

French Journal of Scientific and Educational Research



No.2. (12), July-December, 2014

“Paris University Press”



université
Paris | Ouest
Nanterre La Défense

French Journal of Scientific and Educational Research

No.2. (12), July-December, 2014

VOLUME II

“Paris University Press”

2014

French Journal of Scientific and Educational Research, 2014, No.2. (12), (July-December). Volume II. "Paris University Press". Paris, 2014. - 1075 p.

Proceedings of the Journal are located in the Databases Scopus.

Source Normalized Impact per Paper (SNIP): 3.248

SCImago Journal Rank (SJR): 3.345

Editor-in-Chief: Prof. Valerie Martin, D. S. Sc. (France)

Executive Editor: Prof. Claude Perrault, D. L. S. (France)

Technical Editors: Pierre Rene, Vanessa Marseille (France)

EDITORS:

Prof. Alexander Byusser, D. Sc. (France)

Prof. Jose Alvarez, D. S. Sc. (Spain)

Prof. François Mairesse, D. I. T. (France)

Prof. Michel Attal, D. C. S. (France)

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

Prof. Jean-Marie Attalie, D. P. E. (France)

Prof. Paulo Rubio, D. M. Sc. (Italy)

Prof. Philip Gensac, D.Sc. (France)

Prof. Rayan Cooper, D. Sc. V. M. (UK)

Prof. Anna Maria Galba, D. M. (Spain)

Prof. Jean Lavanan, D. I. T. (France)

Prof. Philippe Moretti, D. Env. (France)

Prof. Jean-Claude Brim, D. E. Sc. (France)

Prof. Michelle Grim, D. C. S. (France)

Prof. Dominique Broonzy, D. Litt. (France)

Prof. Michelle Tirmon, D. B. A. (France)

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

Prof. Patrice Lande, D. S. Sc. (France)

Prof. Eva Galan, D.F.A. (France)

Prof. Katherine Lacy, EDM. (France)

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

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

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

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

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

Prof. Roland Monnet, Ed.D. (France)

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

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

Prof. Gisele Aumont, Psy. D. (France)

ISSN: 0016-1125

© "Paris University Press", 2014

© Université Paris X - Nanterre, 2014

CONTENTS

Education

<i>Lane Perry, Krystina Stoner, Lee Stoner, Daniel Wadsworth, Rachel Page, Michael Tarrant</i> The Importance of Global Citizenship to Higher Education: The Role of Short-Term Study Abroad.....	9
<i>Pauline Ghenghesh</i> Job Satisfaction and Motivation • What Makes Teachers Tick?.....	23
<i>Chien-Heng Lin, Yu-Chiung Lou</i> A Framework of Multimedia Integration Based on Teacher’s Perspectives.....	36
<i>Alexander Evsyukov</i> System of forming professional-pedagogical competence of the future teachers.....	52
<i>Alexander Ratsul</i> Essence of Future Social Pedagogists’ Informational Culture.....	57
<i>A. Kabesheva</i> Statistically significant correlation features in the emotional sphere of mobile phone users.....	63
<i>A. Panfilova, E. Khachatouryan</i> Creation of a synergy of educational group by means of interactive technologies.....	69
<i>A. Anikeenko</i> The possibilities of integrated Foreign language, Fine art, Music and Literature disciplines in the process of moral aesthetic upbringing of young learners at primary school.....	78
<i>Anatoly Gerasimov</i> Features professional education of persons with disabilities.....	86
<i>Anastasiya Tikhomirova, Olga Bogatyreva, Andrey Bogatyrev</i> Elements of optimization of educational electronic resources in the context of the combined teaching of business communication in foreign language.....	93
<i>Irina Baeva</i> Particular qualities of interpersonal linguistic communication of students in linguistic higher education within corrective course of English language.....	104
<i>Tatiana Bukreeva</i> Importance of ecological education for implementation of sustainable development strategy.....	110
<i>Nyet Moi Siew, Sopiiah Abdullah and Ngie King Kueh</i> Learning Probability in the Arts Stream Classes: Do Colour Balls with STAD-Cooperative Learning Help in Improving Students Performance?.....	115
<i>Vera Timofeycheva</i> To a question of research of the emotional and strong-willed sphere of athletes.....	136
<i>Viktor Duganets</i> International experience in training specialists in agricultural engineering.....	140
<i>V. Skvortsov</i> Present-day problems of quality in education systems.....	145
<i>Ekaterina Ignatova</i> Psycho-pedagogical support teachers and students in conflict: the results.....	150
<i>Elena Bortnikova, Elena Panova</i> Impact of the global economic crisis on adolescent aggression.....	170
<i>Elena Zaika, Aleksandr Dovzhenko</i> Concert and performing activity as the form of intending teachers artistic and creative abilities development.....	178
<i>Elena Serdyukova, Venera Minazova, Zarema Minazova</i> The study of value orientations of young people of the Chechen Republic as a factor in the prevention of addiction to extremism.....	184
<i>E. Suroedova, D. Dautov, M. Vasilchenko</i> Personality characteristics of students with different strategies of meaning-making.....	191

<i>Anselm Komla Abotsi</i> Expectations of School Feeding Programme: Impact on School Enrolment, Attendance and Academic Performance in Elementary Ghanaian Schools.....	197
<i>Zaliya Arskieva, Magomed Azhiev</i> Psychological factors contributing to the development of anxiety in children of primary school age.....	217
<i>Elena Serdyukova, Zarema Musaeva</i> Features of the intellectual sphere of human in involuntional period.....	221
<i>Z. Chervaneva</i> The Human capital as kernel of «New» pedagogical psychology.....	227
<i>Irina Lipatnikova</i> Improving the quality of preparation of teacher mathematics at the pedagogical University on the basis of reflexive approach's technology.....	234
<i>Olga Dautova, Irina Takushevich</i> Designing a new pattern for learning and cognitive activities in non-linear and open education.....	241
<i>Irina Fateeva</i> Subjects of Russian initiatives in the field of media education, media literacy and media security.....	253
<i>Catherine Loginov</i> Theories of prosocial behavior in philosophy.....	259
<i>L. Bobrova</i> Problems organizing group sessions for remote audience.....	265
<i>Lyudmyla Mishchuk</i> The children and youth features of leisure in social and educational activity in the rural areas.....	273
<i>Nyet Moi Siew</i> Exploring Primary Science Teachers Creativity and Attitudes through Responses to Creative Questions in University Physics Lessons.....	278
<i>Maryna Velushchak</i> Active learning strategies in business education in the USA.....	298
<i>Mariya Vyshkvyrkina, Oksana Barsukova, Natalia Mozgovaya</i> The Inner World of the Person and its Realization in the Outer World (by the Example of Ambition, Personal Space and Social Intelligence).....	304
<i>Maria Lezhneva</i> Training of specialists in the field of information technologies to interprofessional innovative activity.....	310
<i>Maria Polushkina</i> Mathematical model of the educational subject preparation process.....	317
<i>Bozorova Muborak</i> Business game in training in professional foreign-language communication.....	324
<i>Mykola L. Didukh</i> Psychological support of the process of the ethnic individuation.....	330
<i>Natalia Lisnevskaya</i> The creation of healthy environments in pre-school educational institution based on its components.....	338
<i>N. Cherepkova, M. Solovyeva, E. Filimonova, O. Viksninsh, I. Usacheva, Y. Kostinekova</i> Readiness for marriage – basis of family values of students.....	344
<i>Maie Kitsing, Kristi Ploom, Hasso Kukemelk</i> Evaluation of Teachers and PISA 2009 Results in Estonia.....	349
<i>Oksana Klochko</i> Some aspects of professional training future managers by means of information and communication technologies in higher education.....	361
<i>Irina Barteneva, Marina Levina, Olga Zheltkova</i> Media texts: effective means in FFL.....	368
<i>Peter Makarov, Egor Nikolaev, Maria Rughova</i> The prior suicidal state of teenagers and its prevention in the schools with compact population of small indigenous people of Siberia and Far East.....	391
<i>Christine F. Clark, Daniel Shepherd, Shreena Natasha Hira</i> Predicting Intention to Complete and Learning Outcomes in a Sample of Adult Learners.....	399

<i>Svetlana Rimar</i> Self-development as a way to achieve the subjective well-being of the person.....	421
<i>Svitlana Titarenko, Halyna Barsukovska</i> Forthcoming and heredity in formation of health-serving competence pre-school and younger students...426	426
<i>Sergiy Nemchenko</i> Creating a reflexive environment of master course as a condition of effective training of a future head of an educational institution.....	436
<i>Heiki Krips, Piret Luik, Merle Taimalu, Hasso Kukemelk, Diana Saparniene, Gintaras Saparnis, Marjaana Soiminen, Tuula Merisuo-Storm</i> The Value Priorities of Adolescents in Estonia, Lithuania and Finland: a Comparative Perspective.....	442
<i>Tatyana Bezusova</i> Forming of Educational Jurisdictions of Student at Decision Tasks with Failings and Surplus Information.....	458
<i>Albina Polyarush, Tatyana Korneyeva</i> Comprehension and adaptation of resources of John Amos Comenius' pedagogical system as a necessary condition for realization of new educational standards.....	470
<i>Tatyana Kriskovets, Lyudmila Merculova</i> The Idea of Scientific Professional Communication in Subject-Variative Career Extension.....	477
<i>Tetiana Lutaieva</i> Private Initiative in Education of Medical Scientists in Kharkiv Province (the second half of the 19th – early 20th cent.).....	484
<i>T. Miftachutdinova</i> Features of realization of didactic software the formation of professional intercultural competence in the process of studying Humanities disciplines.....	492
<i>Tetyana Tyulpa</i> The students' social up-bringing as a social and educational problem.....	499
<i>Shakhmoza Muradova, Kamol Shadmanbekova</i> The Basic Principles of Training in the Professional Focused Communication in the Foreign Language...503	503
<i>Julia Ovsienko</i> Peculiarity of using computer technologies during teaching higher mathematics for students of agrarian HEE.....	508
<i>Alla Belousova, Julia Tushnova</i> Representaciya of sphere «education» in the system of values of subject layer of appearance of the world of students of different nationalities.....	515
History, Philosophy and Arts	
<i>Alexandra Taranova, Elena Antonova</i> The anthropological dimension of Russian statehood as a self-sufficient world-system.....	524
<i>Alexey Antonov</i> How much does a talent cost?!.....	535
<i>Anton Vertel</i> The concepts of consciousness in psychoanalytic tradition: philosophical analysis.....	541
<i>Daria Sukhovskaya</i> Interdependence and mutual influence of the individual, society and creative spaces as places of human beings' creative potential realization in the environment of modern urban settlements.....	548
<i>Yevgenya Levchenko</i> Extreme sports and extreme tourism in contemporary society: socio-philosophical analysis.....	556
<i>Igor Orlov</i> A New Classification of Religious Gothic Buildings of Southern France (Languedoc) in Context of Ideological and Artistic Programs as Their Basis.....	563
<i>Irina Sizova</i> Museums of Western Siberia on the Internet.....	569
<i>Marina Chursinova</i> Paroemic translation peculiarities of different linguocultural communities concerning ethnocultural component: the comparative analysis.....	575
<i>Marfua Khamidova</i> Old Italian singing tradition in written sources XVI – XVIII centuries.....	583

<i>Natalia Skljarenko</i> Self-organization phenomenon in biological design-systems of outdoor advertizing.....	589
<i>Natalja Shkurko, Anna Mihailova</i> Using a socio-cultural approach to the formation of the investment image of Yakutia.....	596
<i>Oxana Orekhova</i> Newspaper market in Germany in the 21st century: trends and perspectives.....	602
<i>Iryna Stadnyk, Oksana Yashan</i> The main Nazi propaganda's tasks on the occupied Ukraine's territory (1941-1944).....	607
<i>Polina Demchenko</i> The phenomenon of Tambov carnival: ontological aspects.....	613
<i>Svetlana Altukhova</i> Experience theoretical understanding and practical research of British Multiculturalism.....	617
<i>Svitlana Savchenko</i> Olena Apanovych activity in the Ukrainian Association for the Protection of Historical and Cultural Monuments aimed at preservation of Khortytsia monuments in 1960 - 1970 years.....	622
<i>Tamara Lukina, Natalja Shkurko, Anatoly Novikov</i> Options for the transformation of the Asian model of development of the information society in the context of socio-philosophical approach.....	628
<i>Tatiana Belozeroва</i> Key aspects of the provincial party leadership by the media in the 1970s and early 1980s. (on the example of the Kursk region).....	634
<i>Tatiana Zolotareva</i> The features and the main stages of creative work.....	645
<i>Yury Neduzhko</i> The Views of the President of Ukrainian National Republic in Emigration Mykola Livitsky (1907-1989) on the "Eastern Policy" of the Chancellor West Germany Willy Brandt in a Context National Interests of Ukraine.....	652
 Jurisprudence and Sociology	
<i>A. Konyukhova</i> Features of mechanism settlement of tax disputes in the Russian Federation and the Federal Republic of Germany (rather-legal analysis).....	661
<i>Andrey Bulygin, Anna Brovina,</i> Subjects of public control in Russian legislation (anti-corruption aspect).....	672
<i>Veronica Khizhnyak, Marina Lyadascheva-Ilicheva</i> The problems of study of the legal policy in Russia: history and nowadays.....	678
<i>Vladimir Ignatyev</i> On what bases it possible to construct of "information" methatheory of contemporary society?.....	687
<i>Vladimir Mayorov</i> The concept of road traffic offenses and its classification.....	702
<i>D. Karelin, A. Shesler</i> Confederacy in terms of the Russian Federation criminal legislation and its application to law practice...708	708
<i>Dmitriy Tumanov</i> The problems of securing the constitutional freedom of scientific creativity in the Soviet state and modern Russia.....	714
<i>Kateryna Apanasenko</i> Direct methods of the state regulation of prices on food-stuffs in Ukraine: legislation and judicial practice.....	719
<i>Ekaterina Sprygina</i> Ethical problems.....	725
<i>Irina Shulzhenko, Galina Belanova</i> International legal aspects of protection of interests of Russian children.....	731
<i>Maria Soldatchenko</i> Some of the issues of the private sector higher education in Russia.....	736
<i>Olga Bumazhnikova</i> Encumbrance as way of protection it is right also the interests of the owner protected by the law.....	740

<i>Olga Simson</i> Public-Private Partnership (PPP) as a key mechanism of the EU countries' innovation policy.....	746
<i>P. Sazonova</i> Methodological Approach to the Analysis of Transformation of Russian Contemporary Society in its Gender Dimension.....	753
<i>Svetlana Rimar</i> Social well-being of today's youth in the context of the social responsibility of the media.....	761
<i>Svetlana Rimar</i> Image of social work abroad and in Russia: key challenges.....	766
<i>Svetlana Rimar</i> The protection of workers as the current direction of social policy.....	771
<i>Svetlana Rimar</i> Professional development of staff as a way of organizing.....	776
<i>Svetlana Rimar</i> The main directions of a positive image of social work.....	781
<i>S. Kuznetsov</i> On the nature of local (municipal) authorities.....	786
<i>Stanislav Rozenko</i> Criminal liability for violations of the rights of freedom of conscience and religion in Russian and German criminal law: a comparative perspective.....	790
<i>Tatyana Drakokhrust</i> Legal basis of public administration in Ukraine.....	797
<i>Juriy Jakimovich</i> The election of judges and the collegiality of criminal cases in the Russian Empire, the Soviet Union and the Russian Federation.....	803
 Philology and Linguistics	
<i>A. Zabolotskaya</i> Imperative constructions as intertextual markers in American poetic discourse.....	814
<i>Anastasiya Ignatkina</i> Public relations: cognitive analysis of the etymological basis of the concept nomination.....	820
<i>Volodymyr Konkulovskyy</i> Translating strategies while transcoding movie text "The Addams Family".....	828
<i>Galina Bestolkova</i> The problem of intercultural communication during the era of globalization.....	834
<i>U. Panesh, G. Sokolova, S. Panesh, F. Kerasheva</i> Actual problems of holistic study of Soviet literature.....	843
<i>Lubsan Shagdarov, Darima Shagdarova</i> Lexical-semantic word groups and the problem of making ideoglossaries of the Mongolian languages...852	852
<i>Evgeniya Zhukovskaya</i> The Church in the media sphere: information management.....	862
<i>K. Pokliatska</i> Diagnosing of the problem-thematic orientation of literary-art magazines.....	867
<i>Elena Abramovskih</i> "Creative reception unfinished text: violation of tradition (based on the continuation of the outline of Alexander Pushkin" The guests gathered at the dacha ... "L.Shvabom)."	876
<i>G. Baltabaeva, R. Bakbergenova</i> Semantics of neofornlennogo genitive case.....	883
<i>Irina Gerasimenko</i> Interpersonal deixis in American business correspondence.....	888
<i>Iryna Khomytska</i> Phonostatistical Peculiarities of Linguistic World Image in Poem Lara by G. G. Byron.....	894
<i>Mariya Levina, Valentina Grishunina</i> On the usage of demonstrative pronouns in the dialects of Moksha language.....	904

<i>M. Glavatskikh</i>	
Social representations about conflict of adolescents with different behavior types in conflict.....	911
<i>Gulnara Altaeva, Nursaule Kalymbetova</i>	
Method of parallelism in the Kazakh animalistic literature.....	921
<i>Oksana Ivasiuk</i>	
Word family with the top of polysemant.....	927
<i>O. Diakonova, M. Mordvinova</i>	
Strategic choices in rendering proper names.....	933
<i>Olga Rtishcheva</i>	
The Intermodal Variation of Constructions With Passive Analytical Verb-Nominal Combinations and the “Regular” Passive in the German Language.....	942
<i>Svetlana Bezus</i>	
Cliché formulas in medieval formal letters written in old Spanish.....	950
<i>Svetlana Bogatyreva, Svetlana Kaziakhmedova</i>	
Manipulation of mind by means of metaphor.....	956
<i>Svetlana Petrova</i>	
The Intermedial Analysis of V.Tsoy’s Rock-album “Blood Type”.....	966
<i>S. Doroshenko, A. Lysenko</i>	
Stages of formation and development of Ukrainian scientific terminology.....	973
<i>Tatyana Kozhelupenko</i>	
Rap as the language of conflict communication.....	979
<i>Yulia Bilous</i>	
Somatic phraseological units as a secondary way of knowing surrounding reality.....	985
<i>Yana Prosyannikova</i>	
Peculiarities of biomorphic code actualization in English-Canadian poetic texts.....	997
<i>Oksana Marunovich</i>	
Ethnic Myths in the Folklore of Eastern, Southern and Western Slavs as Ethnically Consolidating Factor of Historical Consciousness.....	1003
Sport	
<i>Vladimir Aikin, Michail Baksheev, Aleksey Korichko, Galina Tarasevich</i>	
Developing swimming technique of sport movements with concern for age-related characteristics of motor development.....	1009
<i>Alexey Somkin</i>	
Technology of preparation of female gymnasts aged 10-12 years for compulsory exercise on uneven bars.....	1016
<i>Alexey Somkin, Lyudmila Manko</i>	
Improving the Choreography Preparation (Questionnaire Specialists in Artistic Gymnastics).....	1023
<i>V. Olin, A. Lychakov</i>	
Determination of resistance to the movement of a floor ball.....	1029
<i>Grygoriy Gryban, Sergiy Romanchuk, Victor Romanchuk, Oleksandr Boyarchuk</i>	
Preservation and promotion of Students’ health is an important component of modern pedagogical technologies of physical education.....	1035
<i>Olena Dyomina, Vasyl Busol</i>	
Objective predictors of Fencing in Ukraine (historical and institutional aspects).....	1041
<i>Irina Korelskaya, A. Kuznetsov</i>	
Tactics competitive activity skiers.....	1047
<i>Olga Khokhlova, Natalia Aleshina</i>	
Factors and circumstances of the individual student in the process of teaching practical lessons for Physical Culture.....	1054
<i>Valentina Kurilova, Sergey Redko</i>	
Pedestrian tourism as means of all-round development of student young people.....	1061
<i>Valentina Sosina, Iryna Ruda</i>	
The problem of the rational development of flexibility in rhythmic gymnastics and ways of its solution.....	1069

Education

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

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

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

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

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

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

ABSTRACT

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

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

1. INTRODUCTION

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

2. WHAT IS GLOBAL CITIZENSHIP?

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

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

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

3. WHY IS GLOBAL CITIZENSHIP IMPORTANT?

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

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

4. HOW IS GLOBAL CITIZENSHIP FOSTERED?

There is growing political interest in international education and increasing reference to globalization (and the need to prepare students as global citizens) in the missions of academic institutions [10]. Lutterman-Aguilar and Gingerich [18] argue that education abroad can effectively prepare students as responsible global citizens if

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

The outcomes of study abroad experiences, students' previous experiences with the course material, the destination, and travel in general can have an influence on the potential shift in a student's worldview. McKeown [29] recognized the profound change in students' values when experiencing a new social environment that called into question their internal beliefs [30] and referred to this as the *first-time effect*. This phenomenon has also been recognized

in other learning environments where experientially based pedagogy (service-learning, problem-based learning) has been utilized and experienced for the first-time [31,32]. Valuable to the student experience, their engagement, and the likelihood of a shift in worldview are the following: faculty-student engagement, experiential learning opportunities, dialogue and group discussions focused on students' experiences, and reflection assignments connected to experiences and readings [33]. Within study abroad experiences, exposure to new places, cultures, and learning environments where a student's preconceived and established notions and beliefs are tested, may act as the catalyst or impetus to bring forth a transformative experience. Of particular importance is the creation of moments of critical reflection and discussion. In these types of environments, exposed to realities that are outside their previous understanding or comfort zones, the learner may discover a need to acquire new perspectives in order to gain a more complete and complex understanding. A deeper, more sincere understanding of reality and how their perception of reality is framed by their worldview, is the value in combining experiences with critical analysis, reflection, and abstract conceptualization [34].

5. HOW IS GLOBAL CITIZENSHIP MEASURED?

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

1). In Tarrant's [30] conceptualization of a framework for exploring the role of studies abroad education and global citizenship development, he posited a frame

based on Stern's [35] Values-Beliefs-Norm theory (VBN). In this, Tarrant identifies two components based on (1) an awareness/belief that specific environmental conditions threaten or have adverse consequences for the things the learner values and (2) an awareness/belief that the individual/learner can act to reduce the specific threat(s) [30,35]. These components and the extent to which an individual learner aligns with these two beliefs are critical to the conceptual framework Tarrant puts forth.

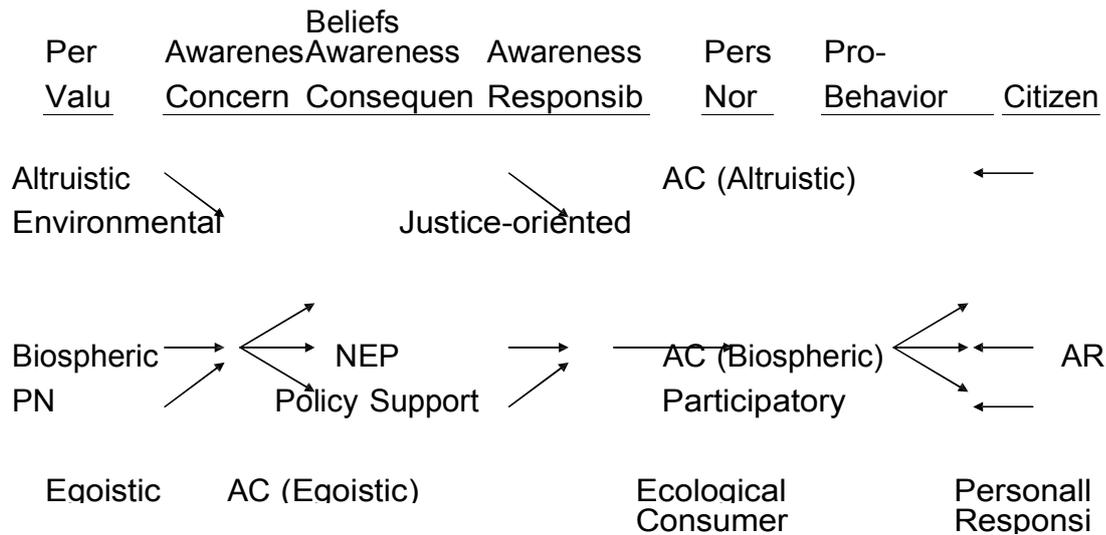


Fig. 1. Adapted value-beliefs-norms theory of global citizenship [30]

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

This observation is demonstrated further by Dobson's view of an Earth Citizen. With an Earth Citizen there tends to be less emphasis on volunteerism as ends unto itself, and a greater emphasis placed on questioning what is observed or has come to be known and then this is acted upon in order to ameliorate the causes of observed injustices. Overall, the conceptual framework "proposes that values and worldviews act as filters for new information in the development and formation of congruent beliefs and attitudes which in turn predispose behavioral intentions and ultimately pro-environmental behaviors" [30].

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

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

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

The past 25 years have witnessed growing numbers of students, particularly in the United States (U.S.), participating in study abroad programs of varying durations, locations, and academic foci. These growing numbers, contextualized and sourced from the U.S. higher education student body, have led to the literature being skewed in context of the U.S. This particular growth and respective body of literature ultimately reflects a U.S. centric perspective on research into the influence of short-term study abroad. This is due to the limited number of empirical studies investigating non-U.S. students studying abroad Curthoys [38]. With this, Europe and Australasia could be considered emerging markets for future generations of students beginning to study abroad. Further investigation into these emerging markets and the influence of study abroad on participants is necessary.

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

Skepticism has been voiced about whether the short-term study abroad format can offer students a sufficiently profound experience to transform the fundamental values and beliefs that underlie global citizenship. Recent evidence suggests that the duration of the international experience may be only weakly related to student learning outcomes. The large scale Georgia Learning Outcomes of Students Studying Abroad Initiative (GLOSSARI) [45] found a general advantage for study abroad at any duration over no study abroad in terms of graduation rates, although moderate duration (4-8 weeks) exceeded both shorter and longer programs on this variable. In their study of over 6,000 alumni from 20 institutions, Paige et al. [3] suggests no difference in global engagement between students who had studied abroad for shorter versus longer durations. Their findings from the University of Minnesota's Study Abroad for Global Engagement project revealed that students in short-term programs (of 4 weeks or less) were just as likely to be globally engaged as those who studied abroad for several months or longer. Similarly, McKeown [29] posited that, "students who had been

abroad for as little as two weeks showed patterns of intellectual development more similar to peers who had been abroad for months or years than to those who had not been abroad at all" (p.6). The conclusion is that spending at least some time abroad is probably better than no time at all, though the extent to which the "just do it" analogy [46] holds true for study abroad (i.e., relative to home campus) remains relatively unsubstantiated [29,47]. Meaning, whether studying abroad for a short, moderate, or long-term period, there needs to be some level of consideration for appropriate measures to be implemented that will help students make connections from and sense of their new experiences.

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

7. DISCUSSION AND DIRECTION

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

Short-term, faculty-led, field-based programs can have an important role in fostering some of the outcomes considered critical to national security, globalization and global competitiveness, and social norms [11,50]. Though not all education

programs should be similarly structured, we concur with Lutterman-Aguilar and Gingerich [18] that, "study abroad and experiential education are natural partners because they share the common goal of empowering students and preparing them to become responsible global citizens" (p.46). Accordingly, we encourage faculty to incorporate field-based learning experiences into study abroad curricula and to consider their role as facilitators of citizen activism [1], promoting opportunities for civic engagement, responsibility, and global awareness. The challenge, clearly, is to develop programs in a measured and effective way. Such programs must be attractive to students (especially for those traveling abroad for the first-time), yet must not turn the travel experience into a token service program of consumerism with little value beyond the tourism dollars it generates [2,51]. Since short-term programs are likely to remain the only realistic option for many undergraduate students and potentially the least expensive medium for democratizing study abroad, achieving such strategies will be critical. In moving toward more robust evidence of the value of education abroad, particularly with respect to globalization, we need to design research that can clearly demonstrate whether studying abroad (relative to home campus) can promote higher-order outcomes (such as global citizenship) and, if so, under what conditions.

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

8. CONCLUSIONS

There is a consensus that the natural and built environment is the context in which global citizenship can be best understood. Utilizing this context, Tarrant [30] developed a Value- Belief-Norm model to assess global citizenship and the "added value" of study abroad. A number of nations, including the U.S., have witnessed growing political pressure to utilize international education as an *en masse* mechanism for nurturing global citizenship. However, the extent to which the "just do it" analogy holds true for study abroad remains relatively unsubstantiated. Education abroad can effectively prepare students as responsible global citizens, but only if coupled with action-oriented experiences that encourage reflection, critical analysis, and synthesis. Since short-term programs are likely to remain the only realistic option for many undergraduate students, there is a growing requisite to document whether short duration programs can promote higher-order outcomes (such as global

citizenship) and, if so, under what conditions. In particular, there is a lack of demonstrable evidence of the *transformational change* attributable to participation in field-based/experiential study abroad programs, relative to (a) other study abroad programs lacking a structured experiential component and/or (b) home campus (i.e., traditional classroom) courses and/or (c) comparisons of the experiences and learning outcomes of students from different countries and cultures.

Although global citizenship is a highly contested and multifaceted term, three key dimensions are commonly accepted: social responsibility, global awareness, and civic engagement. This particular observation lends itself well to the perspective that global citizenship, at its core, is focused on connections – a person's connections with the products they choose to use, the environment they believe they influence, and the groups of people who they directly and indirectly associate with. Whether or not those connections (with products, environments, and people) are recognized and reflected upon is what fundamentally separates those who consciously assume their role as a global citizen from those who do not.

ACKNOWLEDGEMENTS

No sources of funded are reported.

COMPETING INTERESTS

Authors have declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Hanson L. Global Citizenship, Global Health, and the Internationalization of Curriculum: A Study of Transformative Potential. *Journal of Studies in International Education*. 2010; 14(1):70-88.
2. Zemach-Bersin T, Selling the world: Study abroad marketing and the privatization of global citizenship. In *The handbook of practice and research in study abroad: higher education and the quest for global citizenship*, R. Lewin, Editor. London: Routledge; 2009.
3. Morais D, Ogden A. Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. *Journal of Studies in International Education*. 2011; 15(5):445-466.
4. Schattle H, Global citizenship in theory and practice. In *The handbook of practice and research in study abroad: higher education and the quest for global citizenship*, R. Lewin, Editor. London: Routledge; 2009.

5. Attfeld R, Global citizenship and the global environment. In *Global citizenship : a critical reader*, N. Dower and J. Williams, Editors. Edinburgh: Edinburgh University Press; 2002
6. Bryant D, The everyone, everywhere: Global dimensions of citizenship. In *A more perfect vision: The future of campus engagement*, B. Holland and J. Meerropol, Editors. Providence, RI: Campus Compact; 2006.
7. Dobson A. *Citizenship and the environment*. Oxford: Oxford University Press; 2003.
8. Winn JG. Techno-information literacy and global citizenship. *International Journal of Technology, Knowledge, and Society*. 2006;2:123-127.
9. Braskamp L, Braskamp D, Merrill K. Assessing progress in global learning and development of students with education abroad experiences. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2009;15:101-118.
10. Hovland K. Global learning: What is it? Who is responsible for it? *Association of American Colleges and Universities Peer Review*. 2009;Fall:4-7.
11. Stearns PN. *Educating global citizens in colleges and universities: challenges and opportunities*. London: Routledge; 2009.
12. Lincoln Commission. *Global competence and national needs*. Washington, DC: Lincoln Commission; 2005.
13. Government Accountability Office. *Global competitiveness: Implications for the nation's higher education system*. 2007. Accessed October 27 2012. Available: www.gao.gov/new.items/d07135sp.pdf.
14. Durbin RJ. The Lincoln Commission and the Future of Study Abroad. *International Educator*. 2006;Jan-Feb:4-6.
15. Association of American Colleges and Universities. *Global Learning for the New Global Century: Executive Summary with Findings from Employer Survey*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities; 2007.
16. Norris EM, Gillespie J. How Study Abroad Shapes Global Careers: Evidence From the United States. *Journal of Studies in International Education*. 2009;13(3):382-397.
17. O'Steen B, Perry L. Service-learning as a responsive and engaging curriculum: A higher education institution's response to natural disaster. *Curriculum Matters*. 2012;8:171-185.
18. Lutterman-Aguilar A, Gingerich O. Experiential pedagogy for study abroad: Educating for global citizenship. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2002;41-82.
19. McLaughlin JS, Johnson DK. Assessing the field course experiential learning model: Transforming collegiate short-term study abroad experiences into rich learning environments. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2006;65-85.

20. Annette J. Service Learning in an International Context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2002;83-93.
21. Brandt C, Manley T. The Practice of the Fieldbook: Facilitating and Evaluating Field- based Learning. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2002;113-142.
22. Kehl K, Morris J. Differences in global-mindedness between short-term and semester- long study abroad participants at selected private universities. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2007;67-79.
23. Harrison JK. The relationship between international study tour effects and the personality variables of self-monitoring and core self-evaluations. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2006;1-22.
24. Steinberg M. Involve me and I will understand: Academic quality in experiential programs. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2002;207-229.
25. Peterson C. Preparing engaged citizens: Three models of experiential education for social justice. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2002;165-206.
26. Pagano M, Roselle L. Beyond reflection through an academic lens: Refraction and international experiential education. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2009;217-229.
27. Montrose L. International Study and Experiential Learning: The Academic Context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2002;1-15.
28. Perry L, Stoner L, Tarrant M. More than a vacation: short-term study abroad as a critically reflective, transformative learning experience. *Creative Education*. 2012;3(5):679-683.
29. McKeown JS. *The first time effect : the impact of study abroad on college student intellectual development*. Albany, NY: State University of New York Press; 2009.
30. Tarrant MA. A conceptual framework for exploring the role of studies abroad in nurturing global citizenship. *Journal of Studies in International Education*. 2010;14:433-451.
31. Perry L, A Naturalistic Inquiry of service-learning in New Zealand classrooms: Determining and illuminating the influence on student engagement., in *Education*; 2011.
32. Perry L, O'Steen B, Cammock P, The influence of service-learning on student engagement. In *reaking the Mold of Classroom Organization and Management: Innovative and Successful Practices of Engagement, Motivation, and Student Empowerment for 21st Century Schools*, A. Honigsfeld and A. Cohan, Editors. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield inc; 2013.

33. Kuh G. High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. Washington, DC: Association of American Colleges & Universities; 2008.
34. Kolb DA. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs; London: Prentice-Hall; 1984.
35. Stearns PN. Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*. 2000;56:407-424.
36. Westheimer J, Kahne J. Educating the "good" citizen: Political choices and pedagogical goals. 2004. Accessed October 28 2012. Available: www.apsnet.org.
37. Stern PC, Dietz T, Abel T, Guagnan GA, Kalof L. A Value-Belief-Norm Theory of Support for Social Movements: The Case of Environmentalism. *Research in Human Ecology*. 1999;6(2):81-97.
38. Curthoys A. Australian studies and study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2000;6:47-57.
39. IIE Passport StudyAbroad Print Directories. IIE passport, short-term study abroad: The most complete guide to summer and short-term study abroad. New York: IIE Passport StudyAbroad Print Directories; 2007.
40. Tarrant MA. A conceptual framework for exploring the role of studies abroad in nurturing global citizenship. *Journal of Studies in International Education*. 2010;14(5):433-451.
41. Tarrant MA, Stoner L, Borrie WT, Kyle G, Moore RL, Moore A. Educational Travel and Global Citizenship. *Journal of Leisure Research*. 2011;43(3):403-426.
42. Donnelly-Smith L. Global learning through short-term study abroad. *Association of American Colleges and Universities Peer Review*. 2010;Fall:12-15.
43. Long SO, Akande YS, Purdy RW, Nakano K. Deepening Learning and Inspiring Rigor Bridging Academic and Experiential Learning Using a Host Country Approach to a Study Tour. *Journal of Studies in International Education*. 2010;14(1):89-111.
44. Engle L, Engle J. Study abroad levels: Toward a classification of program types. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2003;1-20.
45. Sutton RC, Rubin DL. The GLOSSARI project: Initial findings from a system-wide research initiative on study abroad learning outcomes. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2004;65-82.
46. Tarrant MA, Lyons K. The effect of short-term educational travel programs on environmental citizenship. *Environmental Education Research*. 2012;18:403-416.
47. Chieffo L, Griffiths L. Large-scale assessment of student attitudes after a short-term study abroad program. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2004;65-177.

48. Dwyer M. More is better: The impact of study abroad duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2004;151-163.

49. McLeod M, Wainwright P. Researching the Study Abroad Experience. *Journal of Studies in International Education*. 2009;13(1):66-71.

50. Lewin R. Transforming the study abroad experience into a collective priority. *Association of American Colleges and Universities Peer Review*. 2009; Fall:8-11.

51. Susnowitz S, Transforming students into global change agents. In *A more perfect vision: The future of campus engagement*, B. Holland and J. Meerropol, Editors. Providence, RI: Campus Impact; 2006.

Pauline Ghenghesh^{1*}

¹Department of English Language, The British University
in Egypt, El Sherouk City, Cairo, Egypt.

Job Satisfaction and Motivation · What Makes Teachers Tick?

ABSTRACT

Aims: To find out the extent to which various factors affect the job satisfaction and motivation.

Study Design: The study used a questionnaire survey.

Place and Duration: The British University in Egypt, between April and May, 2013.

Methodology: Participants were 103 academic staff (27 male, 76 female) from four faculties and the English department. A 34-item questionnaire survey was used to collect data. Frequencies, descriptive statistics and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to answer the research questions.

Results: The two most prominent intrinsic variables selected by teachers (N= 103) were a good relationship with people they work with (Mean 2.0291) and responsibility within the job (Mean 1.9903). Extrinsic factors which ranked the highest by over 50% of teachers were: students' interest in the module (70.9%), the working environment (68.9%), and recognition by one's boss and others (61.2%), sufficient positive feedback (56.3%) and pay/salary (55.3%). Factors related to job dissatisfaction by 50% or more teachers were:

pay/salary (61.2%), university policy and administration (55.3%), lack of positive feedback (54.4%) and lack of time for family and home (51.5%). Males regard job security ($P = .000$) as being a major factor for their job satisfaction. For females, opportunities for training and development ($P = .030$), and recognition by one's boss and others ($P = .002$) are important factors. When comparing status, there was a significant difference for associate professors ($P = .001$) as autonomy was found to be fundamental for their job satisfaction. For professors, heads of departments, and deans, job security is regarded as an essential factor for their job satisfaction ($P = .018$). There were no significant differences for job satisfaction variables and age.

Conclusion: Teachers are likely to be satisfied and motivated if a number of intrinsic and extrinsic factors were present in their job.

Keywords: Motivation; job; satisfaction; factor; variable.

1. INTRODUCTION

The motivation of teachers in developing countries such as Egypt has received little attention in general educational psychology and in the applied linguistics literature despite the fact that research has demonstrated just how important the teachers' influence is on their students' motivation. This is very surprising since "teachers who are themselves highly motivated inspire their students to be motivated as well" [1] (p. 229). Research in general has tended to focus more on the motivation of learners than on teacher motivation despite the fact that "the teacher's level of enthusiasm and commitment is one of the most important factors that affect the learners' motivation to learn" [2] (p. 31).

Motivation is considered to be the driving force behind all actions performed and is thought to be responsible for "why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity and how hard they are going to pursue it" [3] (p. 8). Internal and external factors are usually responsible for providing people with a reason to behave in a certain way. Since teachers are the backbone of the educational systems worldwide, it is imperative that the factors related to their dissatisfaction and demotivation are sought and responded to.

1.1 Review of the Literature

A number of empirical studies have proposed that there is a connection between the teacher and the learners' motivation, achievement, negative feelings, and effort [4-18]. The results of these studies highlight the fact that "the teacher's level of enthusiasm and commitment is one of the most important factors that affect the learners' motivation" [2] (p. 31). Moreover, researchers have presented a set of self-motivating strategies for teachers that can help strengthen their commitment, enthusiasm and increase their motivation towards teaching [19].

On the other hand, student motivation and achievement can have an impact on teacher motivation [20-23]. To shed some more light on this rather neglected area, two empirical studies have contributed to our understanding of what makes teachers motivated and how this is reflected in their learners' achievement [1,24]. Some factors will undoubtedly be more relevant than others in terms of their impact on teacher's motivation and how they affect teaching. After reviewing the literature, Dornyei [3] suggests four motivational aspects: intrinsic component, contextual factors, temporal axis and being fragile, that is, being exposed to several powerful negative influences (p.157-58). Intrinsic motivation, as expressed by Dornyei [25] is "performing a behavior for its own sake in order to experience pleasure and satisfaction such as the joy of doing a particular activity or satisfying one's curiosity" (p. 47).

In contrast to intrinsic motivation "tangible benefits" [26] (p. 55) related to the job such as, salary are called extrinsic rewards. From the available published research findings conducted in different parts of the world, the causes of dissatisfaction and demotivation stem from a number of factors which are outside of the control of the teachers such as 'salary' and 'fringe benefits' [27-38], 'job security' [30], 'promotion opportunities' [23,28,33,34,39,40], and 'training opportunities' [28].

Other major demotivating factors include the 'workload' and 'working conditions' [20, 28-33, 37, 39, 41, 42], the 'curriculum' [20, 29, 30, 43], 'teacher autonomy' [23,30,39], 'administration', 'leadership' & 'management' [28, 38, 43, 44], the 'relationship' and 'attitudes' of colleagues [38,43,44] and 'lack of encouragement' from heads and management [33]. Additionally, the 'low motivational levels' and 'attitudes' of students as well as their 'lack of interest' towards learning and 'disruptive behaviour', can also have a significant impact on teacher motivation [20, 22, 23, 37, 41, 42, 44, 45].

Demographically related factors have also been found to influence job satisfaction among academics. With regard to 'gender', the results of studies have reported that male academics had significantly higher levels of overall job satisfaction than their female counterparts [46-48]. On the other hand, Egbule [49] found that male lecturers were significantly less satisfied with their job than their female counterparts were.

Besides this, 'age' has been reported to affect the job satisfaction levels of teachers [35]. Sadeghi et al [47] found that academic staff of 56 years or more was more satisfied than those in other age categories. In contrast, Paul & Phua [37] found that the satisfaction level plummeted for those aged between 45 to 52 years. In a cross-national study to examine teachers' engagement in five countries: Australia, Canada, China (Hong Kong), Indonesia, and Oman, the results demonstrated a significant but weak correlation between workers ages and engagement [50]. Contrary to this, Karılı & Iskender [51] found that age was not a significant factor affecting the motivational level of teachers and their commitment to the organisation.

Furthermore, 'status', that is, the job position/rank has also been reported to affect job satisfaction [28,35,37,39,49]. In a study conducted at three Malaysian Research Universities, Sadeghi et al [47] reported that professors were more satisfied in terms of their overall satisfaction compared to their counterparts in other academic ranks. Moreover, the results revealed that associate professors were less satisfied compared to the senior lecturers and lecturers, but a significant difference only existed between associate professors and professors.

Since motivation is a dynamic construct subsuming various variables that affect a teachers' level of performance, the main aim of this research was to investigate which

variables affect teachers' job satisfaction and motivation at the British University in Egypt (BUE). To this aim, the study was guided by the following research questions:

1. What are the intrinsic factors related to job satisfaction and motivation?
2. What are the extrinsic factors that cause dissatisfaction and demotivation?
3. Do demographic variables (gender, age and status) affect job satisfaction?

2. RESEARCH METHODOLOGIES

2.1 Participants

Although all academic staff (n=314) in four faculties and the English Department at the British University in Egypt (BUE) were invited to take part in the completion of the instrument only 103 questionnaire surveys were completed and returned to the researcher, towards the end of Semester Two, 2013. The participants' demographic characteristics are illustrated in Table 1.

2.2 Instrument

The research instrument that was used to gather data for this study was adapted from the Teachers' Job Satisfaction and Motivation Questionnaire (TEJOSAMOQ) by Ololube [36]. With regard to the choice of instrument, this questionnaire includes most of the questions related to job satisfaction and motivation that have been found useful in past survey research.

The questionnaire survey was made up of 34 items. Section "A" (7 items) describes respondents' demographic information including: gender, age, status, academic qualification, length of service, faculty/department and contract type. Section "B1" (15 items) consists of possible job satisfaction variables, whereas Section "B2" (12 items) contains job dissatisfaction variables.

2.3 Procedures and Data Collection

The researcher obtained permission to carry out this research and administer the questionnaire on the chosen sample from the Head of the English Department and Deans of the Faculties at the BUE.

A copy of the questionnaire was sent electronically to the Executive Assistants in the Faculties of Business, Engineering, Informatics and Computer Science and Nursing to be forwarded to the academic staff. The completed questionnaires were collected by Teaching Assistants from the faculties who were assigned this task and then given to the researcher. For the English Department, copies of the questionnaire were handed to the academic staff for completion and returned to the researcher. No personal details such as name were required. Academic staff was required to respond to the different sections of the questionnaire by simply

ticking the appropriate boxes in section A. The first part of section B1 required the respondents to rank the variables according to the 'most important' 1 to 'least important' 4. The second part of section B1 respondents were required to tick no more than five factors and B2 no more than six factors which they considered to be most important sources for job satisfaction and dissatisfaction.

Table 1. Participants demographic characteristics

	Independent variables	Frequency	%
Gender	Male	27	26.2
	Female	76	73.8
Age (Years)*	20-29	29	28.4
	30-39	30	29.4
	40-49	18	17.7
	50 and above	25	24.5
Status	Teaching Assistant	26	25.2
	Instructor of English	27	26.2
	Lecturer	30	29.1
	Associate Professor	9	8.7
	Professor	6	5.8
	Head of Department	3	2.9
	Dean	2	1.9
Faculty/Department	Business	25	24.3
	Engineering	17	16.5
	Nursing	9	8.7
	English Department	39	37.9
	Informatics and Computer Sciences	13	12.6
Academic qualification	Bachelor degree	26	25.2
	Master degree	29	28.2
	PhD	48	46.6
Length of Service	Below 1 year	25	24.5
	1-3	19	18.6
	3-4	15	14.7
	4 years and above	43	42.2
Contract type	Part time	20	19.4
	Full time	83	80.6

**Only 102 responded to age and length of service.*

2.4 Data Analysis

The data obtained from the questionnaires was computer coded and processed with the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 13.0 and several sets of statistical analysis were performed. Firstly, frequencies of the job satisfaction and job dissatisfaction factors were obtained. Secondly, descriptive statistics, that is, the mean and standard deviation of the respondents' responses to all the statements in sections B1 and B2 of the questionnaire was computed. Thirdly, one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to identify the interrelationship

between job satisfaction and motivation with the respondents' background information: a) gender, b) age; and c) status.

3. RESULTS

Of the four variables measuring intrinsic motivation and job satisfaction in this study, the two most prominent variables selected by teachers are 'a good relationship with people they work with' and 'responsibility within the job'. Furthermore, 'seeing changes in students' performance' and a 'sense of achievement' ranked third and fourth respectively.

For the extrinsic factors related to teachers' perceived sources of motivation and job satisfaction, Table 2 presents the ranking and mean scores. Of the 11 variables measured in this study, the context of the job is fundamental to teachers job satisfaction and motivation, i.e. students' 'interest in the module' (70.9%), the 'working environment' (68.9%), 'recognition by one's boss and others' (61.2%), 'sufficient positive feedback' (56.3%) and 'pay/salary' (55.3%). These five factors have been ranked the highest i.e. by over 50% of teachers. According to these results, it seems that teachers could be more motivated if they feel that students are more willing to be actively involved in their modules and if they are supported environmentally in their faculties/departments. In addition to this, it can be said that teachers' salaries and feedback are a motivational factor.

Table 2. Respondents' perception of teaching related sources of job satisfaction

Variables	Ranking	Frequency	%	Mean	Std. Dev.
Students interest in the module	1	73	70.9	.7087	.45657
The working environment	2	71	68.9	.6893	.46503
Recognition by my boss and	3	63	61.2	.6117	.48976
Sufficient positive feedback	4	58	56.3	.5631	.49843
Pay/salary	5	57	55.3	.5534	.49957
Opportunities for training and development	6	49	47.6	.4757	.50185
Autonomy to make changes	7	36	35	.3495	.47915
Opportunity for promotion	8	35	34	.3398	.47596
Job security	9	29	28.2	.2816	.45196
University policies and	10	14	13.6	.1359	.34438
The workload	11	11	10.7	.1068	.31036

The next set of statistical analysis was conducted to determine which factors teachers' perceive to be related to their job dissatisfaction. Frequencies were obtained and descriptive statistics were run to identify their mean scores. The results as shown in Table 3 demonstrate that the most important factors of job dissatisfaction as

stated by 50% or more teachers are 'pay/salary' (61.2%), 'university policy and administration' (55.3%), lack of 'positive feedback' (54.4%) and 'lack of time for family and home' (51.5%) respectively. It is important to note that homogeneity occurs for pay/salary and feedback on one's performance as satisfiers' and de-satisfiers'. One explanation for this is teachers need sufficient salary not just for their living expenses as clothing, food etc, but also for their personal and academic improvement.

In order to determine whether any differences exist between the teachers' demographic characteristics (gender, status and age) and their job satisfaction, correlational analysis and one-way analysis of variance (ANOVA) were conducted. The results revealed that a number of significant differences were found with job satisfaction variables and gender. Males regard 'job security' ($P = .000$) as being a major factor for their job satisfaction, whereas, 'opportunities for training and development' ($P = .030$), and 'recognition by one's boss' ($P = .002$) are considered to be important factors for females. With regard to status, a significant difference ($P = .001$) was observed for associate professors as they consider 'autonomy' to be fundamental for their job satisfaction. As for professors, heads of departments, and deans they regard 'job security' as being an essential factor for their job satisfaction ($P = .018$). No significant differences were observed for the job satisfaction variables and age.

Table 3. Teacher related sources of job dissatisfaction

Variables	Ranking	Frequency	%	Mean	Std. Dev.
Pay/salary	1	63	61.2	.6117	.48976
University policy and	2	57	55.3	.5534	.49957
Lack of positive feedback	3	56	54.4	.5437	.50052
Lack of time for family and	4	53	51.5	.5146	.50223
Pressure to meet deadlines	5	47	45.6	.4563	.50052
Lack of training and	6	46	44.7	.4466	.49957
Lack of promotion opportunity	7	42	40.8	.4078	.49382
Poor students language level	8	42	40.8	.4078	.49382
Too much work	9	39	37.9	.3786	.48742
Lack of autonomy	10	37	35.9	.3592	.48212
Lack of challenge	11	30	29.1	.2913	.45657
Job security and stability	12	29	28.2	.2816	.45196

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

This quantitative study set out to explore what makes teachers tick at the British University in Egypt. From the teachers own perspective, the critical factors influencing their motivation and job satisfaction were sought and analysed. The results obtained in this research indicate that there are a number of intrinsic and extrinsic factors that can have an impact on teachers' job satisfaction and motivation.

The most important reason found to be intrinsically motivating for teachers was 'having a good relationship with colleagues/co-workers'. Along similar lines, the second ranked extrinsic factor, 'the working environment in one's department/faculty', is a motivational reason for teachers to work harder. These findings are in accordance with the results of other studies conducted in different parts of the world [23,37,38,43,44]. Since people spend at least 7 hours or more a day working with colleagues/co-workers, forming a good working relationship with them is essential for anyone who is to enjoy their work and their time at the university.

Although a number of extrinsic factors related to the job context have been found to play a key role in determining a teacher's job satisfaction and motivation, only the factors identified by 50% or more teachers will be discussed in this study. Factors related to teaching and educating the next generation of students have been found to result in either job satisfaction or dissatisfaction. The results of this study illustrate that teachers are motivated and satisfied if students show interest in the module they are taking. However, the reverse can also be said. It is also important to note that 40.8% of teachers in the different faculties and the English Department are dissatisfied with the 'poor language level' of students upon entry to the university. It is quite possible that the students' lack of interest in the modules they are taking is the result of their poor language level, as this will dramatically affect their comprehension, participation and motivation towards the lectures and teaching sessions. Unfortunately, this will result in teachers feeling a lack of personal accomplishment and disillusionment as they are burning themselves out by investing their valuable time and energy into preparation and teaching yet to no avail. The impact of student motivation and achievement on teachers' motivation has been an important issue reported in other studies [20-23].

Besides this, receiving 'recognition by one's boss and others' at the university will motivate teachers to perform better. This finding is in accordance with a study which found that 'lack of encouragement' from heads and management affects teacher motivation [33]. In addition, receiving 'sufficient positive feedback on one's teaching' is also a prominent factor for teachers' motivation and performance. As is the case with students, teachers can only develop their skills if they get real constructive feedback on how they are doing and on what they can further do to improve [52].

Moreover, findings indicate a relationship between 'pay/salary' and teacher dissatisfaction. This is consistent with other published research findings [27,29-38]. Teachers are also dissatisfied with 'university policies and administration' as well as 'insufficient time for family and home'. One explanation for this is teachers need adequate university policies and administration in terms of adequate pay/salary, which is proportionate with the job they do and the hours spent on it to be able to satisfy their needs. Teaching is considered to be one of the most stressful and demanding professions due to the workload and deadlines to be met.

Further findings indicate that demographically related factors influence job satisfaction. With regard to the current study, males regard 'job security' as being an important contributor to job satisfaction. This is probably because men need secure and stable jobs due to their traditional social role of breadwinner. Job stability and long-term security will ensure people are satisfied and motivated enough to be committed to the university's objectives and goals. On the other hand, 'opportunity for training' and 'recognition by one's boss and others' have been found to be significant factors for females job satisfaction. One possible explanation for this is that females regard opportunities for training as being a significant factor in their job as the development of their skills will help them to advance their career and in turn will create a more gender-balanced institution. By achieving gender-balance, women will be able to apply for and perhaps hold the highest leadership positions within the university. Since women believe they need to work harder than men to prove themselves recognition by their boss and others is of paramount importance to their job satisfaction and motivation.

The results have also revealed a relationship between job security and status as professors, heads of departments, and deans regard this as a fundamental factor for their job satisfaction. One logical explanation for this is once academics are assigned senior ranking positions it allows a lot of control over the content of the job, what the person does and also the opportunity to climb the ladder to develop one's career. Therefore, job security is considered important as it entails remaining attached to the job.

The findings also showed that associate professors regard 'autonomy to make changes to the modules they teach on' as being a fundamental factor for their job satisfaction. Since associate professors are on a journey to reach the highest rank of professorship it is deemed necessary for heads of departments to delegate them the appropriate autonomy to make changes to modules they teach on. At the BUE the number of academic staff that advance to the position of head of department or dean are few as one of the key requirements for these positions is the rank of professorship. In conclusion, an academics job satisfaction and motivation is a significant factor that will influence the productivity and effectiveness of an institution. Therefore, the results of the present study indicate the need for higher management, deans and heads of departments to give immediate attention to the extrinsic factors that can result in job satisfaction, so that the university will be able to motivate and retain its academic staff.

COMPETING INTERESTS

Author has declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Kassabgy O, Boraie D, Schmidt R. Values, rewards, and job satisfaction in ESL/EFL. In *Motivation and second language acquisition (Technical Report #23, pp. 213–237)*, Z. Dornyei and R. Schmidt, Editors. Honolulu: University of Hawai'i; 2001.
2. Dornyei Z. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*. 1998;31(3):117-135.
3. Dornyei Z. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman. 2001.
4. Chambers GN. Pupils' perceptions of the foreign language learning experience. *Language Teaching Research*. 1998;2(3):231-259.
5. Clement R, Dornyei Z, Noels KA. Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*. 1994;44(3):417-448.
6. Dornyei Z. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. In *Attitudes, orientations and motivations in language learning*, Z. Dornyei, Editor. Oxford: Blackwell; 2003.
7. Dornyei, Z. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2005.
8. Gardner RC, Masgoret A-M, Tennant J, Mihic L. Integrative motivation: changes during a year-long intermediate-level. *Language Learning*. 2004;54(1):1-34.
9. Guilloteaux MJ. *Motivating language learners: a classroom oriented investigation of teachers' motivational practices and students' motivation*. Unpublished PhD thesis, University of Nottingham; 2007.
10. Klassen RM, Chong WH, Huan VS, Wong I, Kates A, Hannok W. Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*. 2008;24(7):1919-1934.
11. Mihaljevic J. Research on motivation for learning English as a foreign language. *Studia Romanica Et Anglica Zagrabienis*. 1990;35:151-160.
12. Mihaljevic J. Attitudes towards the teacher as a factor in foreign language learning. *Studia Romanica Et Anglica Zagrabienis*. 1992;37:143-152.
13. Mihaljevic J. Variation in learner effort – Effects of the teaching setting. *Studia Romanica Et Anglica Zagrabienis*. 1994;39:53-57.
14. Nikolov M. 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*. 1999;3(1):33-56.
15. Ozek T, Williams M. The influence of various motivational factors on foreign language learning. In *individual differences in foreign language learning: effects of aptitude, intelligence and motivation*. Conference Proceedings March 26th and 27th. 1999:69-82.

16. Ryan AM, Patrick H. The classroom social environment and changes in adolescents motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*. 2001;38(2):437-460.
17. Williams M, Burden RL. Students' Developing Conceptions of Themselves as Language Learners. *The Modern Language Journal*. 1999;83(2):193-201.
18. Williams M, Burden RL, Al-Baharna S. Making sense of success and failure: the role of the individual in motivation theory. In *Motivation and second language acquisition (Technical Report No. 23: 171-84)*, Z. Dornyei and R. Schmidt, Editors. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Centre; 2001.
19. Corno L, Kanfa R. The role of volition in learning and performance. *Review of Research in Education*. 1993;19(1):301-341.
20. Aydin S. Factors causing demotivation in EFL teaching process: A case study. *The Qualitative Report*. 2012;17(Art. 101): 1-13. Available: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/aydin.pdf>.
21. Dinham S, Scott C. The advanced skills teacher: An opportunity missed? *Unicorn*. 1997;23(3):36-49.
22. Linares JJG, Diaz AJC, Fuentes MCP, Acien FL. Teachers' perceptions of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education*. 2009;24(1):49-59.
23. Zembylas M, Papanastasiou E. Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*. 2006;36(2):229-247.
24. Jacques SR. Preferences for instructional activities and motivation: A comparison of student and teacher perspectives. In *Motivation and second language acquisition (Technical Report No. 23: 185-211)*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Centre; 2001.
25. Dornyei Z. New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2001;21:43-59.
26. Latham AS. Teacher Satisfaction. *Educational Leadership*. 1998;55:82-83.
27. Adelabu MA. *Teacher Motivation and Incentives in Nigeria*. 2005. Available:http://r4d.dfid.gov.uk/PDF/Outputs/policystrategy/3888teacher_motivation_nigeria.pdf.
28. Bennell P, Akyeampong K. *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*. Educational Paper. 2007. Available:<http://r4d.dfid.gov.uk/PDF/Outputs/policystrategy/researchingtheissuesno71.pdf>.

29. Connie RJ. Factors influencing motivation and de-motivation of Mexican EFL teachers. Paper presented at the annual meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Vancouver, BC, Canada; 2000.
30. Doyle T, Kim MY. Teacher motivation and satisfaction in the United States and Korea. *MEXTESOL Journal*. 1999;23(2):35-48.
31. Hean S, Garrett R. 2001. Sources of job satisfaction in science secondary school teachers in Chile. *Compare*. 2001;31(3):363-379.
32. Kadzamira EC. *Teacher Motivation and Incentives in Malawi*; 2006.
Available:http://r4d.dfid.gov.uk/PDF/Outputs/PolicyStrategy/3888Teacher_motivationMalawi.pdf.
33. Khan T. *Teacher job satisfaction and incentive: A case study of Pakistan*. 2007.
Available:http://r4d.dfid.gov.uk/PDF/Outputs/policystrategy/3888teacher_motivation_pakistan.pdf.
34. Monyatsi PP. The level of job satisfaction of teachers in Botswana. *European Journal of Educational Studies*. 2012;4(2):219-232.
35. Noordin F, Jusoff K. Levels of job satisfaction amongst Malaysian academic staff. *Asian Social Science*. 2009;5(5):122-128.
36. Ololube NP. Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment. *Essays in Education (EIE)*. 2006;18.
Available: <http://www.usca.edu/essays/vol182006/ololube.pdf>.
37. Paul EP, Phua SK. Lecturers' job satisfaction in a public tertiary institution in Singapore: ambivalent and non-ambivalent relationships between job satisfaction and demographic variables. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2011;33(2):141-151.
38. Winkler LD. *Job satisfaction of university faculty in the United States*. ETD collection for University of Nebraska - Lincoln. Paper AAI8217565; 1982.
Available: <http://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI8217565>.
39. Dinham S, Scott C. International patterns of teacher satisfaction and motivation in Australia, England, New Zealand, United States of America, Canada, Cyprus and Malta: the role of context and the "third domain". Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester, 16-18 September; 2004.
40. Saba I. (2011) Measuring the Job Satisfaction Level of the Academic Staff in Bahawalpur Colleges. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2011;1(1). Available: <http://www.hrmars.com/admin/pics/9.pdf>.
41. Addison R, Brundrett M. Motivation and demotivation of teachers in primary schools: The challenge of change. *Education 3-13*. 2008; 36(1):79-94.

42. Kztltpepe Z. Motivation and demotivation of university teachers. *Teachers and teaching: Theory and Practice*. 2008;14(5-6):515-530.
43. Hettiarachchi S. English language teacher motivation in Sri Lankan public schools. *Journal of Language Teaching and Research*. 2013;4(1):1-11.
44. Urwick J, Mapuru P, Nkhoboti M. *Teacher Motivation and Incentives in Lesotho*. International Research Project; 2005.
45. Guilloteaux MJ, Dornyei Z. Motivating language learners: A classroom oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*. 2008;42(1):55-77.
46. Sabharwa M, Corley EA. Faculty job satisfaction across gender and discipline. *The Social Science Journal*. 2009;46(3):539-556.
47. Sadeghi A, Zaidatol ALP, Habibah E, Foo SF. Demographic Analysis on Academic Staff's Job Satisfaction in Malaysian Research Universities. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*. 2012;20(5):1-20.
48. Seifert TA, Umbach PD. The effects of faculty demographic characteristics and disciplinary context on dimensions of job satisfaction. *Research in Higher Education*. 2008;49(4):357-381.
49. Egbule PE. Factors related to job satisfaction of academic staff in Nigerian universities. *Journal of Further and Higher Education*. 2003;27(2):157-166.
50. Klassen RM, Aldhafri S, Mansfield CF, Purwanto E, Siu AFY, Wong MW, McConney AW. Teachers' engagement at work: An international validation study. *The Journal of Experimental Education*. 2012;80(4):317-337.
51. Karslt MD, Iskender H. To examine the effect of the motivation provided by the administration on the job satisfaction of teachers and their institutional commitment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2009;1(1):2252-2257.
52. Gates B. *Why teachers need better feedback*. 2013.
Available:<http://www.mnn.com/family/family-activities/blogs/bill-gates-why-teachers-needbetter-feedback>.

Chien-Heng Lin^{1*} and Yu-Chiung Lou²

¹Department of Early Childhood Education, Asia University, Taiwan.

²Department of Social Work, Asia University, Taiwan.

A Framework of Multimedia Integration Based on Teacher's Perspectives

ABSTRACT

Aims: Teacher's role in multimedia integration is not only a user but also a designer and producer, by which teachers can manipulate more appropriate multimedia aids and fulfill teacher's essential needs. In order for a teacher to promote the efficiency and effectiveness of the technology integration in classroom, this study explores the entire process of teacher designer to integrate multimedia materials and induce a framework based on teacher's position so as to help designers in their integration of multimedia materials.

Study Design: This study is based on the criterion of a qualitative approach.

Place and Duration of Study: kindergartens in Taichung City, between May 2012 and February 2013.

Methodology: In total, ten kindergartens, twenty-five classrooms, and thirty-two qualified preschool teachers were involved in this study. The selection of the interviewees and the observation classrooms were based on recommendations by the school principals who were more familiar with their own situation in technology integration.

Results: In the end of this paper, we construct a framework of multimedia integration consisting of five main procedures to illustrate how teacher designers are to proceed their journey of integration. This framework provides a proper guide to teachers who want to integrate multimedia teaching aids in their classroom teaching.

Conclusion: Through the application of this model we expect that teachers can easily design the digital teaching aids which are fit for their real needs and allow teachers' teaching to be more efficient and effective.

Keywords: Computer integration; teacher's perspective; multimedia; multimedia integration.

1. INTRODUCTION

The highly developing of computer technology allows multimedia information to be presented variously and vividly, and the speedy connection of internet allows people to

gain information easily and swiftly. Thus, the application of multimedia technology in classroom is very pervasive and is integrated into different levels of education in classroom teaching. The definition of multimedia is a function of computer system which transmits visual and aural information to user interactively [1]. The idea of integration of multimedia in teaching is to connect different multimedia elements, such as text, image, audio, animation, and video, to create digital teaching materials and to apply it in classroom teaching, which intends to improve the quality of teachers' teaching and students' learning [2]. Many researchers claimed that applying multimedia materials can create many positive effects in classroom teaching. For example, there are researchers indicating that the integration of computer technology helps teachers to build a more visualized and more interactive learning environment in their classroom teaching [3]. Researchers also alerted that various products of computer technology are very powerful teaching tool adopted to achieve powerful interactive teaching, which increases learner's interest and help them to engage intensely in their learning objects [2,4]. Many researches also indicated that the application of computer technology has great potential to increase students' motivation, help learners to connect various information sources, provide opportunities to work collaboratively, and allow teachers to have more time for facilitation in classroom [5,6,7]. As [8] declared, one of the advantages of integrating multimedia is that it allows students to assess the teaching content easily and helps them learn to be more effective.

However, some researchers declared that digital media materials have no direct effect on students' learning achievement [9,10]. According to [11] theory of cognitive load, he declared that human's learning in brain is just like a data processing machine, and the learning achievement is based on how people process and arrange the information. Based on this theory, [12] developed multimedia cognitive learning theory and advocated theories of how multimedia elements influence student's learning effect. They declared that too many multimedia materials or inappropriate arrangement in teaching may cause negative influence on student's learning achievement [13].

Therefore, the integration of multimedia in teaching does not simply focus on how many digital materials are involved in the curriculum but how proper the materials are used. The volume of using multimedia is not the main concern. What we really need to focus on is how to utilize this strong tool to create positive effect in teaching and learning [14,15].

In order to promote the efficiency and effectiveness of the technology integration in classroom, numerous frameworks are constructed to help teachers to involve computer technology in curriculum ably and efficiently [16,17,15]. However, researchers and educators indicated that integrating computer technology into curriculums has not been accomplished well yet. Researchers indicated that teachers have not really integrated digital technology into their classroom teaching but only into their personal

documentary work. These developed frameworks or models are too theoretical and idealistic in reality [15] and do not consider the angle of teacher user and teacher designer normally [18]. Even if teachers can understand some principles, design concepts, and standards, they often forgo these principles and frameworks in actual teaching implementation. Therefore, researchers suggest that digital technology integration must take into account of teachers' specific habits of applying technology [19,20,21].

Furthermore, due to the heavy load of teachers' daily routine work, teachers used to adopt the published multimedia materials for assisting their teaching, such as instructional CD-ROM, DVD, or internet platform. However, these published digital materials do not fit teachers' essential needs normally. Teachers only can adopt only limited useful parts of the published materials and strive to reorganize the content. Therefore, the current packages of digital teaching aid do exist with a great gap between teacher's actual need in teaching. On the other hand, it is quite time-consuming for teachers to find appropriate multimedia teaching aids. These have brought tremendous obstacles for teachers in multimedia integration.

To solve these problems, teacher's role should be transformed from user to both designer and creator. Due to the pervasive use of computer technology, teacher's competency of using computer technology has been improved tremendously, and increasing numbers of teachers can operate and design multimedia materials. If teachers can arrange and produce multimedia teaching aids by themselves, the integration of multimedia in classroom teaching will be more effective and efficient and close to teachers' actual needs. However, from being a user of digital material to being a designer does exist a gap and prove long way to go. For this reason, this study tends to explore the entire process of how teacher designer integrates multimedia materials in classroom teaching and to induce a framework based on teacher's position to help his/her integrating multimedia in their teaching. Therefore, the research question of this study is to investigate what a teacher may experience in the entire process of integration and to clarify various kinds of consideration, difficulty, possible problems, and solution which a teacher designer may meet in his/her integration.

2. MATERIALS AND METHODS

The research method in this study was based on the criterion of a qualitative approach. Teachers' views of how they integrate computer technology and the entire process of how they integrate multimedia material were investigated. Both approaches of in-depth interviews with teachers and observations of the real classroom teaching were adopted. A semi-structured interview technique was adopted as our research interview method was due to the main topics being fixed, although the sequence of

our interview question was not necessarily the same for all interviewees, as shown in appendix. All interviews were audio-recorded and the transcriptions were completed on the same day. The classroom observation was implemented with note taking and video recording concurrently by the researcher.

Instead of random sampling, purposive sampling was adopted in this investigation [22,23]. Through contacting and visiting numerous kindergartens which are well known for integrating multimedia materials in their curriculum in Taichung City in the middle of Taiwan, researchers selected the research participants who were more willing and appropriate for this study. In total, ten kindergartens, twenty-five classrooms, and thirty-two qualified preschool teachers were involved in this study. The selection of the interviewees and the observation classrooms were based on recommendations by the school principals who were more familiar with their own situation in technology integration. The period of each classroom observation was at least five days and was supplemented by referring to the teacher's lesson plans. The number of participants was decided by saturation of the researched data, that is, when the informants could raise no more new issues and start to repeat the same issues as compared with previous interviewees or classroom observation, it may be valueless to collect more data.

Through a series of qualitative analysis steps, the researcher analyzed the collected data systematically from the raw data corpora, generated codes, and built some initial low level concepts; thus gradually we developed some more abstract themes, and then substantive theories were constructed in the final stage [24]. The qualitative analysis of the data helped us to refine and deduce how kindergarten teachers integrate computer technology into classroom teaching, and how they apply multimedia materials to designing digital teaching aids for classroom teaching. These results provided the researcher with various themes and codes to help constructing a substantial model for teachers in their integration of multimedia.

3. RESULT AND DISCUSSION

This study is based on the empirical investigation of teacher's actual use of multimedia in their classroom teaching. This research deeply looks into teacher's considerations, challenges, and struggles when they integrate multimedia into their classroom teaching. The process of designing and making digital multimedia materials was also explored. Through the inductive analysis of the qualitative data, the researcher concludes a framework with 5 procedures for teachers in their integration of multimedia, as shown in Table 1. The sequent procedures are: preparation and analysis, plan and design, detail manufacture, test and modification, implementation and reflection. Every procedure has consideration in detail. The sequence of the

identified procedures has a logic connection with the former and latter procedures. These identified stages start from the macroscopic self-analysis to the intermediate arrangement, to the microcosmic practical manufacture, and back to the amendment, and finally to the macroscopic amendment and reflection from user and learner.

3.1 Preparation and Analysis

In the first stage of the procedure, the researcher concludes that teachers have to do self-evaluation including teacher's internal factors and external factors from teacher's environmental reason. This stage strongly influences whether teachers will actively or passively integrate multimedia into their classroom teaching. If teachers' perspectives of using multimedia in this stage are pessimistic, they tend to decide not to use multimedia as their teaching materials. This stage is much closer to teachers' self-analysis of their motivation of adopting or using multimedia. The influenced factors can be divided into two parts: the internal self-analysis and the evaluation of external environments. The former includes teachers' perspective and attitude of adopting multimedia in teaching, teachers' confidence and competency of using multimedia, teachers' will or motivation to spend time and effort on it. One teacher with a positive perspective declared that:

In fact, I am very interested in multimedia stuffs. When we turn on the computer, it is full of multimedia information. These are very useful materials, and I believe it can bring very positive effect in classroom teaching. According to my observations, students seem to have very good responses to multimedia teaching aids. Personally I am very willing to use or make multimedia teaching materials. (T16)

The other teacher with a negative opinion declared that:

I think young children should reduce the stimulations from digital multimedia. They are surrounded by different kinds of digital materials and overused them. I feel it is too early for them to contact digital materials and so on. Habitually I don't use digital multimedia in my classroom teaching because I don't think it can bring any help in my teaching and students' learning. (T6)

Furthermore, many teachers believed that their computer competencies were not sufficient and lacked of knowledge and experiences of using digital multimedia so that they might feel anxious for using multimedia. The other consideration was the time consuming. Many teachers claimed that to adopt multimedia materials needs to spend more time in organizing and editing digital materials. To sum up, the above considerations, many teachers do tend to give up using multimedia in their classroom. One of the teachers commented that:

At the time when we were students, multimedia technologies did not exist yet. These new stuffs are what only the young generation can use. To be honest, we cannot use them at all except the easy one, for example, PowerPoint. Our working load in

everyday's routine work is already very heavy. To spend more time learning and making multimedia materials for classroom use is not practical and realistic. (T14)

Thus, teachers have to experience this internal self-evaluation procedure in the initial stage. They have to overcome their negative perspectives to multimedia and increase their willingness to use it in their curriculum. As researchers have reported, a teacher's computer attitude or computer self-efficacy will decide whether the teacher will adopt computer technology in the teaching [25,26,27,28].

Except teacher's internal factor, there are still many essential external factors which may affect teacher's use of multimedia and which need to be analyzed and examined in the initial stage. Through the analysis of teachers' perspectives in this point, the researcher concluded five external factors which might influence teachers' decision of applying multimedia materials. Those are support from school ideology and policy, school equipment of computer software and hardware, support from school manager (principal or director), technique aid and consultation, and peer review and support. Teachers advocated that once these external factors are supported, they may willingly integrate multimedia into their classroom teaching.

In my school, the policy is to encourage teachers to use and make multimedia materials. The principal has proposed this idea a lot. She thinks it is a future tendency to be digitalized for teaching. Every Wednesday's routine meeting she arranged some teachers who often used multimedia for teaching to teach and share how they have worked in integrating multimedia. I think the equipment for using digital multimedia in my classroom is quite sufficient. Each classroom has a computer and a projector....Actually I will not use multimedia materials in my teaching if our school doesn't support these essential facilitators. Due to the request and advocacy from the school supervisor, we have no option but just follow this order without hesitation to integrate multimedia in teaching. (T21)

I think the implementation of adopting multimedia for teachers' classroom teaching was mainly influenced by the school adviser or principal's recognition and advocacy. Teachers normally will not do this work actively. In fact, they are required by their supervisor to use it; for example, teachers are asked to make student's digital portfolio. Every student will have one CD or DVD disk with multimedia elements on it. They have no choice but just have to complete this job. (T18)

Researchers claimed that school leader has great influence on teacher's use of computer technology [29]. Researchers also alerted that school-related policies, equipment support, and teacher professional training of multimedia technology have played an essential role for teachers to integrate multimedia in their classroom teaching [30]. Their research also reveals that school policies are often underdeveloped and underutilized in developing teacher's use of technology in classroom.

Therefore, to be a multimedia user and designer, teachers have to implement self-analysis of their perspective and confidence of applying multimedia in teaching and extinguish whether their external environment has sufficient support. If these considerations were not to reach certain level, teachers might not go forward to the next procedure of integration. If teachers are lack of confidence in involving new technology for teaching after the above considerations, most of the teachers may decide to neglect or abandon this new tool [14].

3.2 Plan and Design

When a teacher's internal and external motivation are satisfied, the teacher designer may have the motive force to move on further. Once teachers have entered the process of planning and designing, there are several points which the researcher has concluded need to be considered carefully. This stage focuses on the design of the whole integrative picture or plan which includes decision of learning objective, arrangement of curriculum and pedagogy, selection of multimedia resource, and methods of integrating into teaching activities. Teachers in this stage need, firstly, to decide their teaching objective, do lesson plan, and design teaching activities which can reach their teaching goals. Secondly, they have to think about what or which multimedia resources are available, what teacher's ability of editing multimedia is, which activities need to involve multimedia, what place in the activity should involve multimedia, and how to deposit. One of the respondents claimed:

The most difficult part of integration of multimedia for me is how to design and involve multimedia in curriculum and teaching activities. It means I have to decide which place, what kind of, and how to use multimedia in teaching.... On the other hand, we have to consider its essentiality. We use it because we do need it, and we expect it to create good influence on our teaching and students' learning. (T2)

As researchers have advocated, the role of using technology is to be an effective and efficient tool but not to be a purpose [31]. [15] coincided that designer has to justify why the use of multimedia is essential, what value or advantage it will create, and how it can support classroom teaching. Thus how to plan and arrange multimedia to be a useful and effective teaching tool is the main task for teacher designers to consider and think carefully in this procedure.

3.3 Detail Manufacture

After teachers have planned the method and strategy to integrate multimedia in curriculum, the next step is to make the idea materialized. In this procedure there are three dimensions which need to be concerned by designers: teacher user, student learner, and expression of the multimedia content. Firstly, we have to consider whether it can be easily operated by user and whether the interface of operation

should be too complicated. The inconvenient and complex interface used may cause problems for teachers to their operating. This discontinues teachers' teaching flow and disturbs students' concentration of learning. As what [22] have emphasized in the usability of the technology, the designed digital material has to be operated easily. Even though the content is plentiful and attractive to learner without convenience and ease for user to use, the tool still cannot reach its expected achievement. One of the participants claimed that:

What we hate most in teaching with multimedia is the complicated operation procedure, unfriendly operational interface, or unsolvable technical problems for teachers. For example, when we have to play a video file, we may need to try different driver or need to install new software. To deal with these operative problems causes interruption of my teaching and break student's concentration on learning. Sometimes the problems may not be solved instantly, teachers are forced to quit the lesson and substitute with other activities. (T11)

Thus, a teacher who wants to be a designer has to consider several essential elements in the views of user when they are making digital teaching materials, such as whether it can be operated easily by user, is it too complicated, have we selected the proper computer software, and so on.

Furthermore, a designer also has to conceive the angle of learner including their age, studying grade, learning style, and cognition level, and so forth. For example, the ability of preschool students to recognize abstract script is not sufficient. They need to use more graphic, image, or animation to facilitate their comprehension of the information. In this case, teacher designers can reduce the part of script illustration and aid some more digital materials with cartoon characters, which can activate learners' learning motivation and interest. However, some teachers indicated that using too many multimedia materials may cause opposite influence to student's learning effect and efficiency. Designers also have to consider learner's limit in the volume of learning content and time of concentration. One of the teachers has commented that:

As we can usually observe when we play video program or cartoon for students to watch. In the first minutes they are so attracted by the program. Once it is longer than 10 minutes, some students start to lose their concentration, talk to their neighbor, turn their head and look around, or leave their site..... Although these digital materials are very attractive to them, we can see that it doesn't always work and needs to be arranged properly (T28).

This point coincides with [13] explanation in the theory of cognitive load. Based on the idea of cognitive load, human being's learning is limited, and too much information and stimulation in the teaching may cause increase of student's cognitive load, which may reduce learner's learning effect and efficiency. Due to the

consideration of learner's nature of learning , teachers can avoid the mistake of inappropriate use of multimedia and bring more positive effect to students' learning [32].

Beside, in this stage whether the multimedia has presented the teaching content properly need to be thought carefully. When designers have transformed or manipulated the teaching content into the multimedia materials, they have to check the completed work to see whether it has missed or deviated from the main teaching stream. As one of the participants' comment has said:

We may choose many digital teaching aids or materials to help our teaching. However, on many occasions, the chosen materials have limited components related to our teaching objectives which can be adopted for actual teaching. Teachers used to put all the materials into their teaching even though these are very slightly related to their teaching objective. Sometimes the published digital materials may contain various subjects. When teachers use it in the unrelated topic, students may lose their focuses easily. Therefore, it is a very essential issue for teachers to spend more time to filter the right materials for their teaching use (T1).

Furthermore, in this stage designers have to consider whether their designed multimedia aids have involved the function of interactivity. The interactivity in multimedia teaching has been emphasized by many researchers [33,29,34]. The interaction of multimedia can be classified into four types: learner-instructor, learner-content, learner-interface, and learner- learner [35]. In this stage the researcher emphasizes the interactivity between instructor- content. Except teacher's teaching pedagogy has to be interactive, the interactivity between teacher and multimedia plays an essential role in facilitating teacher to teach interactively. One teacher commented that:

Traditionally, the idea of multimedia integration is alone to play video or animation with CD- ROM driver and have very little interactivity between the teacher and the students. Nowadays, the technology of multimedia has been developed swiftly and can allow designer to develop the interactive function for user to operate. For example, on the operational interface, it increases the controlling function, such as pre-page, next-page, pause, back to the main menu, hyperlink click, etc. These interactive controlling functions allow teachers to operate more fluently and create more opportunities for them to teach interactively. (T22)

Moreover, the expression of multimedia teaching aids usually consists of several multimedia elements [2], such as the electric picture book involves still images and words, and the animation of picture book involves the element of words, images, animations, and auditory effects. Thus, in this stage teacher designers have to decide what multimedia elements are appropriate to be applied in their work, and they also need to choose what multimedia software is more convenient to be operating and can create the best effect.

3.4 Test and Modification

When the first edition of the multimedia is completed, we will go to the next stage of check and modification. Before we start to use the completed work of multimedia teaching aids, it is very essential for us to confirm whether it has defect or gap and to amend those inaccuracies to be proper. As one teacher has mentioned:

According to my personal experience, when we check the first edition of the completed digital work, we usually find some gaps or defects in the original design and this may be far from our initial expectation. This is because the problems or difficulties appear only when we are dealing with the details. Therefore, it is very necessary to go back to the original idea, check the present work, and then do the proper modification.
(T26)

In this stage, teacher designers usually need to go back to the second and third procedure of the entire process to investigate all the details about whether the designed multimedia has fulfilled our teaching needs. These may include whether the content of the multimedia can reach the teaching objectives, the digital materials are convenient and easy to be used, the expression of multimedia materials are artistic and can create student's learning interests, and the arrangement of the sequence and time are suitable and allows learner to obtain the best learning effect. This process can be completed through peer review, by which teachers or school supervisors estimate and conceive what possible results may be caused, what aim the multimedia may reach, and then what modification may be done. Once they discover the fault, the designer may need to go back to the second procedure to reorganize or the third procedure to remake until the final check has been completed in this procedure, and then we can apply it practically in actual teaching in the next step.

3.5 Implementation and Reflection

When the former process of modification has been completed, the next step is to implement. The completed multimedia aid was used to the classroom teaching practically, and the feedbacks from teachers and students will be collected in this stage as well. The feedbacks from teacher's teaching, student's learning, and peer review have to come back to the designer. Through clarifying the feedbacks and suggestions, teacher designers can inspect their work and accumulate more experiences of multimedia integration. This process of reflection not only can help designers to correct the defect at this time but also help to avoid making the same mistake in the future integration. It also offers an example for other teacher designers to refer. One teacher commented that:

When I was using multimedia to help my teaching, I could always uncover what was missing, what was lacking, and what was not proper. Through few times of experience of integration, I improved a lot and have less confusion and obstacle now....

Our colleagues do learn from each other. In Wednesday afternoon we have a routine meeting. We used to share our work with using multimedia to other teachers and check others' work, too. We got the experiences and suggestions from colleagues' checking and reflection. (T9)

The reflection may consist of various aspects: school policy, teacher's individual motivation to the practical design, detail manufacture, and the implementation in the classroom teaching. The following list concludes the significant points in the procedure of reflection, which contains the aspects of multimedia factors, pedagogies, teaching objectives, and facilitation from school.

- › Whether the software and hardware equipment or facilitation are sufficient?
- › Have the school policy or school supervisor supported adequately?
- › Whether the teaching activities with multimedia aids can help to achieve the teaching objectives?
- › Whether the multimedia technology can effectively assist the process of activity teaching?
- › Whether we have better substitution to replace the present way of using multimedia in teaching activity?
- › Whether the application of multimedia material has been arranged properly so that it helps students to achieve the best learning effect?
- › How to construct the multimedia teaching aid efficiently, usably, and artistically?
- › Whether the designed or used multimedia materials are fit for the learner's learning character?

3.6 A Model of Integrating Multimedia in Classroom

Based on the above analysis and discussion, a model of multimedia integration can be constructed based on the views of teacher designers and the process they have to go through, as shown in Fig. 1. The model consists of five main procedures and links up a dual funnel form to unfold and connect their relations in the process of multimedia integration. This model illustrates how a teacher designer proceed his or her journey of integration from the macroscopic view of applying multimedia to the microscopic detail manufacture and then come back to the macroscopic view of modification and reflection.

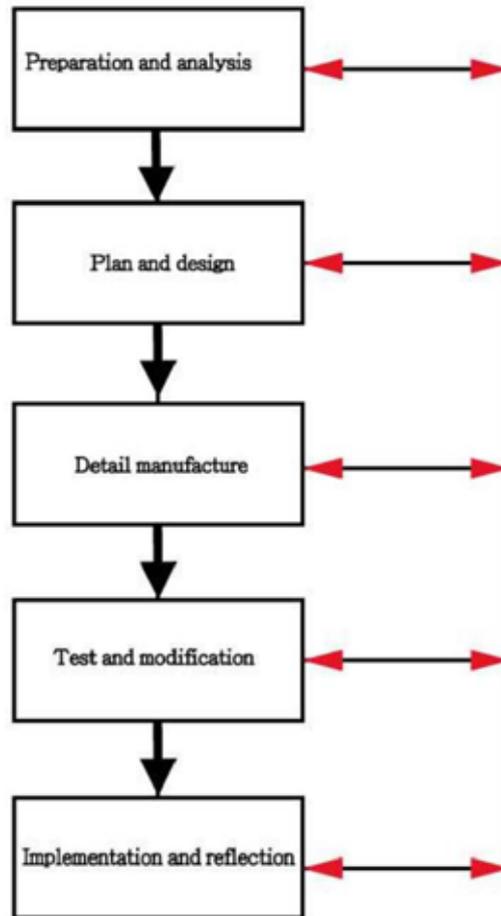


Fig. 1. A model of integrating multimedia

In the initial stage, teacher designers need to do the superficial self-analysis in some aspects and to do the initial preparation for their decision of multimedia integration. The self-analysis includes teacher's subjective perspective and will of using multimedia and the objective evaluation of the environmental support. The result of the self-analysis in this stage may influence teachers' motivation of continuing to apply multimedia materials in their teaching. When they have experienced the macroscopic analysis stage, they enter into the plan and design procedure. In this stage, designers narrow down their vision to the curriculum arrangement and strategies of integration, and they have to plan where, how, and what the multimedia can be involved in the teaching activities. The followed procedure is to go into the process of detail production. Teacher designers have to focus on doing every single multimedia component, which needs to consider various points of view from the user and learner so that the way of multimedia content can be expressed. Once the digital multimedia is completed, it still needs to be tested and modified. In this stage, teacher designers need to pull their views back to the higher stance, examine whether the completed multimedia aids are proper to be used, and then adapt it again. When the modified multimedia teaching aids are first implemented in the classroom teaching by teachers,

these aids may not be used perfectly at this stage. User, learner, and teacher designer may reflect some deficiencies or suggestions. Therefore, designers need to push themselves to a deeper and broader viewing angle and conceive every procedure of the multimedia integration carefully. Through this reflection procedure teacher designers can find out the apt way to improve their integration and accumulate more experiences to help their next multimedia integration to be more effective and efficient. Every procedure in the model is reversible, which can go back to the previous stage to do examination and modification.

4. CONCLUSION

Technology integration in classroom teaching has been a trend, which is not possible to be reversed [16,17,36]. However, the present published multimedia materials are difficult for fulfilling individual teacher's needs, so teachers cannot always rely on the existed baggage of digital materials. Teacher's role in multimedia integration is not only a user but also a designer and producer, by which teachers can manipulate more appropriate multimedia aids and fulfill teachers' essential needs. Only few models of integrating multimedia or computer technology are based on the stance of teacher and on the analysis of the integrating process. In this paper, the researcher constructs a framework of multimedia integration based on teacher designer's perspectives of designing multimedia teaching aids and the integration of digital teaching materials in teaching. This model describes an entire process of how teacher designers construct an integration of multimedia in their teaching. This model also provides a proper guide to teachers who want to integrate multimedia teaching aids into their classroom. Through the application of this model, the researcher expects that teachers can easily design the digital teaching aids which are fit for their real needs and allow teachers' teaching to be more efficient and effective.

COMPETING INTERESTS

Authors have declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Gonzalez R. Disciplining multimedia. *IEEE Multimedia*. 2000;7(3):72-78.
2. Giller S, Barker P. An evolving methodology for managing multimedia courseware production. *Innovations in Education and Teaching International*. 2006;43(3):303-312.
3. Moos DC, Marroquin E. Multimedia, hypermedia, and hypertext: Motivation considered and reconsidered. *Computers in Human Behavior*. 2010;26:265-276.

4. Schraw G, Lehman S. Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*. 2001;13:23-52.
5. Moallem M. An interactive online course: A collaborative design model. *Educational Technology Research and Development*. 2003;51(4):85-103.
6. Roblyer MD, Edwards J, Havriluk MA. Integrating educational technology into teaching. 4th ed. Upper Saddle River: NJ Prentice Hall; 2004.
7. Wilson B, Lowry M. Constructivist learning on the web. *New Directions for Adults and Continuing Education*. 2000;88:79-88.
8. Carver CA, Howard RA, Lane WD. Enhancing student learning through hypermedia courseware and incorporation of student learning styles. *IEEE Transactions on Education*. 1999; 42(1): 33-38.
9. Bartscha RA, Cobern KM. Effectiveness of PowerPoint presentations in Lectures. *Computers & Education*. 2003;41:77-86.
10. Sun PC, Cheng HK. The design of instructional multimedia in e-Learning: A Media Richness Theory-based approach. *Computers & Education*. 2007;49:662-676.
11. Siegel J. The state of teacher training. *Electronic Learning*. 1995; 14(8): 43-53.
12. Mayer RE, Chandler P. When learning is just a click away: Does simple user interaction foster deeper understanding of multimedia messages? *Journal of Educational Psychologist*. 2001;93(2): 390-397.
13. Mayer RE, Heiser J, Lonn S. Cognitive constraints on multimedia learning: When presenting more material results in less understanding. *Journal of Educational Psychologist*. 2001;93(1):187-198.
14. Dooley KE. Towards a Holistic Model for the Diffusion of Educational Technologies: An Integrative Review of Educational Innovation Studies. *Educational Technology & Society*. 1999;2(4):35-45.
15. Wang Q, Woo HL. Systematic planning for ICT integration in topic learning. *Educational Technology & Society*. 2007;10(1):148-156.
16. Heinich R, Molenda M, Russell JD, Smaldino SE. *Instructional media and technologies for learning*. 7th ed. Englewood Cliffs: NJ Prentice Hall; 2001.
17. Hoffman B, Ritchie D. *Teaching and learning online: Tools, templates, and training*, Society for Information. Technology and Teacher Education International Conference. Washington, DC; 1998.
18. Culp KM, Honey M, Mandinach E. A retrospective on twenty years of educational technology policy. *Journal of Educational Computing Research*. 2005;32(3):279-307.
19. Becker HJ. Who's wired and who's not: Children's access to and use of computer technology. *The Future of Children: Children and Computer Technology*. 2000; 10(2); 44-75.

20. Harris J. Our agenda for technology integration: It's time to choose. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 2005; 5(2): 221-234.
21. Wilson J. Evolution of learning technologies: From instructional design to performance support to network systems. *Educational Technology*. 1999; 39(2): 32-35.
22. Kirschner P, Strijbos JW, Kreijns K, Beers PJ. Designing electronic collaborative learning environments. *Educational Technology: Research and Development*. 2004;52(3):47-66.
23. Morse JM. *Qualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue*. Newbury Park, CA: Sage; 1989.
24. Denzin NK, Lincoln YS. *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issue*. London: Sage Publications; 1998.
25. Kay RH. An exploration of theoretical and practical foundations for assessing attitudes toward computers: The computer attitude measure (CAM). *Computers in Human Behavior*. 1993; 9(4): 371-386.
26. Levine T. Computer Use, Confidence, Attitudes, and Knowledge: A Causal Analysis. *Computers in Human Behavior*. 1998; 14(1): 125-146.
27. Paraskeva F, Bouta H, Papagianna A. Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education*. 2008; 50(3): 1084-1091.
28. Teo T. Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education*. 2009;52:302-312.
29. Dawson C, Rakes GC. The influence of principals' technology training on the integration of technology into schools. *Journal of Research on Technology in Education*. 2003; 56(1):29-49.
30. Tondeur J, Van KH, Van BJ, Valcke M. ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy. *Computers & Education*. 2008; 51: 212-223.
31. Norton P, Gonzales C. Regional educational technology assistance initiative-Phase II: Evaluating a model for statewide professional development. *Journal of Research on Computing in Education*. 1998; 31(1): 25-48.
32. Johnson SD, Aragon SR. An instructional strategy framework for online learning environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2003; 100:31-43.
33. Beauchamp G, Kennewell S. Interactivity in the classroom and its impact on learning. *Computers & Education*. 2010; 54:759-766.
34. Wang Q. A generic model for guiding the integration of ICT into teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*. 2008; 45(4): 411-419.
35. Chou C. Interactivity and interactive functions in web-based learning systems: A technical framework for designers. *British Journal of Educational Technology*. 2003; 34: 265-279.

36. Lin CH, Shen M L, Lee SJ. The development of an Investigation Scale to Determine Preschool Teachers' Computer Attitudes. Asian Journal of Arts and Sciences. 2010; 1(1): 141-153.

APPENDIX

Questions of Semi-Structure Interview

1. What is your perspective of using multimedia technology in classroom teaching?
2. What are your considerations before you decide to involve multimedia technology in your teaching?
3. Could you please tell us what challenges and obstacles you may have to face when you integrate multimedia technology into classroom teaching?
4. Could you please share with us how you manage and arrange multimedia technology in your classroom teaching?
5. Could you tell us what the main concerns are when you are making multimedia teaching aids?
6. What are the students' responses after your teaching with multimedia technology?
7. What is the reflection of your integration of multimedia technology in classroom teaching?

Identify category	
Preparation and analysis	Internal self-analysis(teacher's perspective and attitude of adopting multimedia in teaching, teacher's confidence and competency of using multimedia, and teacher's will of using computer technology) Evaluation of external environments (school ideology and policy, school equipment of computer software and hardware, support from school manager, technique aid and consultation, and peer review and support)
Plan and design	Design teaching objective Lesson planning Design teaching activities Searching available multimedia resources
Detail manufacture	Making interface for teacher user Making interface for student user Expression of the contents
Test and modification Implementation and reflection	Confirm whether it has defect or gap Amend inaccuracies to be proper Using the digital aids in the classroom teaching Clarifying the feedbacks and suggestions Significant points in the procedure of reflection

Evsyukov Alexander,
candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Associate Professor of the Ukrainian and Russian languages, Kharkov State
Agrarian University named after V.V. Dokuchayev

The structure of the educational system of forming professional-pedagogical competence of the future teachers

Abstract. The article made an analysis of the basic scientific terms theory of systems, including pedagogical systems. On this basis, the proposed structure of the pedagogical system of forming professional-pedagogical competence of the future teachers.

Keywords: system, elements, system approach, educational system, didactic system formation, competence, future teacher.

Євсюков Олександр,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
української та російської мов Харківського національного
аграрного університету імені В.В.Докучаєва

Структура педагогічної системи формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів

Анотація. В статті зроблений аналіз основних наукових положень теорії систем, зокрема педагогічних систем. На цій основі запропонована структура педагогічної системи формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів.

Ключові слова: система, елементи, системний підхід, педагогічна система, дидактична система, формування, компетентність, майбутній викладач.

Системний підхід сьогодні стає основним напрямом в методології наукового пізнання і соціальної практики, завданням якого є розробка методів дослідження і конструювання складних по організації об'єктів. В основі системного підходу лежить розгляд об'єктів як систем. Це дозволяє здійснювати аналіз і прогнозування ефективності цих систем для конкретних цілей.

Різними авторами поняття «система» розуміється як:

- сукупність якісно певних елементів, між якими існує закономірний зв'язок або взаємодія [1];

- сукупність взаємозв'язаних елементів, що функціонують як ціле і створюють при своєму об'єднанні нову властивість, якою не володіють окремо взяті елементи [2];

- сукупність взаємозв'язаних різнорідних частин (блоків, підсистем), які виконують задані функції в умовах взаємодії із зовнішнім середовищем з врахуванням розвитку і протиріч [3].

Через це ми розуміємо під поняттям система – не лише деяке ціле, таке, що складається з певних взаємодіючих елементів, але таку сукупність елементів, яка володіє певною поведінкою у складі іншої, складнішої системи - доквілля.

Системи класифікують за різними ознаками або властивостями елементів систем. Елементами системи, або її компонентами, можуть бути окремі тіла, явища, процеси, що взаємодіють між собою, обмінюються енергією або виконують загальну функцію, а також окремі думки, наукові положення, галузі знання, а також властивості і стан, зв'язки і стосунки, фази, етапи, стадії, цикли і рівні функціонування і розвитку [1].

Крім елементів система характеризується зв'язками. Зв'язки в будь-якій системі – це те, що об'єднує систему в одне ціле і забезпечує її існування у просторі та часі. Їх зміна наводить до зміни властивостей самої системи. Серед зв'язків в системах виділяють:

- внутрішні, які забезпечують і характеризують взаємодію елементів системи;
- зовнішні, які забезпечують взаємодію системи із зовнішнім середовищем [2].

Пізнання об'єкту при системному підході може включати або аналіз його будови (структури), або його поведінку, або зв'язки, єдність структури і поведінки.

Таким чином, основні положення системного підходу до вивчення об'єктів і явищ зводяться до наступного:

- будь-який об'єкт аналізу слід розглядати як систему, що складається з сукупності окремих взаємодіючих елементів з їх внутрішніми і зовнішніми зв'язками і стосунками;

- система в цілому і її підсистеми володіють певною цілісністю, тобто здатністю функціонувати в своєму оточенні;

- цілісність системи забезпечується наявністю зв'язків в системі. Сукупність елементів і їх зв'язків визначає структуру системи. Вивчення будь-якої системи повинне передбачати вивчення її елементів і всіх зв'язків між цими елементами;

- будь-яка система, як правило, має ієрархічну будову, тобто складається з підсистем нижчого рангу і є елементом системи вищого порядку;

- система утворює особливу єдність з середовищем, в якому вона існує. Окрім розгляду об'єкту як комплексу взаємодіючих елементів, основним моментом системного дослідження є його спрямованість на вивчення об'єкту в довікллі, тобто розгляд системи як елементу іншої, ширшої системи.

Системне уявлення про об'єкти дозволяє вирішити ряд важливих наукових завдань:

1. Представити об'єкт, що вивчається, як систему, тобто як деяку єдність, утворену елементами і деякими стосунками, зв'язками.

2. Отримати систему об'єктів даного роду, тобто систему як класифікацію. Побудова системи як класифікації, послідовне витягання наступних з такої побудови тверджень є другою основною вимогою загальної теорії систем.

3. Робити передбачення і відкриття. Відсутність елементів в системі є підставою для їх пошуку.

4. Встановити зв'язки системи з іншими системами, тобто використовувати аналогію при вивченні різних систем.

5. Виявляти і виправляти помилки, допущені при безсистемному дослідженні об'єктів.

Для характеристики навчально-виховного процесу в педагогіці був введений Н.В.Кузьміною термін «педагогічні системи». Цей термін визначений нею як безліч взаємозв'язаних структурних і функціональних компонентів, підлеглих цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління і дорослих людей [3].

Педагогічна система формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів може мати наступну характеристику:

- за походженням: реальна;
- за рівнем складності: складна;
- за характером взаємодії із зовнішнім середовищем: відкрита;
- за наявністю мети: цілеспрямована;
- за керованістю: керована і самоврядна;
- по мірі детермінації: імовірнісна.

До педагогічних систем відносять систему освіти і дидактичні системи. В нашому дослідженні ми будемо розглядати дидактичні системи.

Дидактична система, як частина педагогічної системи, визначається видом інформаційного процесу, типом засобів передачі інформації і управління пізнавальною діяльністю.

Елементами структури навчального процесу і дидактичної системи є мета, принципи, зміст, методи, форми і засоби.

Під метою в педагогічній діяльності по формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів розуміємо уявне представлення кінцевого результату навчальної діяльності, що допускає об'єктивну кількісну і якісну оцінку.

Тобто сформована на достатньому рівні професійно-педагогічна компетентність майбутнього викладача.

До принципів навчання відносимо керівні ідеї, нормативні вимоги до організації і проведення дидактичного процесу. В основі принципів навчання майбутніх викладачів лежать вже пізнані закони і закономірності, які служать теоретичною основою для вироблення принципів навчання. До них відносять:

- принцип гуманізації і гуманітаризації навчання;
 - взаємопроникнення гуманітарного знання і знання природничо-наукових і технічних дисциплін;
 - інтегративність навчання, урахування міждисциплінарними зв'язками, постановки і вирішення науково-технічних проблем на межі технічної і гуманітарної сфери;
 - принцип розвиваючого і виховного характеру навчання;
 - принцип науковості вмісту і методів навчального процесу;
 - принцип зв'язку навчання з практикою;
 - принцип систематичності;
 - принцип свідомості, творчій активності і самостійності майбутніх викладачів;
 - принцип наочності, єдність конкретного і абстрактного, раціонального і емоційного, репродуктивного і продуктивного, як вираження комплексного підходу до навчального процесу;
 - принцип доступності навчання;
 - професійній спрямованості;
 - професійній мобільності.
- Уважаємо що реалізувати зазначені принципи можливо якщо буде:
- орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця;
 - відповідність вмісту вузівської освіти сучасним прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) і виробництва (технології);
 - оптимальне поєднання загальних, групових і індивідуальних форм організації навчального процесу у вузі;
 - раціональне вживання сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців;
 - відповідність результатів підготовки фахівців вимогам, які пред'являє конкретна сфера їх професійної діяльності, забезпечення їх конкурентоспроможності.

Дидактичні принципи не є раз і назавжди встановленими догмами, вони синтезують в собі досягнення сучасної дидактики, оновлюються і доповнюються.

В нашому дослідженні основними елементами змісту освіти стають:

- інформація, яка підлягає засвоєнню, знання, які накопичені людством (основні ідеї, концепції, теорії, поняття науки), знання про способи і методи пізнання, типи і методи розумових дій;

- способи діяльності - уміння і навички;
- досвід емоційно-ціннісного відношення до знань;
- досвід творчої діяльності (перенесення знань, варіативна, комбінування).

Існують і визнані різні види класифікації методів навчання. Виходячи з того, що методи виступають як способи організації впорядкованої початкової діяльності і вирішенню пізнавальних завдань, їх ділять на наступні групи:

- методи формування і придбання нових знань;
- методи формування умінь і навиків та придбання знань з практики;
- методи перевірки і оцінки знань, умінь і навиків [1].

Таким чином, структура педагогічної системи формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів, в якій розкриваються закономірності функціонування системних об'єктів, тобто функціональні (динамічні) зв'язки компонентів системи, може бути представлена у наступній послідовності:

- аналіз вхідних умов і чинників навчального процесу;
- проектування навчального процесу;
- організація і ведення навчального процесу;
- контроль результатів навчального процесу;
- аналіз результатів навчального процесу;
- корекція результатів навчального процесу.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Белова Е.К. Коваленко Е.Э. Системы и системный подход в обучении.: Учебное пособие для студентов магистратуры по специальности «Управление высшими учебными заведениями».-Х.:УИПА, 2008.

2. Клиланд Д., Кинг В. Системный анализ и целевое управление / Пер. с англ.: Под ред. И.М. Верещагина. - М.: Сов. Радио, 1974.

3. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки. // Методы системного педагогического исследования. Л.,1980.

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

Essence of Future Social Pedagogists' Informational Culture

Abstract: The typology of basic definitions of the notion “culture” is presented in the article. In the process of clarifying the concept of “informational culture of future social pedagogists” as well as building the content of their training the main directions in the definition of culture are singled out. The emphasis on interdependence and interconnectedness of categories “culture” and “activity” is made. At the same time the cultural and the dialogic approaches to informatization are singled out that allows us to characterize the process of systemic development of future social pedagogists’ informational culture.

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

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

Сутність інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів

Анотація: У статті наведено типологію основних визначень поняття «культура». При уточненні поняття «інформаційна культура майбутніх соціальних педагогів» і побудові змісту їх навчання виокремлено основні напрямки у визначенні культури. Зосереджено увагу на взаємозумовленості та взаємозв'язку категорій «культура» й «діяльність». Водночас виокремлено культурологічний і діалогічний підходи до

інформатизації, які дозволяють характеризувати процес системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів.

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

У сучасній науковій літературі трапляється більше 250 визначень культури. Фахівці з теорії культури А. Кребер і К. Клакхон проаналізували понад 100 основних визначень і згрупували їх таким чином [1]:

1) описові визначення, висхідні у своїй основі до концепції основоположника культурної антропології Е. Тейлора. Сутність таких визначень є такою: культура – це сума всіх видів діяльності, звичаїв, вірувань; як скарбниця всього створеного людьми вона включає в себе книги, картини тощо, знання шляхів пристосування до соціального та природного оточення, мову, звичаї, систему етикету, етику, релігію, які склалися століттями;

2) історичні визначення, котрі підкреслюють роль традицій і соціальної спадщини, які дісталися сучасній епосі від попередніх етапів розвитку людства. До них долучаються й генетичні визначення, котрі стверджують, що культура є результатом історичного розвитку. До неї входить усе, що є штучним, що люди виробили й що передається від покоління до покоління – знаряддя, символи, організації, загальна діяльність, погляди, вірування тощо;

3) нормативні визначення, котрі акцентують значення прийнятих правил і норм. Культура – це спосіб життя індивіда, який визначається соціальним оточенням;

4) ціннісні визначення: культура – це матеріальні й соціальні цінності групи людей, їх інститути, звичаї, реакції поведінки тощо;

5) психологічні визначення, котрі виходять із розв'язання людиною певних проблем на психологічному рівні. Тут культура є особливим пристосуванням людей до природного оточення й економічних потреб та складається зі всіх результатів такого пристосування;

6) визначення на ґрунті теорій навчання: культура – це поведінка, якій людина навчилася, а не отримала як біологічну спадщину;

7) структурні визначення, котрі підкреслюють важливість моментів організації або моделювання. Тут культура є системою певних ознак, різним чином зв'язаних між собою. Матеріальні й нематеріальні культурні ознаки, організовані навколо основних потреб, утворюють соціальні інститути, є ядром (моделлю) культури;

8) ідеологічні визначення: культура – це потік ідей, які переходять від індивіда до індивіда за допомогою особливих дій, тобто за допомогою слів або наслідувань;

9) символічні визначення: культура – це організація різних феноменів (матеріальних предметів, дій, ідей, почуттів), котра полягає у вживанні символів або залежна від цього.

Освіта виступає засобом трансляції культури, опановуючи якою майбутні соціальні педагоги не лише адаптуються до умов постійно змінюваного соціуму, а й стають здатними до неадаптивної активності, що дозволяє їм виходити за межі заданого, розвивати власну суб'єктність і примножувати потенціал світової цивілізації [2].

Одним із найважливіших висновків, які випливають із осмислення культурно-гуманістичних функцій освіти, є її загальна спрямованість на гармонійний розвиток особистостей майбутніх соціальних педагогів. При цьому кожен компонент освітньої системи робить свій внесок у досягнення гуманістичної мети освіти, котра вимагає й відповідного змісту.

Освіта має включати не лише новітню науково-технічну інформацію, а й гуманітарні, особистісно розвивальні знання й уміння, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до світу і людини в ньому, а також систему морально-етичних почуттів, які визначають її поведінку в різноманітних життєвих ситуаціях.

Реалізація культурно-гуманістичних функцій освіти ставить також проблему розроблення та впровадження нових технологій навчання й виховання.

В. О. Сластьонін рекомендує програму гуманізації освіти, котра дозволяє майбутнім соціальним педагогам вступити в широкий діалог зі світовою культурою, відкриваючи для себе сенсожиттєві настанови та світоглядні домінанти: «Відомо, що, на відміну від науки (освіти), культура будується й розвивається за принципом збереження і відтворення, «персональності» феноменів, які складають її, наука ж й освіта – за схематизмом «сходження», ущільнення, зняття, спрощеності попереднього знання. В освітньо-виховному процесі, який ставить завдання перетворення студентів на суб'єктів культури, слід використовувати культурологічний підхід із діалогізацією навчання, увагою до історії розвитку науки та її окремих ідей, «персоналізацією» науки й обов'язковою відкритістю самого викладача як носія культури, коли яскраво виражено його особистісне ставлення до презентованого елемента культури» [3].

При уточненні поняття інформаційної культури (ІК) майбутніх соціальних педагогів і побудові змісту їх навчання необхідно враховувати всі напрямки у визначенні культури, виокремлені А. Кребером і К. Клакхоном. Основопо-ложними, на нашу думку, є такі.

Наразі вважається, що сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством, становить сутність культури. Майбутні соціальні педагоги завжди діють у межах загальнолюдських цінностей, будучи водночас об'єктами культурних впливів і суб'єктами, творцями цінностей. Це є так званим аксіологічним

трактуванням культури. Воно пояснює її, як набір цінностей, котрий утворився у процесі історичного розвитку суспільства й є його результатом. За такого підходу, не визначено позицію майбутніх соціальних педагогів як суб'єктів діяльності. Це є особливо важливим для нашого дослідження, оскільки ІК майбутніх соціальних педагогів формується та проявляється, як ми вважаємо, в діяльності.

Інший підхід полягає в поясненні культури, як особливого способу людської діяльності. Виокремлення цього поняття з необхідності вивчення культури, як складного, суперечливого явища вимагає звернення уваги на співвідношення понять культури й діяльності.

У сучасній філософській та психологічній літературі існує розмаїття описів понять діяльності.

У філософському енциклопедичному словнику дається таке визначення діяльності: «специфічно людська форма активного ставлення до навколишнього світу, зміст якої складає його доцільна зміна й перетворення в інтересах людей» [4].

В історичному процесі категорії «культура» й «діяльність» є взаємозумовленими та взаємозв'язаними. Опанування особистостями майбутніх соціальних педагогів культурою передбачає оволодіння нею у практичній діяльності й навпаки.

Поняття інформаційної культури слід розглядати з позиції культурологічного підходу. Відповідно до нього, самовизначення особистостей майбутніх соціальних педагогів є самовизначенням їх у культурі мислення, дій, почуттів, спілкування, поведінки. Цей підхід дозволяє нам трактувати системний розвиток (засвоєння) ІК майбутніх соціальних педагогів, як процес особистісного відкриття, створення світу культури в собі, розвиток ідей діалогу культур (М. М. Бахтін [5; 6]), при котрому відбувається індивідуальна, особистісна актуалізація закладених у ній смислів.

Культурологічний підхід зосереджує свою увагу на людині як суб'єкті культури, її головній дійовій особі, здатній у моменти свого напруженого діалогу із твором культури «із останніх питань буття» вміщувати в себе всі «старі смисли культури й водночас виробляти нові, котрі ще не відомі світові» [7].

Культурологічний підхід розглядається, як [8]:

а) гуманістична позиція, котра визнає, що майбутні соціальні педагоги є вільними щодо своєї долі, свого історичного минулого й майбутнього;

б) розгляд феномена культури як стрижневого поняття в поясненні майбутніх соціальних педагогів, їх свідомості й життєдіяльності;

в) метафора нового погляду на освіту, розвиток і життєдіяльність майбутніх соціальних педагогів на ґрунті їх повноправного діалогу з навколишнім світом;

г) спроба перегляду соціокультурних опозицій, які містяться у свідомості майбутніх соціальних педагогів шляхом синтезу цілісного погляду на світ крізь призму культури;

г) шлях створення нових образів майбутніх соціальних педагогів, які відповідають рівню розвитку сучасного цивілізованого світу та здатні розв'язувати завдання, котрі поставатимуть перед ними в майбутньому;

д) спосіб подолання заформалізованих шляхів розвитку майбутніх соціальних педагогів, використання новітніх досягнень у галузі науки й техніки для гуманізації соціальних і культурних технологій;

е) джерело нових ідей та освітніх технологій.

Виходячи з вищезазначеного, актуалізується необхідність синтезу двох напрямків сучасної освіти: інформатизації та гуманізації з метою створення технологій навчання, котрі сприяють вихованню гуманних, розвинених, активних особистостей майбутніх соціальних педагогів, пристосованих до життя в мінливому світі. Культурологічний підхід сприяє подоланню суперечності знеособленого презентування людини як «комп'ютерної метафори» й поверненню майбутнім соціальним педагогам їх сутнісних людських характеристик як вільних, здатних до самовизначення особистостей, котрі знаходяться в неперервному діалозі із самими собою, іншими особистостями та творами культури й які втілюють у собі всю попередню та справжню культуру.

Доходимо висновку, що культурологічний і діалогічний підходи до інформатизації дозволяють трактувати засвоєння ІК майбутніх соціальних педагогів, як процес особистісного відкриття, розвитку ідей діалогу культур. При цьому має відбуватися актуалізація закладених у ній сенсів на особистісному рівні.

Таким чином, ми погоджуємося із таким запропонованим визначенням ІК: «Інформаційна культура фахівця – це складник загальної культури людини, який включає сукупність знань, умінь, навичок, необхідних для цілеспрямованої роботи з інформацією й використання для її отримання, опрацювання, передавання сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій, усвідомлення матеріальних і духовних цінностей попереднього покоління з інформатизації суспільства, здатність перетворювати навколишнє професійне інформаційне середовище й оцінювати свій особистий внесок у культуруоутворювальний процес» [9].

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Кребер А. Культура. Критический анализ концепций и дефиниций. Москва, 1992.

2. Слостёнин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя. Москва, 1993. – С. 142.
3. Слостёнин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя. Москва, 1993. – С. 160.
4. Философский энциклопедический словарь / [Редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др.]. Москва, 1989. - С. 198.
5. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва, 1972.
6. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва, 1979.
7. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в 21 век. Москва, 1990. - С. 114.
8. Гура В. В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону, 1994. - С. 63.
9. Чванова М. С. Актуализация готовности учителей информатики к профессиональной деятельности в системе переподготовки и повышения квалификации : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики”. Москва, 1995. С. 14.

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

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

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

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

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

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

student environment because in nowadays youth society mobile phone from a development product becomes a mean of emotional and communicative sphere regress. The study of information technology field influence on the individual in adolescence acquires particular relevance because during this period, the individual has the greatest sensitiveness to conditions` changes, including the impact of mobile communications means.

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

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

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

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

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

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

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

As for the use features of means of mobile communication study, the attempts to create methods for diagnosis of psycho-emotional features of mobile phone users are observed in the studies of A.Byanchi. and J.H. Phillips, L. Fortunati, J. Vincent, R. Ling, K. Young and others. The generalization of the last studies shows that unfortunately these are mostly pieces of diagnostic procedures that do not provide a holistic conception of the phenomena. There are only mediate methods [6, 8, 9, 11, etc.], that are aimed at evaluating the wave effect on the individual body and psyche, and the so-called psychological addiction. The biggest number of proposed methods is designed to diagnose different aspects of psychological addiction, which makes it impossible to fully determine the psycho-emotional features of mobile phone users.

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

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

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

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

Table 1

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

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

Notes: 1. The table specified only significant correlation;
 2. * - level of significance $\leq 0,05$; ** - significance level $\leq 0,01$.

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

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

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

Table 2

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

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

Notes: 1. The table specified only significant correlation;

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

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

mobile phone ($r = -0,142$, $p < 0,05$). The indicator "sadness" directly correlates with the overall indicator of mobile phone use "GEN" ($r = 0,198$, $p < 0,01$) and with the indicator "COM" - attitude to the communication that is mediated by mobile phone ($r = 0,140$, $p < 0,05$), "EMOT" - emotional involvement in the process of mobile communication ($r = 0,192$, $p < 0,01$), "CON" - the regulation and coordination of interaction with a mobile phone ($r = 0,186$, $p < 0,01$), "PRED to ad." - predisposition to mobile addiction ($r = 0,170$, $p < 0,05$), « SUB eval. " - subjective evaluation of attitude to a mobile phone ($r = 0,214$, $p < 0,01$). Indicator "fear" directly correlates with the overall indicator of mobile phone usage "GEN" ($r = 0,165$, $p < 0,05$) and with the indicator "COM" - attitude to the communication, that is mediated by mobile phone ($r = 0,151$, $p < 0,05$), "EMOT" - emotional involvement in the process of mobile communication ($r = 0,182$, $p < 0,01$), "MOT" - the motivation to interact with the mobile phone ($r = 0,139$, $p < 0,05$), "PRED. to ad." - predisposition to mobile addiction ($r = 0,152$, $p < 0,05$).

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

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

1. It is shown that despite the topicality, the problem of mobile phone influence on the students emotional and communicative sphere is insufficiently investigated.
2. It was highlight and built a set of methods that allow identifying the connections of indicators that characterize the mobile phone usage features with the features of the student's emotional sphere.
3. The results of the empirical study showed the relationship of high frequency, duration, intensity, and emotional coloration of mobile communication with student's emotional features as: low emotional maturity, poor emotional self-regulation, insufficiently developed empathy, stable dispositions of fear or sadness.

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

REFERENCES

1. Васильев, Р. Ф. Охота за информацией [Текст] / Р. Ф. Васильев. – М., 1973. – 63 с.
2. Маничева С.А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под. ред. А.А. Крылова / С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2002. – с. 560.
3. Михайлов Д., Тучина Ю. Психологические и физиологические аспекты влияния мобильных телефонов на человека/ Д. Михайлов, Ю. Тучина [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua>
4. Практическая психодиагностика / Сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: «БАХРАХ-М», 2000. – 672 с.
5. Плешаков, В. А. Виртуальная социализация как современный аспект квазисоциализации личности [Текст] / В. А. Плешаков // Проблемы педагогического образования: сборник научных статей. / под ред. В. А. Сластёнина, Е. А. Левановой. – М., 2005. – Вып. 21 – С. 48-49.
6. Чебыкин, А.Я. Диагностика социально-психологических особенностей эмоциональной сферы личности / А.Я. Чебыкин // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. - М.: АН СССР, 1988. – С. 238-244.
7. Adriana Bianchi and Dr. James G. Phillips. Cyberpsychology & Behavior. February 2005, 8(1): 39-51. doi:10.1089/cpb.2005.8.39. [Electronic recourse] // Accessmode: <http://online.liebertpub.com/doi/abs/10.1089%2Fcpb.2005.8.39>
8. Vershinskaya O. Theoretical Approach to the concept of Humans as E-Actors. In Fortunati, L., Vincent, J., Gebhardt, J., Petrovčič A., Vershinskaya, O. (eds.) *Interacting in Broadband Society*. Peter Lang, Berlin (in print b).
9. Vincent J. (2009). Emotion, My Mobile, My Identity. In Vincent J., Fortunati L. *Electronic Emotion, The Mediation of Emotion via Information and Communication Technologies*. Peter Lang, Oxford.
10. Young and connected: Psychological influences of mobile phone use amongst Australian youth [Electronic recourse] // Access mode: <http://eprints.qut.edu.au/9753/>

Panfilova A.P., Khachatouryan E.A.

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences; Student, Third year of study, Russia

Creation of a synergy of educational group by means of interactive technologies

Abstract. In this article, the opportunities of possible university's educational process for the development of relevant competence are envisaged. The solution of this task can be achieved by using interactive partnership technologies in the educational process, based on cooperation education and learning in the partnership to reach the synergistic effect.

Keywords: crew, interactive technology, learning in the partnership, group decision-making cooperation education, synergy.

Создание синергии учебной группы с помощью интерактивных технологий

Abstract. В статье рассматриваются возможности вузовского образовательного процесса по развитию актуальной компетенции «умение работать в команде». Решению этой задачи может способствовать использование групповых (командных) интерактивных технологий взаимодействия в образовательном процессе на основе кооперативного обучения и обучения в сотрудничестве, с целью достижения синергического эффекта.

Keywords: команда, интерактивные технологии, обучение в сотрудничестве, групповое принятие решений, кооперативное обучение, синергия.

Глава Комиссии по образованию «Learning: The Treasure Within» Ж. Делор, в своем докладе о развитии образования в XXI столетии озвучил основные, с его точки зрения, проблемы современности. При всем разнообразии культур и социальных систем остается общая для всех проблема воспроизведения демократичного идеала, способного генерировать и поддерживать чувство солидарности всех людей». Одним из основных способов утверждения наиболее глубокой и гармоничной формы развития человечества, по убеждению Ж. Делора, является образование, которое сможет справиться с глобальными трудностями. В его докладе были сформулированы ключевые компетентности, на которых базируется современное образование, такие, как: научиться узнавать, делать, жить и научиться жить вместе [1]. Можно сказать, что в последнем тезисе

сформулированы ключевые цели для специалистов, занимающихся образовательной деятельностью, среди которых наиболее значимые для данной статьи – *научиться жить и работать вместе*. В условиях становления новой образовательной парадигмы миссия преподавателя высшего учебного заведения состоит в том, чтобы обеспечить организацию такой учебной деятельности студентов, в процессе которой развивались бы их способности, высвобождались творческие силы, и индивидуальность студентов смогла бы достичь своего расцвета.

Цель данной статьи – показать возможности группового обучения студентов высшей школы, с широким применением интерактивных технологий для коллективного принятия решений и достижения синергического эффекта.

Групповая организация работы зародилась, как известно, ещё в доисторические времена (например, коллективная охота на мамонтов), но её осмысление и систематическое использование принято относить ко второй половине XX в., когда появились японские «кружки качества». В образовательной практике сегодня слово группа зачастую заменяется словом «команда» и сопровождается такой лексикой, как: «командная сплочённость», «командный менеджмент», а также выражения типа «мы все в одной лодке» или «один за всех и все за одного». Эти выражения прочно вошли в лексикон, как обучающихся, так и обучаемых, специалистов, руководителей, политиков. Считается, что в команде все участники и, каждый в отдельности, заинтересованы в общем результате, в принятии совместного решения и при сотрудничестве и содействии друг другу могут достичь синергического эффекта. *Синергия, синергический эффект* (от греч. *synergus* - вместе действующий; от греч. *σύν* — вместе, греч. *ἔργον* — дело, труд, работа, (воз) действие) - возрастание эффективности деятельности в результате интеграции, слияния отдельных частей в единую систему - за счет, так называемого, системного эффекта (эмерджентности-появления нового) [2. 456, 584]. Термин синергия последнее время стал очень популярным и встречается и в названии корпораций, банков, журналов, образовательных школ, институтов. Это связано с тем, что три фактора влияют на успешность проекта или компании это человеческие, информационные и организационные ресурсы. Для достижения синергического эффекта группа должна обладать набором специальных характеристик, среди которых главное – умение работать в команде.

Умение работать в команде (группе) современными службами по найму персонала и работодателями рассматриваются как одна из ключевых компетенций. Это вызвано тем, что в корпоративном мире всё шире и чаще используется термин «команда», а прогрессивные руководители компаний уже обучают персонал её строительству (*team building*). Специалисты по командообразованию доказывают, что групповая форма работы повышает

мобильность и конкурентоспособность организации. В современных рыночных условиях происходит переход от функциональных структур управления компанией к структурам процессным, проектным, построенным на основе матричного подхода. Данный переход требует развития у будущих руководителей и специалистов групповых навыков, то есть умений работать в команде, а преподавателям вузов - внедрения технологий групповой работы и обучения управлению командами, на основе освоения навыков сотрудничества с помощью интерактивных технологий.

Современное высшее образование во всем мире переживает интенсивную смену парадигм. Этот процесс, существенно меняющий облик вуза как образовательной и культурной среды, со всей остротой ставит вопрос о цели, содержании, методах и инструментах высшего образования. Необходимость перехода от парадигмы обучения к парадигме учения ощущается всеми, кто связан с образовательным процессом, но, прежде всего, студентами и преподавателями высшей школы. Специалисты отмечают, что в современном обществе на фоне смены мировоззренческих ориентиров у студентов часто присутствуют пессимистические установки в оценке научно-гуманитарного знания, обнаруживается ярко выраженный прагматический подход к овладению информацией в процессе обучения. Работодатели отмечают, что для большинства выпускников вузов характерно отсутствие коммуникативных умений, навыков самостоятельной работы, умений конструктивного проектирования, презентационных навыков и умений работать вместе с другими, то есть у многих не хватает интерактивной компетентности.

Образовательная практика свидетельствует также, что, в связи со сказанным, многие основные методические инновации в вузах связаны сегодня с применением интенсивных и интерактивных технологий обучения. Интерактивная функция общения в образовательном процессе (от англ. *interaction* – взаимодействие, где "*inter*" – взаимный, "*act*" – действовать) направлена на обеспечение взаимодействия студентов в учебной деятельности. Основными компонентами этого процесса являются сами обучаемые, их взаимная связь при коллективном принятии решений и вытекающий отсюда факт их взаимных изменений, как результат взаимовлияния.

Ситуация, в которой и по сей день в вузовском образовании доминирующую роль играет преподаватель, оборачивается не только пассивной подчиненностью студента, но и его безынициативностью. Из сказанного, очевидно, что поскольку для студента его учебная деятельность выступает прообразом будущей профессиональной активности, постольку возникает опасность закрепления негативных стереотипов коммуникации и в последующей профессиональной жизни. Все это как раз и подтверждает необходимость перехода к интерактивным

технологиям обучения, к студентоцентрированной практике группового взаимодействия.

Интерактивная деятельность на занятиях предполагает организацию и развитие диалогового и полилогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактивное обучение - это специальная форма организации познавательной деятельности. Суть интерактивного обучения, в отличие от традиционного, трансляционного, состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все обучаемые оказываются вовлеченными в процесс познания, они проявляют разнообразные виды активности (интеллектуальной, физической, эмоциональной), имеют возможность понимать, спорить и рефлексировать по поводу того, что они знают, делают и думают.

Совместная деятельность участников группового обучения в процессе познания означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, опытом, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере равноправия, доброжелательности и конструктивного взаимодействия, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Организация интерактивного взаимодействия предполагает постановку вполне конкретных и прогнозируемых целей (по технологии SMART). Одна из таких целей учебного процесса, возможно, не самая главная, но, на наш взгляд, важная, состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, демонстрирует свою интеллектуальную состоятельность и творческие потенции, что делает продуктивным сам процесс учения.

Интерактивная коммуникация исключает доминирование как одного из участников групповой работы, так и одного мнения над другим. Конфликт мнений, плюрализм в ходе группового обучения учит студентов критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа ситуации (диагностики и прогнозирования тенденций развития) и соответствующей информации, генерировать идеи, взвешивать альтернативные мнения, осуществлять экспертизу вариантов предлагаемых решений, участвовать в выработке коллективного решения. Для этого на занятиях организуются разнообразная групповая работа, применяются игровое проектирование, анализ кейсов и микроситуаций, ролевые игры; идет работа с документами и различными источниками информации; используются имитационные и креативные технологии, деловые, дидактические, аттестационные игры [3].

Совместная деятельность студентов практически всегда связана с решением конкретной профессиональной задачи (производственной, коммерческой, педагогической, социально-психологической и пр.). Это требует наличия у участников занятия общей цели и соблюдения принципов делового взаимодействия. Как известно, основные принципы деловых взаимоотношений подразумевают рациональность, сознательное управление ходом делового взаимодействия, сведение к минимуму элемента случайности, поиск средств повышения эффективности сотрудничества и развитие у участников партнёрских отношений.

Обучение студентов конструктивному взаимодействию требует от преподавателя интервенции (вмешательства) в групповую ситуацию «здесь и теперь», которая структурирует активность участников команды, необходимую для достижения образовательной цели. При рассмотрении проблемы взаимодействия участников образовательного интерактивного процесса, в качестве объекта взаимодействия мы рассматриваем группу, которую можно отнести к малой. Как правило, вся учебная группа может делиться на несколько малых групп, оптимальное число каждой из которых – от 2-х до 5-7 человек, то есть отражающей уровень межличностного и социального (группового) интерактивного общения.

Для того чтобы добиться командного эффекта - умения вместе принимать решения, преподавателю необходимо многократно использовать разные технологии, методы и инструменты. Эффективнее всего развитие таких умений происходит при использовании образовательной технологии - *обучение в сотрудничестве* [4]. Как свидетельствует анализ литературы, обучение в малых группах использовалось в педагогике довольно давно. Идея обучения в группах, как отмечено выше, также относится к 20-м годам XX столетия. Но разработка технологии совместного обучения в малых группах началась лишь в 1970-е годы. Обучение в сотрудничестве является важным элементом прагматического подхода к образованию.

Обучающая российская практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Причем важно, что эта эффективность касается не только академических успехов студентов, их интеллектуального и профессионального развития, но и нравственного. Помочь члену команды вместе решить обсуждаемые проблемы, разделить радость успеха или горечь неудачи становится естественной потребностью участников образовательного процесса. Вместе члены команды часто могут сделать то, на что не способны каждый в отдельности, каждый из членов группы привнесёт свой вклад в общую мозаику понимания. Главная идея обучения в сотрудничестве - *учиться вместе*, вырабатывать совместные решения, а не просто что-то вместе

выполнять, действовать. Не случайно при интерактивном взаимодействии так важно понятие «теплоты в отношениях», которое включает в себя такие составляющие, как: равноправие партнёров по коммуникации; отсутствие обвинений, в том числе взаимных; отсутствие «оборонительных позиций»; доверительность и близость, искренность.

Команде, опирающейся на технологию сотрудничества, особенно необходимы сплочённость и единство, что во многом зависит *от интерактивной компетентности лидера* - руководителя внутригрупповой работы. Она позволяет ему стимулировать всех членов команды участвовать в решении проблем и помогает им утвердить общую концепцию и ценности. *Интерактивные умения и навыки* чаще всего связаны с управлением ролями, стратегиями и тактиками взаимодействия членов команды, индивидуальным и групповым стилем общения. Они включают умения и навыки:

- диагностировать и оценивать членов команды (их цели и мотивы, уровень восприятия информации и её понимания);
- правильно распределять роли в команде и при необходимости взять на себя лидерство, управлять индивидуальной и групповой интеллектуальной внутригрупповой деятельностью участников;
- подбирать эффективные стратегии взаимодействия (сотрудничество, соперничество, приспособление, избегание и компромисс);
- определять сенсорные каналы членов группы (аудиальный, визуальный, кинестетический) и эффективно их использовать с помощью вербальных и невербальных ключей доступа;
- владеть техниками ведения спора («ad rem» - к цели, «ad rem» - по факту, «ad hominem» - к мнению); использовать конструктивную критику «Lege artis» - по всем законам искусства;
- вести групповую и межгрупповую дискуссию, подводить итоги, формулировать коллективные результаты (исполнять функции модератора, фасилитатора);
- разрешать спорные ситуации, не позволять конфликтам мнений перерасти в инциденты и конфликты отношений, создавать в команде доброжелательную атмосферу и благоприятный творческий климат;
- добиваться коллективного результата деятельности, достигать высокого синергического эффекта [5].

Для накопления опыта коллективных действий, для объединения и согласования общих усилий участников взаимодействия требуется кооперация (от лат. *cooperatio* – сотрудничество), которая является формой групповой интеграции действия. Сотрудничество членов команды осуществляется на основе общности целей, стремлении к достижению общего результата, взаимной выгоде. В этой связи в учебном процессе все чаще используется модель

кооперативного обучения. Считается, что успешность кооперативного обучения достигается за счет взаимодействия пяти основных компонентов (Джонсон Д.В., Джонсон Р.Т. Смит):

1. позитивная взаимозависимость,
2. структурированная индивидуальная ответственность,
3. обеспечение стимулирования участников взаимодействия успехов друг друга,
4. наличие у преподавателя и обучаемых необходимых социальных навыков, эмоционального интеллекта,
5. обеспечение возможности всем обучаемым включиться в групповой процесс деятельности [6].

Кооперация означает координацию, упорядочение единичных сил участников в ходе организации совместной деятельности. Специалисты выделяют две стороны кооперативного взаимодействия: разделение процесса единой деятельности между участниками (STL, обучение в команде) и командно-игровую (TGT) и изменение участия каждого в соответствии с его целями и мотивами (например, в игровом проектировании (ИП) или в деловых играх (ДИ), когда моделируется конфликт интересов). В кооперативном обучении, опирающемся на сотрудничество, комбинируются разные виды интерактивной деятельности:

- *индивидуальная работа членов команды* - генерирование идей, выработка своего решения (метод ассоциаций, метод Дельфи, индивидуальный мозговой штурм, техники «Формат одного вопроса», рефлексивного мышления по Джону Дьюи, метод К. Джей – диаграмма родового сходства и др.);

- *методы структурирования группы* направлены на формирование структуры группы и проводимых интервенций. Они включают: диагностику, формирование и структурирование группы (социометрию, ассессмент, айсбрекас - методы, т. е. методы «разогрева», «аквариум», «жужжащие группы», Human Patterns и др. методы погружения);

- *методы работы в диалоге*, в тройках, когда участники проводят обмен информацией, высказывают аргументы и контраргументы; происходит структуризация группы и ролевое распределение (лидеры, генераторы идей, аналитики, регистраторы и пр.); используются методы анализа ситуаций (матрицы SWOT-СТЭР - анализа, морфологический анализ, матрица «срочность-важность»; методы решения проблем: пять почему, построение дерева целей, дерева проблем, сценарный метод, метод модерации, коучинга, стандарт ISO 9001, метод фокальных объектов);

- *методы групповой дискуссии*, в процессе которой осуществляется активизация коллективного мышления и работа по содержанию, анализ причинно-следственных связей, выбор между предложенными вариантами и их обоснование,

разработка проектов (при этом используются ментальная лестница, виды спора «ad red, ad hominem, ad rem»; разнообразные стратегии и модели взаимодействия, критика «Lege artis», модерация и фасилитация, NLP), разрешение конфликтов, повышение сплоченности группы и формирование команды (коммуникативный и видео тренинг, ролевые игры, «разыгрывание ситуаций в ролях», игровое проектирование, имитационные игры, игры симуляции и игры катастрофы);

- *методы межгруппового взаимодействия* - Learning Together – учимся вместе (обоснование и защита проектов, выработка единого решения всеми командами, выступление на Пленуме, оппонирование и экспертное оценивание и пр.);

- *представление информации* в виде презентаций, стендовых докладов, письменных отчётов, подготовленных каждой группой.

Использование разных видов деятельности в интерактивном обучении является своеобразным показателем кооперации, показывая степень включённости (физической, интеллектуальной, эмоциональной) участников взаимодействия в образовательном процессе в совместную деятельность и их вклад в неё. При кооперативном взаимодействии происходит соединение непосредственного результата деятельности каждого обучаемого с конечным результатом совместной деятельности на основе взаимопонимания. При этом цель активизации коллективного мышления - *достижение эффекта синергии* в группе посредством «*взаимоусиления участников работы*». Для этих целей используются следующие приемы: групповая саморефлексия, мозговой штурм, синектика, конференция идей, метод фокальных объектов, визуализация процесса и результатов работы, дебрифинг, или шеринг [7]. Целью работы по содержанию является обеспечение практического продукта работы, т. е. нахождение решения проблемы. Для этих целей преподаватель использует теоретические знания, опыт практиков в решении подобных проблем, собственный опыт (Case study method, метод анализа кейсов, инцидентов, ситуационных упражнений). В зависимости от цели и от особенностей группы, выбирается интерактивная технология, инструмент или методы работы.

Вывод. Таким образом, все группы интерактивных методов взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. Обучаясь в режиме группового интерактивного взаимодействия, студенты обеспечивают практически все учебные потребности и развивают такие умения, как оценка, анализ и синтез. Используя многократно всё многообразие интерактивных технологий и методов мыследеятельности участники группового занятия могут не только найти ответ на содержательную задачу, либо обнаружить дополнительную информацию, которая помогает решить проблему, но и научиться конструктивно взаимодействовать, развить интерактивные компетенции, способность договариваться с другими, что позволит

достичь синергического эффекта. Групповая работа с использованием интерактивных технологий – адаптивный и мощный инструмент обучения, она является одной из основных составляющих современного высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Делор Ж. Образование: скрытое сокровище/Ж. Делор – ЮНЕСКО, 1996-46 с.
2. Словарь иностранных слов /11-е изд. – М.: Рус. Язык, 2004. 608 с.
3. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение Учебное пособие для студентов высших уч. завед. /Изд. 4-ое. М.: Изд-тво: Академия, 2013. 192 с.
4. Панфилова А.П., Долматов А.В. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса. Учебник для бакалавров /Под ред. А.П. Панфиловой – М., Издательство: ЮРАЙТ, 2014. 487 с.
5. Панфилова А.П. Компетентностный подход в развитии навыков коммуникации Человек и образование. №4 (29) - СПб: АВ ИОВ РАН, 2011. С.29-34
6. Центр кооперативного обучения (Cooperative Learning Center, University of Minnesota), сайт www.co-operation.org;
7. Интерактивные технологии в обучении менеджменту. Учебно-практическое пособие. СПб: Изд-тво РГПУ им. А.И. Герцена, 2011 -195 с.

A.V. Anikeenko,
*Applicant of the Department of theory and practice
of intercultural communication
(Moscow state humanitarian University)*

The possibilities of integrated Foreign language, Fine art, Music and Literature disciplines in the process of moral aesthetic upbringing of young learners at primary school

The article is devoted to the detail description of the possibilities of such integrated disciplines as Foreign language, Fine art, Music and Literature, in the process of moral aesthetic upbringing of learners at primary school. The author presents the specific integration of foreign language with mentioned above disciplines and proves the practicability of those integrations in order to resolve the upbringing problems in the process of foreign language teaching at primary school.

Key-words: integration, moral aesthetic upbringing, students at primary school.

Ключевые слова: интеграция, нравственно-эстетическое воспитание, младшие школьники.

А.В. Анিকেенко,
*соискатель кафедры теории и практики межкультурной
коммуникации Московского государственного
гуманитарного университета им. М.А. Шолохова*

Возможности интеграции иностранного языка, изобразительного искусства, музыки и литературы в процессе нравственно-эстетического воспитания младших школьников

Статья представляет детальное описание возможностей интеграции дисциплин Иностранный язык, Изобразительное искусство, Музыка и Литература, в процессе нравственно-эстетического воспитания учащихся на начальной ступени. Автор представляет специфику интеграций иностранного языка с указанными дисциплинами и обосновывает целесообразность применения

интеграций с целью решения воспитательных задач в иноязычном образовании на начальной ступени.

Нравственно-эстетическое воспитание является важнейшим направлением в системе иноязычного начального образования и направлено на развитие в учащихся высокой духовности (на формирование системы духовных, нравственных и эстетических ценностей), представлений, личностных качеств, патриотических чувств юных граждан, способных проявить их в созидательном процессе в интересах своей Родины. Указанный вид воспитания направлен на формирование нравственной позиции через овладение такими нравственно-эстетическими ценностями как добро, истина, красота.

Учебно-методическое обеспечение процесса нравственно-эстетического воспитания младших школьников на занятиях по иностранному языку средствами художественной культуры, построено на интеграции дисциплин Иностранный язык, Изобразительное искусство, Музыка, Литература. Представляется актуальной точка зрения историка М.В. Нечкиной, которая считает: «Литература, музыка, живопись, скульптура, театр создают неизмеримое, совершенно изумительное расширение личного жизненного опыта. Если представить себе, что эта функция выпала из исторического процесса, опыт одного человека ссыхается и сужается до границ его переулка. Если человек сохранит в голове даже решительно все почерпнутое из учебников..., у него все равно не будет гигантского личного опыта – знакомства с сотнями и тысячами образов своих современников и людей предшествующих поколений. Из его души исчезнут сотни моральных проблем, и высохнет море глубоких человеческих чувств. Решительно уменьшится то, что он может дать своей эпохе» [Цит. по кн. Д. Б. Кабалевского, 1984].

Реализация учебно-методического обеспечения процесса нравственно-эстетического воспитания средствами художественной культуры, предусматривает включение учащихся в интеграцию различных видов деятельности: коммуникативная деятельность на иностранном языке интегрируется с музыкальной, изобразительной, театральной, литературно-творческой, предметной. Средства художественной культуры являются основой для организации общения на иностранном языке, с целью решения проблемных нравственно-эстетических ситуаций, которые требуют от учащихся выражения своей нравственной позиции. Через общение на иностранном языке, происходит овладение моделями нравственно-эстетического поведения в поликультурном пространстве.

Процесс нравственно-эстетического воспитания младших школьников средствами художественной культуры на занятиях по иностранному языку, имеет приоритетное значение для младших школьников, поскольку именно в этот период ребенок формируется, как личность, и у него происходит закладка базовых представлений о нормах нравственности, духовности, об эстетике общения, о

родных национальных ценностях и ценностях мировой культуры в современном поликультурном образовательном пространстве.

Реализация нравственно-эстетического воспитания средствами художественной культуры в процессе иноязычного образования предусматривает выполнение ряда требований к образовательному процессу. Остановимся на наиболее значимых из них. Во-первых, урок иностранного языка должен быть организован не как традиционный урок, а как занятие с детьми в игровой форме, направленное на овладение иностранным языком, как средством познания художественной культуры, представленным в культурном наследии различных стран. Во-вторых, ведущим в образовательном процессе должны выступать воспитательный и развивающий аспекты. Учебный и познавательный аспекты должны быть подчинены воспитательным целям и воспитывать в ребенке правильное нравственно-эстетическое отношение к истине, добру и красоте. Реализация задач нравственно-эстетического воспитания требует такой организации урока иностранного языка, при которой учащиеся постоянно находятся на высоком эмоциональном подъеме. Только создание эмоциональной образовательной среды на начальной ступени, обеспечит эффективное усвоение знаний о языке и культуре, а также овладение моделями нравственного и эстетического поведения в современном поликультурном мире.

Рассмотрим особенности интеграции дисциплины Иностранный язык с различными предметами в процессе реализации нравственно-эстетического воспитания младших школьников средствами художественной культуры.

Широкими воспитательными возможностями реализации нравственно-эстетического воспитания обладает интеграция дисциплин Английский язык и Изобразительное искусство. Интеграция дисциплин Иностранный язык и Изобразительное искусство позволяет воспитать в ребенке правильное эстетическое восприятие действительности и научить видеть красоту окружающего мира. Интеграция дисциплин позволяет добиться более полного усваивания языкового материала и более эффективно реализовывать развивающие задачи иноязычного образования. В процессе выполнения изобразительной деятельности, которая сопровождается коммуникативной деятельностью на иностранном языке, происходит развитие воображения, фантазии, мышления, восприятия внимания ребенка. Использование возможностей изобразительной деятельности обеспечивает более эффективное восприятие и усвоение информации. Полученные школьниками знания, становятся более понятными и гармонично вписываются в многоаспектное миропонимание ребенка. В этой связи представляется значимой для данного исследования позиция Н.К. Крупской, которая писала, что необходимо «перекинуть мост» от преподавания иностранного языка к преподаванию других

предметов. [Н.К. Крупская, 1959]. Таким образом, интегративная организация процесса иноязычного образования, будет способствовать комплексному решению различных образовательных задач. Следует учитывать, что интегрирование предметов не является самоцелью, а способствует всестороннему образованию младшего школьника, в котором нравственно-эстетическое воспитание способствует формированию Человека с большой буквы – “Homo-Morales”, способного совершенствовать окружающий его мир.

Дети младшего школьного возраста любят рисовать, так как в произведениях изобразительного искусства происходит их самовыражение через отражение своего собственного видения и понимания многообразного окружающего мира. Учитель может помочь им в этом, уделяя большее внимание воспитанию мировоззрения и нравственности, умению чувствовать красоту и переносить свое восприятие прекрасного в различные формы деятельности, такие как: изобразительная деятельность, музыкальная, театральная, танцевальная и др.

Ребенок учится рисовать задолго до того, как начинает говорить и писать, поэтому для него это является одним из основных способов рассказать о себе, заявить, как о личности. Звуки речи исчезают, после того, как их произнесли, а рисунок можно рассматривать, изучать, трогать.

В приобщении к элементарной изобразительной деятельности, создавая картины, развивается творческое мышление ребенка, которое помогает полнее передавать образы предметов и разнообразные явления окружающего мира. Интеграция иностранного языка и изобразительной деятельности позволяет развить у школьников фантазию, интеллект и навыки самостоятельности.

Изобразительная деятельность координирует, связанное с работой правого полушария головного мозга, конкретно образное мышление. В то же время, изобразительная деятельность способствует развитию абстрактно-логического мышления, ответственность за которое несет левое полушарие. Активизация работы обоих полушарий, способствует более гармоничному развитию личности ребенка. Развитие моторики в процессе изобразительной деятельности благотворно сказывается на развитии речи ребенка, как на родном, так и на иностранном языке, что в конечном счете ведет к развитию различных видов мышления у младших школьников.

Несомненно, следует учитывать тот факт, что картина, как и всякое произведение искусства, имеет влияние на человека, чему существует немало подтверждений. Картины, созданные великими мастерами, не только завораживают, но и уносят человека в параллельный мир, где нет грубости и зла, а царит гармония и справедливость. Восприятие прекрасного способствует духовно-нравственному и эстетическому развитию ребенка.

Конечно, не все картины имеют благотворное влияние на человека, но чтобы воспитать в ребенке истинные культурные ценности, ему нужно наглядно показывать примеры, и объяснять прекрасное и безобразное в произведениях художественной культуры. Живопись - это искусство, которое способно наполнить сердца людей добротой посредством красок, наполнить мир прекрасным, подарить позитивное настроение и эмоции.

Известно, что воздействие картины на человека зависит от таких факторов, как цветовая гамма и изображения. Ученые, медики и психологи давно пришли к мнению, что цвет настолько сильно действует на нас, что может заставить успокоиться или же вызывать раздражение. Определенная цветовая гамма может как стимулировать, так и замедлять общение. Правильная работа с цветом повышает уровень коммуникативности, обогащает детский эмоциональный фон. От того, что нарисовано на картине тоже зависит многое. Допустим, на одной картине, показываемой школьникам, изображен увядший цветок. Несомненно, он вызовет такие эмоции, как жалость, грусть, разочарование. На другой изображены жизнерадостные котята. Конечно, дети получают радостные, легкие и приятные впечатления.

Во время занятия по иностранному языку представляется целесообразным осуществлять просмотр слайдов, произведений изобразительного искусства. Учащимся могут быть продемонстрированы художественные работы великих мастеров, с целью выражения своего собственного мнения о данных произведениях искусства. Можно организовать встречу с народными ремесленниками и местными художниками, проведя небольшой мастер-класс по изобразительной деятельности и одновременно усваивая новую лексику на иностранном языке, необходимую для описания, анализируемых художественных предметов. Практический опыт преподавания иностранного языка на основе интеграции дисциплины Иностранный язык с Изобразительным искусством, происходит быстрое усвоение лексического и грамматического материала, а также одновременное расширение художественного и эстетического кругозора ребенка.

Интеграция иностранного языка и изобразительной деятельности может сочетаться с предметной деятельностью. Использование возможностей предметной деятельности на занятиях по иностранному языку, дает возможность не только общаться, с целью решения определенных коммуникативных задач, но и предоставляет ребенку широчайший диапазон для развития своих художественных способностей, при использовании различных материалов. Ребенок может вырезать, клеить, рисовать, делать аппликации, конструировать, сопровождая свою деятельность общением на иностранном языке, постигая основы творческой художественной эстетики.

Также следует отметить мотивационно-стимулирующий эффект короткометражных познавательных фильмов об искусстве, которые представляют собой прекрасную содержательную основу для организации иноязычного общения.

Интеграция иностранного языка с музыкой, способствует приобщению личности к искусству, представляющему собою концентрацию прекрасного, становится наиболее эффективным средством формирования ее эстетического отношения к действительности. При этом, учитывая объективно существующее в окружающей жизни и ее отражении в искусстве единство этического и эстетического, музыкальная деятельность обеспечивает в яркой образной форме усвоение детьми нравственной сущности произведений искусства, т.е. одновременно формирует не просто эстетическое, а нравственно-эстетическое отношение к действительности. Это отношение проявляется в двух планах: 1) как приобретение собственной эстетической культуры и нравственного опыта, т.е. личное нравственно-эстетическое усовершенствование; 2) как готовность к нравственно-эстетическому преобразованию действительности.

Использование возможностей музыкального искусства, способствует активизации внимания младших школьников, которое в данном возрасте характеризуется неустойчивостью и произвольностью. Ребенок быстро утомляется однообразной и односторонней деятельностью, следовательно – чередование различных видов деятельности – это хороший отдых для ребенка. У детей произвольное внимание является доминирующим, поэтому музыка позволяет активизировать возможности их внимания. Регулярная интеграция музыки и иностранного языка, может помочь детям выработать правильное произношение и развить навыки устной речи. Также следует заметить, что пение будет являться хорошей разрядкой после других видов речевой деятельности.

Без ассоциативного воображения, сложно овладеть другими видами искусства, а его раскрытию способствует музыка, которая способна дать толчок к раскрытию множества способностей, или даже талантов, скрытых в человеке. Великий Леонардо да Винчи, был не только художником, но и преуспел в поэзии, архитектуре, и даже преподавал пение. Часто, дети, приученные с раннего возраста слушать музыку, начинают проявлять себя и в других видах искусства: танцах, живописи, литературе, а также проявляют высокий уровень коммуникативных способностей не только на родном, но и на иностранном языке. Также известно влияние музыки на развитие в человеке эмоциональности, духовного и эстетического развития. Музыка способствует восприятию красоты языка, отраженного в музыкальном произведении.

Процесс нравственно-эстетического воспитания младших школьников средствами художественной культуры, предусматривает интеграцию иностранного языка не только с изобразительным искусством, музыкой, но и с литературой.

Художественная литература также может являться содержательной основой нравственно-эстетического воспитания младших школьников. Детская литература выполняет образовательные задачи, среди которых воспитательные и развивающие, занимают приоритетное место. Во время изучения правильно подобранной литературы, у детей формируется представление о дружбе, честности, любви и ненависти, искренности и коварстве. Также изучение художественной литературы помогает повысить уровень развития речевых способностей у учащихся, как на родном, так и на иностранном языке. В раннем школьном возрасте, ребенок уже овладел способами общения на родном языке, поэтому особо эффективным является развитие коммуникативных способностей на основе интеграции родного и иностранного языков, на занятиях по литературному чтению.

Представляется целесообразным включать в содержательную основу обучения произведения не только отражающее культурное наследие страны изучаемого языка, но и произведения, отражающие национальные родной и мировой культуры. Интеграция иностранного языка и литературы дает возможность ребенку овладеть основными закономерностями и нормами общения с представителями различных культур, которые представлены в национальном и мировом литературном наследии. Содержательной основой для овладения нравственно-эстетическими нормами и ценностями, представленными в литературном наследии, выступают: народные сказки, национальный фольклор, мифология, малые литературные формы, поэзия и др. Учащимся может быть предложено обсуждение литературных произведений, представляющих литературное наследие родной, иностранной и мировой культуры с целью постижения общих и специфических духовно-нравственных ценностей для различных культур.

Ведущими условиями нравственно-эстетического воспитания дошкольников в процессе ознакомления с художественной литературой на основе интеграции дисциплин Иностранный язык, Изобразительная деятельность, Музыка, Литература, являются следующие:

- создание специальной образовательной среды, предусматривающей интеграцию различных дисциплин и видов деятельности, позволяющих сформировать у ребенка комплексное восприятие поликультурного мира, отражающего систему национальных и мировых ценностей в процессе овладения средствами художественной культуры на занятиях по иностранному языку;

- ориентация процесса иноязычного образования на решение задач нравственно-эстетического воспитания (формирование нравственно-эстетических представлений-ценностей, качеств личности);

- реализация поэтапной системы заданий, направленных на интериоризацию системы национальных и мировых ценностей, отраженных в средствах художественной культуры различных стран;

- проекция функций искусства на средства художественной культуры, представленных в иноязычном образовании, (при этом использовалась классификация функций искусства, разработанная Л.Н. Столовичем);

- обеспечение субъектно-субъектного взаимодействия, в условиях благоприятной психологической атмосферы, при решении нравственно-эстетических проблем, в процессе работы со средствами художественной культуры;

- развитие способности к целостному восприятию средств художественной культуры и обеспечение эмоциональной отзывчивости на средства художественной культуры, в процессе осуществления общения на иностранном языке.

Учебно-методическое обеспечение процесса нравственно-эстетического воспитания младших школьников на занятиях по иностранному языку средствами художественной культуры включает в себя следующую систему заданий:

- задания на осознание нравственно-эстетических ценностей, представленных в средствах художественной культуры на иностранном языке;

- задания и дифференциацию нравственно-эстетических ценностей, представленных в средствах художественной культуры на иностранном языке;

- продуктивно-проектировочные задания, требующие от учащихся способности представлять ценности родной культуры и других национальных культур, отраженных в средствах художественной культуры на иностранном языке;

- продуктивно-творческие задания с элементами подготовленного и неподготовленного ролевого общения на иностранном языке;

- аналитико-продуктивные задания, предусматривающие сравнительно-сопоставительный анализ средств художественной культуры, отражающих ценности различных национальных культур на иностранном языке.

Предлагаемая система заданий характеризуется полифункциональной образовательной направленностью и способствует эффективному решению учебных, воспитательных, развивающих и познавательных задач иноязычного образования на начальной ступени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кабалевский Д.Б. // Воспитание ума и сердца. – М. «Просвещение» 1984. С. 206.
2. Kabalevskij D.B. Vospitanie uma i serdca. – М. «Prosveshhenie» 1984. S. 206.
3. Крупская Н.К. // О дошкольном воспитании. – М.: Учпедгиз 1959. С. 208.
4. Krupskaja N.K. O doshkol'nom vospitanii. – М.: Uchpedgiz 1959. S. 208.

Gerasimov Anatoly,
*Moscow State Humanities and Economics University,
Professor, Doctor of Philosophical Sciences,
the Department of history and philosophy*

Features professional education of persons with disabilities

Abstract: The article reveals the peculiarities of professional education of persons with disabilities in the unity of vocational guidance, vocational training, vocational adaptation and employment of this category of citizens.

Keywords: professional education, persons with disabilities, vocational guidance, career choice, special educational conditions.

Герасимов Анатолий,
*Московский государственный гуманитарно-экономический университет,
профессор, доктор философских наук,
кафедра истории и философии*

Особенности профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация: В статье раскрываются особенности профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в единстве профессиональной ориентации, профессионального обучения, профессионально-производственной адаптации и трудоустройства этой категории граждан.

Ключевые слова: профессиональное образование, лица с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная ориентация, выбор профессии, специальные образовательные условия.

На современном этапе развития общества особое место занимает вопрос об адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к изменяющимся условиям социальной среды. Именно представители этой социальной группы на рынке труда являются менее защищенными, неконкурентоспособными.

Для обеспечения независимой и продуктивной жизни лиц с ОВЗ в социуме необходимо включить их в систему профессионального образования, которая

рассматривается как совокупность следующих процессов: профессиональная ориентация, основанная на развитии профессиональных потребностей, способствующая осознанию профессионального выбора, ценностей предпочитаемой профессиональной деятельности, профессионального самоопределения; вооружение знаниями и умениями, способствующими пониманию значимости и смысла профессиональной деятельности, овладение конкретной специальностью или областью профессиональной деятельности; развитие адаптационных механизмов, свидетельствующих о необходимости закрепления человека на конкретном рабочем месте после овладения определенной профессией [1]. Рассмотрим особенности этих процессов.

Профессиональная ориентация предполагает широкий, выходящий за рамки педагогики и психологии, комплекс мер по оказанию помощи в выборе профессии. Профорентация молодежи – проблема не новая: теория и практика профессиональной ориентации уже имеют почти столетнюю историю. Классические отечественные исследования в области профорентации принадлежат Е.А. Климову, Е.С. Романовой, Н.С. Пряжникову, Л.Ф. Бурлачуку и др. Однако, до сих пор отсутствуют работы, в которых бы системно решались взаимосвязанные психологические и педагогические аспекты проблемы комплексного подхода к профессиональному ориентированию лиц с ОВЗ.

Профессиональная ориентация инвалида – это, прежде всего, научно обоснованный выбор трудового пути и сопровождение его профессиональной карьеры, что включает в себя *рациональный выбор общественно необходимой профессии*, наиболее соответствующей его индивидуальным возможностям, интересам. Выбор профессии – это своеобразная точка отсчета, определяющая актуальные жизненные приоритеты и мотивирующая лиц с ОВЗ трудоспособного возраста к приобретению профессиональных и социальных компетенций, а в дальнейшем - их совершенствованию и обогащению. Доказано, что лица с ОВЗ испытывают серьезные затруднения в процессе профессионального самоопределения в силу причин объективного (структура отклонений в развитии, степень их выраженности) и субъективного характера (неадекватность осознания собственных возможностей и их влияния на профессиональный выбор, неадекватность самооценки профессионально важных качеств, применительно к предпочитаемому виду профессиональной деятельности и др.).

Готовность к сознательному выбору профессии определяется информированностью подростков с инвалидностью о наиболее распространенных видах труда, их значении для общества, знанием путей приобретения той или иной профессии и требований, которые предъявляются к личности с точки зрения ее физических и психических возможностей, и, наконец, умением правильно оценить свои данные для овладения избранной специальностью.

В этой связи основными задачами профориентации лиц с ограниченной трудоспособностью является установление характера и степени выраженности нарушений различных систем организма, интеллектуальных и психофизиологических особенностей и возможностей того или иного взрослого или подростка для того, чтобы определить доступные для него виды труда, выявить его личные интересы и склонности в выборе той или иной деятельности, профессии. Важно получить сведения о состоянии умственной и физической трудоспособности в связи с возможностью заниматься тем или иным видом труда; о состоянии эмоционально-волевой, сенсомоторной, интеллектуальной сферы; о развитии речи и коммуникативных навыков, значимых для профессиональной деятельности; о характере изменений психологического и социально-психологического статуса человека, связанных с заболеванием, травмой или нарушением развития.

В основе рационального выбора профессии помимо учета индивидуальных особенностей, интересов, склонностей обучающихся должны лежать и экономические, территориальные перспективы их трудоустройства. Одновременно резко возрастает и роль ранней (в период школьного обучения) профессиональной ориентации, грамотного профессионального консультирования и профессионального подбора. В качестве научно обоснованных практических средств, позволяющих лицам с ОВЗ в процессе профориентации осознать свои возможности, познакомиться с требованиями профессии, испытать себя в различных видах профессиональной деятельности и принять решение в плане окончательного профвыбора, могут выступать профессио-нальные пробы [2,3]. Они способствуют объективизации своих возможностей и жизненно-трудовых перспектив, оказывая определенное влияние на мотивацию профессионального обучения и дальнейшее трудоустройство.

В ходе профконсультирования лиц с ограниченными возможностями здоровья должны широко использоваться психодиагностические методики, с помощью которых выявляются профессиональные склонности и индивидуальные интересы, характер общей и трудовой мотивации, особенности обучаемости, способности и личностные характеристики. Технологии профподбора позволяют сформулировать рекомендации о возможных сферах трудовой деятельности, наиболее соответствующих психологическим и физиологическим особенностям конкретного человека. Как отмечает О.А. Степанова, по сравнению с европейскими странами в России резко сужен круг профессий, которые могут осваивать лица с ограниченной трудоспособностью, а те, которые традиционно предлагаются в специальных (коррекционных) школах/классах I-VIII видов, не только не являются привлекательными для обучающихся, но и не имеют спроса на современном рынке труда [4].

Анализ существующих образовательных практик показывает, что имеется существенное ограничение возможностей в выборе лицами с ОВЗ профессии, соответствующей их индивидуальным психофизическим особенностям, специальным образовательным потребностям и склонностям, так как в преобладающем большинстве образовательных учреждений не созданы специальные образовательные условия для профессионального обучения лиц с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллектуальной недостаточностью. К ним относятся: специальные образовательные программы и методы обучения, учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования (включая специальные), средства коммуникации и связи, сурдоперевод при реализации образовательных программ, адаптацию образовательных учреждений и прилегающих к ним территорий для свободного доступа всех категорий лиц с ОВЗ, а также педагогические, психолого-педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, обеспечивающие адаптивную среду образования и безбарьерную среду жизнедеятельности, без которых освоение образовательных программ лицами с ОВЗ невозможно (затруднено).

В деятельности образовательных учреждений, включенных в работу со всеми перечисленными категориями обучающихся, обязательно должны быть внесены изменения, обеспечивающие соответствующие организационно-педагогические, материальные, реабилитационные и иные условия обучения. К организационно-педагогическим условиям относится, прежде всего, *индивидуализация образовательного маршрута лиц с ОВЗ в системе общего и профессионального образования*. При его проектировании необходимо принять во внимание специальные образовательные условия, созданные для того или иного обучающегося на предыдущей (школьной) ступени, его собственные возможности и потребности, рекомендации врачей, специальных педагогов, психологов и социальных педагогов, а также характеристики микросоциального окружения.

Характер и эффективность социализирующих влияний в период профессионального обучения напрямую будут зависеть от пространственно-временной организации индивидуального образовательного маршрута, дающей в отношении каждого из обучающихся развернутый ответ на ряд взаимосвязанных вопросов: «где, чему, как именно, кто должен учить; кто, где и как поможет трудоустроиться?». При этом уровень, форма и условия обучения (гомогенная или гетерогенная учебная группа), а также постепенно складывающиеся отношения в диадах «педагоги – обучающийся с ОВЗ», «обучающийся с ОВЗ – учебная группа», «колледж – семья обучающегося с ОВЗ» выступают как

элементы единой социализирующей системы, в которой обучающийся с ОВЗ постепенно осваивает роль субъекта образовательного процесса и осознает свою принадлежность к профессиональному сообществу.

Во многих образовательных учреждениях обучение инвалидов происходит лишь эпизодически и, как правило, в этом случае они вливаются в обычные учебные группы стихийно, без учета их особых образовательных потребностей и, следовательно, без создания соответствующей образовательно-реабилитационной среды. Эта такая среда, которая организационно, методически, технически и технологически приспособлена к специальным потребностям инвалида, обучающегося в обычном образовательном учреждении, обеспечивающая ему условия для освоения профессиональных образовательных программ, охрану здоровья, создающая условия для реализации индивидуальной программы реабилитации. Эта среда должна обеспечить равный доступ к качественному образованию в общеобразовательных и других образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего и профессионального образования, компенсировать, полностью или частично, ограничение жизнедеятельности инвалида в получении образования, позволяя ему выступать на рынке труда на равных конкурентных началах с другими специалистами. К таким ограничениям относятся ограничения в общении, ориентации, обучении, трудоустройстве, в некоторых аспектах самообслуживания.

К сожалению, до сих пор отсутствуют нормативно-правовые документы, регулирующие организационные, материально-технические, дидактические, методические, информационные, кадровые аспекты деятельности образовательных учреждений, ведущих обучение лиц с ОВЗ, развернутых методических рекомендаций по созданию образовательно-реабилитационной среды и обеспечению специальных образовательных условий для этой категории обучающихся.

Наряду с доступностью образовательно-реабилитационной среды, важное значение имеет организация комплексного - психолого-педагогического и медико-социального - сопровождения, нацеленного, с одной стороны, на создание на этапе получения профессии *условий обучения, воспитания и развития*, адекватных их индивидуальным особенностям и потребностям, а с другой – на *профилактику ситуаций и состояний риска адаптационных нарушений в социальном и личностном развитии*. Оба аспекта комплексного сопровождения представляются нам равноценными, при этом первый определяет преимущественно академическую успешность обучающихся студентов с инвалидностью и дает возможность на необходимом и достаточном уровне овладеть *профессиональными компетенциями*. Второй аспект связан с

обеспечением в рамках образовательного процесса условий, способствующих развитию *социальных компетенций и адаптационного потенциала личности*, позволяющего активно приспосабливаться к изменяющейся среде с помощью различных социальных средств.

Анализ показывает, что, как правило, не соблюдается преемственность в комплексном (психолого-педагогическом и медико-социальном) сопровождении обучающихся с ОВЗ в системе основного общего и профессионального образования: в большинстве случаев такое сопровождение завершается с окончанием обучения в специальной (коррекционной) школе/классе, а в образовательных учреждениях среднего и высшего профессионального образования оно представлено лишь в отдельных случаях и далеко не в полном объеме.

Системный характер сформулированных целей комплексного сопровождения дает основание считать, что такая деятельность должна выполняться на всех уровнях образования единой командой, в которую включены как педагогические работники образовательного учреждения, так и специалисты так называемых помогающих профессий - педагоги-психологи, социальные педагоги, специальные педагоги (дефектологи), медицинские работники, а также педагоги учреждений дополнительного образования. Специалисты первой группы помогают педагогам организовать учебную, познавательно-коммуникативную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья преимущественно в учебное время с использованием коррекционно-развивающих технологий и средств. Педагоги дополнительного образования вовлекают их в разнообразные виды рекреационной деятельности, жестко не регламентированные по времени, но вместе с тем имеющие выраженную реабилитационную направленность.

Наконец, важным условием оптимизации процесса профессионального обучения лиц с ОВЗ является *активное взаимодействие образовательных учреждений и институтов гражданского общества*. Реализация данного условия как одного из ключевых обуславливает необходимость оценить *меру и качество влияния микросоциума – родителей (лиц, их заменяющих), других членов семьи и близких друзей на молодежь с ограниченными возможностями здоровья*. Партнерство и доверительные отношения «на равных» с близким окружением, при необходимости корректировка их негативного влияния на качество и стиль жизни обучающегося – наиболее, на наш взгляд, продуктивная педагогическая тактика, приводящая к улучшению результатов профессионального обучения и обогащению жизненных компетенций лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В заключении отметим, что в системе профессионального образования необходимо не только обеспечивать каждому обучающемуся право выбора

профессии, но и создавать для этого определенные условия путем расширения перечня профессий и специальностей, а также формирования мотивации обучающихся к продолжению профессионального обучения. Это с неизбежностью будет стимулировать инновационную деятельность образовательных учреждений, их стремление к внутриведомственным и межведомственным контактам, обобщению и распространению продуктивного педагогического опыта, постоянному повышению квалификации педагогического корпуса в области обучения лиц с ОВЗ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лебедева С. С. Образование инвалидов: практика и теоретико-прогностическая модель / С. С. Лебедева. СПб. : Омега, 2001. - 222 с.
2. Гордиевская Е.О. Профессиональная проба в процессе профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья как средство их профессионального самоопределения: Автореф. дис. канд. пед. наук. – СПб., 2009.- 24 с.
3. Технология проведения профессиональных проб при профессиональной ориентации инвалидов: методическое пособие / Под ред. Е.М. Старобиной. – СПб., 2008. – 141 с.
4. Степанова О.А. Комплексная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях среднего профессионального образования // Инновации в профессиональной школе. – М., 2012. № 8. – 60 с.

Tikhomirova Anastasiya Vladimirovna,

Tver state university, PhD student, Department of theology

Bogatyreva Olga Pavlovna,

Tver state university Associate professor, candidate of sciences

in linguistics, Modern languages chair

Bogatyrev Andrey Anatoljevich,

Tver state university Professor, higher doctorate in linguistics, Pedagogical faculty

Optimization elements for modern e-learning resource within frame of Blended Learning technology in teaching Foreign Language business communication

Abstract. An outline of key technological and pedagogical elements is provided, concerning modern e-learning resource construction within frame of an innovative Blended-Learning course, dedicated to acquisition of proper communicative skills and competencies for Russia – Germany intercultural vocational business communication interface.

Key words: German, communicative culture, intercultural business communication, communicative studies, linguodidactics.

Тихомирова Анастасия Владимировна,

Тверской государственный университет,

аспирант кафедры теологии, педагогический факультет

Богатырёва Ольга Павловна,

Тверской государственный университет, Кандидат филологических наук,

доцент кафедры иностранных языков естественных факультетов

Богатырёв Андрей Анатольевич,

Тверской государственный университет,

Доктор филологических наук, профессор, педагогический факультет

Элементы оптимизации образовательных электронных ресурсов в контексте комбинированного обучения деловой коммуникации на иностранном языке

Аннотация. Описываются ключевые элементы организации и педагогического / методического сопровождения современного образовательного электронного ресурса и соответствующего практико-ориентированного комбинированного

курса обучения, посвященного формированию инокультурной и интеркультурной коммуникативной компетентности в сфере повседневного и профессионального делового общения на изучаемом иностранном языке.

Ключевые слова: немецкий язык, межкультурная деловая коммуникация, лингвокультурология, лингводидактика.

Насущным требованием современности является интеграция образовательных учреждений России в мировую образовательную среду, реализация условий Болонского соглашения [1] и переход на международные стандарты, в частности, в сфере языковой подготовки (как для студентов вузов, так и для представителей деловых кругов). В качестве продуктивного подхода в осуществлении означенной задачи на практике рассматривается *технология* комбинированного обучения (англ. *'Blended Learning'* [2]), положенная в основу создания инновационного Blended Learning-курса «Межкультурная деловая коммуникация: Россия – Германия», а также соответствующего электронного учебного комплекта, размещенного в открытом доступе в сети Интернет [3] и на CD-ROM [4].

В основе настоящей статьи лежит допущение, согласно которому электронные учебные ресурсы (англ. *e-learning resources*) в области преподавания иностранного языка и культуры получают наибольшую эффективность, когда выступают не изолированно, а в качестве компоненты более широкого и разнообразного по средствам педагогического взаимодействия и воздействия курса комбинированного обучения. В статье описываются ключевые элементы организации и педагогического / методического сопровождения современного образовательного электронного ресурса и соответствующего практико-ориентированного комбинированного курса обучения, посвященного формированию инокультурной и интеркультурной коммуникативной компетентности в сфере повседневного и профессионального делового общения на изучаемом иностранном (немецком) языке. В задачу статьи входит представление множества элементов повышения эффективности электронного образовательного ресурса, представленных в системе взаимосвязей задач, условий, мотивов, приемов и средств обучения. В основу представленной системы стимульных элементов легло использование методов понятийного анализа, кластеризации, классификации, элементов функционального и системного подхода.

Представленная в статье попытка систематизации элементов, потенциально выступающих источниками оптимизации комбинированного учебного процесса, базируется на опыте разработки и создания учебного курса международной группой ученых и педагогов России и Германии (2011-2013) в рамках реализации

Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы. Исполнителем работ по Государственному контракту № 16.740.12.0730 выступил Тверской государственный университет. Проект «*Разработка инновационного учебного комплекта по немецкому языку в сфере межкультурной деловой коммуникации*» реализован под руководством профессора Тверского государственного университета Н.А. Коминой. Иностраным партнером от научно-образовательных организаций Германии по Государственному контракту 16.740.12.0730 от 07 октября 2011 года выступил Институт межкультурной коммуникации – Institut für Interkulturelle Kommunikation (IIK e.V Berlin / Jena / Erfurt / Ansbach) [4; 5; 6]. В итоге международного академического сотрудничества были разработаны курс комбинированного обучения для российских учащихся и создан одноименный электронный образовательный ресурс «Межкультурная деловая коммуникация: Россия – Германия» [3; 4].

01. Основными целями работы и международного сотрудничества выступили:

1) Разработка и внедрение новых образовательных технологий в сфере обучения межкультурной деловой коммуникации на основе адресатоцентрического (в том числе регионоведческого) подхода к субъектам учебно-педагогического общения;

2) Разработка и обновление понятийно-терминологического аппарата лингводидактики в свете достижений современной лингвистической прагматики и функциональной семантики; конкретизация категорий лингвистической прагматики с учетом особенностей менталитета носителей различных языков и культур;

3) Установление культурных мостов между научными школами России и Германии; популяризация и интеграция достижений ученых двух стран.

02. Педагогу, приступающему к преподаванию инновационного курса «Межкультурная деловая коммуникация: Россия – Германия» следует помнить, что Blended-Learning-курсу соответствуют следующие педагогические установки и черты организации учебного процесса:

(1) последовательный адресатоцентризм (в т.ч. изучение адресата с точки зрения его актуальных потребностей и возможностей, мотивов и готовности к обучению, а также с точки зрения его социокультурной самоидентификации, социально-символических кодов, подлежащих фиксации либо элиминации в стихии формируемой вторичной коммуникативной личности) [7 etc.];

(2) широкий учет прагматических факторов, определяющих (а) мотивацию, (b) целенаправленность в изучении иностранного языка, (c) гибкость в выборе контента занятия, (d) возможность выбора студентом индивидуального

образовательного маршрута и траектории обучения, индивидуализации графика занятий, (e) ориентированность на результат, (f) жесткий контроль за освоением пройденного учебного материала и (g) подробный мониторинг учебных результатов учащегося по всем изучаемым разделам и на всех стадиях обучения.

03. В разработке и апробации экспериментальной модели курса комбинированного обучения выделяются следующие задачи:

(a) конкретизация и стандартизация представлений российских учащихся о *коммуникативных правилах* изучаемого континуума (второго) языка-культуры в сфере деловой *межкультурной* коммуникации [cf. 8];

Комментарий. Переключение культурных кодов заслуживает обособленного рассмотрения на правах одного из источников коррекции учащимся речи на целевом иностранном языке. Инокультурная интерпретанта задает горизонт регулирования, санкционирования речевых ходов / речевых поступков говорящего инофона. Один из продуктивных приемов изучения инокультурных правил и стандартов коммуникативного поведения предполагает переключение стандартов на родном языке учащегося, позволяющее сделать интеркультурные различия заметными и провоцирующими *мета-коммуникативную рефлексию* учащихся.

(b) конкретизация представлений российских учащихся о *языковых / речевых стандартах* изучаемого континуума (второго) языка-культуры в сфере деловой *межличностной* коммуникации;

Комментарий. Переключение языкового кода связано не только с реализацией принципа общеязыковой грамотности в построении грамматически корректного высказывания, но и с реализацией принципов узуальности, ситуативной уместности и коммуникативной целесообразности, стандартного сценария комплектации эпизодов общения и последовательности их смены во времени с учетом прагматических и социокультурных факторов [cf. 8].

(c) конкретизация и стандартизация представлений российских учащихся о правилах *перевода* делового сообщения с родного на изучаемый *язык культуры* (в сфере деловой межличностной коммуникации);

Комментарий. Поскольку перевод представляет собой сложную и многоаспектную деятельность, связанную с необходимостью усмотрения и донесения смысла сообщения из одной языковой и социокультурной среды в другую, необходимым элементом подготовки учащихся к переводческой деятельности выступает учет специфики нетождественных культурных сред.

(d) освоение предметных образцов аутентичного немецкого текстопостроения в сфере деловой *межличностной* коммуникации в рамках целевой коммуникативной культуры;

Комментарий. Поскольку аутентичность освоения аутентичных текстов,

порожденных носителями языка и культура в родной и естественной для них среде автохтонной коммуникации не гарантируется автоматически, следует иметь в виду, что комбинированный курс предполагает активную интервенцию преподавателя в процесс понимания и интерпретации учащимися инокультурных текстов. В частности, на когнитивном и интерактивном уровнях анализа иноязычного инокультурного текстообразование может рассматриваться: (1) как сфера актуализации дискурсивных знаний в продуктивном аспекте текстопроизводства (речевых шагов, коммуникативных ходов говорящего); (2) как сфера актуализации так называемых «фоновых» знаний в рецептивном аспекте; (3) как стратегия управления ожиданиями реципиента в рамках экспектационной модели коммуникации, (4) как актуализация требований бизнес-этикета и национальных институциональных стандартов текстообразования.

(е) прирост *активного лексического запаса* учащихся, расширение арсенала аутентичных изучаемому континууму языка-культуры коллокаций и коллигаций в сфере деловой межличностной коммуникации на изучаемом языке;

Комментарий. Рост грамотности речи (как компонента развития вторичной языковой личности учащегося) достигается не только при опоре на свод общих грамматических правил языка, но и при опоре на конкретные предметные образы иноязычной речи. Принцип активного научения 'learning by doing' выступает контрбалансом принципа теоретического обоснования адекватного выбора грамматической формы высказывания.

Структура образовательного ресурса дифференцирована по стандартным уровням овладения языком (от B1 до C1) [3]. Многие электронные задания не исключают техническую возможность получения верного решения поставленной задачи путем «последовательного подбора ключа». Педагогический аспект поддержки означенной опции принадлежит миру дискуссий, в то время как праксеологический аспект поддержки означенной опции на учебном материале искомого инновационного пособия приносит определенные положительные результаты в первую очередь среди т.н. «слабых» и «отстающих» студентов в составе контингента учащихся.

(f) разработка и использование в учебном процессе интерактивных и диалоговых форм обучения (в системах общения «человек – компьютер» и «человек – человек»);

Комментарий. Blended-Learning курс предполагает компьютеризацию обучения в определенных пределах, измеряемых с учетом процентного соотношения по времени использования компьютерных и Интернет-ресурсов и собственно аудиторных занятий [9]. К диалоговым методикам должны быть отнесены групповые дискуссии, использование элементов проектных методик обучения в малых группах, проведение конкурсов и т.д.

(g) формирование / актуализация *хронометрической компетенции* учащихся в учебном процессе как условия повышения результативности обучения и эффективности межличностной деловой коммуникации на целевом изучаемом языке;

Комментарий. Поскольку отношение ко времени, характер его структуризации и организации в различных культурах не совпадает, учет соответствующей культурной интерпретации представляется важным (в том числе в сфере деловой коммуникации).

(h) развитие *адресатоцентрической речи*, а также *речевой самопрезентации* на изучаемом языке в свете использования статусно-ролевых характеристик коммуникантов, учитываемых в рамках целевого делового институционального дискурса в стихии изучаемой культуры;

04. В качестве значимых **методических ориентиров** в разработке инновационного учебного комплекта ««Межкультурная деловая коммуникация: Россия – Германия»» выступают:

(a) реализация принципов компетентностного подхода в организации учебного процесса [cf. 1, Словарь.../К/Компетентностный подход];

(b) реализация принципов программируемого обучения (англ. instructional design) в организации учебного процесса;

(c) реализация блочно-модульного подхода в организации учебного процесса;

Обучающий оптический мультимедийный CD-ROM «**Межкультурная деловая коммуникация. Россия – Германия: Blended Learning course**» может использоваться как в режиме 'online', требующем подключения к интернету, так и в автономном режиме, позволяющем работать со всеми основными печатными и графическими ресурсами учебного комплекта и минимум аудио-сопровождения. Работа с выходом в интернет позволяет заметно расширить *ресурсную базу курса* за счет привлечения актуальных обновляемых (и загружаемых с сайта) компонентов аудио-сопровождения, использования активных ссылок на актуальные ресурсы 'YouTube.com' etc., а также участия в заполнении разделов Wiki, общении в блогах и пр.

Означенные обучающий CD-ROM и электронный online-ресурс могут использоваться как базовые компоненты учебного курса «современного немецкого языка как средства межкультурного делового общения» в рамках специализированных учебных курсов в составе утвержденной вузом программы, а также в качестве самостоятельных *модулей подготовки* в составе поликомпонентных модулей, оцениваемых в терминах зачетных единиц. *Модуль* представляет собой автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, включающую в себя «дидактические цели, логически завершенную

единицу учебного материала, методическое руководство и систему контроля и предполагает четкую структуризацию содержания обучения» [10].

(d) совершенствование и внедрение квестовых технологий обучения в учебный комплект и учебный процесс [cf. 11 etc.];

(e) осуществление *перекрестного мониторинга* качества учебных материалов российскими и иностранными партнерами по разработке курса, а также студентами;

(f) внедрение принципов *поликультурного образования* в учебный процесс [12];

(g) актуализация педагогических принципов *толерантности, эффективности и аутентичности* как основополагающих детерминант инновационного учебного курса немецкого языка в сфере межкультурной деловой коммуникации;

(h) использование *комплексного подхода* как интегративной методологической платформы для диалога академических и дидактических традиций России и Германии с соблюдением *принципа комплементарности* реализуемых дидактических моделей и методик;

(i) актуализация методических приемов *компрессии времени на изучение материала* с использованием современных технических средств и педагогических технологий (e.g. использование электронного мониторинга успешности выполнения задания и выделения проблемных секторов; разработка и внедрение квестовых методик обучения решению коммуникативных задач [11 etc.]);

Комментарий. Компьютерная форма представления нового учебного материала и соответствующая интерактивная форма выполнения учащимися практических заданий обеспечивают simultaneity негативного и позитивного закрепления предметных образцов и паттернов аутентичного иноязычного / инокультурного текстообразования в решении заданий в электронном виде; обеспечивается единство и достижимость связей моментов знакомства, применения и закрепления полученных знаний и схем.

(j) «*валоризация*» учебных материалов педагогами и учащимися;

Комментарий. Процесс обучения группы учащихся рассматривается как целостный процесс. Оборот «знаний», языковых данных, тематических групп лексики (глоссарии по темам, блокам, модулям), грамматических правил, шаблонов, языковых и контекстуальных правил, сценариев стандартного культурного поведения в социальных контекстах, решений, клише и пр.

(k) интеграция разрабатываемого учебного ресурса в образовательную среду Евросоюза.

05. К *дополнительным параметрам* оценки методической обработки исходного аутентичного иноязычного материала следует отнести:

(a) релевантность итогового технологического продукта с точки зрения использования в рамках педагогики обучения в течение всей жизни;

(b) релевантность итогового технологического продукта с точки зрения использования в рамках педагогики инклюзивного образования;

(c) релевантность итогового технологического продукта с точки зрения возможностей использования / применения в рамках поддержки таких актуальных проектов и программ как «академическая мобильность» и «получение образования за рубежом» [1].

(d) потенциальную релевантность с точки зрения внедрения практики получения учащимися «совместных» дипломов (cf. [1]);

(e) релевантность итогового технологического продукта с точки зрения реализации принципов «открытого обучения» [13].

В настоящее время разработанный группой Тверских и Берлинских ученых инновационный образовательный онлайн-комплект по немецкому языку как средству межкультурной деловой коммуникации относится к открытым образовательным ресурсам (open educational resources, OER). В этой связи к *дополнительным возможностям использования* учебного комплекта на настоящий день также относится включение в систему пирингового (англ. P2P learning) образования в рамках MOOC – массовых открытых онлайн-курсов.

Следует отметить *полифункциональность* действующего сайта и итогового образовательного продукта (учебного комплекта). Сайт проекта содержит информацию о соответствующих принятым в Европейском Союзе уровням и критериям требованиям при аттестации меры овладения учащегося иностранным языком в актуальном для ЕС формате. В то же время сайт международного проекта «Межкультурная деловая коммуникация: Россия – Германия» предоставляет возможность совершенствования навыков общения на искомом иностранном языке с соблюдением *принципов уместности, вежливости, эффективности* и т.д. Сайт проекта *поддерживает возможность сертифицировать повышение квалификации по иностранному (немецкому) языку путем подготовки и сдачи экзамена ECL (European consortium for the certificate of attainment in modern languages [14])*. С 2012 года Тверь (в лице Тверского государственного университета) является одним из действующих на территории России (по состоянию на 2014 год уже *восьми*) центров подготовки к сдаче экзаменов означенного профиля и аттестации уровня овладения языком по действующим в ЕС стандартам [15].

06. Важным потребительским свойством образовательного продукта сегодня выступает контролируемость и управляемость процесса обучения со стороны учащегося, которая обеспечивается в данном случае за счет:

- (a) ясной и четкой структуризации учебного материала по темам и аспектам [3; 4; 5];
- (b) доступности режима навигации и поддержки по всем возникающим вопросам;
- (c) моментального адресного (открытого для учащегося) мониторинга успехов и неудач на каждом шаге освоения учебного материала;
- (d) возможности «переписать» тест и возобновить обучение в любой момент «от последнего обращения».

07. Дополнительными источниками мотивации учащихся к обучению выступают:

- (a) практико-ориентированный подбор соответствующего стандартным жизненным ситуациям учебного материала;
- (b) учет предпочтений студентов в рейтинге учебных материалов;
- (c) интеграция получаемых знаний в систему компетенций, востребованных при сдаче международного европейского языкового экзамена ECL;
- (d) организованная возможность сдать означенный экзамен по месту жительства.

Все перечисленные элементы организации электронного образовательного ресурса и учебного процесса на настоящий день составляют основу разработки и функционирования инновационного учебного комплекта как базы современного комбинированного учебного курса в рамках интерактивной технологии Blended Learning. Вместе с тем, вопрос о том, насколько методики экспресс-курса иностранного языка (в рамках программы дополнительного к специальности образования) подходят для обеспечения изучения языка в рамках основной лингвистической специальности, остается открытым и заслуживающим особого обсуждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Введение. Болонский процесс / Болонский глоссарий. Glossary on the Bologna Process. English-German-Russian. – URL: <http://bologna.owwz.de/introduction.html?&L=3>
2. Богатырёва О.П. Blended Learning как инновационная технология и как ключ к педагогике интеграционного образования // Семантика и прагматика деловой межкультурной коммуникации в инновационной парадигме обучения: монография. – Тверь: ТвГУ, 2012. – С. 60-69.
- 3 Межкультурная деловая коммуникация: Blended-Learning-курс Россия – Германия. – URL: <http://gk-dru.tversu.ru/ru/default.html> > (29/10/2014).

4. Вацель Г., Хан М., Крестинский С.В. Учебный комплект «Межкультурная деловая коммуникация: Россия – Германия» / Под ред. Н.А. Коминой (ответственный редактор), А.А. Богатырёва (научный редактор) CD-ROM, Web-site (электронное издание) Коллектив авторов. – Тверь: ТвГУ; М.: Минобрнауки, 2013.

5. Вацель Г., д-р. Совместный проект Института межкультурной коммуникации и Тверского государственного университета // Семантика и прагматика деловой межкультурной коммуникации в инновационной парадигме обучения: монография / под ред. Н.А. Коминой. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. – С. 16-30.

6. Хан М., д-р. Мультимедийная программа для обучения иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации // Семантика и прагматика деловой межкультурной коммуникации в инновационной парадигме обучения: монография / под ред. Н.А. Коминой. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. – С. 45-52.

7. Tikhomirova Anastasiya V., Bogatyrev Andrey A., Bogatyreva Olga P. (Tver state university). The addressee-centered and professional communicator-centered approaches within educational teaching discourse // “Applied Sciences and technologies in the United States and Europe: common challenges and scientific findings”: Papers of the 7th International Scientific Conference (June 25, 2014). Cibunet Publishing. New York, USA. 2014. – pp. 92-95.

8. Богатырёв А.А., Комина Н.А., Крестинский С.В., Тихомирова А.В. Методологические и методические аспекты разработки инновационного курса немецкого языка для делового интеркультурного общения // Международный сборник научных трудов, посвященный году Германии в России: Естественные и гуманитарные науки – устойчивому развитию общества / Московское общество испытателей природы (Россия) – Международный университет общественного развития (Германия). – М.: Альтекс, 2012. – С. 26-36.

9. Богатырёв А.А., Крестинский С.В. *Вебинар ‘Typisch deutsch?’ как элемент инновационного учебного курса немецкого языка в сфере межкультурной деловой коммуникации* // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Тверь: ТвГУ, 2013. – Вып. 12. – Часть II. – С. 56-62.

10. Методологические основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой с международной системой классификации учебных модулей: матер. науч. исслед., выполненных в МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках проекта ФПРО 2005 г. и национального проекта 2006 г. – [Электронный ресурс]. – URL: <<http://www.msu.ru/innovation/nmo/metod.rtf>> (29/10/2014).

11. Тихомирова А.В. Коммуникативный квест как прообраз современной учебной программы по иностранному языку в неязыковом вузе // XL

Международная научно-практическая конференция "Проблемы современной педагогики в контексте развития международных образовательных стандартов". 30 января – 5 февраля 2013г. Одесса 2013г. -- URL: <gisap.eu/ru/node/18922> (29/10/2014).

12. Султанов К.В. Идея поликультурализма в образовательных стратегиях современной России (РГНФ) // Стратегии и модернизации образования в инновационном развитии России. СПб.:Изд-во Политех. ун-та, 2013. – С. 14-20.

13. Хуторской А.В., Дистанционное обучение и его технологии // Интернет-журнал "Эйдос", 2005. – 10 сентября 2005. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-18.htm>.

14. General information on the ECL. – URL: <http://www.ecl-test.com/pages/template2.aspx?id=5749> (29/10/2014).

15. Европейские экзамены ECL в России. – URL: <<http://www.ecl.ru/sertificate.html> >(29/10/2014).

Baeva Irina Vladimirovna,
Pskov State University, Graduate student, Chair of English Language.

Particular qualities of interpersonal linguistic communication of students in linguistic higher education within corrective course of English language

Abstract: This article describes the peculiarities of interpersonal linguistic communication of students in language high schools. The main components of linguistic identity are revealed. The examples of new technologies are shown in the development of secondary linguistic identity and the stages of its development are described. The brief analysis of the traditional forms of teaching foreign language in linguistic institutions was also given and characterized by the formation of specific cross-cultural competence at this stage.

Key words: linguistic communication, corrective course of English language, the secondary language personality, intercultural competence, "language world".

Баева Ирина Владимировна,
Псковский государственный университет,
аспирант кафедры английского языка.

Особенности межличностного языкового общения студентов-первокурсников лингвистических специальностей в рамках коррективно-корригирующего курса английского языка

Аннотация: В работе раскрываются особенности межличностного языкового общения студентов лингвистических специальностей в рамках коррекционно-корригирующего курса английского языка. В статье описывается необходимость использования коррекционно-корригирующего курса английского языка при обучении студентов – первокурсников языковых специальностей. Выявлены основные составляющие развития языковой личности. Также дан краткий анализ традиционных форм обучения иностранному языку в языковом вузе,

охарактеризована специфика формирования межкультурной компетенции на современном этапе.

Ключевые слова: межличностное языковое общение, коррективно-корректирующий курс английского языка, вторичная языковая личность, межкультурная компетенция, «языковая картина мира».

Межличностное языковое общение принято рассматривать как гармоничный и пропорциональный процесс коммуникации. Без коммуникации не может существовать современное общество. Различные психологические, коммуникативные и социально-обусловленные процессы происходят в обществе, и каждый из этих процессов изучается отдельными дисциплинами, в том числе и общение. Общаться на родном или иностранном языке является основной прерогативой современного общества. Обучить правильному общению на родном или иностранном языке задача общеобразовательных учебных заведений и высших образовательных учебных заведений. В нашей статье мы будем говорить о языковых высших учебных заведениях,

Дисциплина «Практика устной и письменной речи английского языка» в рамках рабочей программы требует от студентов наличия определенных компетенций, например коммуникативной. Известно, что коммуникативная компетенция отвечает за межличностное языковое общение, поэтому очень важно определить место общения в структуре межличностного взаимодействия и взаимодействия людей. У каждого человека навык общения формируется на основе усвоения данного языка участниками общения, не на врожденном, а на полученном знании. Сегодня каждому студенту важно осознать язык и речевое поведение людей как культурный феномен, влияющий не только на эффективность отдельных коммуникаций, но и на развитие, становление и объединение нации. Речь может идти не только о родном языке, но и об иностранном. Если больше приобщать студентов к культуре стран изучаемого языка с первого курса, то формирование умений представлять культуру своей страны в условиях межкультурного общения станет главным процессом [4, с.116].

Чтобы обучить студентов языковому общению, мы пользуемся различными опорами. Это могут быть опоры на тексты, диалоги, монологические высказывания и так далее. Текст – является основным компонентом при обучении иностранному языку. От студентов, особенно языковых Вузов требуется понять не только основное содержание текста, но и мотивы, цели поступков героев, особенности стилистического строения текста, а так же уметь анализировать и реферировать текст согласно требованиям ФГОС. Как известно, установки на такие задания формируют только в языковых заведениях. Чтобы обучать студентов в рамках ФГОС, подразумевается наличие у студентов конкретных знаний умений и

навыков в одинаковом объеме и очевидным является необходимость использования коррекционного курса в обучении практике устной и письменной речи английского языка на первом году.

Наблюдение за группой студентов-первокурсников показало, что существует достаточно большое количество пробелов в знаниях. Пробелы в области фонетики, лексики, грамматики, а также сложности в межличностном языковом общении между участниками группы, наталкивают преподавателя на разработку отдельных упражнений или комплекса упражнений для ликвидации неоднородности знаний в учебной группе. Отсутствие различных форм работы по выравниванию уровня языковых знаний, умений и навыков у студентов, может в серьезной степени затормозить процесс выполнения рабочих и учебных программ, создать некие проблемы в период обучения, как преподавателю, так и студенту. Отставание некоторых студентов может привести к серьезным последствиям, таким как разобщенность в учебной группе, отсутствие мотивации к обучению, потере интереса к развитию естественной межкультурной коммуникации.

Вследствие наличия данной проблемы преподавателям иностранного языка необходимо проводить коррекционную работу по выравниванию уровня владения иностранным языком у студентов первокурсников языковых специальностей. К тому же никто не может отвечать за желания учащихся сотрудничать друг с другом. Авторская позиция заключается в том что, коррективно-корректирующий курс, интегрируемый в учебный процесс, был разнонаправленным, комплексным и доступным каждому студенту первокурснику. Разнонаправленность заключается в отборе групп, отборе содержания, направленного на корректировку и на обучение с нуля. Следовательно, возникает модель коррекционно-корректирующего курса (ККК) работающая в трех направлениях – содержании, корректировки имеющихся знаний и обучении с нуля.

Обучая человека иностранному языку, мы воспитываем в нем вторичную языковую личность, она в свою очередь формируется под влиянием первичной языковой личности, сформированной родным языком человека [1, с. 83]. Как известно, уровень развития языковой личности и понимание на родном языке детерминируют готовности языковой личности на иностранном языке. Модель вторичной языковой личности - незамедлительное проявление коммуникативной готовности. Вторичная языковая личность есть совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне и предполагающая адекватное взаимодействие с представителями других культур. Она складывается из овладения вербально - семантическим кодом изучаемого языка, то есть "языковой картиной мира" носителей этого языка и глобальной концептуальной картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную

действительность [2, стр. 65]. Развитие у студента черт вторичной языковой личности, делающих его способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации, и есть одна из целей обучения иностранному языку.

Компонентами формирования языковой личности является выработка нескольких компетенций: лингвистической - теоретические знания о языке, языковой - практическое владение языком, коммуникативной - использование языка в соответствии с ситуацией общения, навыки правильного речевого поведения и культурологической - вхождение в культуру изучаемого языка, преодоление культурного барьера в общении [3, с.60]. Современный человек, владеющий иностранным языком, оказывается вовлеченным в процесс общения с другими людьми, являющимися представителями своих культур. В связи с этим изучающим иностранный язык требуется не только иметь богатый лексический запас и идеальное произношение, хорошо знать иноязычную грамматику, но и формировать в себе межкультурную компетенцию. Данная компетенция предполагает достижение такого уровня владения языком, который позволит гибко реагировать на всевозможные непредвиденные повороты в ходе беседы, определять адекватную линию речевого поведения, безошибочно выбирать конкретные средства из обширного словарного запаса и употреблять эти средства сообразно предлагаемой ситуации.

Как известно, в лексике отражаются все процессы исторического развития общества. С появлением новых предметов, явлений возникают новые понятия, а вместе с ними – и слова для наименования этих понятий. Чтобы постичь новые иностранные наименования (слова) человек прибегает к различным способам и в первую очередь работает со словарем. Но зачастую внушительный процент новых слов может просто осесть в пассивном словарном запасе. Для закрепления слов в активном словарном запасе необходимо повторять их в различных ситуациях несколько раз. Технологии обучения в сотрудничестве или применение проектного метода, которые мы предлагаем использовать в рамках коррекционно-корректирующего курса английского языка, повлияют на способность студентов находить и употреблять только необходимую для каждой ситуации лексику.

Формирование межкультурной компетенции предполагает взаимодействие двух культур в нескольких направлениях: знакомство с культурой страны изучаемого языка посредством самого иностранного языка и усвоение модели поведения носителей иноязычной культуры, влияние иностранного языка и иноязычной культуры на развитие родного языка и модель поведения в рамках родной культуры, развитие личности под влиянием двух культур. Необходимо рассмотреть, как осуществляется формирование межкультурной компетенции студентов с учетом названных направлений. В процессе овладения иностранным языком студенты усваивают материал, который демонстрирует функционирование

языка в естественной среде, речевое и неречевое поведение носителей языка в разных ситуациях общения и раскрывает особенности поведения, связанные с народными обычаями, традициями, социальной структурой общества, этнической принадлежностью. Прежде всего, это происходит с помощью аутентичных материалов (оригинальных текстов, аудиозаписи, видеофильмов), которые являются нормативными с точки зрения языкового оформления и содержат лингвострановедческую информацию.

Вербальные средства являются наиболее мощными орудиями интеллекта и важнейшим условием осуществления высших психических функций человека. Чем больше данных орудий получает студент в процессе обучения, тем выше шанс его успешной реализации и профессиональной сфере и шанс самореализации преподавателя как профессионала.

Особенно важно выявить особенные черты общения студентов и дело преподавателя проявить умения помогать студентам в процессе взаимодействия. Итак, особенностью межличностного языкового общения в языковых Вузах нужно считать поликультурную языковую личность, которая может рассматриваться в условиях иноязычного межкультурного общения как личность, владеющая не только родным, но и иностранными языками и, соответственно, родной и иноязычной культурой. Она формируется в процессе обучения и воспитания, освоения языкового образования в целом. Её характеристики могут быть поделены на три аспекта - ценностный, познавательный и поведенческий. Ценностный аспект включает этические нормы поведения, отражающие историю и мировосприятие людей, объединенных культурой и языком; к познавательному или когнитивному аспекту относят свойственную данной личности картину мира, а к поведенческому - специфический набор речевых характеристик и паралингвистических средств общения. Следует отметить, что в последнем случае (поведенческий аспект) речь идёт о практическом владении речеповеденческими стратегиями и тактиками, способности вступать в контакт по поводу той или иной деятельности, в которую в качестве составного элемента входит и деятельность общения. С этой точки зрения поведенческий аспект в методическом плане логичнее назвать речеповеденческим. Исходя из того, что данные аспекты являются основой обучения иноязычному межкультурному общению, то они, по мнению автора, должны быть отражены в содержании обучения иностранному языку в специализированных языковых вузах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. — М.: АРКТИ, 2000. 165 с. 31 .Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Высшая школа, 1982. 374 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: издательский центр «Академия», 2013. 336 с.
3. Гуткин О.В. Проблема соотношения понятий диалога культур и диалога в культуре // Человек. Диалог. Понимание. Межвузовский сборник научных трудов. Саратов. 1996. - с. 58-63.
4. Зимняя И.А. Иноязычная речевая деятельность как объект обучения и психолингвистические проблемы обучения говорению на иностранном языке// Психологические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе: Сборник научных трудов. — М., 1979. 251с.
5. Степанчук О. А. Гуманитарные знания в системе современного образования / О. А. Степанчук // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.).Т. I. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 24-27.
6. Ерёмин Ю.В. Теоретические основы профессионально-коммуникативной подготовки будущего учителя в условиях педагогического университета (предметная область:иностранный язык): Автореф. дис. док. пед. наук.- Спб., 2001.

Tatiana N. Bukreeva,
*Lecturer, South-West State University Department
of international relations and public administration*

Importance of ecological education for implementation of sustainable development strategy

Abstract: The article considers the need to move towards sustainable development strategy, demonstrates the importance of educational system in general and some aspects of modern ecological education in particular for implementation of sustainable development strategy.

Keywords: sustainable development, ecological education, human impact, ecological environment.

Букреева Татьяна Николаевна,
*преподаватель, Юго-Западный государственный
университет (г. Курск)*

Значение экологического образования для реализации стратегии устойчивого развития

В статье обоснована необходимость перехода к реализации концепции устойчивого развития. Отмечено значение системы образования в целом и особенности и важность современного экологического образования в частности для реализации стратегии устойчивого образования.

Ключевые слова: устойчивое развитие, экологическое образование, антропогенное воздействие, окружающая среда.

Основная тенденция общественного развития начала 21 века – значительный рост экономических и социальных потерь от природных явлений [1]. Поскольку в генезисе последних возрастающую роль играет хозяйственная деятельность человека, они являются природно-антропогенными (природно-техногенными).

Развитие экономических связей и усиление конкуренции на современном этапе требует перманентного совершенствования техники и технологии

производства, оказания услуг, в результате происходит все большее усложнение товаров, технологии переходят на молекулярный уровень. В этой связи возрастает роль человека не только как рабочей силы, но и как источника знаний и новых идей, путей их реализации, воплощения в жизнь и использования, т.е. значение человеческого капитала в социально-экономическом развитии постоянно растет. В то же время человеческая деятельность в стремлении к эффективности производства, удовлетворению все возрастающих потребностей привела к увеличению регулярного воздействия на окружающую среду – среду обитания, и на природу в целом – так как деятельность человека приобрела глобальный характер. При этом рост численности населения на планете и интенсификация человеческой деятельности в связи с научно-технической революцией неминуемо приводят к еще более резкому росту антропогенного влияния на природу. В результате на Земле происходят перераспределение водных ресурсов, изменение местного климата, преобразование некоторых черт рельефа.

В дополнении к вышесказанному необходимо отметить, что развитие техники и технологий в последние 30 лет привели к возникновению ситуации, когда возможности человека, осуществляющего управление новыми устройствами, с каждым годом все больше отстают от перманентно усложняющейся техники. Таким образом, в руках человечества в целом и отдельного человека в частности сосредоточена значительная мощность, позволяющая оказывать разрушительное воздействие на окружающую среду.

В сложившейся ситуации выход только один – формирование современного экологического мировоззрения, развиваться в гармонии с природой, т.е. перейти к реализации стратегии устойчивого развития, приоритетным средством которого является образование, т.е. можно сказать, что переход к новому курсу развития цивилизации начинается со становления образования в интересах устойчивого развития, принимающего глобальные масштабы [2]. При этом необходимо осознание, что в долгосрочной перспективе сохранение окружающей среды является важным фактором экономического роста, который должен учитываться при построении экономико-математических моделей и прогнозов, т.к. в противном случае теряется объективность последних.

Понимая важность охраны окружающей среды, сохранение биобаланса планеты, и невозможность решения сложившихся проблем в области экологии на местном, внутригосударственном уровне, с 3 по 14 июня 1992 года в Рио-де-Жанейро года была созвана Конференция Организации Объединенных Наций по окружающей среде и развитию, на которой участниками была подтверждена Декларация Конференции Организации Объединенных Наций по проблемам окружающей человека среды, принятая в Стокгольме 16 июня 1972 года.

В стремлении развить результаты стокгольмской конференции, в Рио-де-Жанейро были сформулированы основные принципы устойчивого развития, т.е. развития нынешнего поколения, не ставящего под угрозу развитие будущих поколений.

Среди основных принципов можно выделить следующие:

- Принцип 4. Для достижения устойчивого развития защита окружающей среды должна составлять неотъемлемую часть процесса развития и не может рассматриваться в отрыве от него.

- Принцип 21. Следует мобилизовать творческие силы, идеалы и мужество молодежи мира в целях формирования глобального партнерства, с тем, чтобы достичь устойчивого развития и обеспечить лучшее будущее для всех.

Следует понимать, что антропогенное воздействие на природу вызвано осознанными и неосознанными действиями человека. Зачастую население не осознает, что его деятельность может негативно отражаться на состоянии окружающей среды. В связи с этим в числе наиболее значимых принципов устойчивого развития является мобилизация всех сил в целях формирования глобального партнерства [2]. Последнее является гарантом глобальной экологической безопасности; примеры прошлого четко демонстрируют, что решение лишь локальных экологических проблем не улучшает, а ухудшает глобальную экологическую ситуацию, так как для проведения экологических мероприятий в одном месте активно осуществляется антропогенное давление на другие экосистемы.

Большие просторы и природные запасы России создали в сознании населения беспечность и безответственное отношение к природе, значительная часть населения нашей страны относится к решению экологических проблем как к задачам второстепенным, решение которых может быть отложено до лучших времен. Исследователи отмечают устойчивую тенденцию разрыва между темпами деградации окружающей среды, расхищения природных ресурсов и осознанием опасности этих процессов. В данном случае очевидна экологическая безграмотность как отдельной личности, так и общества в целом.

Низкий уровень экологической осведомленности людей выступает одной из причин пренебрежительного отношения общества к окружающей среде, такое положение вещей в основном характерно для развивающихся стран, где имеется огромное количество малограмотных людей, от которых трудно ожидать осознанного, непотребительского отношения к окружающей среде. С другой стороны, и в странах с достаточно высоким уровнем образования наблюдаются проблемы организации жизнедеятельности, оказывающие негативное влияние на окружающую среду. Таким образом, в целях повышения осведомленности населения об экологических проблемах, их причинах и последствиях, прежде

всего необходимо совершенствование системы образования в целом, функционирование которой не должно ограничиваться только обучением и воспитанием, а должно представлять собой широкий процесс информационно-экологического взаимодействия человека и окружающей среды. А также необходимо формирование системы экологического образования, способной воспитать поколение экологически озабоченных людей. Человек должен в процессе воспитания и образования не только усвоить новые знания и сформировать иной способ отношения к природе, но и научиться чутко реагировать на происходящие в ней изменения, чтобы вовремя внести коррекцию в свои действия и не довести экологическую ситуацию до катастрофического состояния со всеми бедственными для общества последствиями. То есть экологическое воспитание и образование должны носить опережающий характер, обеспечивая, тем самым, своеобразную временную инверсию в развитии социоприродной системы от сознательно намечаемого будущего к настоящему. Данная тенденция должна получить отражение в образовательной программе. Принципы обеспечения экологической безопасности наряду с предусмотрительными мерами, ограничениями, запретами, доступностью экологической информации и др., непременно должны включать экологическое образование, экологическое воспитание, а также пропаганду экологической этики [3].

Экологическое образование должно быть непрерывным, т.е. начинаться с самого раннего детства (с детского сада) и длиться всю жизнь, продолжаться в школе и в вузе, таким образом, образовательная среда играет важную роль в развитии ответственности каждого человека за сохранение окружающей среды и в силу следующих причин отличается продуктивностью в выработке экологического мировоззрения у подрастающего поколения:

- в высшие учебные заведения поступают люди в подростковом возрасте, имеющие не совсем сложившееся восприятие мира, которое формируется в течении всего периода обучения в высшем учебном заведении;

- высшее образование, в подавляющем большинстве случаев, является необходимым условием для замещения руководящих должностей в органах государственного и муниципального управления, хозяйствующих субъектах и общественных организаций. В связи с этим именно эта категория населения будет формировать и определять политику в ближайшем будущем и от направления их подготовки зависит стратегические ориентиры будущего.

Первоочередной задачей экологического образования в условиях устойчивого развития является формирование новых ценностно-нормативных отношений, отвечающих требованиям времени, преодоление отчуждения человека от природы, выработка экологического мировоззрения и понимания людьми того, что главной целью для них является благоприятная окружающая

природная среда как всеобщая, незаменимая основа их жизнедеятельности, влияние человека на состояние окружающей среды должно играть решающую роль в процессе принятия решений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Kovarda V.V. Modeling the types of correlation between social and economic development and wildlife impact [Text] / V.V. Kovarda// World Applied Sciences Journal, №24 (5), 2013. - p. 675-680.

2. Коварда В.В. О необходимости межгосударственного сотрудничества для перехода к стратегии устойчивого развития [Текст] / В.В. Коварда, М.Д. Георгиев // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: техника и технологии. – 2012, №2 (2). – С. 212-214.

3. Урсул А.Д. Экологическая парадигма и перспективы образования [Текст] / Философские основания экологического образования в эпоху нанотехнологий / Отв. ред. И.К. Лисеев. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2014. – 328 с.

Nyet Moi Siew^{1*}, Sopiah Abdullah¹ and Ngie King Kueh²

¹*School of Education and Social Development, Universiti Malaysia Sabah,
Kota Kinabalu, Sabah, Malaysia.*

²*Tambunan Secondary School, Sabah, Malaysia.*

Learning Probability in the Arts Stream Classes: Do Colour Balls with STAD- Cooperative Learning Help in Improving Students Performance?

ABSTRACT

Aims: 1. To investigate the effects of concrete learning aids (Colour Balls) with Student Teams-Achievement Division (*STAD*) cooperative learning (CBCL) method on Form Four Arts Stream students performance in probability; 2. To find out students perception towards the use of CBCL method in learning probability.

Study Design: Quasi experimental pre-test post-test control group design. Two treatment groups were employed in this design, they were CBCL (experimental group), and *STAD* cooperative learning (CL) (control group).

Place and Duration of Study: The study was carried out in two rural secondary schools in the District of Tambunan, 90 km from Kota Kinabalu city, Sabah, Malaysia for a period of 170 minutes.

Methodology: The sample consisted of 160 Form Four Arts Stream students (mean age 16 years old). The students were randomly assigned to one of the two conditions – CBCL method (N= 80) and CL method (N= 80) as intact groups. The Probability Performance pre-test and post-test, and open ended questions had been used to collect data. The student s performance mean scores were analysed using Independent-samples t-test and Paired- samples t-test at $D = 0.05$ level of significance. The student s written comments on their learning experience in CBCL method were categorized into three parts, namely a positive perception, negative perceptions and suggestions for improvement.

Results: The findings revealed that students taught with the CBCL method performed significantly higher than the students who were taught with CL method ($t(158) = 3.148, P = .002$). The findings also showed that students in both CBCL and CL groups performed significantly better on the post test compared to the pre test ($t(79) =$

42.382, $P = .000$ and $t(79) = 70.726$, $P = .000$ respectively). A majority of students had positive perception towards the use of CBCL method in learning probability as it: (i) helped linking learning activities to probability concepts; (ii) boost their confidence in answering questions; (iii) helped them better understand and remember the concept of probability; and (iv) fostered their cooperation and discussion in solving problems. Majority of the students also felt that the CBCL activities conducted made learning fun and enjoyable. However, one big concern about the CBCL activities was that it had taken a longer time to complete.

Conclusion: This study shows that the Colour Balls concrete learning aids, when incorporated with the *STAD* cooperative learning (CBCL) method and implemented appropriately in the classrooms, is an effective method in improving the performance of Form Four Arts Stream students in the topic of probability.

Keywords: Arts stream; Colour Balls; concrete learning aids; Student Teams-Achievement Division (STAD); probability.

1. INTRODUCTION

Probability is part of the basic literacy in mathematics that deals with making sense of experiences involving chance and uncertainty [1]. Many skills which are used every day depend on knowing and understanding probability. In order to function effectively, an understanding of the probability theory is essential to enable comprehension of real-life situations such as politics, meteorology and weather forecasting, genetic research, engineering research, sports, and insurance policies. Hence, students should master the basic ideas of probability very early in the school programme.

Despite the importance of probability and its fundamental role in daily life, many ideas about probability are difficult to learn and therefore hard to teach [2]. According to [3], it was found that problems in learning probability such as those used in calculating, reporting, and interpreting probabilities will arise when students inadequately develop rational number concepts and proportional reasoning. As proportional reasoning revolves around ratios, it is therefore one type of rational number. As defined in [4], proportional reasoning involves recognising the ratio between elements within measure spaces and the functional relationship across measure spaces. The difficulties that students of all ages experience with proportional reasoning are documented in a number of studies [5,6,7,8,9,10].

According to Piaget's theory [11], an individual's thinking at the concrete operational stage is limited because of the individual's reliance on real objects and events. Concrete operational thinkers do not completely grasp proportionality,

hypothetical argument, the concept of controlling variables, or probabilistic reasoning [12,13]. On the other hand, students with formal operational thought patterns are capable of grasping abstract principles and multiple perspectives. Research, however, indicates that most students who enter college do not demonstrate sufficient formal operational thought when dealing with the laws of probability and probabilistic reasoning [14]. Similarly, the change from concrete operations to formal operational thoughts did not happen to most Malaysian students who have completed upper secondary school and those who have continued their education in college or university (Cheam, University of Science Malaysia, Malaysia, Unpublished results) [15] found that students with concrete operational thought patterns were incapable of predicting events with equal probability in sample space. [16] concur that a learner in a concrete-operational period is neither able to differentiate between certain and random predictions nor formulate predictions. Due to the nature of randomness and random events in probability, the specific examples and results from chance events may not be the expected ones [17]. These 'unusual' results conflict with what is expected, and students are therefore faced with experimental evidence that does not clearly illustrate the concept. Consequently, probability ideas often appear to conflict with students' experiences and how they view the world [18].

As Moore [19] stated, the conflict between probability theory and students' view of the world is due at least in part to students' limited contact with randomness. We must therefore prepare the way for the study of chance by providing experience with random behaviour early in the mathematics curriculum (p. 98).

This statement clearly demonstrates that an understanding of probability theory is essential early in the mathematics curriculum that allows learners to make sense of experiences involving chance. Effective instructional methods therefore need to be employed in helping concrete operational students to build a better understanding of abstract concepts in probability. The challenge is to relate to students and engage them in learning experiences with random behaviour in which they can construct their own understanding of probability.

Research has found some value of using games to assist learner s learning of probability concepts. In her study, [20] found that 4- and 5-year old children showed improvement in their understanding of probability after learning activities using an Internet game. However, [17] found that games, although are generally useful in helping children to learn in mathematics, may not automatically be as useful in helping students develop normative probability concepts. [21] also expressed caution about the use of games for probability learning because of the possibility that, as the students become more familiar with a game, they may become more skilful in the strategy required in the game without necessarily increasing their understanding of probabilities related to the dice outcomes. [22] also referred to the possibly passive

role of children during the playing of games involving only chance if the players were not involved in some decision-making and to be explicitly thought about during the game. Based on these research findings, it revealed that games would not necessarily help develop an appropriate understanding of probability.

[23] implied that students with concrete operational thought patterns do not possess the mature mentality to grasp abstract mathematical concepts presented in words or symbols alone and thus, various experiences with concrete materials are required for learning to take place. Concrete materials, or concrete objects are defined as physical teaching tools that engage students in the hands-on learning of mathematics [24]. "Whether termed manipulatives, concrete materials, or concrete objects, physical materials are widely touted as crucial to the improvement of mathematics learning [25].

Previous studies by [26, 27, 28, 29] showed that the use of concrete learning aids will increase a student's achievement in mathematics; in particular the concept of probability. This is because through the interaction with objects, concrete experience and active participation through discussion among peers, it can help to accelerate students' understanding on abstract concepts of probability [30, 31]. Researchers have studied the use of concrete objects in several different grade levels and in several different countries [24, 32, 33, 34]. The majority of the studies indicated that mathematics achievement increases when concrete objects are put to good use. [30] supports this by stating that it is the active manipulation of materials that 'allows learners to develop a repertoire of images that can be used in the mental manipulation of abstract concepts'. To sum up, much of the research findings has shown that a student's achievement levels are related to his/her experience in using concrete objects.

Based on several research findings, however, it showed that theoretical benefits of concrete materials in mathematics did not always translate into practice. In [35]'s study, they found that many of the 11- to 12-year-old students had difficulty in moving 'from the concrete representations to the more formal aspects of mathematics. According to [36], some of these difficulties derive from the use of particular materials that are used within a 'representational approach. In this approach students would work with an external representation in order to give meaning through 'internal representations to a particular aspect of mathematics. On the part of the teacher, that specific mathematical meaning is actually embodied in the external representation, but [36] claims that while this may be true for the teacher, it is not necessarily true for the students. [37] agrees that 'concrete embodiments do not convey mathematical concepts but it is the 'experts who already have those concepts who will make sense of the ideas being modelled.

The way in which the materials are used, would therefore appear to be important factors in helping students to translate their thinking processes from handling objects to symbolic representations. Students need to see through the objects of the mathematics which underpin the representation and to think with the representations [38]. As [25] points out, 'although kinaesthetic experience can enhance perception and thinking, understanding does not travel through the fingertips and up the arm (p. 47). Therefore, in itself, the physical exploration and manipulation of concrete materials alone will not always lead students to discover 'correct mathematical concepts.

According to [39], accompanying mental activity is the crucial element of reaching 'correct mathematical conclusions during concrete materials manipulation. Without some accompanying mental activity to reflect the purpose of the physical activity, concrete materials will not be able to develop students mathematical understanding [39]. In order for this to happen, there needs to be a discourse between the student and the teacher or between the student and more capable peers as this will allow the student to bridge the gap between the concrete materials and the abstract ideas.

In response to this view, [40] believes that social interaction involving group problem solving enables each student to extend his or her zone of proximal development. The difference between what the learners are able to achieve unaided and what they can achieve under guidance of an expert or more capable peers defines what Vygotsky termed as 'zone of proximal development [41]. The belief that peer interaction may promote learning has been applied systematically under the rubric of "cooperative learning". Cooperative learning is an instructional technique in which students work together in structured small groups to accomplish shared goals [42]. Research indicates that cooperative learning groups seem to help all students because the best students get to "share" their knowledge with others while the weaker students get peer coaching [43].

Research studies in the use of Student Teams-Achievement Division (*STAD*) have been applied with great success in various research projects [44,45,46]. Student Team Achievement Division (*STAD*) refers to a cooperative-learning method in which small groups of learners with different levels of ability work together to accomplish a shared learning goal [47]. [48] stipulates five major components of the *STAD*, namely: class presentations, teams, quizzes, individual improvement scores, and team recognition. According to [49] "the main idea behind *STAD* is to motivate and encourage students to help each other to master the skills presented by the teacher (p. 23). As such, this study is conducted to investigate whether concrete learning aids, with the help of *STAD* cooperative learning, can help Form Four students to make sense of the ideas being modelled in the topic of probability.

In the Malaysian context, students have the opportunity to pursue two years of studies in the upper secondary (form 4 - form 5) upon completion of the lower

secondary education. Students who are academically inclined can choose between two main streams: the Science or Arts Stream. Seemingly, there is an unfair social perception regarding students in the Science Stream and those in the Arts Stream. It is always considered that the Science Stream is for students who are considered highly intelligent while the Arts Stream is meant for those students who are of inferior intelligence. Hence, the Arts Stream students are perceived as less capable in mathematics performance, especially those from the rural schools. This is evidenced when [50] found that the performance of rural Arts Stream secondary school students was significantly lower compared to their counterparts of the urban secondary school for the Mathematics test ($t = 19.10, P = .000$).

The Malaysian School Mathematics Curriculum has included 'Probability as one of the main topics on relationships at the upper secondary levels [51]. The mastery of probability I in Form Four will provide students with a stronger foundation for further study of probability II in Form Five. However, results reported by Kheong (Kheong, University of Technology Malaysia, Unpublished results) in his study indicated that many Malaysian Form Five students; especially those from the Arts Stream were generally weak in understanding the concept of probability. It was found that students have difficulties selecting the types of events that occur simultaneously and events that do not occur simultaneously.

It is plausible that the Arts stream students who do not have formal operational thought patterns are incapable of understanding probability because the process of making random predictions is an abstract process in itself. On the other hand, it is also plausible that learning aids, particularly those of a concrete, hands-on nature, may have much to offer students who cannot comprehend abstract probability concepts. Concrete learning aids such as Colour Balls may be a useful tool to help the Arts Stream students visualise non-observable, explanatory phenomena such as events in the sample space of probability.

Additionally, it is also plausible that the Arts Stream students may be motivated to learn probability with the assistance from their more able peers inherent in *STAD* cooperative learning. These arguments present an interesting conundrum. Should teachers use concrete learning aids with *STAD* cooperative learning method to teach abstract and difficult concepts such as 'probability to Form Four Arts stream students in rural schools? Or is the use of *STAD* cooperative learning method alone sufficient to facilitate Form Four Arts stream students in learning probability? Through the findings of this research, it can give insights mathematics educators on the role of concrete learning aids with *STAD* cooperative learning and how it can make the abstract concept of 'probability comprehensible to Arts Stream students in rural schools. This in turn will provide useful information to educators about the appropriateness of using concrete learning aids with *STAD* cooperative learning in

the teaching of probability. Moreover, little empirical research was focused on the effectiveness of this instructional method in improving learner s performance in probability.

1.1 Purpose of Study

The purpose of this study, thus, was to investigate the effects of Colour Balls with Student Teams-Achievement Division (*STAD*) cooperative learning (CBCL) method versus *STAD* cooperative learning (CL) method on performance in probability among Form Four Arts Stream students in rural schools. A further purpose was to find out the students perception towards the use of the CBCL method in learning probability. More specifically, this study addressed the following questions:

1. Is there a significant difference in student s pre-test mean scores on probability between learners learning with CBCL method and learners learning with CL method?
2. Is there a significant difference in student s post-test mean scores between learners who are taught with CBCL method and learners who are taught with CL method?
3. Is there a significant difference between pre-test and post-test mean scores between learners in the CBCL learning group?
4. Is there a significant difference between pre-test and post-test mean scores between learners in the CL learning group?
5. What are the students insights and experiences about using CBCL method in learning probability?

2. RESEARCH METHODOLOGY

2.1 Sample

The study was carried out in two rural secondary schools in the district of Tambunan, 90 Km from Kota Kinabalu city, Sabah, Malaysia. The samples were made up of 160 Form Four upper secondary Arts Stream students (mean age 16 years old). They were 85 (53.13%) females and 75 (46.87%) males. The participating students were at the low proficiency level or below in terms of Mathematics achievement. It was found that 41.25% of the students obtained a Grade C, 51.88% obtained a Grade D, 1.25% obtained a Grade B, and 5.62% of them failed in Mathematics in the national, standardized Malaysian Examination or *Penilaian Menengah Rendah* (PMR) that students sat at the end of their lower secondary level of schooling. This study employed two classes or 80 students from each of two randomly selected schools. The classes were further randomly assigned to one of the two conditions - CBCL method and CL method as intact groups.

2.2 Research Design

The study employed a quasi-experimental pre-test post-test control group design. The quasi-experimental was employed to examine the effects of two different instructional methods on student's performance in learning probability. The independent variable in this study was the method of instruction and a variable with two categories: i) Colour Balls with *STAD* cooperative learning method (CBCL) (experimental group); and ii) *STAD* cooperative learning method (CL) (control group). The dependent variable was the student's performance mean scores in the probability test.

The study used two equivalent probability tests in which each consisted of 10 items posed in structure formats. Anderson and Krathwohl's Taxonomy [52] was used as a guide to develop a blueprint for the pre-test and the post-test. The items belonged to the "Understanding," "Applying" and "Analyzing" classifications of Anderson and Krathwohl's Taxonomy. A pre-test was administered to all students prior to the treatment. The pre-test was helpful in assessing students' prior knowledge of probability and also in testing initial equivalence among groups. A post-test was administered to measure treatment effects. On analyzing the pilot study data, the Pearson's correlation coefficient for the pre-test and post-test was found to be 0.76.

Immediately after the instructions were given, the CBCL learning group students were asked to give some written feedback on the activities for the open ended questions such as: - What is your experience or feelings towards these activities? In what ways can these activities be improved? The written comments were shared with a mathematics teacher as an independent rater to check if he had interpreted the information in the same way. The congruence between independent rater and researcher in categorizing student's thoughts was looked for to establish validation in the finding.

2.3 Learning with Colour Balls Learning Aids

The development of Colour Balls learning aids and its accompanying module was largely based on the theories of Piaget [16], Vygotsky [40] and constructivism. Based on the premises held by those theories, learners were engaged to: - (a) work cooperatively with group members on tasks that require coordination of actions or thoughts; (b) work together, develop positive interdependence, interpersonal, interaction and verbal interchange skills as they solve problems and construct their own knowledge; (c) explore, try, and manipulate the Colour Balls learning aids as they solve problems.

The Colour Balls learning aids (Fig. 1) developed by the researcher, consisted of a box (29.7 cm X 21 cm X 23 cm) filled with a collection of colourful balls, large dice (letters and numbers), small dice with polystyrene cups, beads, pieces of plastic coins (10 cents, 20 cents, and 50 cents), and Othello pieces (black and white). The balls with

different colours were used to enable students to experience and recognize various random events of sample space. The purpose of using a half-transparent box with its colourful balls was to enable students to visualize the sample space and possible outcomes of the experiment. In addition, beads, black and white pieces, toy coins, marbles, and small dice (letters and numbers) were also provided to be used in *STAD* cooperative learning group activities.

Prior to the start of the instruction for CBCL groups, the teacher used the big Colour Balls and large dice (letters and numbers) to introduce the concept of sampled space, events, and chance. In groups of four or five members (Fig. 3), students were then requested to carry out activities such as throwing a dice and tossing a coin to determine whether an outcome is a possible outcome of an experiment or whether an event is possible for a sample space. They helped each other to learn through tutoring, testing each other, sharing their work, discussing and solving problems posed in the provided learning module (Fig. 2). The learning module consisted of series of questions which were arranged according to the level of difficulty; from easy to difficult.



Fig. 1. Colour Balls learning aids

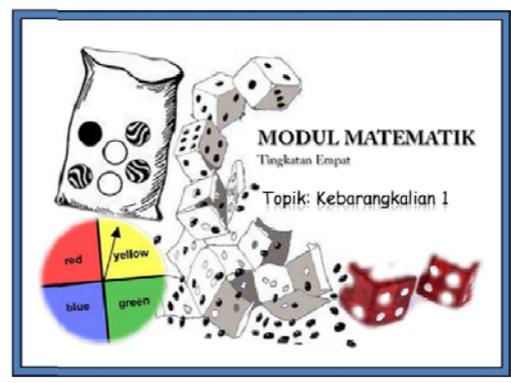


Fig. 2. Colour Balls learning module



Fig. 3. STAD cooperative learning group activities with the aid of Colour Balls learning aids

2.4 Learning with the Modified STAD Cooperative Learning

The study implemented a modified STAD during the learning sessions and focused on elements such as group hands-on activities, peer tutoring, group discussions, quizzes, individual accountability, and team recognition. The main purpose of STAD in this study was to improve and accelerate the learner's performance in probability. The teams for the CBCL and CL groups consisted of heterogeneous groups of four to five members composed on the basis of random selection in accordance with gender and ethnicity (diversity), the teams were assigned by the teacher so that it included students of high and low ability levels based on their individual pre-test score. Team members studied the questions posed in the module (CBCL group) and textbook (CL group) and learnt materials together until all students had successfully mastered the content of probability. Both CBCL and CL groups were taught by assigned mathematic teachers over a period of 170 minutes and 135 minutes respectively.

At the end of the lesson, a quiz testing the concepts of probability was held. Total scores achieved by each group would be calculated, announced, and rewards would be given to the successful group with the highest score. As the goal of each group was to win in the quiz, it was therefore in the interest of every group member to spend time explaining concepts to group mates to ensure that every group member has learned something. The teacher acted as a facilitator, monitored groups and intervened to provide task assistance when needed.

The CL group served as a control group. The first phase of teaching method applied in CL group involved teacher presentation of content through whiteboard and marker pen, while the students listened and took down notes. The teachers related the concept of probability to daily life activities, gave examples of sample space by drawing the box on whiteboard, and gave examples of how to identify and calculate the

probability of an event in the sample space. The students then formed groups and carried out STAD cooperative learning to discuss and solve problems in the text book and workbook. In general, a key difference between CBCL and CL group was that in the latter, students were given a task and asked to work on it in STAD groups with no access to Colour Balls learning aids, whereas in CBCL group, Colour Balls learning aids and its accompanying module were carefully planned, prepared, and utilized in the STAD cooperative learning group.

In order to control for the "teacher quality" variable, the classroom teachers were trained on how to use the colour ball learning aids and its accompanying module and STAD cooperative learning two weeks prior to the start of the study. The researcher guided the teachers through a detailed lesson plan which explained the procedure on how to conduct the learning activities in both the CBCL and CL groups. The teachers in all the groups taught the probability unit using the same content outline.

3. RESEARCH FINDINGS

3.1 Participants Performance Test

In this study, Independent samples t-tests and Paired samples t-tests for performance test comparing the mean scores of the pre-test and the post-test between/within the CBCL and CL group were computed to determine if a significant difference existed.

First, an independent samples t-test was conducted on pre-test and post-test scores for the two treatment groups. Based on the data in Table 1, the mean of pre-test scores for the participants in the CBCL group was not statistically significantly different from the pre-test scores in the CL group ($t(1.313) = 0.597, P = .55$). Hence, it was concluded that pre-test differences among treatment groups were not significant. The results of the post- performance test indicate that the mean of post-test scores for students in the CBCL group (62.25) was higher than the CL group (54.69). An independent samples t-test on the data showed a significant difference between the two groups ($t(158) = 3.148, P = .002$).

Table 2 reported the paired samples t-test result of data gained from the performance test. The use of the paired sample t-test on the gathered data reveals that both the Colour Balls with STAD cooperative learning ($t(79) = 42.382, P = .000$) and STAD cooperative learning method experience ($t(79) = 70.726, P = .000$) were statistically effective for the performance of students in probability. The CBCL learning experience, however, leads to a better performance than the CL method.

Table 1. Independent t-test results of data gained from probability test

Test	Groups	N	Mean	SD	df	t	Sig-p
Pre-Test	CBCL	80	19.19	13.628	1.313	0.597	0.551
	CL	80	17.88	14.159			
Post-Test	CBCL	80	62.25	14.050	158	3.148	0.002*
	CL	80	54.69	16.252			

*Significant at $p < 0.05$

Table 2. Pair sample t-test results of data gained from probability test

Groups	Test	N	Mean	SD	df	t	Sig-p
CL	Pre-Test	80	17.88	14.159	79	70.726	0.000*
	Post-Test	80	54.69	16.252			
CBCL	Pre-Test	80	19.19	13.628	79	42.382	0.000*
	Post-Test	80	62.25	14.050			

*Significant at $p < 0.05$

3.2 Findings from the Open-Ended Questions

The CBCL learning group participants were asked to write comments on their learning experience. In order to analyze the open-ended informal responses, they were categorized into three parts: namely; a positive perception (benefits focusing on learning process using the CBCL method), negative perception (Negative aspects of CBCL learning) and suggestions for improvement. The comments along with the number of participants who made those comments are described in Table 3.

Almost all the participants felt that the CBCL activities were suitable for the topic of probability as it helped linking learning activities to probability concepts. They commented that: - "The numerous examples given in the activities had enabled us to make connection to the concepts of probability; , "The learning aids given had made it easier for us to understand the meaning of probability; , and "The Colour Balls are suitable and ideal to represent events in sample space . They also felt that the CBCL method boost their confidence in answering questions. Some of the related responses were: - "There are friends to help me, so I feel more confident when answering questions; , "Probability is not that difficult as what I had thought, I can answer the questions in the module easily; and "I do not need to 'think long to solve the problem, there are many heads to help me. Students generally felt that the CBCL activities had helped them better understand and remember the concept of probability. Some of their responses were: - The learning activities are easy to understand; the box represents the sample space, and the balls represent the events;

and The activities using Colour Balls are easy to follow. Now I can understand the main concepts of probability .

They also found that the physical features of the learning aids had attracted them to learn probability. Their feedbacks were:- The Colour Balls are very cute, simple and easy to manipulate; , The Colour Balls have all sorts of colors, very attractive; , Everything is available in the Colour Balls learning kit, very interesting; , and In the previous math lesson, we always feel sleepy. But this time we do not feel it .

Students generally felt that using Colour Ball learning aids in the probability classroom made learning fun and enjoyable. Their responses were:- There are many games in the activities, we have a lot of fun; , We are learning while playing; ,and We enjoy learning with Colour Balls .

The activities had also fostered their cooperation and discussion in solving problems. Consequently this had encouraged them to participate actively in the process of learning probability. They pointed out that:- We have active discussions during group activities. We always work together; , We no longer sit quietly like before. We share our ideas in the group activities; , We work in a very friendly environment. We get to know one another better; ,

I rarely talk to them. This is our first time working together; , We are able to get along with students who are not our good friends. I get to know more friends now; , If I do not know the answer, I can refer to friends for help ; , We help and support each other so that all members can answer the given questions; , and There is always a friend to offer help whenever I encounter problems .

Students get to see that whatever they had studied could actually be applied to real-life situations. Their feedbacks were: I only get to know today that lucky draw is one type of probability; , and I know what it means when the weather forecast man says there's an 85% chance of rain today .

However, there was one big concern being brought out by more than half of the students: they needed a longer time to complete their activities. They had this feeling simply because they needed a lot of time to explain the materials to the weaker group members. They even mentioned that they felt tired teaching group members who are too weak. Another concern was that they felt there were tendencies in the group to be jealous of those groups who had won in the quiz. They pointed out that:- Other groups do not like us to win in the quiz; , We completed all the questions first, so for sure they would not feel happy; and They say we are cheating! . Some others indicated that they had difficulties understanding some of the questions in the module as no further explanation was provided by the teachers.

On the other hand, the students had also offered some suggestions for improvement in response to the open ended question, In what ways can the CBCL activities be improved? . Almost all participants proposed that numerous types and more

Colour Balls learning aids be provided for the learning session. Related suggestions were:- The learning will be more interesting if numerous types of Colour Balls were used; and I wish to see more balls in the kit . A couple of students had proposed that a teacher should be there to guide them and discussion sessions should be held in order to explain the difficult questions prior to the quiz.

Table 3. Categorical description of students' open-ended responses regarding CBCL learning

A	<p>Benefits focusing on learning using CBCL method (No. of responses)</p> <p>The learning aids is simple, attractive and easy to manipulate (68)</p> <p>The activities make understanding probability easier (68)</p> <p>It was fun and enjoyable (72)</p> <p>The activities were suitable for learning probability (75)</p> <p>Encourages us to discuss during learning and teaching session (67)</p> <p>Promotes friendship & cooperation among group members (58)</p> <p>Helps to understand the concept of probability (55)</p> <p>Related to daily life activities (43)</p> <p>Boost confidence to answer questions (70)</p> <p>Helps to remember the concept of probability (67)</p> <p>Increases active participation in answering questions (69)</p> <p>Gains more interest in learning probability (75)</p>
B	<p>Negative aspects of CBCL learning (No. of responses)</p> <p>Some questions in the module were difficult to understand as explanation was not provided by the teachers (5)</p> <p>Group tends to get jealous with the winning groups (34)</p> <p>Feels tired teaching group members who are too weak (22)</p> <p>Requires a longer time to complete the task (43)</p>
C	<p>Suggestions for improvement (No. of responses)</p> <p>More explanations needed from teacher for the difficult questions (5)</p> <p>Creating a question and answer session prior to the quiz (8)</p> <p>Provide more types and number of Colour Balls learning aids (75)</p>

4. DISCUSSION

After conducting an analysis on the test scores, it was found that students who had participated in the CBCL learning had performed significantly better on the probability post- test than the students who studied in the CL group. It was also found that both groups performed significantly better on the post test compared to the pre test.

The result of this study shows the effects of CBCL on student s performance in probability providing optimistic support for this instructional method. More performance gains were observed in the CBCL learning group. This indicated that many of the Arts Stream students in the study were able to move ‘from the concrete representations to the more formal aspects of mathematics . The main cause of this change can be accredited to the active involvement of students in the manipulation of Colour Balls learning materials that is aided with STAD cooperative learning. This finding is consistent with similar performance gains previously reported [28,53,54]. All the studies reported that the use of concrete learning aids had helped students understand abstract mathematical concepts better. The result was also supported by [55] in his research which states that concrete learning aids were able to give concrete meaning of abstract concepts as oppose to teaching through words. In fact, Colour Balls in CBCL method had increased the effect of STAD cooperative learning in learning probability. As indicated in the student s written comments, Colour Balls learning aids provide them with a clearer picture of what sample space was and they had more opportunities to explore the sample space freely through a variety of activities. Students also worked closely with their group members within STAD cooperative learning group in answering questions. Weak students could seek help from more capable peers when they encountered difficulties, thus boosting their confidence in solving problems. This study environment and tasks given had helped to promote the understanding of the abstract concepts of probability.

On the other hand, the findings had also reflected that there were significant differences between the mean score of the pre and post test in the CL group. This result is in agreement with the learning theories proposed by proponents of cooperative learning. According to Vygotsky [40], students are more capable to perform at higher intellectual levels when they were asked to work in cooperative situations than when asked to work individually. Group diversity in terms of knowledge and experience contributes positively to the learning process. The peer support system makes it possible for the learner to internalize external knowledge and to convert them into tools for intellectual functioning [1]

These findings were in line with the results of previous studies which found that the STAD method has significantly boost the academic achievement compared to the traditional methods [56,57,58,59]. This effect can be accredited to the provision of smaller groups in STAD learning which is characterized by mutual interdependence of group members, individual accountability, peer pressure due to common learning goals, continuous assessment and performance rewards. In the present study, each student will not only be responsible for their own self-advancement, but will also help the weaker members of the group to make sense of the probability being modelled. This was mainly to ensure their team goal would be achieved, that was to gain the highest

score in the quiz. As claimed by [60] and [61], each group member will strive to help each other, give guidance, discuss, and motivate each other in order to boost the performance of the cooperative learning group.

The analysis of open response showed that a majority of students had positive perception towards the use of CBCL method in learning probability. Most of them felt that the CBCL method was suitable for the topic of probability as it helped linking learning activities to probability concepts. The CBCL activity shows that learning an abstract topic like probability is perceived by most students as enjoyable and fun. Students found that the learning aids were simple, attractive and easy to be manipulated and thus attracting them to learn probability. Students also saw the relevance of Colour Balls activities to daily life activities which they are familiar with.

However, despite the strong support for the CBCL method, there were students who found limitations of this method such as:- a longer period of time needed in completing a task; fatigue in explaining to group members who are too weak; difficulties in understanding some questions in module; and the feeling of jealousy on the success of other groups. This suggested that the limitations mentioned may inhibit how a CBCL activity can be implemented effectively.

5. CONCLUSION

Concrete objects like Colour Balls are tools to support learning. As with any other educational tools, the effects of Colour Balls are limited by the ways in which they are used.

In order to maximize the potential use of Colour Balls in the teaching and learning of probability, two instructional strategies were employed to investigate the effects on student s performance in learning probability. This study shows that the Colour Balls concrete learning aids, when incorporated with the *STAD* cooperative learning method is an effective method in improving the performance of Form Four Arts Stream students in the topic of probability. Colour Balls had increased the effect of *STAD* cooperative learning in learning probability in CBCL method. The lesson was founded on familiar ideas from Piaget and Vygotsky and assembled from locally available concrete learning objects that students were familiar with or intuitively able to use. With a little effort, any mathematics teacher can now learn to build his or her own Colour Balls learning aids that support and scaffold learning probability using *STAD* cooperative learning method.

However, in future lessons where Colour Balls learning aids are used, the method should be improvised. For example, more preparations such as increasing the number and numerous types of Colour Balls are needed for effective group activities. This is to ensure that students use the aids effectively and efficiently in exploring the concept of probability. In addition, students need to be involved in a teacher guided sharing

session to explain the difficult questions. Additional research that investigates the possible long-term effects of the CBCL method in teaching other mathematics topics can be conducted in the future.

COMPETING INTERESTS

The authors have declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Bruner J. The process of education. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1960.
2. Ahlgren A, Garfield J. Analysis of the probability curriculum. In: Kapadia R, Borovcnik M, editors. *Chance encounters: probability in education*. Dordrecht: Kluwer. 1991; 107- 134.
3. DelMas R, Liu Y. Exploring students' conceptions of the standard deviation. *Statistics Education Research Journal*. 2005;4(1):55-82.
4. Lamon SJ. Rational numbers and proportional reasoning: Towards a theoretical framework for research. In: Lester FK, editor. *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. Charlotte: Information Age Publishing. 2007; 629–667.
5. Boom J, Hoijsink H, Kunnen S. Rules in the balance: Classes, strategies, or rules for the balance scale task? *Cognitive Development*. 2001;16:717 735.
6. Dean AL, Frankhouser JR. Way stations in the development of children s proportionality concepts: the stage issue revisited. *Journal of Experimental Child Psychology*. 1988;46:129 149.
7. Lesh R, Post T, Behr M. Proportional reasoning. In: Hiebert J, Behr M, editors. *Number concepts and operations in the middle grades*. Reston: Lawrence Erlbaum. 1988;93-118.
8. Piaget J, Inhelder B. The Origin of The Idea of Chance In: Lowell L, Burrell JrP, Fishbein H. *Children*. London: Routledge (French Original 1951);1975.
9. Piaget J, Grize J-B, Szeminska A, Bang V. *Epistemology and the psychology of functions*. Dordrecht: D. Reidel; 1977.
10. Siegler RS. Developmental sequences within and between concepts. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1981; 189:46(2).
11. Piaget J. *The Psychology of intelligence*. London: Routledge & Kagan Paul LTD; 1971.
12. Cantu LL, Herron JD. Concrete and formal Piagetian stages and science concept attainment. *Journal of Research in Science Teaching*. 1978;15:135-143.

13. Stonewater JK, Stonewater BB. Teaching problem solving: implications from cognitive development research. *AAHE Bulletin*. 1984;36(6):7-10.
14. Derry SJ, Levin JR, Osana HP, Jones MS. Developing Middle School Students' Statistical Reasoning Through Simulation Gaming. In: Lajoie SJ, editor. *Reflections on Statistics: Agendas for Learning, Teaching, and Assessment in K-12*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1998.
15. HodnikDadeD T, Dkrbec M. Understanding the Concepts in Probability of Pre-School and Early School Children. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 2011;7(4):263-279.
16. Inhelder B, Piaget J. The growth of logical thinking from childhood to adolescence. New York: Basic Books; 1958.
17. Burgess T. Do games help the learning of probability? *MERGA*. 1999; 22:121-128.
18. Kapadia R. A brief survey of research on probabilistic notions. In: Bell A, Low B, Kilpatrick J, editors. *Theory, research, and practice in mathematical education*. Nottingham. UK: Shell Centre for Mathematical Education. 1985;261-265.
19. Moore DS. Uncertainty. In: Steen LA, editor. *On the shoulders of giants: New approaches to numeracy*. Washington, DC: National Academy Press; 1990:95-117.
20. Pange J. Teaching probabilities and statistics to preschool children. *Information Technology in Childhood Education Annual*. 2003;163-172.
21. Bright GW. Game moves as they relate to strategy and knowledge. *Journal of Experimental Education*. 1980;48(3):204-209.
22. Falk R, Falk R, Levin I. A potential for learning probability in young children. *Educational Studies in Mathematics*. 1980;11:181-204.
23. Piaget J. *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press; 1952.
24. Boggan M, Harper S, Whitmire A. Using manipulatives to teach elementary mathematics. *Journal of Instructional Pedagogies*. 2010;3:1-6.
25. Ball D. Magical hopes: Manipulatives and the reform of math education. *American Educator*. 1992;6(2):14 18.
26. McNeil NM, Uttal DH, Jarvin L, Sternberg RJ. Should you show me the money? Concrete objects both hurt and help performance on mathematics problems. *Learning and Instruction*. 2009;19:171-184.
27. Sowell EJ. Effects of manipulative materials in mathematics instruction. *Journal of Research in Mathematics Education*. 1989;20:489-505.
28. Thompson PW. Concrete materials and teaching for mathematical understanding. *Arithmetic Teacher*. 1994;41(9):556-558.

29. Uttal DH, Scudder KV, DeLoache JS. Manipulatives as symbols: A new perspective on the use of concrete objects to teach mathematics. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1997;18:37-54.
30. Moyer PS. Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach perspective on the use of concrete objects to teach mathematics. *Journal of Educational Studies in Mathematics*. 2001;47:175-197.
31. Tarmizi RA, Bayat S. Collaborative problem-based learning in mathematics: A cognitive load perspective. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2012;32:344-350.
32. Cain-Caston M. Manipulative queen [Electronic version]. *Journal of Instructional Psychology*. 1996;23(4):270-274.
33. Castro MA. Preparing elementary preservice teachers to use mathematics curriculum materials. *The Mathematics Educator*. 2006;16(2):14-24.
34. Kelly CA. Using manipulatives in mathematical problem solving: A performance based analysis [Electronic version]. *The Montana Mathematics Enthusiast*. 2006;3(2):184-193.
35. Hart K, Johnston D, Brown M, Dickson L, Clarkson R. Children's mathematical frameworks 8-13: A study of classroom teaching. Nottingham: Shell Centre for Mathematical Education; 1989.
36. Cobb P, Yackel E, Wood T. A constructivist alternative to the representational view of mind in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*. 1992;23(1):2-33.
37. Gravemeijer K. Mediating between the concrete and the abstract. In: Nunes T, Bryant P, editors. *Learning and teaching mathematics: an international perspective*. Hove: Psychology Press; 1997.
38. Harries T, Spooner M. *Mental mathematics for the numeracy hour*. London: David Fulton; 2000.
39. MacLellan E. The role of concrete materials in constructing mathematical meaning education 3-13. *Education*. 1997;25(3):31-35.
40. Vygotsky L. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Wadsworth Publishing Company; 1978.
41. McLoughlin C, Oliver R. Maximising the language and learning link in computer learning environments. *British Journal of Educational Technology*. 1998;29(2):125-136.
42. Johnson DW, Johnson RT. Cooperative learning and achievement. In: Sharan S, editor. *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger. 1990;23-37.

43. Heller P, Keith R, Anderson S. Teaching problem solving through cooperative grouping. Part 1: Group versus individual problem solving. *American Journal of Physics Teachers*. 1992;60:627-636.
44. Jacobs M, Gawe N, Vakalisa N. *Teaching-Learning Dynamics: A Participative Approach for OBE*. Cape Town: Heinemann Publishers; 2003.
45. Van Wyk MM. Do student teams achievement divisions enhance economic literacy? Aquasi-experimental design. *Journal of Social Science*. 2010;23(2):83-89.
46. Vaughan W. Effects of cooperative learning on achievement and attitude among students of color. *The Journal of Educational Research*. 2002;95(6):359-364.
47. Slavin RE. Cooperative learning and the cooperative school. *Educational Leadership*. 1987;45(3):7-13.
48. Slavin RE. *Cooperative Learning: Theory. Research and Practice*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall; 1990.
49. Slavin RE. Outcome-based education is not mastery learning. *Educational Leadership*. 1994;51(6):14
50. Gani Hamzah MS, Abdullah SK. Teachers Teaching Status and Achievements of Students of Teaching and Learning of Mathematics and Science in English (PPSMI) in Primary and Rural Secondary Schools. *European Journal of Social Sciences*. 2009;10(1):143-161.
51. Malaysian Ministry of Education. *Integrated curriculum for secondary schools: Mathematics Curriculum Specification*. Putrajaya: Curriculum Department Centre; 2006.
52. Anderson LW, Krathwohl DR, Airasian PW, Cruikshank KA, Mayer RE, Pintrich PR, et al. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman; 2001.
53. Ismail Z, Kasmin MK. Using cognitive tools to enhance understanding in differential equations. *Jurnal Teknologi*. 2008;48(E):161-168.
54. Kamina P, Iyer NN. From concrete to abstract: Teaching for transfer of learning when using manipulatives. *NERA Conference Proceedings 2009*. Paper 6. Accessed 02 June 2013. Available: http://digitalcommons.uconn.edu/nera_2009/6.
55. Cimer A. What makes biology learning difficult and effective: Students views. *Educational Research and Reviews*. 2012;7(3):61-71.
56. Artut PD. Experimental evaluation of the effects of cooperative learning on kindergarten children s mathematics ability. *International Journal of Educational Research*. 2009;48:370-380.
57. Aydin S. Effect of cooperative learning and traditional methods on students achievements and identification of laboratory equipments in science-technology laboratory course. *Educational Research and Reviews*. 2011;6(9):636-644.

58. Zakaria E, Chin CL, Daud YM. The effects of cooperative learning on students mathematics achievement and attitude toward mathematics. *Journals of Social Sciences*. 2010;6(2):272-275.

59. Khan GN, Inamullah HM. Effect of students team achievement division (STAD) on academic achievement of students. *Asian Social Sciences*. 2011;7(12):211-215.

60. Bayraktar G. The effect of the cooperative learning on students approach to general gymnastics course and academic achievements. *Educational Research and Reviews* 2011;6(1):62-71.

61. Kolawole EB. Effects of competitve and cooperative learning strategies on academic performance of Nigerian students in mathematics. *Review of Educational Research*. 2008;3(1):33-37.

Timofeycheva Vera Anatolyevna,
Professor, candidate of psychological sciences,
Faculty of service technologies

To a question of research of the emotional and strong-willed sphere of athletes

Summary: In research, we attempted to study the emotional and strong-willed sphere of the athlete of hand-to-hand fight, recognizing insufficient study of this problem in modern science. The situation of single combat imposes to the athlete the special requirements connected with certain personal psychological signs.

Keywords: emotional and strong-willed sphere of the personality, activity of the personality, type of emotional reaction, psychological researches.

Now considerably interest in psychological researches in the field of sport became more active. This interest is connected with not only construction and studying of health saving technologies in an educational system, educations, medicine and sport, but also the Olympic Games 2014 which took place in Russia. Physical advantage, which was shown by our compatriots, allowed putting new research levels before scientific community.

Sporting achievements of any country are connected not only personal achievements of athletes, but defines social, economic advantage of the nation of any country. Certainly, researches in the field of sport are connected with not only psychophysiological experiments, but also studying of properties of the identity of the athlete, the motivational sphere, and installations, the valuable and semantic sphere, will, emotional components of structure of the personality.

In the conducted research, we attempted to study the emotional and strong-willed sphere of the athlete of hand-to-hand fight, recognizing insufficient study of this problem in modern science.

Athletes of hand-to-hand fight do not treat command players, and are engaged on trainings in couples – "in private". The situation of single combat imposes to the athlete the special requirements connected with certain personal psychological signs: aiming at result, focusing, leader abilities, ability psychologically and physically to dominate, self-control, endurance, endurance, emotional stability, etc.

The methodological base of research was made by works of scientists in the field of psychology of the personality (A. Adler, S.L. Rubenstein, B.G. Ananyev, K.A. Abulkhanov-Slavskaya, L.I. Antsyferova, V.A. Barabanshchikov, K.V. Bardin, A.V. Brushlinsky, A.I. Galaktionov, L.G. Dikaya, V. N. Druzhinin, A.L. Zhuravlev, V.A.

Koltsova, N. V. Tarabrina, etc.): will psychology (Vekker L.M., Gonobolin F.N., Puni A.Ts., Rubenstein S. L., Selivanov V. I., Chkhartishvili Sh. N., etc.); psychology of emotions (Abolin L.M., Quickly V.V., Breslav G. M. , Vilyunas V. K., Izard K., Kolomna Ya.L., Chernikova O. A. etc.); sport psychology (A.A. Polozov, N. N. Polozova, Zhuravlyov D. V., Sopov V. F. etc.).

During our research, we assumed that the type of emotional reaction to influence of incentives of environment depends on indicators of an assessment, force and activity of the personality at athletes on hand-to-hand fight. Base of research was the sports club "Atlant". Selection of examinees made 40 people. Men. 20 people, persons who are engaged in hand-to-hand fight over a year and 20 people – more than five years. Examination was conducted before group trainings.

In work we used diagnostics *technique* like emotional reaction to influence of incentives of environment of V. V. Boyko; a technique of personal differential (V. M. Bekhtereva adapted in scientific research institute by it), and also supervision and experiment, and methods of high quality and quantitative processing of the obtained data.

By results of diagnostics technique like emotional reaction to influence of incentives of environment of V. V. Boyko, it was established that at athletes engaged in hand-to-hand fight over a year types of emotional reactions to negative incentives are characteristic refractory and disforichesky. It means that for this group of athletes, arising on difficulty in lives and obstacles their perception more as test is characteristic, and they feel fatigue from emergence with them.

The same group of examinees reacts to ambivalent incentives the refractoriest type of emotional reactions. It speaks about a duality of mentality of this group of athletes. We can assume that the type of emotional reactions will depend on installations of the personality, on a tendency to attribute various qualities to the phenomena, things, and people.

On positive incentives at these examinees euphoric emotional reaction and as a result, the expressed type is expressed. For this group of athletes positive incentives are allocated with positive personal sense or social value.

Regarding, the second group of examinees – the athletes who are engaged in hand-to-hand fight more than 5 years both on negative and they react to ambivalent incentives of environment euphoric type of emotional reaction, i.e. it is rather optimistically. At emergence of positive incentives, they are more inclined to thoughts, the analysis, doubts, and verifications of information. Perhaps, it is connected with experience personal athletes, allowing a reverse side of positive sense of information, events.

For carrying out the quantitative analysis of processing of the received results during performance of the above techniques, we used T-criterion of Styudent, which is

directed on an assessment of distinctions of sizes average of values of two selections, which are distributed in normal way to the law. For automatic calculation of t-criterion of Student we took average values of selections on two compared signs: average values for selections of $n_1=20$ and $n_2=20$ on the basis of an assessment, forces, activities and average values determining types of emotional reaction at athletes by hand-to-hand fight.

Calculation was made for dependent (coherent) selections, it means that procedure of experiment and the received results the measurements of some property taken on one selection have impact on another. It is necessary to emphasize that the same group of examinees on which psychological examination was twice conducted (including various psychological qualities), on definition appears dependent, or coherent selection.

In our case, empirical research was conducted on one base of research which participants, are engaged in one hall, visiting group occupations, and as a result have opportunity to communicate with each other, to discuss all current actions that can have impact on the course and results of research.

As a result of calculation Student's T-criterion we received the following results: the type of emotional reaction at group of the athletes who are trained in hand-to-hand fight more than one year can depend on indicators - estimates, forces and activities of the personality since $t=2,29$ is in an uncertainty zone, settles down to a zone of the importance of distribution of values closer.

The type of emotional reaction at group of the athletes who are trained in hand-to-hand fight more than five years doesn't depend on indicators - estimates, forces and activities of the personality since $t=1,5$ is surely in an insignificance zone.

Therefore, proceeding from the obtained data, it is necessary to recognize partially reliability of the obtained data on selection of n_1 , on selection of n_2 as results it is possible to neglect.

However lack of significant communications in the conducted empirical research disproves a hypothesis that the type of emotional reaction to influence of incentives of environment depends on an assessment, force and activities of the identity of athletes on hand-to-hand fight, and aren't meant by absence of result, and opens new ways of psychological researches in group of the athletes who are engaged in hand-to-hand fight. On the contrary, results of research say that there are other factors defining type of emotional reaction to influence of incentives of environment which need to be defined and revealed.

Nature of research consists that the received results can be used by coaches for creation of effective interaction and correction of individual behavior of the athlete on hand-to-hand fight.

Our research makes a contribution to psychological researches of psychology of sport and will allow scientists to make a start from the results received by us for creation of own researches further.

LIST OF REFERENCES

1. Asmolov of A.G. Psychology of the personality: principles of the all-psychological analysis. - M.: Sense, 2001. - 416 pages.
2. Bozovic L.I. Problems of formation of the personality / under the editorship of D. I. Feldstein. - M, Voronezh: MODEK, 1995. - 352 pages.
3. Breslav G. M. Emotional features of formation of the personality in the childhood: Norm and deviations: Monograph. - M.: Pedagogics, 1990. - 140 pages.
4. Gozman L.Ya. Psychology of the emotional relations. - M.: Publishing house of MSU, 1987.-189 pages.
5. Izard K. Psychology of emotions. - SPb.: St. Petersburg, 2000. - 411 pages.
6. Ilyin E.P. Psychology of will 2nd prod. - SPb: St. Petersburg, 2009. - 368 pages.
7. Kovalyov of A.G. Psychology of the personality. - M, 1965. - 390 pages.
8. Leontyev A. N. Requirements, motives, emotions. – M.: Publishing house Mosk. un-that, 1971. – 38 pages.
9. Leontyev A. N. Activity. Consciousness. Personality. – M.: Politizdat, 1975. – 304 pages.
10. Jobbers A. G. The general psychology — SPb: St. Petersburg, 2001. — 592 pages.
11. Platonov of K.K. Structure and development of the personality. - M.: Science, 1986.-246 pages.
12. Psychology of the personality. Anthology: In 2 t. - Samara: Bakhrakh, 1999.-569 pages.

Duganets Viktor,
Podilskyi State Agrarian-Engineering University
Candidate of Technical Sciences, Vice-Rector

International experience in training specialists in agricultural engineering

Abstract: The article presents a state of agricultural specialists' training in different countries and proves the necessity for the higher agricultural educational system reformation under conditions of the world globalization.

Keywords: agricultural specialist, agricultural education, system of higher agricultural education.

Putting the scientific problem and its importance. Today, the society needs rapid changes in living conditions. New challenges require modernization of the educational system as a major factor in successful vital functions of a personality and its further improvement. Of particular importance is the introduction of European norms and standards, which requires changes in approach to the professional training of agro-engineering profile and introduction of new forms of education and control.

Agricultural and engineering education is a source of replenishment of personnel in the agricultural sector of the state and provides the population, engaged in agriculture, with modern knowledge required to perform processes using modern sophisticated domestic and foreign equipment, machinery and technology. Good implementation of the principles of improvement of higher education, its adaptation to the society that is constantly changing, will enable rising to the level of awareness of the knowledge, new and necessary for modern people, and duly fulfilling their functions at the level of a specialist in their field.

Problem research analysis. O. Voshchevska, K. Dvoiashkina, N. Kostrytsia, V. Lozovetska, O. Hushchyna, A. Buherko, A. Yesaulov, A. Kaplun, V. Melnychenko, V. Sokolov, L. Rytikova etc. devoted their papers to analyze the problem of training of agricultural and engineering specialists within the system of modern development of the agricultural education and science.

Object and purpose of the article is to analyze the status of training of agricultural specialists in the leading foreign countries and to prove that there exists a necessity for reformation of the higher agricultural education based on increase of requirements of the global competition at the labor market within the agricultural field.

Putting of the main material and grounding of the obtained research findings.

Training of agricultural and engineering specialists in different countries has its peculiarities. As stated by K. Dvoiashkina, in Great Britain their agricultural education has developed along with the higher education system. Concept of the up-to-date agricultural professional education in England, Wales and Northern Ireland provides for professional training of specialists who meet four basic qualification types: farmer, skilled agronomist, mechanic engineer and agricultural manager [1, p. 87].

Study within the UK higher education system is based on colleges and universities of higher education. Specialist training for agricultural profile is carried out by professional colleges, where, after graduation, students-specialists of the agricultural - engineering profile receive certificates of following levels:

First level: National Certificate of Agriculture (one-two years of study). This Certificate provides for working as a hired worker or being a small farm owner.

Second level: National Diploma of Agriculture, Farmer Level. Study period lasts for three years. The first and the third year of study is at a college, the second year is practice on farms abroad.

Third level: Higher National Diploma of Agriculture. The Diploma gives the right to work as a farmer or be a small farm owner. Any specialist of such a level must know of animal physiology, know how to computerize a farm, and have skills in workforce management.

Fourth level: Bachelor of Agriculture. Study duration: three-four years. This qualification gives the right to work as a farmer-manager, own a small farm or be a hired manager.

Fifth level: Master of Agriculture. Study duration: five years. Such a professional is considered to be a professional in the sphere of agriculture, depending on their qualification.

Sixth level: Doctor of Philosophy. Study, subject to having a Master's Degree, goes on three or four years. This is the highest degree to confirm a scientist's qualification in the sphere of agriculture, business and management of agriculture [1, p. 118].

The above mentioned allows to conclude that an agricultural education within the Great Britain higher education system is realized in professional colleges that comprise bigger Universities and are subordinate to them or act as independent educational institutions, but in both cases they give specialists of the agricultural profile certificates of the four levels.

In Canada, they are creating all conditions for development of a new model of agricultural education within the frames of the higher education: Canada has defined the basic directions and tasks of agricultural education, organizational structure and its management, as well as ways to scientifically and methodically provide the learning

process, and at the same time educational institutions themselves set their own educational standards and regulate the learning process as per their own legal norms [2, p. 24].

Postgraduate education programs in Canada are implemented in such subjects as management, information technologies, digital communications, engineering, agricultural studies, medical studies, pedagogics, national administration, social studies etc., and are aimed at deepening students' knowledge of a specialty, which they have selected, subject to a 'Bachelor's Degree'. A training course lasts for one-two years, and, upon graduating, students receive their Master's Degree.

In Canada, they train specialists of an agricultural engineering profile in schools such as: Provincial College of Agriculture in Truro (Nova Scotia), Macdonald College in St. Anne de Bellevue (Qu?bec), School of Agriculture in St. Anne de la Pokatye (Quebec) Ontario Agricultural College, Camp Ville School of Agriculture, College of Agriculture of Manitoba (Winnipeg), College of Agriculture at the Saskatchewan University, College of Agriculture at the University of Alberta and others [3, p. 263-264].

In the USA, local technical colleges and colleges of elementary education (both public and private) offer training for technical professions. Two-year colleges offer a wide range of programs that are generally designed for a year or more on the off-the-job basis. In many cases, students who have successfully completed training in these programs receive a certificate or diploma of elementary higher education. Community colleges, colleges of elementary education and technical colleges also offer short-term technical training programs designed for training over a few weeks or months.

Private schools, which usually specialize in working in a single field of education and can or cannot provide qualification levels, are an alternative for obtaining technical education in SILA [4].

American scientists L. Phipps and E. Osborne argue that higher education institutions that provide higher agricultural education in SILA are divided into three main types: agricultural colleges in the system of land-grant colleges, agricultural colleges at other state universities and agricultural colleges at private Universities [5, p. 93].

A. Voshchevska also sticks to the opinion that transformation of the American Higher Agricultural Education has been going on starting from the first agricultural and engineering colleges ("land-grant" colleges, middle of XIX century), in the learning process of which there dominated a practical component and focus on training of professional farmers, to the current effective multilevel system of training of bachelors, masters and doctors in the field of agricultural engineering, major principles of operation of which are: sovereignty of a higher educational institution; free choice of subjects and courses by students; democracy, equality of chances of everyone to receive higher

education; absence of national standards for training of specialists; equitable functioning of public, private and semi-private institutions of higher education [6, p. 10].

In recent years, according to the course on educational reform, the American higher education has been finding new ways of education, constantly improving the organization of educational processes. This, for example, is a combination of a part-time, evening and full-time study, which mainly cover young workers striving to get an education without release or partial release from work.

The SILA vocational agricultural education is organized in six areas (programs): "Agribusiness", "Agricultural production processes", "Farm machinery", "Gardening", "Agricultural and forestry resources" and "Processing of agricultural products." However, like any discipline, agricultural education requires significant reformation through globalization processes that take place in society.

Thus, in the USA educational system one can trace tendencies towards further democratization of the higher agricultural education, changes of academic outlook at the teaching system, professional dynamic of an agricultural specialist under conditions of the global competition, mutual integration of educational programs, consistency and continuity of lifelong education etc.

Conclusions and prospects for further research. In summary, we can conclude that experience of the leading countries in the field of agro-technical education shows as follows: modernization of agricultural education and science must improve their quality and effectiveness; promote growth of effective use of human resources; ensure competitiveness of the agricultural sector of the economy of our country; increase the population welfare and others.

In the light of the current processes of globalization, agro-engineering education requires new approaches for the system of training of highly qualified specialists who will be competitive in the global labor market; best practices of the leading countries, mutual integration and cooperation at the nation, economics and science levels will help to solve all the issues that the society sets before the agricultural education.

REFERENCES

1. Dvoiashkina K.N. Training of Specialists for Agriculture at an English Colledge: thesis for Candidate of Pedagogic Sciences: 13.00.01 / Dvoiashkina Kamila Narimanovna. Kazan, 2003. – 197 p.
2. Sokolov V.I. Canada: on the way towards creation of an innovative society // USA – Canada: Economy, Policy, and Culture. – 2005. – No.6. – p. 23-36.
3. Walles S. Encyclopededia of Canada. – V. IV. – Toronto: Assosiation of Canadian Universities, 1948. – 41 lp.

4. Present US Educational System [Electronic Resource] – Access mode: <http://study.kz/l/8/157/sovremennaya-sistema-obrazovaniya-ssha>. – Name taken from the title display.

5. Phipps L., Osborne E. Hand book on agricultural education in public schools. - Danville, Illinois: The interstate printers & publishers Inc., 1988. – 593p.

6. Voshchevska O.V. Professional Training of Agricultural Engineers within the SILA Higher Education System: the author's abstract for receiving an academic degree of Candidate of Pedagogic Sciences: spec. 13.00.04 "Theory and Methodology of Professional Education" / O.V. Voshchevska. – Ternopil, 2008 – 26 p.

V.N. Skvortsov,
Pushkin Leningrad State University,
Rector, Professor, Doctor of Economic Sciences

Present-day problems of quality in education systems

Abstract: *The article covers problems of achieving quality in present-day education systems in relation to educational processes and results. The proposed approach to organizing high grade management systems in education systems is based on the human capital theory.*

Keywords: management, human capital, educational process, education system, quality management, quality management systems

Quality of life and quality of education have long been declared as main guidelines of the global policy of the United Nations and structures within the UN system. In UNESCO's policy document "Reform and Development of Higher Education" approved almost twenty years ago, quality of education is defined as the UN's most important motto in the field of education, «activities in the field of higher education and the current situation in the world should be carried out under three mottos that define its role and functions at the local, national and international levels: compliance with the present-day requirements, quality and internationalization (1).

It should be noted that the problem of quality of the Russian education is the subject of scientific research in our country since the 90-ies of the last century. The relevance of such studies at that time was determined by the widely expanded discussion on the comparability of domestic higher education and Western one, as well as professional appropriateness and competence of specialists with higher education in the new economy. In connection with the implementation of the Bologna process at the beginning of the new century and in the current period the emphasis of public scientific discussion has shifted to conceptual and methodological subjects covering at least two areas: general conceptual and scientific and methodological studies of social phenomenon "education"; specialized conceptual and methodological studies of phenomenon "quality of education", including quality of higher education, as well as the methodology and organization of education quality management in education systems, the qualimetry of human being and education.

In spite of the legislative adoption of the standards and methods of ensuring the quality of education in the national education system by introducing Centralized Testing (CT) and organizing admission to higher education institutions on basis of CT, according to the academic community, the discussion on key points of the education reform has not been completed yet, because the main problem is the difference of responses to the main question – the question about the essence of the education product as the socially useful activity.

It is obvious that "quality of education" is a complex scientific category with cultural, social, economic and pedagogical aspects. Generally quality is an essential criterion, property that distinguishes one object from another. In the Glossary of quality assurance and accreditation terms prepared by UNESCO it is noted that the common feature for all approaches in determining quality (quality of education) is "the integration of the following elements:

1. guaranteed implementation of minimum education standards;
2. ability for setting goals in different contexts and achieving them with input indicators and contextual variables;
3. ability for meeting requirements and expectations of major and indirect consumers and interested parties;
4. striving for mastering" (3).

In the Russian language concept "education" can be interpreted both as a result (education) and as a process (educational) leading to obtaining the result desired. Thus, concept "quality of education" can be referred both to the result and the process. According to the management theory, it is evident that the total assessment of education quality (the rating system) must be subdivided into external quality assessment of education (for example, assessment of consumers of educational services) and internal quality assessment in the education system (for example, assessment of employees of the education system at different managerial levels).

The main trends that have surfaced in the field of education quality assessment in the world for the last decade are as follows:

- changes in interpreting "education quality";
- intensification of consumers of education services' influence on quality of the services and development of concept "quality";
- comprehensive consideration of problems concerning on assessment, management and education quality assurance;
- creation of key elements of the education quality assurance system (availability of educational standards, assessment of achievement according to the standards by independent organizations, provision of schools' autonomy at constant accountability, creation of the schools assistance system taking into account the assessment of its activities);

- further education and carrier of graduates;
- conducting extensive monitoring researches on education quality at the national and international levels as a basis for making management decisions (2).

Taking into account the practice of establishing the quality systems in educational systems, it is obvious that specific features of applying quality management techniques to educational systems, including higher education, are reduced to the characteristics not only of the product of the educational activities, but also the peculiarities of the educational activity organization, the inner interrelations of the educational system.

Thus, the matter of the educational process in higher educational institutions is determined by the educational program, curriculum to be prepared to the requirements of "state academic standards" (SAS) and "federal state academic standards" (FSAS). Of particular importance are the relationships between clusters of subjects regulated by these standards: natural science disciplines (NS), humanitarian and socio-environmental discipline (HSE), general professional disciplines (GPD) and special disciplines (SD). As today there is a certain freedom of educational institutions in writing programs, the quality of the educational process ultimately depends on the human and methodological potential of the particular institution.

It should be noted that in terms of the reform of higher education, more and more researchers study the international experience of achieving quality education, trying to apply the received data for improving domestic universities. In this connection, our country recognizes international legal acts on developing the European system of education as primary ones for the purpose of improving the quality of education, including Declaration on harmonization of the architecture of the European system of higher education, 1998; Bologna Declaration 1999; Salamanca Declaration 2001; The Prague communique? 2001; The Berlin communique? 2003; The Bergen communique? of 2005. These documents create common requirements to the education systems in the European community and countries which have joint to the agreements. These requirements are the basis of reforming the Russian system of education, including higher education, in the XXI-st century, according to the head of our state, "Today the effectiveness of reforms (in education) should be measured by education quality indicators, its availability and its compliance with the labor market needs" (3).

Therefore, development of quality management systems in particular education systems is an element of development of the system of quality education at the national level. The official resource of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation in free access offered in February 2010 Improving the Quality of Vocational Education Program, including such way as development of the quality system at the national level, which assumes:

- revision of the State Academic Standards and their methodological support to bring the contents and technologies of education in accordance with (a) requirements of

the present-day society (transition from transferring “ready-made knowledge” to developing competencies); (b) requirements of socio-economic development (overcoming the mismatch with labor market needs according to sectors and territories); c) the modern level of industry and science development;

- development of effective mechanisms for involving civil society institutions (professional and academic communities, employers’ associations, etc.) in dealing with matters of education quality assessment covering those from standards development to results of monitoring;

- high-grade links of vocational education with research and applied activities established by developing effective organizational forms (innovative universities, the core departments of higher educational institutions in research institutes, scientific and educational centers, etc.), and creating mechanisms for commercialization of researches (science parks, centers of technologies, etc.);

- improving procedures for licensing and state accreditation, based on independent expertise, including those with involving international organizations and experts;

- strengthening education quality control in the branches and private educational institutions;

- improving state attestation of scientific and pedagogical personnel;

- developing standards of the educational and material base, regulating the necessary and sufficient material and technical standards;

- establishing internal quality control mechanisms in educational institutions (4).

So, "education" as a cultural and socio-economic phenomenon is not only a public benefit, but also a way of social reproduction. That is why the market as a temporary economic mechanism that can be described in short-term characteristics, and not in long-term ones, in principle, cannot be the main or only client and appraiser of quantity and quality of not only higher education, but also any one. In this regard, we emphasize that "quality management systems" in higher education institutions should be developed according to national and international standards, and with due regards for the above-mentioned features of "education product", without excessive formalization and oversimplification. It should be learnt that in the post-industrial society, education is the main mechanism for reproducing the quality of human and social capital in the society, which is the only means of preserving national states in conditions of globalization.

Thus, development of quality management systems in educational institutions should be ultimately aimed at achieving the main purpose of any educational system: development of a healthy in any sense, independent, socially responsible member of society, capable of efficient and productive work, including production of human and social capital. In this connection, systems of education at any level should be organized in such a way as to preserve and increase the human and social capital, existing in the

country, in particular conditions, and quality education systems should support these processes at the appropriate level.

REFERENCES

1. Official site of UNESCO: <http://www.unesco.org/new/ru/education/>
2. Что такое качество образования? М.: Эврика, 2009. 272 с. (What is the quality of education? M., Evrika, 2009, 272 p.)
3. Address by President of the Russian Federation V.V. Putin to the Federal Assembly of the Russian Federation on May 26, 2004.
4. Official site of MES of the Russian Federation. URL: <http://минобрнауки.рф/doc/707>.

Ignatova Ekaterina,
Perm state national research University,
senior lecturer Department of General and clinical psychology

Psycho-pedagogical support teachers and students in conflict: the results

Annotation: This article deals with the problem of conflict between teachers and students. The paper reviews aspects of psycho-pedagogical support teachers and students in conflict, presents the effectiveness of such support.

Keywords: psycho-pedagogical support, the conflict between teachers and students, the conflict in the University, conflictological competence.

Игнатова Екатерина,
*Пермский государственный национальный исследовательский
университет, старший преподаватель кафедры общей и клинической
психологии, философско-социологический факультет*

Психолого-педагогическое сопровождение преподавателей и студентов в конфликте: результаты работы

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме конфликта между преподавателями и студентами. В публикации рассматриваются аспекты психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте, представлена результативность такого сопровождения.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, конфликт между преподавателей и студентом, конфликт в вузе, конфликтологическая компетентность.

Современные динамичные социально-экономические преобразования обуславливают рост конфликтотенной напряженности в обществе. Приобретает

значение поиск новых эффективных путей разрешения конфликтов на разных уровнях и в различных сферах человеческой деятельности, в том числе в сфере высшего образования. В связи с переходом отечественной высшей школы на Федеральные государственные образовательные стандарты и другими направлениями ее модернизации отношения между преподавателями и студентами усложняются, возрастает атмосфера напряжения и повышается конфликтность педагогического взаимодействия, что негативно сказывается на качестве образования [2], [3], [14]. В вузах конфликт между преподавателями и студентами зачастую носит латентный затяжной характер и разрешается внутри организации [26], [27], [29]. Возрастает значимость роли посредника, которую может взять на себя педагог-психолог вуза за счет активизации деятельности по разрешению конфликтов между преподавателями и студентами в рамках базовых направлений работы психологической службы.

Проблема развития психологической службы в образовательных учреждениях – не новая научная проблема, ей посвящены фундаментальные и прикладные исследования И.В. Дубровиной, В.В. Жидковой, Г.П. Земляковой, Э.И. Киршбаума, Ф.Х. Койчуевой, А.С. Маркова, Е.И. Метельковой, Т.Л. Порошинской [5], [6], [9], [12], [13], [17], [18], [19]. В исследованиях этих ученых теоретически обосновано и экспериментально доказано, что миссией практического психолога является психологическая поддержка развития личности преподавателей и студентов. Однако работы этих и других исследователей, отражая различные стороны развития психологической культуры субъектов образовательного процесса, не затрагивают проблемы разрешения конфликтов между преподавателями и студентами.

Сегодня исследование конфликтов является одним из перспективных направлений психологической науки. Многие отечественные авторы разрабатывают методологию изучения межличностных конфликтов и способы их разрешения [1], [4], [7], [15], [16], [21], [23]. В большинстве таких работ конфликт понимается как проявление ситуационной несовместимости, которая носит характер межличностного, группового и социального столкновения, возникающего в результате совершения одним из субъектов неприемлемых для другой личности действий, вызывающих с ее стороны неприязнь, обиду, протест, нежелание общаться с данным субъектом. С помощью понятия «межличностный конфликт» описываются конфликты между преподавателями и студентами, сопровождающиеся перестройкой ценностно-смысловой структуры сознания, а также морально-нравственного и деятельностного аспектов личности субъектов образовательного процесса [11], [20]. Особое внимание уделяется причинам возникновения конфликтов между преподавателями и студентами [7], [8]. Учеными выявлены различные типы поведения в конфликте [28]; выделены деструктивная

функция конфликта между преподавателями и студентами, заключающаяся в появлении негативного эмоционального напряжения, снижающего эффективность совместной деятельности преподавателей и студентов, и конструктивная функция, содержащая источник профессионального развития при условии его разрешения [22]; обоснованы концептуальные идеи разрешения конфликтов между преподавателями и студентами посредством гуманистически ориентированного взаимодействия, психологической поддержки, профилактики конфликта через развитие конфликтологической компетентности [2], [21].

В отечественных и зарубежных работах особо подчеркивается роль конфликтологической компетентности как движущего механизма личностного и профессионального роста, позволяющего преподавателям и студентам, несмотря на статусно-ролевые различия, изменить прежние взгляды на конфликт, стиль поведения в конфликте, жизненные позиции в отношении конфликта и приобретать новые, анализируется значимость конфликтологической компетентности как особого условия разрешения конфликта и понижения уровня конфликтности личности [1], [21]. В то же время ряд авторов акцентирует внимание на том, что конфликтологическая компетентность может минимизировать деструктивную функцию конфликта между преподавателями и студентами [10].

Отмечая плодотворность рассмотренных исследований, следует отметить, что в педагогической конфликтологии проблема сопровождения преподавателей и студентов в конфликте нуждается в дальнейшей разработке. Предметом специального исследования не стали психолого-педагогические условия сопровождения преподавателей и студентов в конфликте. Актуальность нашего исследования обуславливает необходимость восполнить данный пробел.

Анализ литературы по проблеме конфликтов между преподавателями и студентами показывает, что чаще всего она рассматривается в общем круге вопросов о причинах конфликта между ними в вузе. Среди многих проблем, возникающих при изучении конфликта между преподавателями и студентами, необходимо исследовать такие, которые связаны с обоснованием содержания процесса психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте, с выявлением психолого-педагогических условий способствующих реализации такого сопровождения.

Существует **противоречие** между практической необходимостью профилактики и преодоления деструктивных последствий конфликта между преподавателями и студентами и недостаточной представленностью в педагогической психологии научно-обоснованных психолого-педагогических условий сопровождения преподавателей и студентов в конфликте.

Стремление найти пути разрешения данного противоречия и определило **проблему** нашего исследования. **В теоретическом плане** – это проблема

разработки модели психолого-педагогического сопровождения преподавателей студентов в конфликте. **В практическом плане** – проблема разработки программы психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте.

Объектом исследования – конфликт между преподавателями и студентами вуза.

Предмет исследования – научно-теоретические и методические аспекты формирования конфликтологической компетентности преподавателей и студентов.

Цель исследования – разработка и внедрение модели психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте.

Гипотеза исследования.

Если конфликт между преподавателями и студентами есть межличностное противоречие, которое отражает столкновение преподавателей и студентов в ходе образовательного процесса, возникающее под влиянием ряда факторов (ролевого, личностного, мотивационного, ситуационного, когнитивного, деятельностного и/или организационного), и детерминировано уровнем их конфликтности личности, воспринимаемое и переживаемое ими как психологическая проблема, требующая своего разрешения, то психолого-педагогическое сопровождение преподавателей и студентов в конфликте будет успешным, если:

- разработана модель психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте;
- учтен уровень конфликтности личности преподавателей и студентов в процессе психолого-педагогического сопровождения;
- реализована программа психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте в рамках основных направлений деятельности педагога-психолога;
- психолого-педагогическое сопровождение преподавателей и студентов способствует развитию у них конфликтологической компетентности.

Конфликт принадлежит к числу тех понятий, по поводу содержания которых нет единого мнения среди исследователей. Во-первых, это происходит потому, что конфликт распространен повсеместно. Во-вторых, междисциплинарный характер конфликтологии указывает на универсальность конфликта как способа взаимодействия индивидов в определенных условиях.

Анализ зарубежных исследований конфликта дает представление о прикладном аспекте конфликтологии (P.C. Davis, W.E. Lincoln, K. Oglesbey, R. Oglesbey, P. Swiatek и др.) [10]

Для отечественных конфликтологических школ характерно теоретико-методологическое осмысление понятия «конфликт» [1], [4], [15], [21].

Определения понятия «конфликт», сформулированные наиболее авторитетными зарубежными и отечественными исследователями, можно условно разделить на две группы по степени напряженности взаимодействия: конфликт как борьба, противодействие с целью нанесения ущерба или устранения соперника. (И.А. Алексеева, И.П. Андриади, О.Н. Громова, Н. Coser, Dorald J. Mc. и др.) и конфликт как напряженное общение для достижения значимой цели (К.А. Абульханова-Славская, А.Я. Анцупов, М. Дойч, А.А. Ершов, Н.У. Заиченко, В.Н. Мясищев, В.Ю. Питюков, А.И. Шипилов, D.W. Jamieson, W.T. Kenneth, B.K. Hamre, R.C. Pianta, A.L. Wyrick и др.) [10].

Несмотря на многообразие предложенных подходов к пониманию данного феномена, существует некоторое единство в определении его основных признаков: противоречие субъектов конфликта, их ответственность за активные действия, негативные эмоции и чувства по отношению друг к другу [4], [11], [14].

Проблема конфликтов между преподавателями и студентами является объектом различных исследований: а) психологические исследования, раскрывающие конфликтогенные детерминанты и технологии личностно-конфликтологического развития студентов (Е.С. Дьячкова, О.С. Тумшайс), особенности психологического сопровождения личностного развития студентов и преподавателей высшей школы (Ф.Х. Койчueva, Ю.В. Суховершина); б) исследования, посвященные личностному становлению студентов и педагогов в системе высшего образования (А.М. Абдурагимов); в) исследования, направленные на изучение конфликтологической компетентности студентов (М.В. Николаева, Г.Н. Петрова, О.В. Юдакова) и преподавателей вуза (Н.И. Сучкова; Н.Л. Торгунская) [10].

Исследователи разных аспектов проблемы конфликта между преподавателями и студентами выделяют противоречия, связанные с психологическими особенностями преподавателей и студентов – уровнем конфликтности их личности (А.Я. Анцупов, В.С. Безрукова, Н.В. Гришина, А.А. Ершов, В.Г. Зазыкин, Л.И. Уманский, А.И. Шипилов и др.) и противоречия, связанные с ходом протекания образовательного процесса – его конфликтогенностью (А.Я. Анцупов, Е.В. Буртовая, Г.Г. Лигинчук, Е.С. Рапацевич, А.И. Шипилов и др.) [1], [4]. Конфликт между преподавателями и студентами, как правило, определяется возрастными особенностями, статусно-ролевыми позициями в образовательном процессе, характеризующимся неврогенностью и стрессогенностью.

Конфликтность личности *студента* обусловлена в основном процессами взросления и личностно-профессиональным развитием (Б.Г. Ананьев, Н.В. Бордовская, Н.Ф. Голованова, Н.У. Заиченко, А.А. Реан, В.А. Якунин) [8], [10].

Конфликтность личности *преподавателя* определена условиями меняющейся образовательной среды вуза, а также кризисом зрелого возраста (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анциферова, Н.У. Заиченко, С.Л. Рубинштейн, М.А. Старина и др.) [8], [10].

В ходе анализа работ, посвященных изучению конфликтогенных факторов образовательного процесса, выявлено, что его конфликтогенность обусловлена 7 взаимодействующими факторами: ролевым, личностным, мотивационным, ситуационным, когнитивным, деятельностным и организационным (Н.Ф. Голованова, А.А. Ершов, Н.У. Заиченко, Е.С. Крыжановская и др.) [8], [10].

Представленный материал позволяет конкретизировать понятие **«конфликт между преподавателями и студентами»**, которое определяется как *межличностное противоречие, которое отражает столкновение преподавателей и студентов в ходе образовательного процесса, возникающее под влиянием ряда факторов (ролевого, личностного, мотивационного, ситуационного, когнитивного, деятельностного и/или организационного), и детерминировано уровнем конфликтности их личности, воспринимаемое и переживаемое ими как психологическая проблема, требующая своего разрешения*. Урегулирование «явных» конфликтных ситуаций между преподавателями и студентами происходит, как правило, на административном уровне. Однако много «скрытых» конфликтов между преподавателями и студентами остаются неразрешенными, что негативно влияет как на личности субъектов образовательного процесса, так и на учебную и/или педагогическую деятельность.

Встает вопрос о целесообразности обучения поведению в конфликте, т. е. формирования конфликтологической компетентности. Понятие «конфликтологическая компетентность» в психологии является довольно новым, хотя речь о необходимости развития данной характеристики личности шла давно [1], [21]. В работе, вслед за Б.И. Хасаном, под конфликтологической компетентностью понимается уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и умение оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации [21]. Анализ литературы (С.И. Архангельский, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Кан-Калик, Г.А. Клименко, В.А. Сластенин, А.Н. Щербаков и др.) позволяет выделить следующие компоненты конфликтологической компетентности: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельно-практический, эмоционально-волевой [10].

По сути, развитие конфликтологической компетентности является содержательной подготовкой преподавателей и студентов к разрешению конфликтов.

Разрешение конфликта обеспечивается через перевод отношений его участников на взаимоприемлемый для обеих сторон уровень, переключения внимания с аффективно-напряженного педагогического взаимодействия в сферу деловых отношений в рамках образовательного процесса [20].

Под разрешением конфликта в работе понимается форма завершения конфликта, которая выражается в позитивном, конструктивном решении проблемы основными участниками конфликта с использованием субъектов конфликта различным тактик и стратегий или третьей стороной (С.В. Баныкина, В.М. Басов, В.И. Журавлев, М.М. Рыбакова, Ronald J. Fisher, Barbara J. Hill, К. Томас и др.) [7], [20][28]. Третьей стороной может выступать педагог-психолог.

Возникает необходимость организации деятельности педагога-психолога вуза, направленной на разрешение конфликтов между преподавателями и студентами. Решение проблемы конфликта между преподавателями и студентами требует особой формы деятельности педагога-психолога вуза – психолого-педагогической помощи, поддержки, а не педагогики воздействия (В.Г. Афанасьев, Н.В. Бордовская, М.И. Губанова, С.И. Розум и др.). Под **психолого-педагогическим сопровождением** понимается *особая деятельность педагога-психолога вуза, ориентированная на оказание помощи преподавателям и студентам в личностном и профессиональном росте, в выработке просоциальных продуктивных способов поведения в конфликте* [10].

Результаты теоретического анализа позволили разработать модель психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте, которая отражена на рисунке 1.

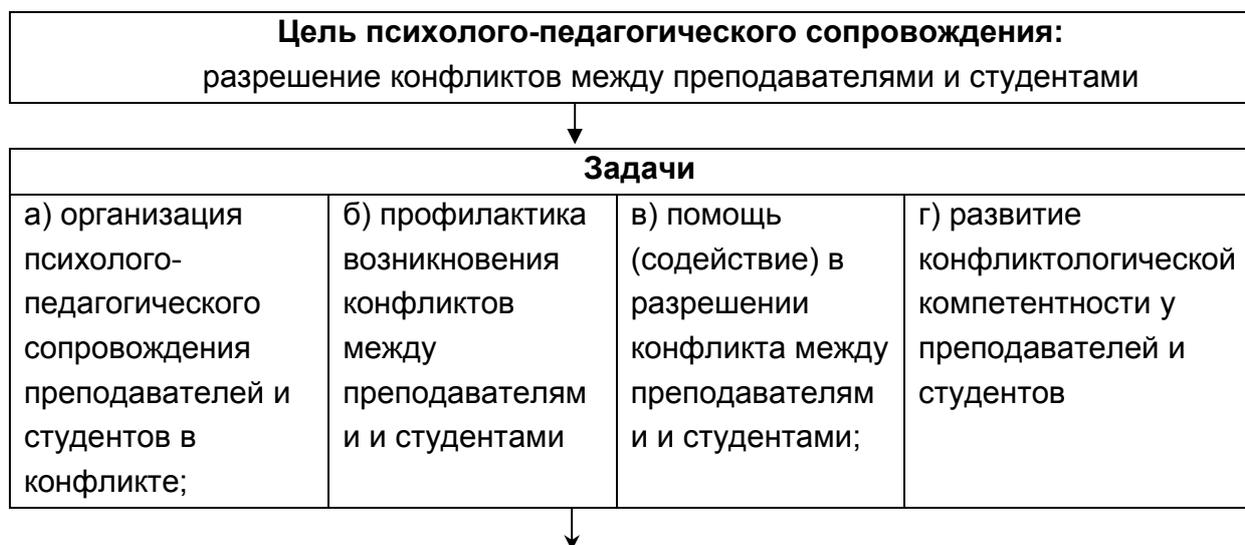




Рисунок 1. Модель психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте

Данная модель ориентирована на конкретную цель – разрешение конфликта между преподавателями и студентами. Достижение цели обеспечивается решением задач психолого-педагогического сопровождения, к которым относятся: а) организация психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте; б) профилактика возникновения конфликтов между преподавателями и студентами в) помощь (содействие) в разрешении конфликта между преподавателями и студентами; в) помощь (со-действие) в разрешении конфликта между преподавателями и студентами; г) развитие конфликтологической компетентности у преподавателей и студентов.

Теоретико-методологической основой реализации модели стали следующие подходы, принципы и механизмы. Концептуальную базу модели составляют: компетентностный, системно-деятельностный, гуманистический и личностно-ориентированный подходы. Модель психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте исходит из следующих принципов: комплексности и последовательности; дополнительности и вариативности; субъект-субъектного взаимодействия; ориентации на саморазвитие личности преподавателей и студентов. Механизмами реализации психолого-педагогического сопровождения являются: рефлексия, фасилитация

При создании модели сформированы психолого-педагогические условия: 1) реализация разработанной модели, обеспечивающей психолого-педагогическое сопровождение преподавателей и студентов в конфликте; 2) учет уровня конфликтности личности преподавателей и студентов в процессе психолого-педагогического сопровождения; 3) развитие конфликтологической компетентности как овладения системой конфликтологических знаний, позволяющей адекватно разрешать конфликт. Одним из критериев оценки деятельности педагога-психолога вуза по психолого-педагогическому сопровождению преподавателей и студентов в конфликте является динамика когнитивного, мотивационного, деятельностно-практического и аффективного компонентов конфликтологической компетентности.

Психолого-педагогическое сопровождение реализуется в следующих направлениях и формах: а) психодиагностика преподавателей и студентов, позволяющая осуществлять мониторинг конфликтности их личности; б) социально-просветительская деятельность, включающая в себя проведение профилактических мероприятий с преподавателями и студентами; в) индивидуальное консультирование преподавателей и студентов, позволяющее, содействовать снижению уровня конфликтности их личности через консультации и беседы; г) психологический тренинг (и другие формы активного обучения),

включающий обучение и мониторинг изменений поведения и психологических особенностей с помощью комплекса диагностических методик.

Психологическое консультирование, просвещение и психопрофилактика осуществлялись педагогом-психологом вуза и в дистанционном формате. С этой целью автором работы был создан и внедрен сайт «Психологический портал» (www.psu.umi.ru; дата последнего посещения 13.05.2010 г.). Разработка сайта стала воплощением инновационной интегрированной формы деятельности педагога-психолога-вуза. Сайт функционировал в экспериментальном порядке в течение одного учебного года (2009-2010 учебный год).

Разработанная модель психологического сопровождения построена в контексте достижения результата (понижения уровня конфликтности личности преподавателей и студентов, повышения уровня конфликтологической компетентности преподавателей и студентов), который обеспечивает реализацию поставленной цели.

На основе данной модели была разработана программа, включающая в себя теоретический и практический разделы. Теоретический раздел реализуется: для преподавателей – во время заседаний кафедры и деловой игры, для студентов – во время семинара-практикума «Давай договоримся!» и на занятиях психологического тренинга, направлен на освоение преподавателями и студентами теоретического и практического материала о конфликте и конструктивных способах его разрешения. Практический раздел реализуется: для преподавателей – во время деловой игры и в процессе консультирования, для студентов - на тренинговых занятиях и в процессе консультирования, направлен на развитие у преподавателей и студентов навыков конструктивного разрешения конфликтов, эмоционально-волевой саморегуляции и рефлексии.

Экспериментальная работа заключалась в апробации разработанной модели психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте.

Исследование проводилось на базе высших учебных заведений города Перми: ГОУ ДПО «Институт повышения квалификации-РМЦПК», ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет». Всего в исследовании приняли участие 254 человека. Из них преподаватели высших учебных заведений г. Перми (97 человек: 51 женщина и 46 мужчин) и студенты II и IV курсов (159 человек: 76 юношей и 83 девушки). Средний возраст преподавателей – 36 лет. Средний возраст студентов – 19 лет. Выбор студентов именно II и IV курсов обусловлен существующими эмпирическими данными о повышенной конфликтности личности студента в отношении преподавателя именно в эти периоды (М.В. Буланова-Топоркова В.Т. Лисовский, Ю.П. Поваренков).

Экспериментальной работой охвачено 76 человек: 32 преподавателя и 44 студента, имеющих высокий уровень конфликтности; на личность которых было оказано социально-просветительское воздействие педагога-психолога вуза. Все участники прошли психодиагностическое обследование, обращались за индивидуальным консультированием к педагогу-психологу, пользовались сайтом психологической службы.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений был использован комплекс взаимосвязанных методов, адекватных предмету исследования: теоретические методы (анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, обобщение, синтез); эмпирические методы (в состав психодиагностического инструментария вошли: модификация опросника Р.В. Куприянова, методика К. Томаса, опросник Т. Лири, авторский анкетный опрос, методика самооценки конфликтности и тестовые задания С.М. Емельянова, методика Р.С. Бейлза и метод экспертной оценки); при обработке эмпирических данных использовались методы математической статистики (для выделения видов конфликтогенных факторов – конфирматорный факторный анализ; для определения значимости различий изучаемого признака – t-критерий Стьюдента, ф-угловое преобразование Фишера, χ^2) и качественный анализ результатов. Обработка данных проводилась с помощью пакета прикладной статистической программы Statistica 10.0.

Основные этапы исследования включали:

1 этап (2008–2009). Анализ научной литературы, опыта работы психологов и педагогов по проблеме разрешения конфликтов между преподавателями и студентами, исследований, близких по тематике нашей работе, позволил обосновать проблему исследования, его объект, предмет, цели и задачи, сформулировать гипотезу исследования. Результатом явилось определение теоретических и методологических подходов к проведению исследования.

2 этап (2009–2010). В ходе исследовательской работы, сочетавшейся с продолжением работы по теоретическому анализу научной литературы, проверялась и уточнялась гипотеза исследования, проводилось психодиагностическое тестирование преподавателей студентов, анализировались и систематизировались полученные данные, конкретизировались условия психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов с высоким уровнем конфликтности личности в условиях конфликта; был организован и проведен формирующий эксперимент. Результатом этого этапа явилась разработка и апробация модели психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте.

3 этап (2009–2010). Проводились итоговое психодиагностическое тестирование преподавателей и студентов, принимавших и не принимавших

участие в реализации модели психолого-психологического сопровождения, статистическая обработка результатов эксперимента; анализировались, обобщались и систематизировались результаты исследования; подводились итоги исследования. Теоретическое осмысление результатов послужило основой для определения психолого-педагогических условий, обеспечивающих сопровождение преподавателей и студентов с высоким уровнем конфликтности личности в условиях конфликта. Результатом этапа явилось оформление результатов исследования.

На констатирующем этапе эксперимента проводился мониторинг причин обращения за психологическим консультированием у преподавателей и студентов, осуществлялась диагностика уровня конфликтности личности преподавателей и студентов, были выявлены причины возникновения конфликта между преподавателями и студентами.

Анализ оценки причин возникновения конфликтов между преподавателями и студентами включал в себя определение частоты встречаемости и рангов выделенных причин возникновения конфликтов, факторный анализ латентных корреляционных связей между ними и сравнение выявленных конфликтогенных факторов у преподавателей и студентов.

Конфликты между преподавателями и студентами, по мнению студентов, чаще всего возникают в связи с «необоснованными обвинениями и упреками» (16 ранг), «нелогичным (непонятым) изложением учебного материала» (15 ранг) и «равнодушием, безразличием преподавателя к потребностям и нуждам студентов» (14 ранг). Конфликты между преподавателями и студентами, по мнению преподавателей, чаще всего возникают в связи с «нетактичным поведением студентов» (16 ранг), «несогласием студентов с выставленными оценками» (15 ранг) и «невыполнением заданий преподавателя» (14 ранг).

Полученные в ходе процедуры ранжирования эмпирические данные согласуются с результатами исследования Р.В. Куприянова (2011) [14]. Так, для студентов, наиболее конфликтогенными являются авторитарный либо попустительский стиль педагогического взаимодействия преподавателя. Для преподавателей конфликтогеном становятся нарушения студентами норм обучения, поведения, и субъективное другое мнение студента по поводу справедливости поставленной оценки.

Факторный анализ позволили структуру конфликтогенных факторов образовательного процесса (62 % объяснительной дисперсии): стиль педагогического общения преподавателя, педагогические требования преподавателя и агрессивное поведение студентов. Статистически подтверждены различия конфликтогенных факторов в оценке преподавателей и студентов (см. таблица 1).

Таблица 1. Различия в количественной оценке конфликтогенных факторов у преподавателей и студентов

Конфликтогенные факторы	Среднее	Среднее	Значение t-критерия	Уровень значимости
	Преподаватели	Студенты		
Стиль педагогического общения преподавателя	6,87 (N=98)	7,83 (N=107)	-2,59	0,01**
Педагогические требования преподавателя	5,34 (N=98)	6,71 (N=107)	-4,42	0,001***
Агрессивное поведение студентов	6,56 (N=104)	4,97 (N=94)	-5,28	0,001***

Из таблицы видно, что для студентов стиль педагогического общения преподавателя и его педагогические требования являются более конфликтогенными, чем для преподавателей. Напротив, для преподавателей наиболее конфликтогенной является активность студентов, носящая агрессивный характер. Полученные эмпирические данные сопоставимы с исследованиями Н.У. Заиченко, М.М. Рыбаковой [8], [20], так как, во-первых, подтверждают конфликтогенную природу образовательного процесса, во-вторых, согласуются с классификацией конфликтогенных факторов по предмету конфликта (деятельность, поведение, отношения).

На формирующем этапе осуществлялась реализация программы психолого-педагогического сопровождения (2009-2010 учебный год), для ее проведения были организованы экспериментальная (72 человека) и контрольная (70 человек) группы. В эксперименте приняли участие преподаватели и студенты с высоким уровнем конфликтности личности. С участниками экспериментальной группы проводились занятия: продолжительность деловой игры для преподавателей составляла 3 академических часа. Встречи проводились на заседаниях кафедры три раза в течение учебного года (всего 6 часов). Продолжительность семинара-практикума «Давай договоримся!» составляла 2 академических часа. Занятия проводились 1 раз в месяц в течение осенне-зимнего учебного семестра в специально отведенное время. Расписание составлялось с разрешения деканата. Продолжительность тренинга для студентов составляла 5 дней по 8 часов. Занятия проводились в первую неделю весенне-летнего учебного семестра (всего 48 часов).

В качестве данных, позволяющих оценить результативность занятий, мы рассматривали результаты повторной психологической диагностики. Анализ

динамики показателей, измеренных на одной и той же выборке испытуемых в начале реализации программы и после ее завершения, проводился на основе математико-статистической обработки данных с использованием ϕ^* - углового преобразования Фишера и χ^2 в соответствии с прогнозируемым результатом реализации модели психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте.

Анализ данных показал, что произошли статистически значимые изменения показателя когнитивного критерия оценки: у преподавателей и студентов экспериментальной группы вырос уровень информированности о природе конфликта и способах его разрешения (9 % и 17 %, $\phi^* = 2,003$; $p \leq 0,05$). Таким образом, решение одной из задач психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте (формирования представлений о сущности и функциях конфликта, о способах и приемах его разрешения) подтвердилось на экспериментальном уровне.

Зафиксирована положительная динамика показателей деятельностно-практического критерия оценки: выявлено снижение частоты использования преподавателей и студентов экспериментальной группы стратегии соперничества в ходе педагогического взаимодействия ($t=7,7$; $p \leq 0,001$). Они стали чаще применять такие способы поведения, как сотрудничество ($t=3,6$; $p \leq 0,01$) и компромисс ($t=3,3$; $p \leq 0,01$). У преподавателей и студентов экспериментальной группы сформировалось умение разрешать конфликт (2 % и 7 %, $\phi^* = 1,782$; $p \leq 0,05$). Данные изменения на экспериментальном уровне подтверждают решение второй задачи психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте (развития навыков конструктивного разрешения межличностного конфликта и организации межличностного взаимодействия преподавателей и студентов)

Также анализ результатов повторной диагностики позволил выявить положительную динамику показателей аффективного критерия оценки: у преподавателей и студентов экспериментальной группы появились положительные эмоции к образовательной среде вуза: увеличилось число преподавателей и студентов по данному показателю (33 % и 12,5 %, $\phi^* = 2,2$; $p \leq 0,01$) и сформировалась установка на целенаправленное разрешение педагогического конфликта (37,5 % и 17 %, $\phi^* = 2,14$; $p \leq 0,01$). Полученные экспериментальные данные указывают на решение третьей задачи модели психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте: развитие целеполагания, самомотивации, эмоциональной саморегуляции.

Что касается деятельности педагога-психолога вуза, то обнаружено сокращение количества обращений за психологической помощью к педагогу-

психологу вуза по причине конфликтов между преподавателями и студентами ($\chi^2 = 1,33$; $p \leq 0,05$). Мониторинг обращений на сайт показал, что эта форма работы вызвала интерес у субъектов образовательного процесса, и востребована ими: вырос уровень обращаемости к информации, расположенной на страницах сайта ($\chi^2 = 3,38$; $p \leq 0,001$).

В ходе опроса преподавателей и студентов экспериментальной группы по поводу удовлетворенности деятельностью педагога-психолога вуза на вопрос: «Что Вы приобрели при участии в программе психолого-педагогического сопровождения?» получены следующие ответы (см. рисунок 2).



Рисунок 2. Ответы на вопрос «Что Вы приобрели при участии в программе психолого-педагогического сопровождения?» преподавателей и студентов экспериментальной группы

Анализ отзывов участников эксперимента позволил зафиксировать позитивный результат проведенной работы. У преподавателей и студентов экспериментальной группы произошло осознание важности конфликтологических знаний и умений, а также сформировалась готовность обращаться за помощью к педагогу-психологу вуза. Таким образом, достигнут один из ожидаемых результатов апробации модели психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте (сокращение количества запросов на психологическое консультирование по причине конфликтов между преподавателями и студентами), что подтвердилось на экспериментальном уровне.

В ходе исследования также выявлены дополнительные тенденции: у преподавателей ($\chi^2 = 1,27$; $p \leq 0,01$) и студентов ($\chi^2 = 1,05$; $p \leq 0,05$) экспериментальной изменилось восприятие педагогического решения по поводу объективности оценки знаний. Возможно, это связано с изменением показателей успеваемости и посещаемости студентов экспериментальной группы. Прослеживается положительная динамика абсолютной успеваемости в обеих группах (до 100 %). Годовая динамика процента качества успеваемости в

экспериментальной группе имеет тенденцию к повышению – до 71,2 % (на 19,9 %; $\chi^2 = 1,4$; $p \leq 0,05$). Напротив, в контрольной группе уровень успеваемости остается практически неизменным – 54,9 % (повышение на 1,1 %). Студенты экспериментальной группы стали больше внимания уделять учебной деятельности: вырос общий процент посещаемости занятий (на 19,3 %; $\chi^2 = 1,39$; $p \leq 0,05$). У студентов контрольной группы не произошло значительных изменений (динамика на 1,8 %). Данная тенденция указывает на еще один возможный аспект влияния психолого-педагогического сопровождения.

В целом можно говорить о тенденции снижения уровня конфликтности личности преподавателей и студентов и повышении уровня конфликтологической компетентности, что свидетельствует о разрешении конфликта. Выявленная положительная динамика является подтверждением результативности разработанной модели психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте.

В итоге полученные результаты подтверждают исходную гипотезу исследования о влиянии реализации модели психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте: снижение уровня конфликтности личности преподавателей и студентов; повышение уровня их конфликтологической компетентности: развитие мотивационного компонента, направленное на снижение конфликтности образовательного процесса; развитие когнитивного компонента, направленное на повышение уровня конфликтологических знаний; развитие деятельностно-практического компонента, направленное на формирование навыков конструктивного разрешения конфликта.

В заключении исследования обобщены и систематизированы полученные результаты, сформулированы основные **выводы**:

1. Решение проблемы психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте связано с научной конкретизацией понятия «конфликт между преподавателями и студентами». Конфликт между преподавателями и студентами – это межличностное противоречие, которое отражает столкновение преподавателей и студентов в ходе образовательного процесса, возникающее под влиянием ряда факторов (ролевого, личностного, мотивационного, ситуационного, когнитивного, деятельностного и/или организационного), и детерминировано уровнем конфликтности их личности, воспринимаемое и переживаемое ими как психологическая проблема, требующая своего разрешения.

2. Оценка причин возникновения конфликтов между преподавателями и студентами у преподавателей и студентов различается. Для студентов наиболее конфликтными являются дистантные отношения между преподавателем и студентами, отсутствие доверия, явная обособленность преподавателя, его

отчужденность и демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения; для преподавателей конфликтологом выступает агрессивное поведение студентов.

3. Формирование конфликтологической компетентности преподавателей и студентов предполагает обоснование содержания процесса формирования такой компетентности посредством психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте, обеспечивающего развитие личности преподавателей и студентов, формируются свойства и качества, необходимые для разрешения конфликтов между преподавателями и студентами.

4. Формирование конфликтологической компетентности, структурными компонентами которой (компетентности) являются когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностно-практический, происходит достаточно результативно при реализации модели психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте, которая учитывает уровень конфликтности личности преподавателей и студентов и реализуется в соответствии с компетентностным, системно-деятельностным, гуманистическим и личностно-ориентированным подходами. На основе данной модели была разработана программа, включающая в себя теоретический и практический разделы. В содержание основных разделов программы входят: анализ ситуаций конфликта, стили поведения в конфликте, эмоциональная регуляция и саморегуляция в конфликтной ситуации и.

5. В качестве наиболее адекватного для апробации программы психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте был выбран моделирующий эксперимент. В экспериментальную группу исследования вошли преподаватели и студенты с высоким уровнем конфликтности личности. Ключевым отличием экспериментальной и контрольной групп испытуемых стало социально-просветительское воздействие педагога-психолога вуза на личность преподавателей и студентов с высоким уровнем конфликтности. В остальном все участники исследования принимали участие в психодиагностике, обращались за индивидуальным консультированием к педагогу-психологу и пользовались сайтом психологической службы.

6. В результате апробации программы нами выявлена положительная тенденция разрешения конфликтов между преподавателями и студентами в соответствии с прогнозируемым результатом:

а) Изменилось отношение к образовательной среде вуза, появилась установка на разрешение конфликта, повысился уровень конфликтологических знаний о способах его разрешения, повысилась информированность преподавателей и студентов экспериментальной группы о стратегиях поведения в конфликте.

б) Снижился уровень конфликтности личности преподавателей и студентов экспериментальной группы, сформировалось умение выбирать способ поведения в конфликтной ситуации.

в) Изменилось восприятие педагогического решения у преподавателей и студентов экспериментальной группы. Выросли показатели успеваемости и посещаемости студентов экспериментальной группы исследования.

г) Снижилось количество обращений за психологической помощью к педагогу-психологу вуза по причине конфликтов между преподавателями и студентами. Уровень обращаемости к информации, расположенной на страницах сайта («Психологический портал» (www.psu.umi.ru; дата последнего посещения 13.05.2010 г.), за период эксперимента вырос. На основе анализа отзывов преподавателей и студентов экспериментальной группы можно отметить позитивный результат деятельности педагога-психолога вуза.

7. Полученные результаты экспериментальной работы подтверждают, что разработанная программа психолого-педагогического сопровождения в конфликте результативна.

Таким образом, результаты экспериментальной работы подтвердили выдвинутую гипотезу. Цель исследования достигнута.

Выполненное нами исследование по внедрению экспериментальной программы вносит определенный вклад в разработку проблемы психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте. Исследование выделяет ряд проблем, изучение которых может быть продолжено. В частности, это разработка программ психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов в конфликте в зависимости от направленности факультета вуза, формы обучения, от стиля педагогической деятельности преподавателей, мотивации к учебной деятельности студентов, личностных особенностей субъектов образовательного процесса и т. д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 526 с.
2. Батчева Н.А. Педагогическое общение в контексте психологических и социальных конфликтов // Педагогические науки. – 2010. – Т. 42. - № 4. – С. 14-19.
3. Васильева Е.Н. Конфликтологический дискурс модернизации системы образования // Вестник Томского государственного университета. – 2012. - № 364. – С. 153-156.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 544 с.

5. Дубровина И.В. Психологическая служба в современном образовании. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 400 с.
6. Жидкова В.В. Развитие психологической службы педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2006. – 22 с.
7. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. – Москва, 1995. – 184 с.
8. Заиченко Н.У. Методы профилактики и разрешения конфликтных ситуаций в образовательной среде. Лекции 1-4. – Москва, 2007. – 118 с.
9. Землякова Г.П. Повышение эффективности деятельности службы психолого-педагогического сопровождения в системе профессионально-педагогического образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2009. – 22 с.
10. Игнатова Е.С. Профессиональная деятельность педагога-психолога в учебной среде вуза // *European Social Science Journal*. – 2012. - № 12. – С. 117-127.
11. Каменская В.Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта: учебное пособие. – Санкт-Петербург: «Детство-пресс», 1999. – 144 с.
12. Киршбаум Э.И. Психолого–педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: дис. ... канд. психол. наук. – Ленинград, 1986. – 252 с.
13. Койчуева Ф.Х. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студентов юридического факультета: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2005. – 22 с.
14. Куприянов Р.В. Межличностные конфликты в диаде преподаватель–студент: монография. – Казань: КНИТУ, 2011. – 196 с.
15. Леонов Н.И. Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения: учебное пособие. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – С. 32-33.
16. Лымарь Н.Г. Психологические средства разрешения межличностного конфликта: дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2008. – 216 с.
17. Маркова А.К. Психология труда учителя. – Москва, 1993. – 191 с.
18. Метелькова Е.И. Психологическая служба как ресурс развития современного образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2010. – 24 с.
19. Порошинская Т.Л. Психологическая служба в негосударственном образовательном учреждении: система психологического сопровождения, автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 1999. – 22 с.
20. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – Москва, 1991. – С. 24-27.

21. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 250 с.
22. Цой Л.Н. Практическая конфликтология. Книга первая. – Москва, 2001. – 234 с.
23. Шакуров Р.Х. Психология руководства педагогическим коллективом. – Москва, 1995. – 184 с.
24. Coser L. Conflict: Social Aspects // International Encyclopedia of the Social Science / Ed. By D. Skills. – USA, 1968. – Vol. 3. – P. 232.
25. Dopald J. Mc. Conflicts of civilizations as new type of conflicts of the XXI century. USA, Japan and Europe [Электронный ресурс] // Scientists, Investigation and Mitigation of tensions in society (April 17-19, 2004, St. Petersburg). – URL: <http://www.es-ru-arw.fromru.com>.
26. Hamre B.K., Pianta R.C. Student-teacher relationships as a source of support and risk in schools // Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention. – Bethesda, Maryland, 2006. – P. 59-71.
27. Jamieson D.W., Kenneth W.T. Power and conflict in the student relationship // The Journal of Applied Behavioral Science. – 1974. – Vol. 10. - № 3. – P. 321-336.
28. Thomas K.W. Conflict and conflict management // Handbook of industrial and organizational psychology / Ed. by M. Dunnette. - Chicago, 1976. – P. 889-935.
29. Wyrick A.J. Teacher-student relationship's during adolescence: the role of parental involvement, behavioral characteristics, genders, and income. – Louisville, 2011. – 114 p.

Bortnikova Elena Gennadyevna,
Herzen University, Phd,
Associate Professor of Clinical Psychology,
Panova Elena Valeryevna,
Saint Petersburg State University, graduate

Impact of the global economic crisis on adolescent aggression

Abstract: During the growth and welfare of the population in times of macroeconomic instability we conducted an experimental psychological studies of adolescents prone to aggression (325 subjects). The article describes the various periods 1998-1999, 2005 and 2010. The results showed the impact of financial crisis on the change in the level of hostility and autoaggression the younger generation and their relationships with their parents.

Key words: aggression, hostility, adolescents, economic crisis.

Бортникова Елена Геннадьевна,
Кандидат психологических наук, доцент кафедры
клинической психологии, Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена,
Панова Елена Валерьевна,
Выпускница кафедры медицинской психологии и психофизиологии Санкт-
Петербургского государственного университета

Влияние мирового экономического кризиса на агрессию подростков

Аннотация: В период роста благосостояния населения и в моменты макроэкономической нестабильности проводились экспериментально-психологические исследования подростков, склонных к агрессии (всего 325 человек). В статье рассмотрены различные периоды 1998-99 годы, 2005 год и 2010 год. Результаты показали влияние финансовых кризисов на изменение уровня враждебности и аутовраждебности молодого поколения и их взаимоотношений с родителями.

Ключевые слова: агрессия, враждебность, подростки, экономический кризис.

В 60-е гг основатель поведенческого направления в конфликтологии Арнольд Басс, исследуя агрессивное поведение, подразделял понятие агрессии на враждебную и инструментальную, цель первой заключается в причинении вреда, а второй – в достижении иной цели. Инструментальная агрессия служит лишь способом получить желаемое. А. Басс изучал агрессию как следствие фрустрации и пришел к выводу, что фрустрация снижает вероятность проявления инструментальной агрессии и вызывает слабую агрессивную реакцию, но усиливает враждебность.

Арнольд Басс разделил понятия враждебности и агрессии. Враждебность представляла собой негативные чувства, испытываемые по отношению к другому человеку, а агрессия являлась поведенческим актом, посредством которого наносился вред. Инструментальная агрессия представляла собой способ достижения какой-либо цели, а враждебная агрессия являлась следствием неприятных чувств. Таким образом, само понятие агрессии «очистилось» от сходных с нею по смыслу, но не абсолютно идентичных понятий, и превратилась в чистый поведенческий акт, причинами которого могут являться либо враждебность, либо цель, напрямую не связанная с этим поведенческим актом.

Понятие враждебности, отделенное в свою очередь от понятия гнева, приобрело у А. Басса, главным образом, когнитивную функцию, в то время как другие авторы рассматривали его с точки зрения совокупности поведенческих, эмоциональных и когнитивных составляющих [1].

Итак, враждебность представляет собой негативное отношение к чему-либо или к кому-либо, основанное на убеждении в высокой степени вероятности причинения вреда субъекту, и проявляемое в форме враждебных чувств, например, обиды и гнева [2]. А агрессия является результатом стимула, имеющего фрустрационный характер или связанного с фрустрацией, и представляет собой поведенческий акт, направленный на другое лицо с целью повредить ему.

В качестве препятствий или фрустрации могут выступать, например, ограничения какой-либо деятельности, несоответствие поведения окружающих ожидаемому, произвольное событие, неприятности, которых можно было избежать, намерения [1]. Примером может послужить экономический кризис.

Новообразования переходного периода влекут за собой напряжение приспособительных резервов и вкпе с психотравмирующими ситуациями различного характера приводят к нарушению социальной адаптации подростка и обострению расстройств, имеющих последствием агрессивное поведение [3]. Отечественные исследователи полагают причинами агрессивного поведения

подростков личностные особенности [4], родительское воспитание, межличностное общение в школе [5], агрессия рассматривается как адаптивный или неадаптивный способ достижения желаемого [6]. Наряду с этим в сегодняшней действительности под действием социальных трансформаций и фрустраций в форме нарастания экономических проблем происходит изменение в системе отношений личности [7].

Наряду с этим, для формирования личности ребенка одним из ключевых факторов является процесс воспитания [5]. Неправильный стиль формируется из поколения в поколение, чаще бывает, что манера воспитания является неадекватной с самого детства [8]. Кроме того, Исследования Федониной И.А. [9] показали, что в последнее время чаще других в стиле воспитания встречается жесткий контроль со стороны родителей.

В связи с требованиями социальной и экономической ситуации видоизменяются родительско-детские отношения.

В связи с чем, представляется актуальным исследование агрессии и враждебности у молодого поколения и родительско-детских отношений в периоды финансовых кризисов в стране.

В различные временные периоды было обследовано, по методике А.Басса и А. Дарки, три группы подростков, склонных к проявлению агрессии (14-17 лет). Первая группа - в период дефолта и его последствий 1998-99гг. – 149 подростков, из них мальчиков 75, девочек 74 (данные за этот период были взяты из кандидатской диссертации Е.В. Ольшанской) [10]. Вторая группа - в 2010 г. в разгар мирового финансового кризиса – 117 подростков, из них мальчиков 54, девочек 63. Третья группа - в 2005 г, во время относительной экономической стабильности в стране и постепенного роста благосостояния населения – 59 подростков, из них мальчиков 29, девочек 30.

Результаты исследования:

Были отмечены усиление враждебности и снижение по шкале «чувство вины». Результаты сравнения коэффициента враждебности следующие. В период дефолта: $\chi^2(0,01)=104$; $M=73,38$. В период мирового финансового кризиса отмечено нормальное распределение признака $\chi^2(0,01)=2,7$; $M=59,46$. В период относительной стабильности, нормального распределения не обозначилось $\chi^2(0,01)=3,77$; $M=50,42$.

Таким образом, отмечается рост враждебности, которая представляет собой негативное отношение к кому-либо, основанное на убеждении в высокой степени вероятности причинения вреда субъекту, и проявляемое в форме враждебных чувств, например, обиды и гнева. Гнев является основой для проявления агрессии, целью служит преодоление препятствия [1].

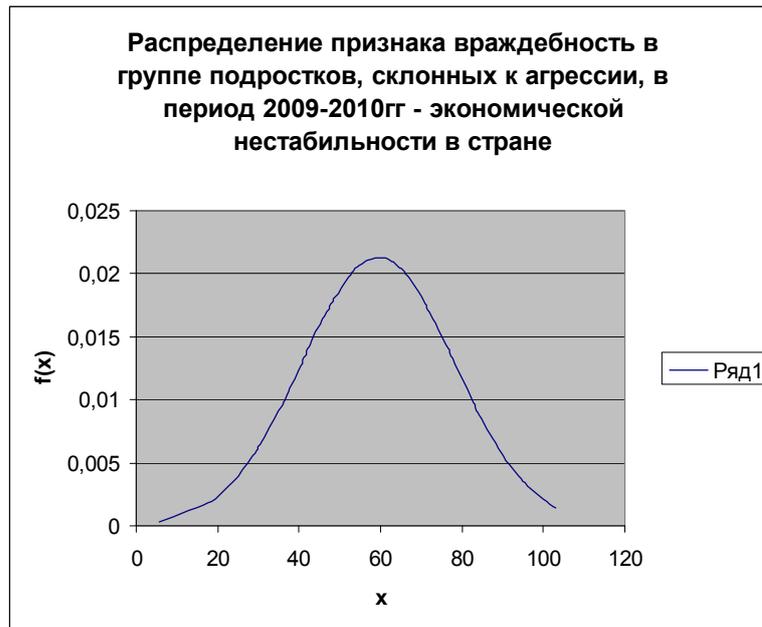


Рисунок 1. Распределение признака «враждебность» в группе подростков, склонных к агрессии, период с 2009 по 2010 гг.

Примечание: $\chi^2(0,01;8)=2,7$; $M=59,46$; $n=117$; $A=-0,1$;
 $E=-0,03$

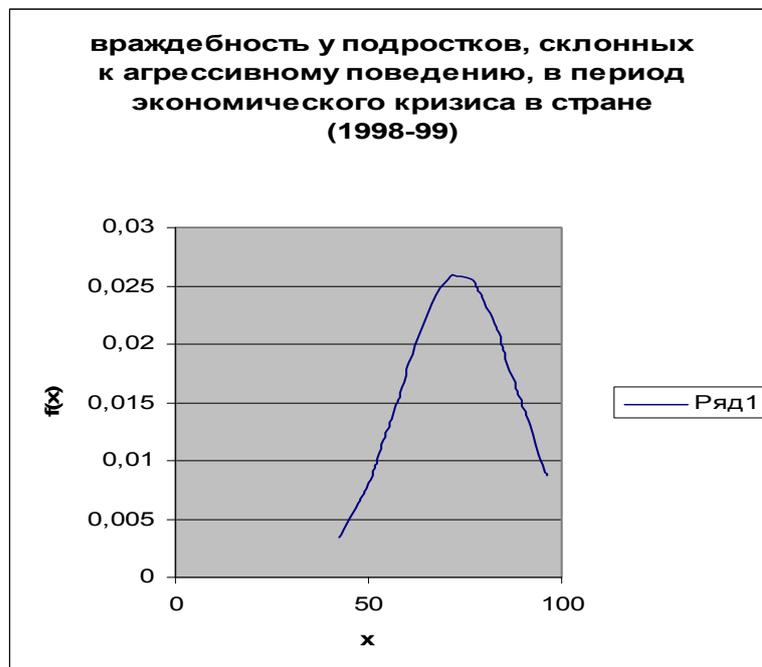


Рисунок 2. Распределение признака «враждебность» в группе подростков, склонных к агрессии в период с 1998 по 1999 гг.

Примечание: $\chi^2(0,01;9)=104$; $M=73,38$; $n=149$; $A=-0,6$; $E=-1,24$.

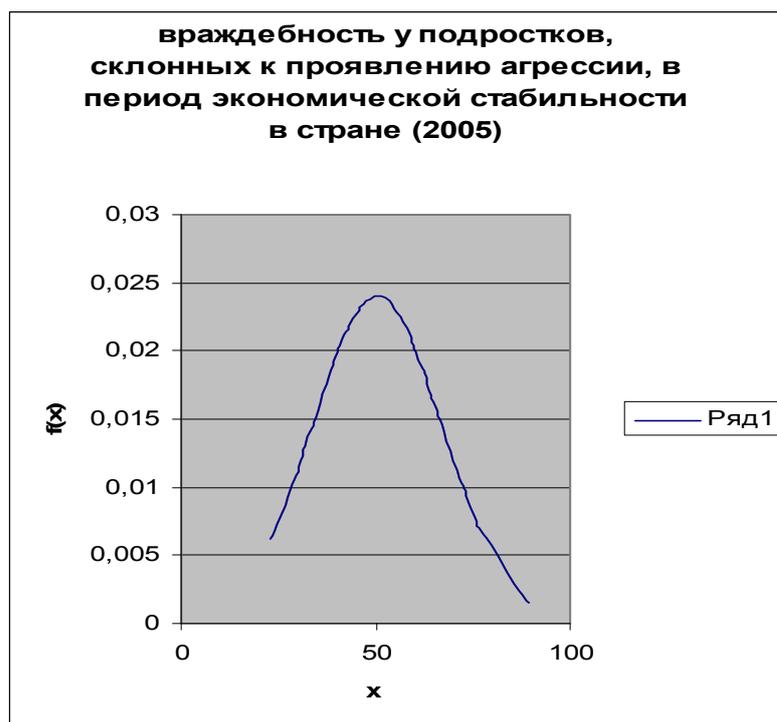


Рисунок 3. Распределение признака «враждебность» в группе подростков, склонных к агрессии в 2005 г

Примечание: $\chi^2(0,01;4)=3,77$; $M=50,42$; $n=59$; $A=0,4$; $E=-0,53$

Результаты сравнения по уровню аутовраждебности. В период дефолта: $\chi^2(0,01)=17,15$; $M=37,28$. В период мирового финансового кризиса: $M=59,09$, отмечено нормальное распределение признака. Период относительной стабильности $\chi^2(0,01)=86$; $M=63$.

Средств бюджета страны перед дефолтом 1998 г. было явно недостаточно для выполнения долговых обязательств перед банками и населением. Рост инфляции с 14 до 64%, обесценивание рубля в три раза и невыплаты зарплат работникам бюджетной сферы [11] не могли не сказаться на поведении людей в отношениях друг с другом. Возможно, ярко выраженные различия результатов 1999 г. в сравнении с 2010 г. объясняются тем, что критичность положения населения была много выше, чем в период мирового финансового кризиса.

Гендерные различия в особенностях эмоционального фона не определились. Подозрительное отношение к другим людям, чувство обиды, враждебности оказывались выше в период дефолта (при 0,01) и в 2010 году (при 0,05) как у мальчиков, так и у девочек (см. Табл.1, 2).

Таблица 1. Сравнение выраженности агрессивных проявлений у девочек подростков, склонных к агрессивному поведению в периоды экономической нестабильности в стране.

девочки	косвенная агрессия	подозрительность	обида	враждебность	чувство вины
2005	70	49	54	52	71
1998-99	87	68	78	73	39
t(0,01;100)	2,3	4,3	6	5,8	8
2009-10	83	61	58	59	58
t(0,05;88)	2,4	2,7	-	-	2,5

Таблица 2. Сравнение выраженности агрессивных проявлений у мальчиков подростков, склонных к агрессивному поведению в периоды экономической нестабильности в стране.

мальчики	подозрительность	обида	враждебность	чувство вины
2005	49	50	49	55
1998-99	71	77	74	36
t(0,001;102)	5	6	7	4,7
2009-10	59	61	60	60
t(0,05;81)	2,3	2,3	2,8	-

Для изучения стиля воспитания были взяты две группы подростков, не отличающихся повышенной агрессивностью в межличностных отношениях, это были подростки из средних общеобразовательных школ Санкт-Петербурга и пригородов. Стиль воспитания оценивался по методике «Подростки о родителях».

В стиле воспитания подростков в периоды экономической нестабильности в стране отмечается снижение уровня «позитивного интереса» со стороны матери. Таким образом, родительско-детские отношения характеризуются усилением «враждебности». Со стороны отца не отмечается статистически достоверных различий в стиле воспитания.

Подростки характеризуют свою мать как агрессивную и строгую в межличностных отношениях, она оценивает ребенка как соперника, которого необходимо подавить (см. Табл.3). При этом родители стремятся дать детям широкое образование, что может привести к непосильной нагрузке на подростковый организм. Возможно, родители стремятся в период нестабильности в стране дать своему ребенку больше возможностей для его дальнейшего развития, что должно помочь ему в момент повторения подобного кризиса, увеличивая возможности для

маневрирования, что и влечет за собой повышение требований, при избытке нагрузки.

Таблица 3. Сравнение типов воспитания со стороны матери у подростков в периоды экономического роста и нестабильности в стране.

Тип воспитания Матери	M		t st	p	Df
	2005	2010			
Позитивный интерес/враждебность	2,78	1,76	3,3	0,001	243

Наши исследования согласуются с результатами, полученными И.А. Федониной [9].

Вывод: Реакцией на ситуацию фрустрации, представленной в форме финансового кризиса, у подростков, склонных к агрессии, является усиление враждебности и снижение просоциальных чувств. Родительско-детские отношения характеризуются как враждебные.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ениколопов С.Н. Актуальные проблемы исследования агрессивного поведения. // Прикладная юридическая психология., 2010., №2. С.37-47.
2. Мясищев В.Н. Психология отношений / Под ред.: А.А. Бодалева, - М.: издательство «Институт практической психологии», 1998. С. 48-49.
3. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков //Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 4-6, 28.
4. Горьковая И.А. Психические аномалии и противоправное поведение несовершеннолетних. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена., СПб.: 2009, №100. С.178-191.
- 5.Калин Н.И., Е.Е. Малкова Клинико-психологическая типология нарушений психической адаптации в подростковом возрасте. // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях., 2012, № 3. С. 92.
6. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А., Психология адаптации личности. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. С.48-54.

7. Алехин А.Н., Малкова Е.Е. Саморазрушающее поведение подростков как феномен и научная проблема. // Вестник Герценовского университета., 2012, №2. С.192-196.

8. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. - СПб, 1998. С. 127-131.

9. Федонина И.А. Влияние семейной ситуации на развитие личности ребенка.// Журнал прикладной психологии. - Издательский дом «ЭКО», 2002, № 2. С. 63-64.

10. Ольшанская Е.В. Подростковая агрессия как фактор социальной адаптации. /Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М.: 2000г. С.49-51, 107-110, 115-120, 126-129.

11. Современная экономическая политика России: Учебник /СПбГУ, экон. факультет; Под ред. Г.Е. Алпатов. - М.: Экономика, 2011. С. 85-87.

Elena Zaika, Aleksandr Dovzhenko,
*Glukhov national pedagogical university pedagogical
sciences candidate, preschool education faculty*

Concert and performing activity as the form of intending teachers artistic and creative abilities development

Abstract: The article deals with the artistic and creative activity as the form of intending teachers artistic and creative abilities development. The research studies the dependence between the main parameters of intending teachers concert and performing activity and abilities which are actualized in the process of this activity.

Key words: artistic and creative abilities, concert and performing activity, intending teachers.

Заика Елена,
*Глуховский университет, кандидат педагогических наук,
факультет дошкольного образования*

Концертно-исполнительская деятельность как форма развития художественно-творческих способностей будущих педагогов

Аннотация: данная статья посвящена концертно-исполнительской деятельности как форме развития художественно-творческих способностей будущих педагогов. В публикации рассматривается зависимость между основными параметрами концертно-исполнительской деятельности и способностями, которые актуализируются у будущих педагогов в этой деятельности.

Ключевые слова: художественно-творческие способности, концертно-исполнительская деятельность, будущие педагоги.

Одним из стратегических направлений обновления современного образования является ориентация высшей педагогической школы на осуществление комплекса мероприятий по приобщению студенческой молодежи к художественно-эстетической культуре, созданию условий для формирования

творческой личности будущего педагога, реализации его природных задатков и возможностей в образовательном процессе ВУЗа.

Спецификой художественно-педагогического образования будущих педагогов является необходимость направленности учебного процесса в ВУЗе на овладение эстетическим содержанием искусства, использование в учебно-воспитательном процессе искусства слова, музыки, хореографии, театра, кино и др., что должно способствовать развитию художественно-творческих способностей будущих педагогов.

В процессе развития художественно-творческих способностей будущих специалистов имеют место противоречия между необходимостью развития творческих возможностей воспитанников и недостаточным уровнем подготовки к такой деятельности педагога; между потребностями общества в развитии творческой личности педагога и недостаточной разработанностью методики развития у него соответствующих художественно-творческих способностей.

Целью нашей статьи является исследование зависимости между основными параметрами концертно-исполнительской деятельности как формы развития художественно-творческих способностей будущих педагогов и способностями, которые актуализируются у них в этой деятельности.

Эстетическое воспитание студентов в высших учебных заведениях становится самостоятельной отраслью научных знаний, связанных с разнообразными вопросами, среди которых: восприятие эстетических ценностей (Г.Падалка, И.Полибина, О.Ростовский, О.Рудницкая, М.Семенова); формирование эстетического опыта будущего учителя (Л.Бабич, Т.Завадская, И.Зязюн, Г.Петрова, Т.Скорик, Л.Суходольская, О.Шевнюк); формирование эстетической культуры будущих учителей отдельными видами искусства и комплексом искусств (В.Абрамян, О.Бузова, Л.Гарбузенко, Л.Фирсова, Г.Шевченко, О.Щолокова и др.).

Однако авторы ряда работ отмечают, что эстетическая подготовка будущих учителей находится на очень низком уровне (Л.Кондрашова, Н.Крылова, А.Щербо и др.), вопросы развивающего потенциала художественной деятельности, специфики и педагогических условий его реализации в современных условиях функционирования художественного образования выучены недостаточно (Г.Падалка).

Вопрос эффективной самореализации личности в процессе концертной деятельности рассматривался в разных аспектах — философском (В. Библер, М. Каган, Е. Торшилова и др.); психологическом (Л.Баланчивадзе, Д.Богоявленская, Л. Выготский, Я.Пономарев и др.), педагогическом (В. Андреев, О.Бочкарев, В.Загвязинский, В.Кан-Калик, Н.Кузьмина, Б.Лихачев), художественном (Б.Неменский, З.Новлянская, и др.), в частности, музыкальном (А.Козырь, Н.Крылова, Г.Падалка, А.Ростовский, О.Рудницкая, В.Шульгина, О.Щолокова).

Освещению широкого круга вопросов, связанных с исследованием музыкально-исполнительской деятельности, отводили значительное место в своих трудах А.Ильченко, А.Козырь, Г.Падалка, А.Ростовский, О.Рудницкая, О.Щолокова. Исследователи рассматривают музыкальное исполнительство преимущественно как вид человеческой деятельности, художественно-творческий процесс, обусловленный стилевыми, жанровыми, художественно-выразительными, формообразующими или технико-исполнительскими факторами разных видов и форм вокального, инструментального и вокально-инструментального исполнительского искусства.

Между способностями и деятельностью существует двойная зависимость: с одной стороны, способности индивида выступают как результат его предыдущей деятельности, с другой — как предвидение и опережение его будущей деятельности, как деятельность в еще не развернутом виде [1; с.119].

Конечным результатом эстетичной деятельности в системе общественной практики в целом является развитие творческих сил и способностей человека независимо от какой-либо конкретной деятельности, то есть целостное развитие личности.

Специфическим ценностным признаком исполнительства, является наличие художественной интерпретации, которая в музыковедении определяется как художественное толкование музыкального произведения в процессе его исполнения.

Ценностным признаком исполнительской интерпретации является художественность. Художественная интерпретация предусматривает глубокое проникновение в содержание музыкального произведения, выявление ценностного отношения к музыке, воссозданию приобретенного опыта во всей его целостности.

Каждый исполнитель в зависимости от своего характера, темперамента, волевых качеств, интересов, художественного мастерства и индивидуального прочтения авторского замысла по-своему интерпретирует его.

В любительском музыкальном исполнительстве, как и в профессиональном, неотъемлемыми атрибутами интерпретации является целостность формы, правдивость чувств, эмоций, логическое сопоставление и соотношение рационального и эмоционального, целесообразное использование средств музыкальной выразительности [2; с.21].

Исполнительская деятельность развивается под воздействием педагогического действия, разных методов и подходов, игровой практики, допускает ежедневные самостоятельные занятия.

Проблемы в связи с воспитанием исполнителя – проблема готовности исполнителя к исполнению (личностная готовность, готовность его мотивационно-волевой сферы). Возможно, считает Л.Баланчивадзе, страх перед сценой должен

указать на отсутствие какого-либо мотива; деятельность исполнителя можно рассматривать как полимотивированную деятельность, а ее гомогенными мотивами следует считать мотивы самовыражения и общения. Исполнителя должно интересовать не только самовыражение, а и показ самого себя другим, оценка других, влияние на других [3, с.51].

Существует множество форм музыкального исполнительства. Наиболее традиционной из них является концертное исполнительство.

Концертно-исполнительская деятельность представляет собой одну из разновидностей художественной деятельности, выражает процесс и результат воссоздания художественных образов студентами в результате постижения их содержания и выражения собственного отношения к ним в процессе публичной демонстрации.

Восприятие музыки в условиях непосредственного (концерт) и опосредованного (телевидение, кино) общения с исполнителем отличается рядом специфических особенностей в сравнении со слушанием музыки по радио (в записи). Экспрессия исполнителя, его жесты, поведение, внешняя эмоциональная выразительность и заразительность интерпретации значительно может повлиять на процесс музыкальной коммуникации. В отличие от концерта телетрансляция музыки позволяет слушателям крупным планом увидеть экспрессию, руки дирижера, лицо исполнителя, максимально приближая музыкантов. Однако обратный негативный эффект такого восприятия — возможность переключения центра внимания из слухового на зрительный ряд [4; с.128].

В научных работах (Е.Рыбакина, В.Уколов и др.) подчеркивается, что дальнейшее развитие художественно-воспитательной работы нуждается в демократизации концертов, использовании их влияния для выявления и коррекции вкусов и потребностей молодежи, побуждения будущих специалистов к прямому общению. Во время выбора формы концерта нужно учитывать возможности взаимодействия музыки с другими видами искусства.

Исследуя методические основы подготовки будущих учителей музыки к концертно-образовательной деятельности среди детей и юношества, Т. Жигинас выделяет среди направлений концертного просветительства на современном этапе: выявление психологических основ художественных переживаний и музыкально-перцептивных способностей; выяснение особенностей подготовки студентов к музыкально-просветительской деятельности; разработка системы профессиональной подготовки студентов к художественно-эстетическому образованию школьников на культурологической основе [5].

Нерешенными, по мнению Т.Жигинас, остаются проблемы овладения студентами системой знаний, умений и навыков для проведения концертно-образовательной деятельности; недостаточно внимания уделено путям

сохранения творческого самочувствия учителя-исполнителя в условиях публичного выступления [5].

Исполнительство как вид деятельности в музыкальном искусстве развивает художественно-творческие способности личности, позитивные черты характера, помогает выработать собственные жизненные ориентиры через переживание и исполнительское сотворчество в ходе реализации авторского замысла. Это создает определенное напряжение духовной сферы субъекта учебного процесса, поскольку способствует передаче содержания музыкального произведения, его художественных образов, мыслей и чувств, нуждается в активности, творческой инициативе [6].

Содержание концертно-исполнительской деятельности студентов, согласно наших исследовательских поисков, должен составлять музыкальный, хореографический, литературно-поэтический и театральный материал, который, во-первых, отличается высокими художественными достоинствами, во-вторых, является доступным для исполнения студентов, которые не имеют специального художественного образования.

Среди ведущих способов целесообразной организации концертно-исполнительской деятельности студентов мы определяем такие, как оптимальный состав художественных коллективов и регулярность проведения занятий и выступлений, создание соответствующей среды для проведения лекционных, семинарских занятий, репетиций и самостоятельной художественно-творческой работы (соответствующее помещение, наличие музыкального инструментария, видео-, и аудио-аппаратуры и т. п.).

В процессе исследования разработаны оптимальные формы развития художественно-творческих способностей будущих педагогов, в частности, внеаудиторные, цель которых – закрепить полученные знания студентов об искусстве, активизировать творческие проявления студентов в искусстве, способствовать формированию установки на будущую профессиональную деятельность в художественном воспитании детей. Внеаудиторные формы работы со студентами включают подготовку различных жанров концертов (концерт-традиция, концерт-жанр, концерт-образ, концерт-интерпретация, концерт-презентация, концерт-наследие, концерт-настроение, концерт-дивертисмент, концерт-путешествие и др.); проведение экскурсий с использованием выступлений студентов; привлечение студентов к выступлениям в рамках ежегодных художественно-воспитательных мероприятий (фестивалей, конкурсов, недель кафедр, календарных праздников и т. п.) и внеплановых мероприятий. Важное значение следует уделять исполнительству студентов перед детской аудиторией. Особенную роль в развитии художественно-творческих способностей студентов играет их привлечение к самостоятельному художественному творчеству

(написание стихотворений, песен, разработка сценариев праздников, театрализованных концертов и т. п.).

Итак, концертно-исполнительская деятельность является одним из эффективных форм развития художественно-творческих способностей будущих педагогов.

Концертно-исполнительская деятельность содержит мощный потенциал для развития личности, реализация которого зависит от ее содержания, способов организации. Основу методического обеспечения концертно-исполнительской деятельности составляет апробирование разработанной в процессе исследования методической модели, содержание которой является целью дальнейшего научного поиска.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей [Текст] / Т. И. Артемьева. – М. : Наука, 1977. - 183 с.
2. Ільченко О. О. Художні основи аматорського народно-оркестрового виконавства [Текст]: дис. ... док. мистецтвознавства : 17.00.03 / Ільченко Олександр Олександрович; Національна музична академія України ім. П.І.Чайковського. - К., 1996. - 389 с.
3. Баланчивадзе Л. В. Мотивация музыкально-исполнительской деятельности [Текст] / Л. В.Баланчивадзе // Вопросы психологии. - 1983. - № 6. - С.50-57.
4. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности [Текст] / Л.Л. Бочкарев. — М., Издательство «Институт психологии РАН», 1997. - 352 с.
5. Жигінас Т. В. Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. В. Жигінас ; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2007. - 19 с.
6. Липська С. Л. Особливості музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти [Текст] / С. Л. Липська. – Режим доступа: <http://studentam.net.ua/content/view/7669/95/>

Serdyukova Elena Fedorovna,
*Chechen State University, a senior lecturer
of the Department of Pedagogy and Psychology*
Minazova Venera Magomedovna,
*Chechen State University, a senior lecturer
of the Department of Pedagogy and Psychology*
Minazova Zarema Magomedovna,
*Chechen State University, a senior lecturer
of the Department of Pedagogy and Psychology*

The study of value orientations of young people of the Chechen Republic as a factor in the prevention of addiction to extremism

Abstract: The article presents the results of a study of value orientations of young people living in the territory of the Chechen Republic. According to the authors, the analysis of the results makes it possible to organize prevention efforts aimed at preventing young people's propensity to extremist manifestations.

Keywords: value orientations of young people, prevention work, focus of interest, motivation, behavior, social activity

Сердюкова Елена Федоровна,
*Чеченский государственный университет,
старший преподаватель кафедры педагогики и психологии*
Миназова Венера Магомедовна,
*Чеченский государственный университет,
старший преподаватель кафедры педагогики и психологии*
Миназова Зарема Магомедовна,
*Чеченский государственный университет,
старший преподаватель кафедры педагогики и психологии*

Исследование ценностных ориентаций молодежи Чеченской республики как фактор профилактики склонности к экстремизму

Аннотация: В статье представлены результаты исследования ценностных ориентаций молодых людей, проживающих на территории Чеченской республики.

По мнению авторов статьи, анализ полученных результатов делает возможной организацию профилактической работы, направленной на предотвращение у молодых людей склонности к экстремистским проявлениям.

Ключевые слова: ценностные ориентации молодежи, профилактическая работа, направленность интересов, мотивация поведения, социальная активность

Ценностное отношение человека к миру пронизывает все сферы его жизнедеятельности, служит характеристикой его духовного состояния. Ценности личности являются важным критерием оценки материальной и духовной культуры, государственного и общественного уклада, поведения других людей и своего. Благодаря системе ценностей человек адаптируется к общественным отношениям, определяя свое место в них.

В науке предложено множество определений ценностей и ценностных ориентаций так или иначе подчеркивающих их содержание и смысл. В своем исследовании мы ориентируемся на понимание ценностных ориентаций как «элементов внутренней (диспозиционной) структуры личности, сформированных и закрепленных жизненным опытом индивида в ходе процессов социализации и социальной адаптации, отграничивающих значимое (существенное для данного человека) от незначимого (несущественного) через принятие / непринятие личностью определенных ценностей, осознаваемых в качестве рамки (горизонта) предельных смыслов и основополагающих целей жизни, а также определяющих приемлемые средства их реализации» [4].

В рамках темы исследования ценностные ориентации нас интересуют как «сознательный регулятор социального поведения личности» [1, с. 322]. Е.С. Волков считал, что ценностные ориентации играют мотивационную роль и определяют выбор деятельности » [1, с. 322].

Проблема изучения ценностей наиболее остро стоит в периоды общественных преобразований, глубоких перемен в материальных и духовных условиях жизни людей. Особое значение в подобных условиях приобретает изучение ценностных ориентаций молодежи с ее особой остротой и уязвимостью восприятия происходящего, поскольку система ценностей в этом возрасте находится на стадии формирования.

Изучение особенностей ценностного отношения к общественной жизни у молодых людей имеет особое значение, является актуальным, так как оно позволяет определить направленность их интересов и потребностей, мотивацию поведения, предпочитаемые сферы деятельности, духовный потенциал, понять тенденции изменения общественного молодежного сознания. Эти знания позволяют прогнозировать основные тенденции социальной активности молодежи.

Социальная активность может реализовываться как в приемлемых (или адекватных), так и в асоциальных, вычурных, извращенных формах, в числе которых можно назвать крайнюю выраженность радикальных взглядов молодежи (фанатизм, экстремизм и терроризм), при этом такие ценности как «красота природы и искусства», «развлечения», «творчество» будут признаваться как незначимые [2, с.35].

При организации исследования ценностных ориентаций молодежи следует учитывать, что они формируются в процессе реализации многих личностных потребностей, а именно, в потребности быть включенным в социальную группу, в безопасности, во взаимопонимании и поддержке, в межличностном общении, в самореализации, в признании взрослыми их «взрослости» и т.д. Все эти потребности в полной мере учитываются и удовлетворяются членами экстремистских группировок на этапе активного вовлечения молодого человека в свою контрсоциальную среду. Безусловный успех достигается ими в том случае, если указанные потребности молодого человека не реализованы в семье и другом ближайшем социально-ориентированном окружении. В таком случае эмоциональная и интеллектуальная пустота успешно заполняется ложными ценностями на фоне создания атмосферы псевдоподдержки и доверительности.

Именно ценностные ориентации оказывают существенное влияние на выбор значимых для молодого человека взаимоотношений, сфер жизнедеятельности. Несформированность системы ценностей, отсутствие в этой системе четкой иерархии, дефицит жизненного опыта, доверительных взаимоотношений с близкими, отсутствие знаний в области правовой культуры, ограниченность интересов делают молодых людей объектами манипуляции со стороны радикально настроенных группировок.

Авторами данной статьи проведено исследование, целью которого было изучение основных составляющих системы ценностных ориентаций современной молодежи на примере молодежи Чеченской республики. Не секрет, что в последние годы проблема экстремизма в России связывается в первую очередь с ростом экстремистской деятельности на Северном Кавказе, в частности в Чеченской республике. Поствоенная психологическая ситуация в регионе – благодатная почва для массированного воздействия на сознание молодежи, обремененной проблемами пережитых психотравмирующих ситуаций. «Анализ существующих в настоящее время психологических проблем детей и молодежи Чеченской республики, проводимый исследователями в области медицины, клинической психологии, педагогики и психологии, показывает, что «родом они из войны» [4, с.116]. Чеченская молодежь оказалась жертвой военных действий, оказавшись в условиях, угрожающих жизни, уровню образования, возможности самоактуализироваться. Состояние фрустрации молодежи усугубляет негативный

образ чеченца, целенаправленно созданный в общественном сознании и препятствующий налаживанию конструктивных межэтнических и межрелигиозных взаимоотношений.

Учитывая «слабые звенья» в психике и поведении молодых людей, в республике проводится целенаправленная работа по социально-психологической поддержке молодежи и профилактике девиантного поведения, в первую очередь, склонности к экстремизму.

Наше исследование явилось скромным вкладом в разработку профилактических мероприятий.

Исследование проводилось с помощью разработанной авторами анкеты, состоящей из 24-х вопросов, которые можно разделить на следующие блоки:

Блок «Правовая осведомленность» позволяет определить, насколько молодые люди ориентируются в законодательстве, знают ли они, какие поступки и действия допустимы, а какие – противозаконны.

Блок «Круг общения» направлен на изучение тех параметров, по которым молодые люди оценивают людей и выбирают друзей.

Блок «Ценностный компонент» даст возможность определить, что является наиболее значимым для молодых людей – карьера, деньги, слава, помощь людям, хорошие отношения с людьми и другое.

Блок «Временная перспектива будущего, картина мира» показывает отношение молодых людей к своему будущему, умение и желание планировать, достигать поставленных целей, оценивать результаты своей деятельности. Также этот блок показывает отношение молодых людей к тому, как они воспринимают окружающий мир, считают ли они его доброжелательным или враждебным по отношению к себе.

Блок «Культурный компонент» позволяет оценить общекультурное развитие молодых людей, определить предпочитаемые ими направления в литературе, музыке, выявить основные интересы.

Блок «Духовно-нравственный компонент» является ключевым в нашем исследовании, так как тесно связан со всеми другими блоками анкеты, которые рассматриваются только во взаимосвязи с духовно-нравственным содержанием структуры личности молодых людей.

Авторы считают, что в целом настоящая анкета позволила составить комплексный портрет современного молодого человека, определить сильные и слабые стороны молодежи, увидеть, с какими сторонами личности стоит работать, а на какие опираться при формировании гармоничного, ответственного и целеустремленного молодого поколения, а в частности – с большой долей вероятности определить склонность молодого человека к проявлениям экстремизма.

Как показало проведенное исследование, наиболее проблемным в некоторых районах является показатель «*Правовая осведомленность*». Самые низкие показатели имеют районы:

- Веденский район (12,7%)
- Ножай-Юртовский район (13,3%)
- Шаройский район (12,1%)
- Шатойский район (11,9%)
- Итум-Калинский район (11,4%)
- Шелковской район (11,6%)

На наш взгляд, низкие показатели в этих районах обусловлены тем, что население горных районов изначально доброжелательно, гостеприимно; поэтому молодые люди не допускают и мысли о том, что знакомому человеку можно отказать в просьбе дать свой телефон для звонка или же в доставке пакета по назначению, если молодой человек едет куда-то по своим делам, а знакомый просит его передать что-то «по пути» кому-то в пункте его назначения. Это объясняется еще и тем, что жители этих районов редко покидают место постоянного проживания из-за отдаленности своих районов или из-за «привязанности» к домашнему хозяйству.

В данном случае мы рекомендуем следующие мероприятия:

1. Проведение лектория юристом (преподавателем, инспектором по делам несовершеннолетних, работником полиции), который разъяснит возможные намерения злоумышленников и последствия для того, кто не умеет отказывать в подобных просьбах.

2. Проведение тренингов на снятие тревожности, на отработку личной позиции, на умение отказывать в просьбах, которые вызывают удивление и настороженность. Также хорошие результаты может дать работа с проблемными ситуациями с использованием кейс-метода.

По совокупному показателю проблемным является блок «*Временная перспектива будущего*». Большинство молодых людей отметило, что окружающий мир для них нейтрален, довольно большая группа опрошенных считает, что окружающий мир враждебен; и только небольшое число испытуемых считает окружающий мир доброжелательным.

Практически поровну распределились голоса респондентов по отношению к показателям, обозначающим первостепенную важность «заповедей Ислама» и «финансовой независимости».

В этом направлении мы рекомендуем проведение тренингов «*Построение временной перспективы будущего*», в которых основным звеном считаем

профориентационную работу с целью раскрытия и развития творческого потенциала (интересов, навыков, умений); дискуссии о преимуществах и недостатках наиболее предпочитаемых профессий с детьми и молодежью, причем эти мероприятия могут проводиться работниками культуры, заместителями директоров школ по организационно-воспитательной работе, школьными психологами и социальными педагогами.

Хороший профилактический эффект в данном направлении способны дать тренинги по развитию толерантности, навыков межкультурного взаимодействия, развитию гуманных качеств личности.

Также рекомендуется организация тренингов по актуализации ресурсов и позитивному целеполаганию; на доверие и сближение школьников и молодежи, на обучение бесконфликтному поведению; не лишним было бы коллективное чтение небольших по объему рассказов или просмотр роликов воспитательного содержания с обязательным последующим обсуждением в непринужденной обстановке. Таким образом, ведущие получают возможность ненавязчиво влиять на систему ценностей участников мероприятия.

Результаты, полученные по другим показателям, не вызывают опасения, однако, в целях профилактики мы рекомендуем проведение следующих мероприятий:

- Беседы по духовно-нравственному воспитанию детей и молодежи (религиозные деятели, духовные лидеры, специалисты по этнологии и т.д.).

- Проведение конкурсов на лучшее знание обычаев, традиций, Конституций Российской Федерации и Чеченской Республики (причем, желательно в сравнении; это будет способствовать лучшему усвоению основных положений документа); конкурсов и других интеллектуально-познавательных мероприятий.

- Проведение выставок изделий, которые дети и молодые люди сделали своими руками.

- Проведение тренингов по тайм-менеджменту, которые будут способствовать дисциплинированности, собранности, формированию уважительного отношения к расходованию времени, что, в свою очередь, способно повысить продуктивность труда, мотивацию к достижению цели.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить наиболее уязвимые позиции в системе ценностных ориентаций молодежи Чеченской Республики; определить основные направления профилактической работы, позволяющей своевременно и безболезненно повлиять на систему ценностей и общекультурный уровень развития молодых людей, что в конечном итоге позволит не допустить развития склонности к экстремистским проявлениям в молодежной среде.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Е.С. Зависимость ценностных ориентаций студентов от смены видов деятельности. - М. 1981. - 450 с.
2. Масаева З.В. Развитие психологических возможностей в образовательном пространстве постконфликтного региона. Северо-Кавказский психологический вестник. 2010. Т. 8. № 2. С. 33-37.
3. Миназова В.М., Миназова З.М. Психологические проблемы детей и подростков ЧР как следствие пережитых травмирующих ситуаций. Материалы I Ежегодной итоговой конференции профессорско-преподавательского состава Чеченского государственного университета 29 декабря 2011 года, Грозный, 2012. С. 115-117.
4. Социология. Энциклопедия. – Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. 2003. - <http://voluntary.ru/dictionary/568/symbol/214>

Suroedova E.A.,
Don State technical University,
assistant prof., Candidate of Ps. Science.

Dautov D.F.,
Don State technical University,
assistant prof., Candidate of Ps. Science.

Vasilchenko M.V.,
Don State technical University,
assistant prof., Candidate of Ps. Science.

Personality characteristics of students with different strategies of meaning-making

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

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

Суроедова Е.А.,
Донской государственный технический университет,
доцент, кандидат психологических наук

Даутов Д.Ф.,
Донской государственный технический университет,
доцент, кандидат психологических наук

Васильченко М.В.,
Донской государственный технический университет,
доцент, кандидат психологических наук

Личностные особенности студентов с разными стратегиями смыслопередачи

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию стратегий смыслопередачи и личностным особенностям студентов - будущих педагогов с

разными стратегиями смыслопередачи. Рассматриваемая проблема является актуальной в сфере образования и профессиональной подготовки специалистов.

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

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

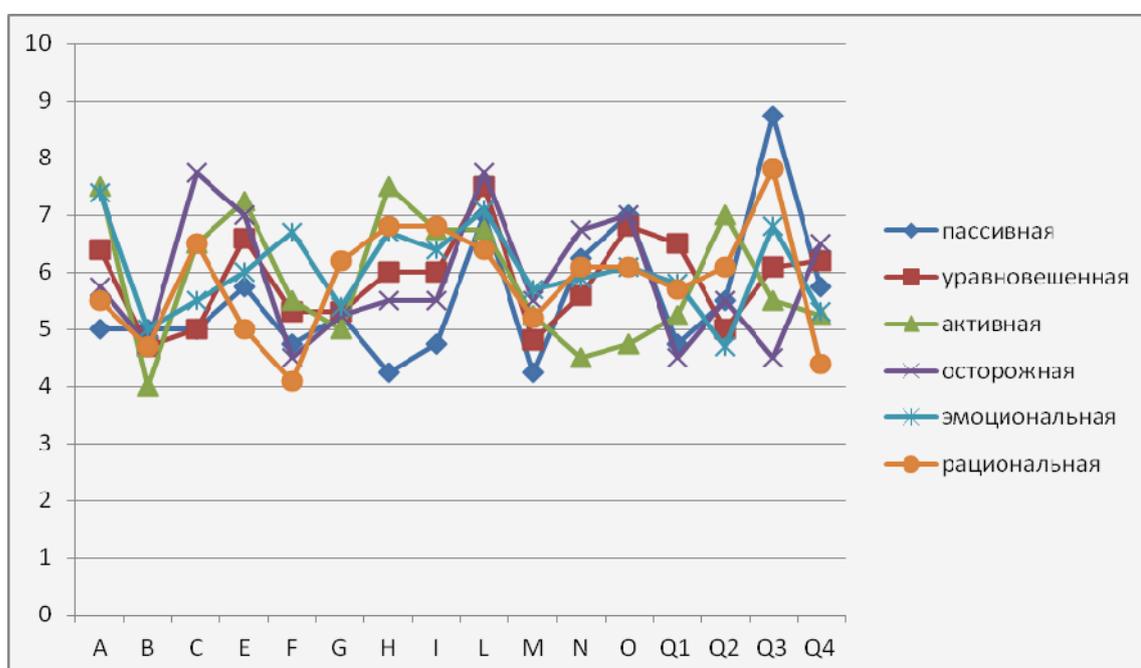
Для реализации данной задачи необходимо разрабатывать новые технологии учебного процесса, направленные не только на передачу-усвоение знаний, умений и навыков, формирования необходимых профессиональных качеств у студентов, но и развитие активной личности, ценностно-смысловых и мотивационных структур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

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

В исследовании личностных особенностей студентов с разными стратегиями смыслопередачи приняли участие студенты – будущие педагоги, всего 61 человек. В ходе эксперимента испытуемые были распределены на шесть групп, соответствующих их стратегиям смыслопередачи. Далее, с целью выявления личностных особенностей студентов с разными стратегиями смыслопередачи был проведен опрос по методике Р.Кеттелла. В ходе анализа полученных данных и затем подсчета средних значений были получены результаты, которые представлены на диаграмме 1.

Диаграмма 1

Личностные особенности студентов с разными стратегиями смыслопередачи



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

Студенты группы **«пассивные»** отличаются следующими чертами характера: скрытные, обособленные, замкнутые, необщительные, недоверчивые, скептические, холодные; они подозрительны, ревнивы, внутренне напряжены, догматичны, завистливы, фиксируют свое внимание на ошибках, их интересы обращены на самого себя, осторожны в своих поступках, эгоцентричны; в тоже время они полны страха, тревоги, неуверенности в себе, нерешительности, скрупулезны,

суетливы, сдержанны, развито сильное чувство долга; у них высокое самомнение, самолюбие, самоконтроль, действует по осознанному плану, контролирует свои эмоции и поведение, доводят дело до конца, целенаправленны; им свойственна практичность, эмоциональная стабильность, честность, приземленность стремлений, избегают всего необычного, следуют общепринятым нормам, беспокойные, добросовестные; отличаются зрелостью, уравновешенностью, здравомыслием, добросовестностью, в некоторых ситуациях им не хватает воображения, присутствует робость, неуверенность, медлительность, сдержанность в выражении своих чувств.

Студентам группы **«уравновешанные»** свойственны следующие черты: скрытные, обособленные, замкнутые, необщительные, недоверчивые, скептические, холодные; отличаются подозрительностью, ревнивостью, завистливостью, догматичностью, раздражительностью, эгоцентричностью и т.п.; они эмоционально неустойчивы, легко расстраиваются, переменчивы в отношениях, неустойчивы в интересах, уклоняются от ответственности, отличаются повышенной утомляемостью; в тоже время склонность к доминированию, властности, конфликтности, агрессивности и т.п.; имеют разнообразные интеллектуальные интересы, стремятся быть хорошо информированными по поводу научных и политических проблем, радикальны, легко воспринимают новые идеи, отличаются критичностью мышления; отличаются несамостоятельностью, нуждаются в групповой поддержке, следуют за общественным мнением, ориентируются на социальное одобрение, безынициативны; внешне энергичны, беспокойны, напряженные, раздражительны, у них слабое чувство порядка, активны, несмотря на быструю утомляемость.

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

У большинства студентов группы **«осторожные»** выявлены такие качества как: выдержанность, спокойствие, реалистично смотрят на вещи, работоспособность, эмоциональная зрелость, имеют постоянные интересы, избегают трудностей; имеют устоявшиеся взгляды, терпимы к традиционным

трудностям, подозрительны к новым людям, с сомнением относятся к новым идеям, склонны к морализации и нравоучениям; они склонны к доминированию и властности, напористы, упрямы, конфликтны, своенравны; подозрительны, ревнивы, завистливы, отличаются большим самомнением, догматичны, раздражительны; их отличает небрежность, неточность, невнимательность, недисциплинированность, внутренняя конфликтность представлений о себе; полны страхов, тревоги, предчувствий, неуверенны в себе, подавлены, ранимы, скрупулезны, суетливы.

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

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

Таким образом, полученные данные показали, что студенты с разными стратегиями смыслопередачи отличаются по личностным характеристикам. Студенты со стратегиями «активная» и «эмоциональная» отличаются активностью и открытостью в общении, доброжелательностью, аффилиативностью, чувствительностью по отношению к партнеру. Необходимо отметить, что именно у испытуемых этой группы отмечен высокий уровень невербальной активности, при

высоком или среднем уровне вербальной активности. Студенты со средним уровнем невербальной активности (стратегии смыслопередачи «рациональная», «осторожная», «уравновешанная») отличаются рассудительностью, осторожностью, необщительностью, эмоциональной устойчивостью, и высоким самоконтролем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

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

Anselm Komla Abotsi^{1*}

¹Social Science Department, University of Education, Winneba — Ghana.

Expectations of School Feeding Programme: Impact on School Enrolment, Attendance and Academic Performance in Elementary Ghanaian Schools

ABSTRACT

Aims: The Ghana School Feeding Programme (GSFP) was conceptualized to provide pupils at the public basic schools with one hot nutritious meal per day. The objectives of GSFP included reduction of hunger and malnutrition, increase school enrolment, attendance and retention among others. There has been limited or insufficient research into the relationships between nutritional status, the participation in school feeding programs and school performance. The study therefore seeks to find out the impact of school feeding programme on school enrolment and attendance and on the academic performance of the pupils in the basic Schools.

Study Design: Longitudinal study design.

Place and Duration of Study: The study was carried out in sampled basic schools in the Asikuma-Odoben-Brakwa District in the Central Region of Ghana.

Methodology: The study was carried out in six basic schools that participated in the GSFP in the District, and six basic schools not included in the programme served as the control group. Descriptive statistics was the main method used in the analysis. Multivariate analysis of variance was also performed using SPSS. Within the selected schools, simple random sampling technique was adopted in the selection of 10 pupils from each school. In all 120 sampling units were included in the study, 60 each from schools with GSFP and 60 from schools without GSFP.

Results: Partial Eta Squared values of 0.735 and 0.752 shows relatively high magnitude of variances in pupil attentiveness in class and pupil school enrolment respectively explained by the GSFP. The Partial Eta Squared value of pupils attendance was 0.001 and was not statically significant which is indicative of no difference between schools with GSFP and schools without GSFP. The Partial Eta Squared values of 0.399 indicate a low impact on academic performance due to GSFP.

Conclusion: The national school feeding program implemented in Ghanaian basic schools included in this study showed positive effects on school enrolment and school academic performance, but less remarkable impact on attendance over an extended period of 3 years.

Keywords: School feeding programme; academic performance; school enrolment; school attendance; class attentiveness.

1. INTRODUCTION

1.1 Background to the Study

With the quest to achieve Universal Primary Education (MDG 2), the Government of Ghana has shown progressive and purposeful commitment through policy directives and interventions like the Education Strategy Plan (ESP) for 2003-2015, the Growth Poverty Reduction Strategy (GPRS) and the Free Compulsory Universal Basic Education Programme. Certain programmes including the abolition of school fees known as Capitation Grant, promotion of measures to improve Gender Parity in primary schools, expansion of Early Childhood Development services, and the introduction of Nutrition and School Feeding programmes are all strategies by government toward the achievement of Universal Primary Education.

The Ghana School Feeding Programme (GSFP) was conceptualized to provide pupils at the public basic schools particularly those in the poorest areas of the country with one hot nutritious meal per day. Ghana was one of the ten African countries to be selected by the New Partnership for Africa's Development (NEPAD) to implement domestically run school feeding programmes on pilot basis. The programme was aimed at achieving the first three objectives of the Millennium Development Goals (MDGs), i.e. eradicating extreme poverty and hunger, achieving universal basic education and promoting gender equality and women empowerment. The GSFP identified three key objectives: to reduce hunger and malnutrition; increase school enrollment, attendance and retention; and boost domestic food production.

The GSFP started on a pilot base in September 2005 with ten schools, one in each region of the country. By August 2006, it had been expanded to 200 schools covering 69000 pupils in all 138 districts of the country. The next phase of the GSFP began in 2007 with nationwide coverage in all the 170 districts. By the end of first quarter of the year 2011, the programme fed 713,590 children in all the beneficiary schools nationwide. The Central Region accounted for 44,248 children [10]. With the expansion of the GSFP, many stakeholders expectations have risen. These expectations encompass both increasing the number of beneficiary schools nationwide and improving the quality of students educational experiences. More especially, GPRS is expected to impact positively on school enrolment and attendance.

1.2 Targets Groups and Districts

School feeding programme targets the following groups among the Ghanaian communities,

- o Deprived districts by growth and poverty reduction strategy (GPRS)

classification

- o Poorest and the most food insecure districts
- o Low wealth level districts
- o Low school attendance rate (high absenteeism) districts
- o High school dropouts districts

1.3 Criteria for Selection

The following criteria informed the government of Ghana in selecting schools and communities to be on the GSFP;

- o Willingness of the community to put up basic infrastructure (example, kitchen, storerooms and latrines) and contributes in cash or kind
- o Commitment of the district assemblies toward the programme and the level of readiness and interest towards the programme as well as the level of readiness and interest towards sustaining the programme
- o Poverty status based on Ghana living standard survey (GLSS) data and national development planning commission (NDPC) poverty mapping
- o Low school enrolment and/or attendance rate and gender parity
- o High school dropout rate
- o Low literacy level
- o Presence of planned provision and expansion of health and nutrition

interventions

Ministry of Local Government and Rural Development (MLGRD) is the oversight Ministry for the GSFP. Collaborative ministries in Ghana that ensure the sustainability of the GSFP include the Ministry of Education/Ghana Education Service, Ministry of Health/Ghana Health Service, Ministry of Food and Agriculture and Ministry of Finance and Economic Planning. Other active partners of the GSFP include the Dutch Embassy, World Food Program (WFP), Plan International Ghana, School Feeding Initiative Ghana Netherlands (SIGN), Netherlands Development Organisation (SNV), Social Enterprise Development Organisation (SEND Foundation) among others.

The programme initially was providing thirty Ghana pesewas (16 cents) per pupil per day for an average of 65 days within any school year but now increased to forty Ghana pesewas (21 cents) pupil per day. The total budget for the first phase of the programme is estimated to cost US\$211.70 million. A larger percentage of this amount is being borne by the Ghana government and the Dutch Embassy being the principal donor to the GSFP.

Different studies on the impact of school feeding programme have shown an increase in both gross primary school enrolment ratio (GPSER) and net primary school attendance ratio (NPSER) and an increase in school attendance rates [2,6,7,18,23].

The fact that poorly nourished children benefit cognitively from GSFPs has also been demonstrated in several studies [3,11,15].

In these studies a significant improvement could be detected in school performance of undernourished children who received breakfast or lunch especially when compared with children in the control group who did not receive breakfast or lunch [19].

Though high school performance by the pupils is supposed to be an indirect impact of school feeding on pupils participating in the programme, there has been limited or insufficient research into the relationships between nutritional status, the participation in school feeding programs and school performance. Most of the evidence which shows improved school performance resulting from a school feeding programs is based on rather subjective evaluation. According to Osei et al. [16] though the school feeding programme together with the capitation grant in the early periods of implementation in Ghana have chalked some gains, their impact on the quality of education is not well defined because any increase in enrolment resulting from these education subsidies puts added pressure on existing school facilities with adverse implications for the quality of education provided.

The study therefore seeks not only to find out whether the school feeding programme has had any positive impact on school enrolment and attendance, but also on the academic performance of the pupils in the basic Schools with GSFP and compare the findings with schools without GSFP in Asikuma-Odoben-Brakwa District. It is important to state that most studies on GSFP are cross sectional studies which looked at different pupils at the same period but this study is a longitudinal study which looks at the same pupils over a period of six years. The differences observed in these pupils are less likely to be the result of cultural differences and because of this, any observable changes can be tracked easily and more accurate. This study monitors the school attendance and academic performance of selected pupils from class one through to class six and compared the scenario before the implementation of the GSFP to that after the implementation of the GSFP to find out the actual impact of school feeding programme on these pupils. The study continues to find out whether the increase in enrolment if any, has affected academic performance.

1.4 Literature Review

School feeding in general terms represent a more varied and comprehensive set of uses of food for the achievement of educational outcomes [24]. School feeding as it is practised in Ghana refers to the provision of hot meals at school during the school day.

This study proposes a conceptual framework that links school feeding programme to pupil enrolment and attendance as well as their academic performance. The

school feeding programme is aimed at increasing school enrolment because it is believed that because poor parents could not provide food for their wards in school, these parents do not enroll their wards into schools. Even the poor parents, who do enroll their children in schools, find it thorny to ensure that their wards attend and remain in school every day till the school closes because they cannot provide food for their children in school every day through the term. The GSFP thus motivate parents to enrol their children in school and to see that they attend school regularly. It is thus the expectation that pupils enrolment in schools with the GSFP show an increase as well as attendance and retention as this is supported by literature on school feeding programmes in various countries and contexts, including Ghana [2,6,7,18,23].

Tulane University Early Childhood Research Center in New Orleans did a more direct study of the learning ability of malnourished children in 1971 where learning ability was measured by practical learning tests, and a significant relationship was found between malnutrition and impaired learning ability and attributed this result to the difficulties of the malnourished children in maintaining attentiveness. Thus, early malnutrition was associated with abnormalities in brain development, behavioural disturbances, mental retardation (as measured by IQ tests or tests of intersensory integration), and impaired learning ability [4].

There are other persuasive evidence that poor nutrition in early childhood adversely affects cognitive development and learning potential [13]. The thought that the GSFP is supposed to reduce hunger and malnutrition among the pupils on the programme and as a result improve the pupils academic performance is very fragile. A study on the impact of the Ghana School feeding programme on Nutritional and Health status of Ghanaian pupils in the Central Region (where this research was conducted) by van den Berg [22] indicates that although the school lunch significantly contributed to the diet diversity among children at GSFP schools, no differences were found between the whole day food consumption of GSFP children as compared to non-SFP children. Also, the study did not show that the nutritional and health status of the children in the Ghana SFP schools improved by serving them with one hot meal on every school day.

This research rather posits that the GSFP is supposed to lead to an increase in school attendance and retention, attentiveness in class and thus enhance the pupils participation in the teaching and learning process which is latent and this is expected to have a positive impact on their academic performance. GSFP alleviate immediate short-term hunger and this is expected to increase pupil attentiveness in the class. Children who are not hungry are more attentive and have higher cognitive abilities [20]. Short-term hunger can adversely affect attention and interest of pupil [15].

Therefore school attendance and retention, attentiveness in class and enhancement of pupils participation in the teaching and learning process lends

credence to the expectation of improvement in academic performance. According to Adams and Hayes [1], academic performance really means three things: The ability to study and remember facts, being able to study effectively and see how facts fit together and form larger patterns of knowledge and being able to think for yourself in relation to facts and thirdly being able to communicate your knowledge verbally or down on paper.

The GSFP can thus be said to be a laudable programme in promoting education for all in all aspect since its target is not only quantity but quality as well. Ghana's Poverty Reduction Strategies (GPRS) paper named the capitation grant and the school feeding programme as strategies towards meeting the quality needs of basic education. It is based on this premise that the study seeks not only to find out whether the school feeding programme has had any positive impact on school enrolment, attendance and retention, but also on the academic performance of the pupils in the basic Schools in Asikuma-Odoben-Brakwa District.

2. METHODOLOGY

2.1 Study Area

Asikuma-Odoben-Brakwa District is one of the 138 districts in Ghana that benefits from the GSFP. The district was created from the former Breman-Ajumako-Enyan-Essiam District. Its administrative capital is Breman Asikuma. The district is located in the north-central part of the Central Region and covers a geographical area of 884.84 square kilometers. It is within the semi-equatorial climatic zone and is covered by tropical rainforest. The average household size is three to four and this varies in the individual communities. The more rural the community is, the larger the household size. There are more females in each household than males. The trend of migration in the district is basically rural-urban. This is primarily due to the rural nature of the district and the fact that attractive job opportunities are located mainly in the larger communities and the urban centres. Total population in the district is 89,395 (representing about 5.6% share of the regional population and 0.47% of the national population figure (2000 Population Census) with annual population growth rate of 2.1%. Infant dependent population i.e. between the age of 0 and 19 years is 52.2% of District population.

The major economic activities are agriculture and fishing. Small-scale manufacturing also takes place in food-processing, ceramic wares, as well as salt and soap industries. The region is classified among the four poorest in the country.

The district is endowed with 36 early childhood, care and development centers, 66 primary schools carrying 13,604 pupils, 50 junior high schools carrying 4,486 pupils and 2 senior high schools with a total student population of 724 [9]. There are also 3 vocational schools and a technical school in the district.

2.2 Sampling and Sample Size

The study was carried out in all the six basic schools that participated in the GSFP in the Asikuma-Odoben-Brakwa District, and six basic schools not included in the programme served as the control group. Each of the control schools were selected based on its proximity to the schools with the GSFP. Within the schools, simple random sampling technique was adopted in the selection of 10 pupils from each school. In all 120 sampling units were included in the study, 60 each from schools with GSFP and 60 from schools not with GSFP.

2.3 Data

Structured questionnaires were deployed in the collection of data. These questionnaires were administered to the school authorities of the selected pupils. Another questionnaire asked the selected pupils to rate how attentive they were in class during lessons, before and after the break on a scale of 1 to 10.

The data collected from the school authorities consist of the pupils scores (sample units) in the third term examinations in English language, Mathematics and Integrated science subjects from 2004/05 to 2009/10 academic years. The third term was chosen because pupils are promoted based on third term examinations results. The academic years, 2004/2005 to 2009/10 was considered to include two years prior to the implementation of the programme as well as the years after. Data collected also included the attendance records of the selected pupils in all the classes from 2004/05 to 2009/10 academic year. Other data collected was the yearly enrolment figures of pupils in the various schools over the years. Microsoft Excel and Statistical Product and Service Solutions (SPSS) were the statistical software deployed in the analysis of the data collected from the survey. The data collected was retrospective apart from data collected on how pupils rate their attentiveness in class during lesson.

2.4 Method of Analysis

Descriptive statistics was the main method used in the analysis. The average yearly scores in English language, Mathematics and Integrated science subjects obtained by each pupil in each school were calculated. These scores were plotted against the academic years to depict the trend in the performance of the pupils over the years. With attendance, the number of days each pupil attended school was divided by the total number of days opened for attendance by each school in the academic years. The attendance of each pupil per the total number of days opened for attendance in an academic year is plotted against the academic years. Using the year 2000 population of the district (89,395) and the growth rate (2.1), the population of the district over the years were estimated. This yearly population figures were then deployed in the estimation of enrolment per 10,000 populations in the district. The

enrolment per 10,000 populations was then plotted against the number the academic years.

3. RESULTS AND DISCUSSION

This section commences with results from schools that are participating in the Ghanaian school feeding programme followed by results from schools that are not participating in the programme and finally a comparison of trends is presented.

3.1 Schools with GSFP

3.1.1 Impact on enrolment in schools with GSFP

A look at all the schools under study in which the GSFP has been implemented reveals (Fig. 1) that enrolment per ten thousand population increased from 34.98 in 2004/05 to 35.34 in 2005/06 academic year. The figure fell in 2006/07 and there after begun to increase again. The school feeding program was introduced in the 2006/2007 and after its implementation; enrolment rate kept rising till in the 2008/09 academic year depicting the positive impact of GSFP on pupil s enrolment. However the enrolment per ten thousand populations decreased in 2009/10 academic year after which it went up again in 2010/11. The findings confirm earlier findings [2, 6, 7, 18, 19, 23] who attest to an increase in both gross primary school enrolment ratio (GPSER) and net primary school enrolment ratio (NPSER) and an increase in school attendance rates due to GSFP.

3.1.2 Impact on pupils attendance in schools with GSFP

Fig. 2 below shows the average total attendance by pupil per total days opened by schools to pupils. (Total number of days pupil attended school divided by the total school days in the term). The lowest attendance per school open days (0.70) was recorded in class one and the next lowest value (0.76) was recorded in class three. This was the academic year in which the school feeding programme was implemented.

After the implementation of the GSFP, the attendance per school open days increased to 0.85 in 2007/2008 when the pupils were in class four. This increase can be attributed to the introduction of the GSFP in the various schools in the previous academic year. This figure though plummeted in the following academic year (2008/2009) to 0.81 when the pupils were in class five but still higher than that of the year of implementation increased again to 0.83 in

2008/2009 academic year when the pupils were in class six. This illustrate that the attendance by pupil per open days for the schools improved significantly after the implementation of the program. The increase of attendance rate from 0.70 in

2004/2005 to 0.82 in 2005/2006 academic year when the pupils where in class two is quite amazing since the school feeding program had not yet been introduced.

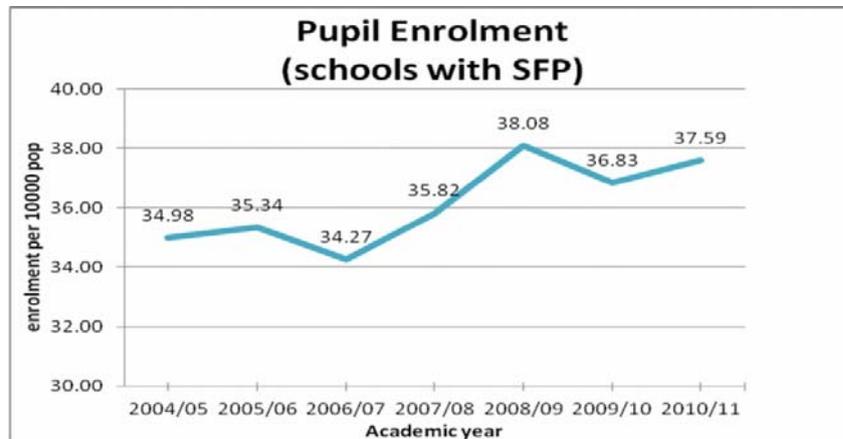


Fig. 1. Pupil Enrolment in schools with GSFP

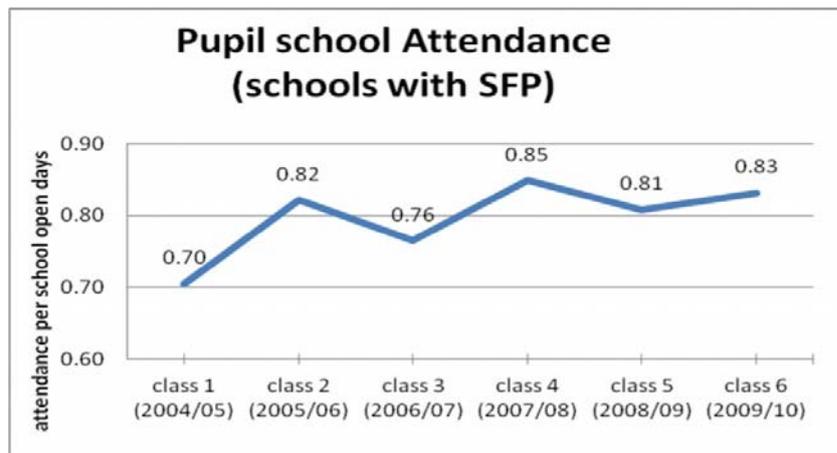


Fig. 2. Pupil school Attendance in schools with GSFP

3.1.3 Impact on academic performance in schools with GSFP

The academic performance of the pupils from schools with GSFP is shown in Fig. 3. In 2004/05 academic years when the pupils enrolled in class one, the average mark the pupil obtained in English, Mathematics and Integrated Science in the third term examinations was 57.3 percent and 2005/06 academic year when pupils were in class two, the average mark increased to 57.7 percent. In 2006/07 academic year (class three), the average marks increased significantly by 8.7% over the previous year to 62.7 percent. This was the year in which the school feeding programme was implemented. It is a reflection of the impact of the GSFP on the academic performance of the pupils. The rising trend continued in 2007/08 after which it started a downward

trend in the following years to 63.2 percent in 2009/10 but even that, the average mark was still higher than the year before its implementation.

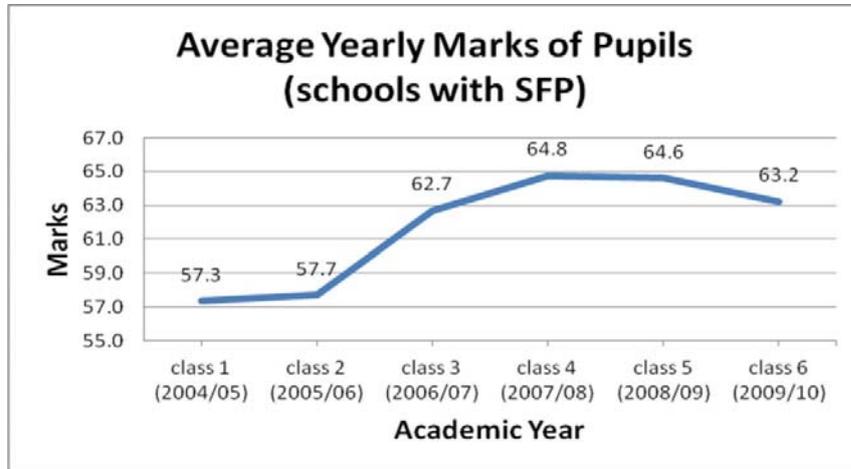


Fig. 3. Average Yearly Marks of Pupils in schools with GSFP

3.2 Schools without GSFP

3.2.1 Impact on enrolment in schools without GSFP

In order to establish the fact that GSFP has had positive effect on enrolment, attendance and performance, data from schools without the GSFP was also collected and analyzed to enhance a comparative study. Starting with the pupil enrolment, the enrolment per 1000 population was highest (12.9) in 2004/05 academic year and then started dwindling over the years to 8.45 in 2010/11 academic year. This is shown in Fig. 4.

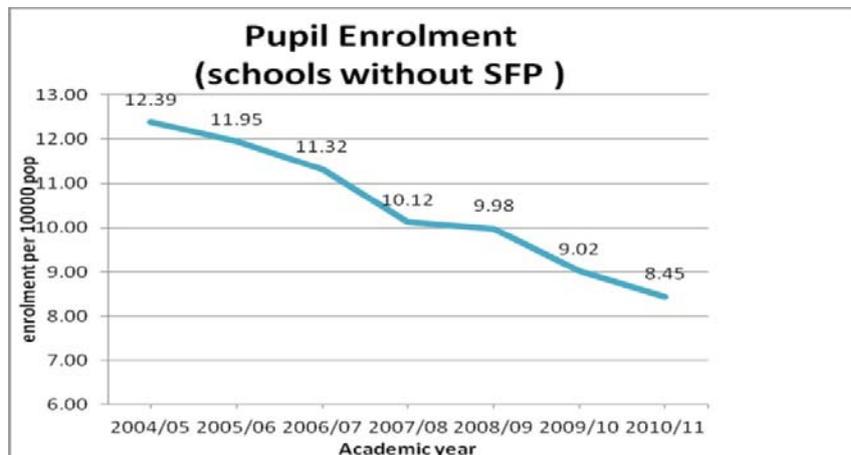


Fig. 4. Pupil Enrolment in schools without GSFP

3.2.2 Impact on pupils attendance in schools without GSFP

The attendance of pupil per school s open days (Fig. 5) was somehow stable within the period under review apart from the 2007/08 academic year. The attendance of pupil per school s open days was 0.80, 0.82 and 0.81 in 2004/05, 2005/06 and 2006/07 academic years respectively. In 2007/08 the attendance per open day increased piercingly under unexplained circumstances by almost 21% to 0.98 after which it plummeted to 0.77 in 2008/09 and ended at 0.79 in 2009/10 academic year.

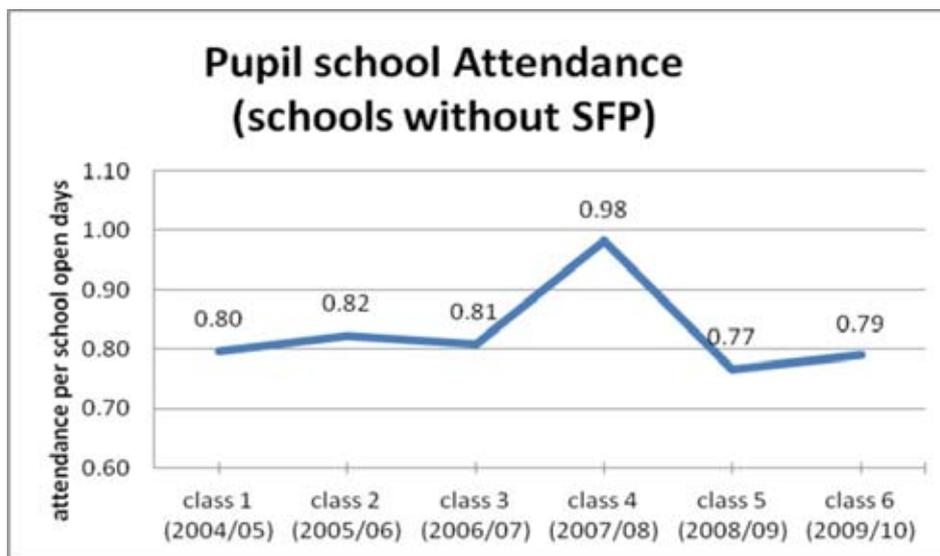


Fig. 5. Pupil school Attendance in schools without GSFP

3.2.3 Impact on academic performance in schools without GSFP

In 2004/05 academic year when the pupils enrolled in class one, the average mark the pupil obtained in English, Mathematics and Integrated Science in the third term examinations was 51.1 percent (Fig. 6). In class two, the average mark increased to 50.6 percent and then to 53.4 percent in 2006/07 academic year when pupils were in class three after which average mark was almost stable in class four, five and six.

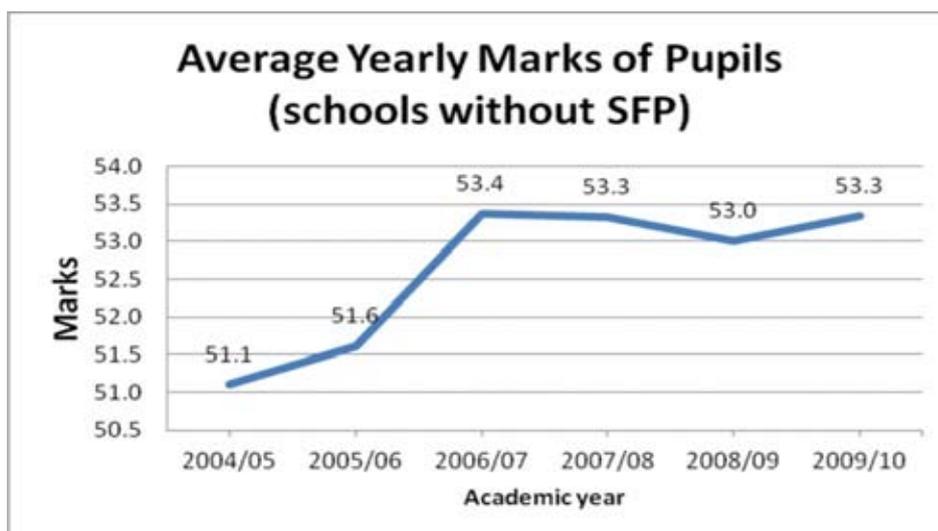


Fig. 6. Average Yearly Marks of Pupils in schools without GSFP

3.3 A Comparative Analysis

A comparative analysis between the schools participating in the GSFP and those not participating in the GSFP within the same district was done to envisage the substantial impact of the feeding program on enrolment, attendance, and academic performance.

3.3.1 Enrolment

Fig. 7 depicts the enrolment trends of both schools (those with the GSFP and those without) the two lines diverge gradually from 2001/02 academic year towards the 2010/11 academic year. As the enrolment per ten thousand populations in the schools with the GSFP programme increased over the years, that of the schools without GSFP programme decreased over the years.

The increase in the enrolment per ten thousand populations in the schools with the GSFP could be attributed to the GSFP. It could be concluded that the GSFP has had a positive impact on school enrolment. It must be emphasized that class-sizes have been identified as determinants of academic performance. The increase in enrolment without commensurate increase in infrastructure may have a negative effect on academic performance. Some studies have indicated that schools with smaller class sizes perform better academically than schools with larger class sizes. Kraft [14] in his research concludes that class sizes above 40 have negative effects on students achievement.

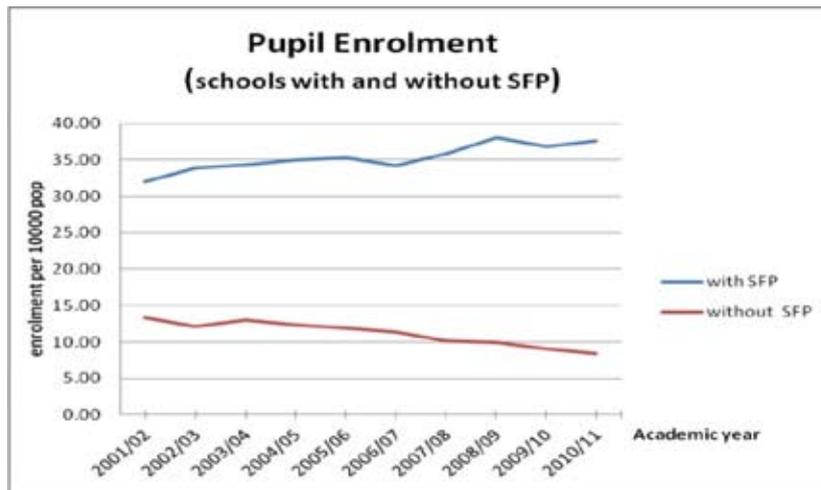


Fig. 7. Pupil Enrolment in schools with/without GSFP

Class supervision and control can only be effective when the population is minimal and this in turn promotes teaching and learning process. Fabunmi and Okore [8], suggest or propose that class size, pupil-teacher ratio and the school population are major factors of performance in most of the Ghanaian schools.

3.3.2 Attendance

The difference in pupils attendance within the 6 different academic years between GSFP- participating schools and non-GSFP schools is displayed in Fig. 8. In class one, the attendance of pupil in the schools without GSFP was 80% as against 70% attendance of by pupil in the schools without GSFP. In class three (2006/07 academic year), when the GSFP was implemented in the schools, the attendance in the school without GSFP was 81% which was still higher as compared to 76% of attendance in schools with GSFP. The picture became clearer in class four when attendance in schools without GSFP improved by almost 21% to 0.98 attendance per open day whilst schools with GSFP improved by only 12% 0.85. In class five, the attendance of pupils in both schools nosedived and improved again in class six. In class five and six, the attendance of pupil with GSFP was higher (0.81 and 0.83 respectively) than pupil with GSFP (0.77 and 0.79 respectively). The picture depicts that though GSFP have a positive impact on pupils school attendance which is the cases in class four, five and six since the attendance in these classes were higher than that of class three which was the year in which the GSFP was implemented, the case in class four of schools without GSFP shows that there is more to attendance than simply GSFP. Though the GSFP had a positive impact on attendance in schools on the programme, there are other compelling factors that positively influenced the attendance of pupils in schools not on the programme.

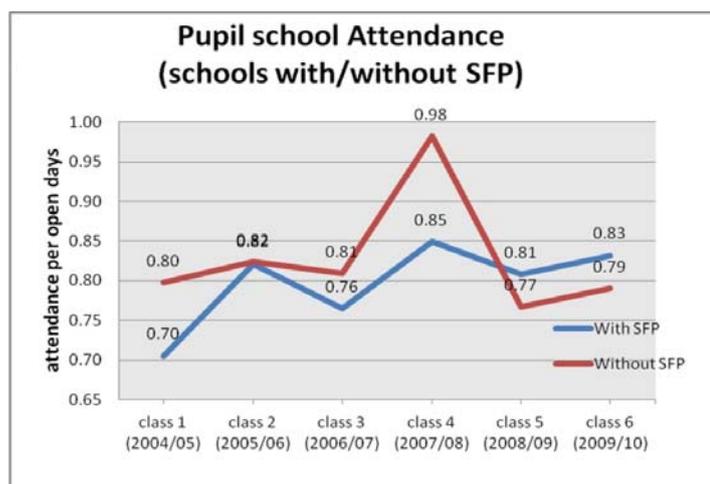


Fig. 8. Pupil school Attendance in schools with/without GSFP

The Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, categorised factors that contribute to truancy into school, family, economic and students factors. Under school, factors such as a school's size and the attitudes of administrators, teachers, and other students, as well as the degree to which a school is flexible in meeting the diverse cultural and learning styles of students were mentioned. The most important attribute being the approach to which a school tries to unravel the truancy problem among their students. Family factors included poverty, domestic violence, lack of familiarity with school attendance laws, varied education priorities and lack of parental supervision and/or guidance which is very important especially considering the age of pupils (Virginia Department of Education, 2005).

3.3.3 Academic performance

The average mark the pupil obtained in English, Mathematics and Integrated Science in the third term examinations of schools with and without GSFP is presented in Fig. 9. The trend line of marks over the years of schools with GSFP has a steeper gradient as compared with that of schools without GSFP indicating that academic performance of pupil in schools with GSFP was better than schools without GSFP. Though in class one, the average mark of pupil in schools with GSFP was higher (57.3) than schools without GSFP (51.1) indicating that perhaps pupils in the schools with GSFP were more brilliant than their counterparts in the schools without GSFP, but when the GSFP was implemented in class three, the improvement in academic performance in schools with GSFP was 8.7% over the previous year and this trend continued whilst that of schools without GSFP improved by only 3.5%. The improvement in academic performance of pupils in schools with GSFP attests to the fact that GSFP has had a positive impact on academic performance.

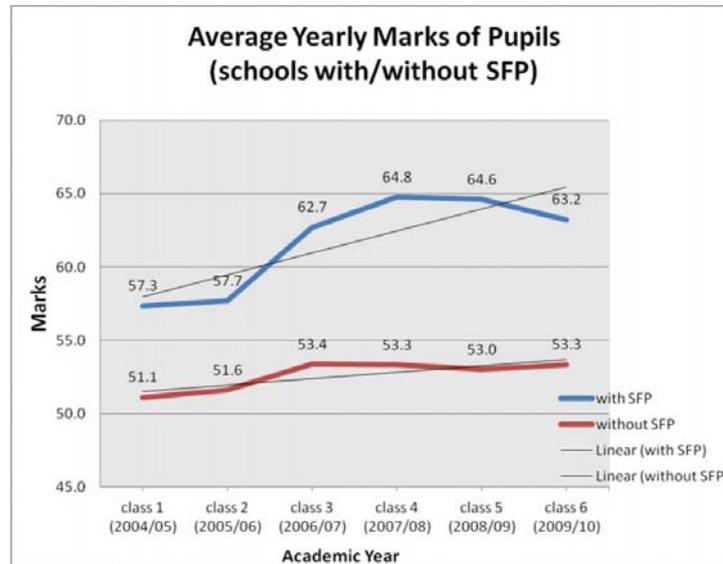


Fig. 9. Average Yearly Marks of Pupils in schools with/without GSFP

Aside GSFP, there are other factors that affect pupils academic performance. Sogbetun [21] established that different factors are capable of influencing the academic performance of students. Such factors may be the student s internal state (intelligence, state of health, motivation, anxiety among other factors.) and their environment (availability of suitable learning environment and adequacy of educational infrastructure and resources, such as textbooks). In the views of Hassan [12], low intellectual ability, poor study habit, lack of achievement motivation, lack of vocational goals, low self-concept, low socio-economic status of the family, poor family structure and anxiety are factors influencing academic performance. Ausubel [5] also states that young children are capable of understanding abstract ideas if they are provided with sufficient materials and concrete experience to understand the explained phenomena and concepts.

3.4 Multivariate Analysis of Variance (MANOVA)

Multivariate analysis of variance is an extension of analysis of variance used when there is more than one dependent variable. MANOVA compares the groups and tells whether the mean differences between the groups on the combination of dependent variables are likely to have occurred by chance. Multivariate analysis of variance was performed using SPSS to find out if there was a significant difference between the schools with GSFP and schools without the programme, i.e. the independent variable. Pupil academic performance, pupil attentiveness in class, pupil school attendance and pupil school enrolment were the dependent variables. Only the academic years in

which the GSFP was implemented were included in this part of the analysis. Correlations between the dependent variables were checked since MANOVA works best when the dependent variables are only moderately correlated. The highest correlation found (0.7) is between attendance of pupils and performance of pupils.

A Wilks' Lambda value of 0.118 (significant at 1%, Table 1), shows that there was a statistically significant difference between schools with GSFP and schools without GSFP in terms of pupil academic performance, pupil attentiveness in class and pupil school enrolment. This is also confirmed in Table 2. The exception is pupils school attendance, which did not show any statistically significant difference between schools with GSFP and schools without GSFP.

Table 1. Multivariate Tests^b of school feeding programme

Effect	Value	F	Hypothesis	Error	Sig.	Partial eta
Status_Prog Wilks' Lambda	.118	2.154E2 ^a	4.000	115.000	.000	.882

a. Exact statistic; b. Design: Intercept + Status_Prog

Table 2. Tests of between-subjects effects

Source	Dependent variables	Type III sum of squares	df	Mean square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Status of School Programme	Performance of pupils	3403.740	1	3403.740	78.267	.000	.399
	Attendance of pupils	109.061	1	109.061	.106	.746	.001
	pupils attentiveness in class	488.033	1	488.033	327.328	.000	.735
	Enrolment of pupils	17491.845	1	17491.845	357.875	.000	.752

a. R Squared = .399 (Adjusted R Squared = .394); b. R Squared = .001 (Adjusted R Squared = -.008);

c. R Squared = .735 (Adjusted R Squared = .733); d. R Squared = .752 (Adjusted R Squared = .750)

The importance of the impact of GSFP on and pupil academic performance, pupil attentiveness in class, pupil school attendance and pupil school enrolment was evaluated using the effect size statistic provided by SPSS. Partial Eta Squared represents the proportion of the variance in the dependent variables that can

be explained by the independent variable. The Partial Eta Squared values of 0.399, 0.735, and 0.752 according to the generally accepted criteria (Cohen, 1988), are large effects or relative high magnitude of variances in pupil academic performance, pupil attentiveness in class and pupil school enrolment respectively explained by the GSFP. The Partial Eta Squared value of pupils attendance was 0.001 and was not statically significant

4. CONCLUSION

Using a different perspective, this study confirms earlier findings on schools in which school feeding programmes has been implemented. The study found that GSFP impacted positively on school attendance and attentiveness in class which enhanced pupils participation in the teaching and learning process leading to improvement in their academic performance. Pupils school attendance did not show any statistically significant difference between schools with GSFP and schools without GSFP and this call for more focused measures to ensure that pupils attend school regularly. The Partial Eta Squared values of 0.399 of pupil academic performance explained by the GSFP means that there is the need to consider other factors that positively influence the academic performance to augment GSFP in order to achieve better results. Peadamallu et al. [17] used system dynamics model to build up relationships between variables that affect academic performance of migrant students. The simulation results of the system dynamics model showed that the most effective policies on academic performance are infrastructure improvement of schools, economic aid to the poor and adult education for parents among others.

A 2010 Ghanaian government document titled “Coordinated Programme of Economic and Social Development Policies” pointed to indicators of education that showed that the effective demand for education has improved, especially at the basic school level. At the primary school level, gross and net enrolments have been quite impressive and stood at

95.2% and 83.4% respectively in 2008. The survival or completion rate in basic schools increased from 83.2% in 2004 to 85.4% in 2007. In spite of these successes, indicators further suggest that the quality of education is declining. The pupil teacher ratio increased from 30 in 1998 to 34.0 in 2008. In other words, the average teacher had an additional four pupils to teach. On the pupil to core textbook ratio, the number of pupils sharing one core textbook increased from 2 in 2002 to 3 in 2005. These trends suggest that while the number of people accessing education in Ghana may have increased over the years, the quality levels may not have improved. The relatively low effect (Partial Eta Squared of 0.399) of GSFP on performance of pupils attests to the fact that GSFP may not be the only solution to low academic performance.

In addition to the school feeding programme which is a laudable idea, policies which will ensure high quality of teaching and learning such as teacher motivation, good condition of service for the education sector as well as proper supervision and management will go a long way to improve not only quantity but quality of education as well. The government together with the schools authorities should provide suitable learning environment, adequacy of educational infrastructure like textbooks since these have been found to influence academic performance of students.

Few limitations of the study need to be highlighted. One of the limitations of this study is that it does not explore if there are differences according to gender with respect to school enrolment, attendance, and performance at schools. This issue can be further explored in Ghana to see if the GSFP is ensuring that girls and boys attend schools equally, and whether it has the same impact on performance and if not, what measures or programs need to be put in place to correct this since studies and SFPs supported by the WFP have shown that girls are less likely to attend schools in impoverished settings and communities which led to providing home-rations for families who send their girls to schools. Another limitation is the geographical scope of this study which was done in one district. Future work can be expanded to other districts and regions in the country to see if there are major differences with respect to the outcomes in comparison to geographic location. This would be useful for the national government and donors to focus on any underserved areas and schools.

ACKNOWLEDGEMENTS

I wish to express my sincere thanks to the authorities of the schools of the basic schools in the Asikuma-Odoben-Brakwa District included in the study. I also wish to thank Mr. Okwae Andrews and Ms. Dolly Yemeh and Ms. Harriet Ellenlaura Obeng for their contribution in the data collection and organization.

COMPETING INTERESTS

Author has declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Adams J, Hayes J. Understanding and managing personal change. Martin Robinson Publications. USA; 2001.
2. Ahmed A. Impact of feeding children in school: Evidence from Bangladesh. International Food Policy Research Institute; 2004.

3. Allen LH, Gillespie SR. What Works? A Review of the Efficacy and Effectiveness of Nutrition Interventions. ACC/SCN: Geneva in collaboration with the Asian Development Bank, Manilla; 2001.
4. Amcoff S. World nutrition and nutrition education. UNESCO/OXFORD University Press Publication: Oxford Medical Publications; 1980.
5. Ausubel DP. The Psychology of Meaningful Verbal Learning. New York, NY: Harvard University Press; 2000.
6. Bennett N, Crawford M, Cartwright M. Effective Educational Leadership. London: Paul Chapman Publishing; 2003.
7. Del Rosso J, Marek T. Class Action: Improving School Performance in the Developing World through Better Health and Nutrition. Directions in Development, World Bank; 1996.
8. Fabumni M, Okore A. Analysis of the relationship between average class size secondary school academic performance. African Journal of Educational Planning and Policy Studies (AJEPPS). 2000;1(2).
9. Ghana Education Service, Asikuma. 2009
10. Ghana School Feeding Programme. Annual Operating Plan 2011. Accessed 30 May 2012. Available: http://www.sign-schoolfeeding.org/_dynamic/downloads/AOP%202011%20final%20draft.pdf.
11. Grantham-McGregor SM, Chang S, Walker SP. Evaluation of school feeding programs: some Jamaican examples. American Journal of Clinical Nutrition. 1998;67:785s-789s.
12. Hassan T. Psychosocial predictors of academic achievement. Psychology for Everyday Living. 1983;2(2):155-169.
13. Jukes MC, Drake LJ, Bundy DA. School Health, Nutrition and Education for All: Levelling the Playing Field. Cambridge, MA: CABI Publishing; 2008.
14. Kraft RJ. Teaching and learning in Ghana. Boulder, CO: Mitchell Group; 1994.
15. Levitsky DA. The future of school feeding programmes. Food and Nutrition Bulletin. 2005;26:286-87.
16. Osei RD, Owusu GA, Asem FE, Afutu-Kotey RL. Effects of Capitation Grant On Education Outcomes in Ghana. Institute of Statistical Social and Economic Research, Legon-Accra, Ghana. 2009;18.
17. Peadamallu CS, Ozdamar L, Akar H, Weber GW, Ozsoy A. Investigating academic performance of migrant students: a system dynamics perspective with an application to Turkey. International Journal of Production Economics. 2012; 139:422-430.
18. Powell CA, Walker SP, Chang MC, Grantham-McGregor SM. Nutrition and education: a randomized trial of the effects of breakfast in rural primary school children. American Journal of Clinical Nutrition. 1998; 68:873-879.

19. Sabbi M, Amankwah JS, Boateng JD. Education for self-reliance in Ghana: rethinking the quality of pretertiary education. 2009. Accessed 14 August 2012. Available: <http://www.rocare.org/grants/2009/Education%20for%20self-reliance%20in%20Ghana.pdf>.
20. Simeon DT. School Feeding in Jamaica: A Review of its Evaluation. *American Journal of Clinical Nutrition*. 1998;67(4):790-794.
21. Sogbetun AA. Teachers and Students Opinion about the Causes of Poor Academic Performance in Secondary Schools. Unpublished M.Ed. Project. Ibadan: University of Ibadan; 1981.
22. Van den Berg I. Impact of the Ghana School feeding programme on Nutritional and Health status of Ghanaian pupils, Central Region. 2008. Accessed 10 July 2012. Available: http://www.signschoolfeeding.org/_dynamic/downloads/Berg200B.
23. Walingo MK, Musamali B. Nutrient Intake and Nutritional Status Indicators of Participant and Nonparticipant Pupils of a Parent supported School Lunch Program in Kenya. *Journal of Nutrition Education and Behavior*. 2008; 40(5):298-304.
24. WFP. *Global School Feeding Report*; 2004.

Zaliya Abasovna Arskieva,
*State Educational Institution of High Professional Education, Chechen State
University, Chechen Republic, Russia, Grozny*
Azhiev Magomed Vahaevich,
Chechen State University in Grozny, Ph.D., chair of "Pedagogy and Psychology"

Psychological factors contributing to the development of anxiety in children of primary school age

Abstract: The article has troubling children. The reasons and facts of anxiety in primary school children. Empirically identifies the causes of anxiety and ways of correction.

Keywords: anxiety, emotional state, exaggerated care, manipulation.

Арскиева Залия Абасовна,
*старший преподаватель
кафедры педагогики и психологии
Чеченского государственного университета, Грозный*
Ажиев Магомед Вахаевич,
*Чеченский государственный университет, Грозный, кандидат
педагогических наук, кафедра «Педагогика и психология»*

Психологические факторы способствующие развитию тревожности у детей младшего школьного возраста

Аннотация:

В статье говорится о тревожных детях. Рассматриваются причины и факты развития тревожности у детей младшего школьного возраста. Эмпирически выявляются причины тревожности и пути коррекции.

Ключевые слова: тревожность, эмоциональное состояние, гипертрофированная забота, манипуляции.

Тревожность является важной эмоцией, которая сигнализирует приближение опасности или внезапную перемену, предупреждая и подготавливая ответную реакцию человека.

На ряду с этим данное эмоциональное состояние может иметь более генерализированный характер, что способствует к повышенной тревожности, длящиеся не менее месяца. Эти тревожности и беспокойство сопровождаются по крайней мере четырьмя дополнительными симптомами, такими как неугомонность, легкая утомляемость, проблемы в концентрации внимания, раздражительность, мышечное напряжение и расстройства сна. Могут наблюдаться и такие явления, как дрожание, судороги, тряска и мышечная чувствительность. Многие дети с тревожными расстройствами также испытывают соматические симптомы.

Психологическое объяснение термина «Тревожность -это индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование и/ или как свойство темперамента , обусловленное слабостью нервных процессов [Психологический словарь 1997, с 386]

Вопрос о причинах возникновения тревожности в настоящее время остаётся открытым. Однако многие авторы считают, что причиной повышенного уровня тревожности дошкольников и младших школьников является нарушение детско - родительских отношений.

Е. Ю. Брельв ходе исследования сделал вывод о том, что на тревожность детей могут повлиять такие факторы, как неудовлетворенность родителей своей работой, материальным положением и жилищными условиями. [3.] По мнению А.И. Захаровой у детей младшего школьного возраста тревожность не является устойчивой чертой характера и при проведении соответствующей психолого – педагогической коррекции относительно обратима [2].

И.Раншбург и П.Поппер выявили интересную закономерность: чем выше интеллект ребенка, тем больше он испытывает страх. [5.]

Тревожность входит в симптомкомплекс застенчивости. По мнению Е.К. Лютовой и Г.Б. Мониной, развитию тревожности может способствовать так же завышенные требования взрослых и желание поставить ребенка в зависимость от себя, отсутствием единой системы требований.

А также типология неправильного воспитания например в стиле «Золушки», способствует нарушению личностного взаимодействия между детьми и взрослыми (как родителями, так и педагогами) способствуют выработке у него психологической защиты, заключающейся в том, что ребенок перестает проявлять инициативу в общении и деятельности, ведет себя тихо и незаметно, не делает лишних движений, чтобы не «вызвать огонь на себя».

Личностная особенность тревожного ребенка заключается в том что он считает что все к нему относятся плохо нежели он сам, будучи неуверенным в себе ребенок проверяет каждое свое действие через мнение других то есть как его действия оценивают взрослые.

Гипертрофированная забота и тревожность родителей по отношению к здоровью и жизни ребенка порождает у него переживание нестабильности окружающего мира, предчувствия надвигающейся опасности боязни жить и выйти за рамки привычных отношений. При ограничении социального опыта ребенка семья не обеспечивает ему радость в достижении успеха и защищенности. Все это порождает высокий уровень тревожности, чувство незащищенности и неуверенности в своих силах.

Тревожность может проявиться при отсутствии безусловной родительской любви, непринятии ребенка таким, какой он есть на самом деле – некрасивым, не очень умным, слишком резвым или, наоборот, тихим и замкнутым. Но обычно тревожность резко повышается в период подготовки к школьному обучению. Родители, остро не реагирующие раньше на то, что делает ребенок, начинают предъявлять ему слишком высокие требования. Ожидая больших успехов, они нервничают и раздражаются по поводу их отсутствия.

С целью выявления причины тревожности и оказания психологической помощи мы провели исследование среди учащихся 2 класса. В исследовании участвовало 46 учащихся. В результате проведенного эмпирического исследования у 39% учащихся были обнаружены признаки тревожности, что привело нас к необходимости продолжения углубленного исследования возможных причин тревожности учащихся.

Повышенный уровень тревожности детей связана с детско - родительскими отношениями. В ходе эмпирического исследования выявлена, причина, связанная с боязнью получить плохую отметку и индивидуальным стилем общения педагога с воспитанниками, повышенной требовательностью родителей к результатам учебной деятельности ребенка, т.е. особенностями внутрисемейного общения.

Тревожные дети избегают и не берутся выполнять сложные и трудные задания. Они боятся критики, если прозвучит критика в их сторону, то воспринимают это очень болезненно. Такие дети часто подвергаются манипуляции со стороны своих сверстников для самоутверждения они любят критиковать других. В первую очередь таким детям необходимо помочь повысить самооценку положительно оценивая каждый их успех в учебе, делать это необходимо в присутствии всего класса, а так же можно поручать им престижные задания в классе, например, помогает учителю собрать и раздать тетради и иной раздаточный материал, написать что – либо на доске и т.д.

Опрос желательно проводить в середине урока, но при этом не следует торопить их с ответ

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лютова Е.К., Моница Г. Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб.,2000.- С. 20.
2. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. СПб.,1997.
3. Брель Е.Ю. Социально – психологические факторы формирования тревожности у младших школьников и пути ее профилактики и коррекции. Аат.канд. дис. Томск, 1996.- С.53.
4. Широкова Г. А, Жадько Е. Г. Практикум для детского психолога. Ростов – на Дону «Феникс» 2005. - С. 90.
5. Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности. М., 1983. – С. 15.

Serdyukova Elena Fedorovna,

Chechen State University,

a senior lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology

Musaeva Zarema Lahaina,

Chechen state University, candidate of psychological Sciences, associate

Professor of the Department of pedagogy and psychology

Features of the intellectual sphere of human in involutinal period

Abstract: The paper presents an analysis of results of studies of the intellectual sphere of human involutinal period. Identified and described the relationship of active life position with the level of safety of human intelligence elderly.

Keywords: an elderly man, involutinal period, intellectual sphere, vital position

Сердюкова Елена Федоровна,

Чеченский государственный университет,

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии

Масаева Зарема Вахаевна,

Чеченский государственный университет, кандидат психологических наук,

доцент кафедры педагогики и психологии

Особенности интеллектуальной сферы человека в инволюционный период

Аннотация: В статье представлен анализ результатов исследования особенностей интеллектуальной сферы человека в инволюционный период. Выявлена и описана взаимосвязь активной жизненной позиции человека с уровнем сохранности интеллекта пожилых людей.

Ключевые слова: пожилой человек, инволюционный период, интеллектуальная сфера, жизненная позиция

Настоящее время характеризуется развитием высоких технологий во всех сферах жизнедеятельности человека. На этом фоне вполне обосновано повышается научный интерес к проблеме старения, который выражается в

попытке найти универсальные причины механизмов старения, нащупать пути управления этими механизмами.

В современной науке существуют разные подходы к изучению старости. Во многих работах анализируются процессы психологического старения, изменения в отношении пожилого человека к самому себе и во взаимоотношениях с окружающими. Но центральным звеном любого исследования, касающегося возрастных изменений психики человека является установление взаимосвязи между биологическими и психологическими факторами его развития на данном этапе.

Для эффективной профилактики негативных последствий старения, отражающихся на состоянии интеллектуальной сферы пожилых людей, можно создать успешную траекторию развития личности через построение безопасной образовательной среды уже в период обучения (З, с. 58), поскольку проведенное авторами статьи исследование выявило корреляцию жизненной позиции человека с сохранностью его интеллекта в инволюционный период.

Необходимость сохранения активной жизни в пожилом возрасте одна из актуальных тем современных научных исследований. В данном контексте снижение интеллектуальных возможностей человека рассматривается отечественными и зарубежными учеными (М.Д. Александрова, Л. И. Анциферова, Л. В. Бороздина, О. В. Краснова, С. Г. Максимова, Н. Н. Сачук, Н. П. Петрова Р. Кесслер, Дж. Д. Мак-Артуров, Д. Фезерман, Д.Б. Бромлей).

Авторами статьи было проведено исследование, которое заключалось в рассмотрении психологических проблем, связанных с адаптацией пожилых людей в посттрудовой период, их взаимоотношений с окружающими в связи с возрастными интеллектуальными изменениями.

Для исследования уровня общих способностей, проявляющихся в деятельности, направленной на приспособление к новым ситуациям, наиболее релевантной методикой, на наш взгляд, является так называемый "Культурно-свободный (culture-free) тест интеллекта", разработанный Р.Б. Кеттеллом и А.К. Кеттелл [4, с.24].

Как известно, существуют три теста CF: CF-1 предназначен для детей 4-8 лет. CF-2 рекомендуется для обследования детей старше 8 лет, а также обычного, недифференцированного взрослого населения. CF-3 преимущественно используется для обследования студентов вузов и особо одаренных взрослых.

Большую универсальность и несколько более широкую распространенность по сравнению с CF-1 и CF-3 имеет **тест CF-2**, который и был использован нами для исследования особенностей интеллектуальной сферы пожилых людей.

Этот вариант теста предназначен для определения уровня интеллектуального развития лиц, не знакомых даже с азбукой, что особенно важно при

обследовании респондентов выбранного нами возрастного диапазона (65-80 лет), поскольку изначально предполагалось наличие среди них неграмотных испытуемых.

Кроме указанной методики CF-2 с каждым испытуемым индивидуально проведена серия бесед, позволяющих определить общий социально-культурный статус респондента, особенности его жизни в период активной трудовой деятельности и в посттрудовой период, характерные особенности взаимоотношений с другими людьми, в частности, с близкими, знакомыми, сотрудниками, соседями, случайными попутчиками и собеседниками и т.д.

Проведенное исследование подтвердило существующее мнение о том, что пожилой возраст является сложным и неоднозначным для осмысления возрастным периодом, характеризующимся заметными изменениями в интеллектуальной, эмоциональной и нравственной сферах личности.

Важно помнить о том, что психическое развитие в инволюционный период связано с наложением двух факторов: изменение темпов развития и переориентация его механизмов совпадают по времени с критическим посттрудовым периодом, достаточно серьезным и эмоционально насыщенным. Важен и тот факт, что замедление темпа психического функционирования в этом возрасте совпадает с физическим угасанием, болезнями и соматическими отклонениями, что подтвердилось в ходе проведенного исследования (часть испытуемых не справилась с заданием именно из-за соматического состояния).

Очевидно, что между человеком и условиями его жизни существует неразрывная связь и чтобы адекватно понять поведение человека и оказать ему социально-психологическую помощь, необходимо учитывать особенности той жизненной ситуации, в которой осуществляется его бытие и развитие [7, 59].

Неожиданным в ходе анализа результатов явилось то, что испытуемые в возрасте 70-85 лет показали очень высокие результаты (130 баллов и выше). Как и предполагалось, это обусловлено тем, что данные испытуемые имеют довольно высокий социально-культурный статус, а также продолжают заниматься общественно-полезной и активной мыслительной деятельностью.

Представители данной категории респондентов очень любят читать, причем предпочитают литературу научного и научно-популярного характера, с удовольствием разгадывают кроссворды, решают головоломки и ребусы. Причем указанные респонденты активно привлекают к интеллектуальным разминкам членов своих семей и соседей. При всем вышеперечисленном указанная группа респондентов ориентирована преимущественно на себя, уделяя особое внимание самосовершенствованию и самообразованию.

Респонденты, показавшие высокий IQ (120-129) (13,4 %) характеризуются тем, что имеют среднее, средне-специальное и высшее образование, продолжают

заниматься активной мыслительной деятельностью, под которой мы понимаем общение не только со сверстниками, но и с представителями младших поколений; анализ и прогнозирование своих поступков, критическое осмысление результатов деятельности и общения.

Люди указанной группы увлекаются чтением детективов и женских романов, с удовольствием берутся за разгадывание кроссвордов, не особенно заботясь о правильности ответов и быстро теряя интерес к этому занятию. Некоторые из них продолжают активную жизнь, участвуют в школьной жизни своих внуков, посвящая им все свое свободное время, разучивая с ними стихи, стараясь приобщить их к чтению, рисованию, а также к другим видам продуктивной детской деятельности, имеющей важное развивающее значение для детей. Также эти люди с удовольствием участвуют в родительских собраниях и других школьных мероприятиях вместе со своими внуками.

16,7 % респондентов показали IQ, равный 110-119 баллов (хорошая норма). Это связано с тем, что люди на протяжении жизни занимались самообразованием. Им свойственна любовь к чтению газет и журналов, к просмотру интеллектуальных и познавательных телепрограмм и шоу. Кроме того, они принимают активное участие в жизни своих детей и внуков, стараясь помочь им материально, поддерживая с ними постоянный контакт, передавая им свой богатый жизненный опыт в плане семейных и общественных отношений. Общение с внуками происходит достаточно активно, но ограничивается формированием бытовых навыков и воспитательными воздействиями.

Средний уровень IQ (90-109) выявлен у 26,6 % испытуемых. Эти люди характеризуются отсутствием интереса к чтению какой бы то ни было литературы, но с удовольствием общаются со сверстниками и более молодыми людьми, в число которых входят дети и внуки. Критичность по отношению к себе и своим поступкам у них снижена, зато присутствует постоянное желание всех поучать, воспитывать, критиковать. Участия в школьной жизни своих внуков они, как правило, не принимают, ограничиваясь расспросами.

Низкую норму IQ (80-89) показали 36,7 % респондентов. Здесь уже – пожилые люди в возрасте 70-85 лет, которые совсем не имеют образования. Также они давно перестали принимать участие в активной общественной жизни либо по состоянию здоровья, либо из-за сложившихся в ходе жизни обстоятельств.

3,3 % респондентов не смогли окончить работу в связи с высокой утомляемостью и низкой работоспособностью. На наш взгляд, это может быть обусловлено отсутствием навыка подобной работы, низкой интеллектуальной активностью, отсутствием интереса к происходящему. Данная категория респондентов характеризуется преобладанием интереса к обустройству быта, к общению на бытовом, простонародном уровне. Для них намного интереснее, что

приготовила на обед соседка, кто за кого вышел замуж, нежели философские категории, рассуждения о смысле жизни, критическое осмысление своих действий, прогнозирование последствий своего поведения.

Тем не менее, общие показатели IQ по обследуемой выборке испытуемых можно оценить как хорошие, так как суммарный показатель составляет 60 % (поскольку хорошую норму и средние показатели можно отнести к положительным показателям).

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что сохранность интеллектуальной сферы пожилых людей в инволюционный период напрямую зависит от активности их продуктивной мыслительной деятельности, т.е. период относительной сохранности интеллекта можно продлить за счет активного взаимодействия пожилого человека с социальной средой, а также поддержания в активном состоянии мыслительных операций путем использования различных форм интеллектуальной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаджанян Н.А., Катков А.Ю. Резервы нашего организма. М. 1990.
2. Анцыферова Л.И. Психология старости: особенности развития личности в период поздней взрослости. //Психол. Журнал. Том 22 №3. 2001- с.3 – 15
3. Масаева З.В. Психолого-педагогические особенности безопасности образовательного пространства в условиях постконфликтного региона /диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону, 2010.
4. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2003.
5. Петрова Н.Н. Психосоциальная адаптация в кризисном периоде. //Журнал прикладной психологии. 1999. №4. с.17-20.
6. Реана А. Психология человека от рождения до смерти. Санкт-Петербург: Издательский дом «Нева»; М.: Олма-пресс, 2002.
7. Сердюкова Е.Ф. Исследование стратегий выхода из тяжелых жизненных ситуаций с позиций системного подхода. Российский психологический журнал. 2010. Т. 7. № 4. С. 59-63.
8. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Томского университета; М.: Барс, 1997.
9. Филд Д. Социальные связи в старости: результаты Боннского и Берлинского лонгитюдных исследований. //Иностранная психология. 1997. №8. с.52-63.
10. Шапиро В.Д. Социальная активность пожилых людей в СССР. М. 1983.

11. Яшин Г.А. Труд как формообразующий фактор человеческой деятельности. Ав-тореф. дисс. канд. филос. наук. М., 1996.
12. Pfeiffer D. & Davis G. The use of leisure time in middle life. *The Gerontologist*. 1971, 11
13. Sherman E. Meaning in mid-life transition. Albany: State University of New York Press, 1987.
14. Thomas L. E. Causes of mid-life change from high status careers. *Vocational Guidance Quarterly*. 1979, 27.
15. Willis S. L. Adult intelligence. In: S. Hunter & M. Sundel (Eds.), *Midlife myths: issues, findings, and practice implications*. Newbury Park, CA: Sage, 1989.

Chervaneva Z. A.,
Kharkov national technical university of «HPU»

HUMAN CAPITAL AS KERNEL OF «NEW» PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Черванева З.А.,
Харьковский национальный технический университет «ХПИ»

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ КАК ЯДРО «НОВОЙ» ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматривается качественно новый базис педагогической психологии, присущий постиндустриальному обществу – человеческий капитал. Сравнивается понятие человеческого капитала с традиционными формами материального капитала и показывается, что в современном обществе нужны совершенно новые ориентиры педагогической деятельности и психологические установки, которые бы поднимали на надлежащий уровень отношения в социуме к креативной личности, интеллектуальному творчеству, досугу как форме продолжения креативной деятельности и источникам креативного капитала – важнейшего достижения цивилизации.

Ключевые слова: человеческий капитал, креативная деятельность, педагогическая психология, социальная экономика, управление социальными системами.

Введение. В рейтинге научно-технического прогресса, проведённом в очередной раз известной корпорацией RAND, дан анализ глобальной технологической революции на 2020 г.¹. В этом документе, включающем 16 направлений научно-технического развития, установлен рейтинг стран. Не вызывает удивления, что в нём на первом месте стоят США. Удивительным и многообещающим является то, что Украине принадлежит неплохое (в сравнении с остальными показателями) 29 место, а России – и того выше. В то время как по индексу развития человеческого потенциала Россия занимает 57, а Украина 70-е место². Это свидетельствует о том, что, несмотря на невысокий уровень

¹ Global Technology Revolution 2020 / RAND Corporation.- 2005.

² Индексы человеческого развития. Интернет-ресурс. 2006.

экономических показателей и социального статуса стран, они располагают мощным потенциалом творческой деятельности, лежащей, наряду с экономической мощью, в основе научно-технического прогресса. Иными словами, *в странах Восточной Европы и названных стран в частности, высока креативная составляющая научно-технического прогресса, которая должна предопределить социально-экономическое развитие на ближайшее будущее.*

Теория постиндустриального общества позволяет сфокусировать исследования на перспективной форме общественного богатства – развитой личности, высветить происходящие изменения в ценностных ориентациях человека, где на фоне традиционных экономических начинают доминировать социокультурные и духовные потребности. Формируется новый тип работника: помимо его образования и квалификации в узком понимании, востребован уже более широкий спектр способностей и качеств человека, в частности способность к анализу, обработке и использованию стремительно растущего объема разнообразной информации. Возрастают потребности в производстве нового знания в условиях избыточности общей информации, к самостоятельному принятию решений и одновременно к слаженной работе в команде и сетевых организациях, к самоопределению и поиску путей самореализации через творческую деятельность и пр. Расширяется спектр качеств и способностей, входящих в человеческий капитал, за счёт растущего числа интеллектуальных, социальных и культурных составляющих человеческого потенциала.

Человеческий капитал – совершенно новая социально-экономическая категория, включающая в себя – как родовое понятие, несколько понятий видовых – креативный капитал, социальный капитал и др., и изучается в таком смысле социальной экономикой. Одним из постулатов этой относительно новой науки является утверждение, что на современном этапе (в постиндустриальном обществе) «...возникает новая тенденция развития содержания труда – тенденция постепенного превращения его в творческий труд. Это означает, что процесс труда становится одновременно не формальным, а реальным процессом развития человека» [И, с. 17]. «Человек является той целостностью, которая приходит на смену тотальному господству капитала, - пишет А.А. Гриценко, - точнее, человек сам превращается в основной капитал, который сам себя воспроизводит в расширенном масштабе» [12, с. 8]. Такой подход практически безгранично расширяет рамки включения в состав человеческого капитала всевозможных способностей, качеств и свойств личности, которые являются или могут быть основанием для расширенного воспроизводства и осознанной реализации на их основе человеческого потенциала.

Но, что не менее важно, социальная экономика, как «новая интегративная наука о человеко-культурной стороне хозяйственной деятельности в широком пони-

мании» [21, с. 121], по-новому поднимает проблемы ответственности человека и человечества за последствия их действий и бездействия, среди прочих ставит вопросы изменения мировоззрения каждого конкретного человека, культурных ценностей и соответствующих коренных перемен в его поведении, что должно стать объектом педагогической психологии в условиях постиндустриального общества.

Цель этой статьи – привлечение внимания коллег, чья креативная деятельность лежит в сфере образования, к вопросу: какие задачи должна решить страна транзитивной экономики для перехода к «обществу знаний», чтобы включить их в формирование творческого развития людей нового общества. Статья основывается на сравнительном анализе работ, принадлежащих украинским и российским ученым разного научного профиля.

Постановка задачи. В научной и особенно – в публицистической литературе все чаще говорят об экономике знаний. Именно знания (а не какой-либо иной из существующих двух других основополагающих факторов производства – земли и капитала) убыстряющимися темпами меняют облик современного мира, формируя, по выражению экономистов, интеллектономику (цивилизацию одухотворенного интеллекта) [2]. В связи с тем, что знания представляют собой высшую форму и одновременно – продукт интеллектуальной обработки информации (но не только поэтому), говорят об информационной эпохе [3,4] и информационной экономике [5].

Есть целые теории (иногда фантазмагии), посвященные этому феномену. В одной из работ известного российского экономиста А.В.Бузгалина утверждается следующее: *«Действительная победа в геоэкономическом и геополитическом соревновании в 21 веке может принадлежать только открытым сетям (миру, пространству-времени), в которых складываются неотчужденные отношения между людьми по поводу опредмечивания творческой деятельности рас-предмечивания ее результатов»* ([1]. с.29).

Таким образом, налицо две тенденции:

- превращение знания в фактор развития и одну из составляющих капитала («креативный капитал») современного постиндустриального общества;
- формирование новых социальных институтов (в форме сетевых структур, слагающих «сетевое общество», по М.Кастельсу) и новых социальных отношений (в виде добровольного сотворчества) в определенных социальных группах, имеющих тенденцию быстрого роста и укрепления.

Креативное благосостояние личности. Потребность в высшей (т.е. креативной) деятельности является абсолютной потребностью человека. Вторичные потребности лишь способствуют высшей деятельности, но сами по себе не удовлетворяют эту абсолютную потребность. *Креативное благосостояние индивида* складывается благодаря реализации его творческого потенциала, что, с одной стороны, создает моральное удовлетворение деятельностью. С другой –

обеспечивает условия расширенного воспроизводства знания и в-третьих – обеспечивает прогресс общества.

Структура индивидуальной креативной деятельности. В процессе высшей деятельности индивид потребляет, использует в целях саморазвития свои творческие способности, которые выступают одновременно и как средство творческого труда, и как предмет творческого потребления. Потребляя свои творческие способности, индивид в то же время воспроизводит их. Процесс потребления является в этом случае одновременно процессом труда, и наоборот. Таким образом, креативная деятельность индивида распадается на *рабочее время творческого труда-потребления* и *нерабочее время творческого труда-потребления*.

С точки зрения креативной концепции человека, увеличение производительности общественного труда есть не что иное, как освобождение человека от низших форм деятельности и создание условий для занятия высшей деятельностью.

Итак, увеличение общественного креативного благосостояния означает движение в направлении общественного прогресса.

Креативное благосостояние как ценностная норма. Потребности человека есть, по сути, институционализированные нормы общественной жизни, которые формируются под влиянием глобальной тенденции исторического развития (см. [2,3]). Поскольку общественный прогресс заключается в увеличении совокупного объема высшей деятельности, соответствующая ему норма общественного поведения трактует такую деятельность как наиболее полезную для человека и общества в целом. Глубокая институционализация этой этической нормы индивидом приводит к формированию у него осознанной потребности в высшей деятельности. Если же эта норма слабо институционализирована индивидом (например, по причине ненадлежащего воспитания), то он не испытывает такой потребности. У такого индивида абсолютная потребность проявляется неосознанно в различных формах: от пассивного просмотра телевизионных программ до употребления алкоголя и наркотиков, которые создают *иллюзию высшей деятельности*.

Основу креативного благосостояния составляют не столько внешние блага, традиционно исследуемые экономистами, сколько *внутренние качества личности*. В современном мире определяющим условием благосостояния индивида являются его воспитание и образование, а основными общественными институтами, формирующими будущее благосостояние, становятся семья и школа. ***Даже самый современный рыночный механизм не может обеспечить потребителя лучшей жизнью, чем он заслуживает по своим***

знаниям и культуре. Поэтому научить потребителя предъявлять запросы просвещенного человека так же важно, как просто удовлетворять его требования.

Креативное благосостояние как межличностное отношение. Межличностное взаимодействие является процессом передачи личностных качеств от одного индивида к другому. Чем более развит человек, тем больше степень его индивидуализации, тем больше его возможность обогащать своими личностными качествами других людей и самому изменяться в результате межличностных взаимодействий. Обретение индивидом новых личностных качеств требует от него творческих усилий. Поэтому в результате межличностного воздействия происходит развитие индивида, что создает предпосылки для увеличения его креативного благосостояния.

Способность индивида испытывать межличностные воздействия, т. е. изменяться в результате таких воздействий, тесно связана со способностью оказывать межличностные воздействия на других людей. Творческие способности человека закладываются в раннем возрасте и являются результатом межличностных воздействий со стороны родителей, учителей и пр. Если человек с детства невосприимчив к воспитанию и обучению, то уровень его творческого развития будет низок.

Свойственное каждому человеку стремление постоянно увеличивать свое влияние на общество посредством расширения и укрепления системы межличностных воздействий не всегда является осознанным. Рассмотрим несколько примеров, демонстрирующих разнообразие проявления этого сущностного стремления человека к персонификации окружающей его социальной среды.

Социальные измерения креативного благосостояния. Социальное взаимодействие между индивидами понималось классиками политэкономии исключительно как обмен товарами. В их модели общества межличностное взаимодействие не относилось к значимым экономическим явлениям и фактически не рассматривалось как существенный фактор прогресса.

В теории креативной ценности, наоборот, творческое взаимодействие индивидов составляет основу функционирования общества. Таким образом, в вопросе о сущности общественных отношений теории трудовой стоимости и креативной ценности принципиально расходятся.

У классиков важнейшим результатом социальных взаимодействий являлась экономия труда, достигнутая за счет разделения общественного труда. Из их рассуждений следует, что благосостояние индивида тождественно принадлежащему ему объему меновой ценности, или его материальному богатству. **В креативной теории ценности творческое межличностное воздействие одного индивида на другого имеет прямо противоположные последствия.**

Измерение креативного благосостояния человека за какой-либо период его жизни в объективных единицах времени творческого труда представляет собой сложную и пока не решённую задачу. Понятие **креативной ценности** лежит в основе теории информационной экономики (см. [5]). Если в классической теории экономической ценности в качестве базовой временной единицы рассматривается время жизни человека, то теория креативной ценности базируется на этическом постулате, который утверждает, в качестве абсолютной ценности, время высшей деятельности человека, а все прочие блага — в качестве ценностей вторичных. Таким образом, увеличение творческого досуга является приобретением и для человека, и для общества, средства повышения их благосостояния.

В креативной теории главным макроэкономическим показателем служит суммарное время творческой деятельности всех членов общества, или *общественное креативное благосостояние*.

Неэкономическая категория времени занимает в теории креативной ценности доминирующее положение по сравнению с экономической категорией продуктивности труда, что является следствием этической предпосылки об абсолютной ценности времени творческой деятельности безотносительно к внешним ее результатам. Если в классической экономической теории ценность предмета определяется затратами времени на его производство, то в креативной теории — его способностью сокращать затраты времени низшей деятельности в результате творческого потребления. Креативная теория ценности явно формулирует сущностное значение высшей деятельности, поэтому здесь не возникает вопроса о целевом показателе, подлежащем максимизации каждым индивидом. Этим показателем является креативное благосостояние.

Психолого-педагогическая сторона проблемы. Почему интеллектуалы, являясь носителями креативного капитала общества, - самого важного, самого динамичного и самовозобновляющегося, т.е. практически идеального капитала, – почему, спрашивает В.М.Куклин, они занимают сравнительно низкое социальное положение, о чем свидетельствуют их недостаточные личные доходы, да ещё и к тому же пренебрежительное отношение к ним в обществе? Это главная проблема воспитания нового человека. Сложилось так, что общество, уже в известной степени, стало информационным, а социальная мораль остаётся на приоритетах человека физического труда соответственно постулатам индустриального общества. Причем, не только в нашем, украинском (или российском) социуме. Эти отношения суть инвариантами по отношению к месту и времени. «Истинным интеллектуалам,- заключает Куклин,- приходится платить слишком высокую цену за свой жизненный выбор. Они тратят свои бесценные юность и молодость на овладение знаниями и навыками, а затем еще большую часть своей жизни – на

рутинную, поглощающую почти все их жизненные силы, малопонятную и плохо оцениваемую окружающими деятельность. Взамен, правда, они получают возможность приобщаться к тайнам природы и общества, причем результат их усилий проявляется в прогрессе человечества» ([6], с. 44). Видимо, наступит время, когда в широком общественном сознании в отношении к научным знаниям произойдет та революция, которую мы пока еще видим только в политике и социальных оценках.

Заключение. Более 10 лет автор работает на кафедре педагогики и психологии управления социальными системами Харьковского национального технического университета «ХПИ», которая специализируется на подготовке управленческой элиты. Принципы выявления, оценивания и использования креативного капитала технической интеллигенции, кратко изложенные здесь, составляют стержень того и инновационного подхода к формированию специалистов, который отвечает задачам постиндустриального общества, что в техническом университете является и сложной, и важной задачей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бугалин А.В. Новая Касталия // Социальная экономика, 2005, № 3-4. С. 28-48.
2. Задорожный Г.В., Барвено О.В. Неоэкономика как интеллектономика (о цивилизации одухотворенного интеллекта) // Социальная экономика, 2001, № 2. С.23-32.
3. Иноземцев В.Л. На рубеже эпох. Экономические тенденции и их неэкономические последствия. М.: ЗАОИ «Экономика», 2003. – 776 с.
4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
5. Корнейчук В.Б. Информационная экономика. СПб.: Питер, 2006. – 400 с.
6. Куклин В.М. Нищий интеллект // Университеты. Наука и просвещение. № 3/2006. С. 34-44.

Lipatnikova Irina,
*Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg),
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
Institute of Mathematics, Informatics and Information Technologies*

Improving the quality of preparation of teacher mathematics at the pedagogical University on the basis of reflexive approach's technology

Abstract. This article is devoted to the problem of improvement of quality of preparation of future teachers of mathematics at the pedagogical University. In the article is proposed the technology of reflexive approach, which allows to solve this problem.

Keywords: the quality of education, the model of processes of preparation, technology of reflexive approach.

Липатникова Ирина,
Уральский государственный педагогический университет, профессор, доктор педагогических наук, Институт математики, информатики и информационных технологий

Повышение качества подготовки учителя математики в педагогическом вузе на основе технологии рефлексивного подхода

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме повышения качества подготовки будущих учителей математики в педагогическом университете. В публикации предлагается технология рефлексивного подхода, которая позволяет решить эту проблему.

Ключевые слова: качество образования, модель процесса подготовки, технология рефлексивного подхода.

Присоединение России к Болонским соглашениям в 2003 г., официально закрепила свое участие подписанием Берлинского коммюнике Конференции Министров. В связи с этим российское образование, как и образовательные системы других стран, в настоящее время претерпевает серьезные изменения: меняются приоритеты, структура и содержание образования, вводятся новые стандарты, формируется независимая система оценки результатов обучения и качества образования в целом [1].

В последнее время качество образования определяет уровень развития страны и становится его основной стратегической целью. Вместе с тем качество образования признается как многоаспектная категория, интегральная характеристика системы образования, комплексный показатель, синтезирующий все этапы обучения, развития и становления личности, условия и результаты учебно-воспитательного процесса; это критерий эффективности деятельности образовательного учреждения, основной продукцией которого являются качественно подготовленные выпускники, а в педагогических вузах, в частности, будущие учителя математики.

Следует заметить, что основные свойства качественного образования невозможно измерить, сосчитать, проранжировать. Это связано с тем, что самое главное – это творческий потенциал и творческая самоотдача, с одной стороны учителя, в частности учителя математики, а с другой – ученика. Вместе с тем и содержание, и технологии, и творческая наполняемость учебного процесса зависят, прежде всего, от учителя. Новое качество образования переход, скачок к нему требует разработки стратегии качества, обеспечивающей его новое состояние, отвечающее потребностям личности, общества и производства с учетом требований и вызовов XXI века, личной, производственной и в целом жизненной траектории человека.

Это подтверждает проведенное международное исследование в 2010 году по изучению педагогического образования и оценке качества подготовки будущих учителей математики TEDS (Teacher Education Study in Mathematics). Исследование TEDS – M проводилось по двум уровням владения математикой AP₁ (anchor point 1) – базовый (пороговый) и AP₂ (anchor point 2) – повышенный, и один уровень владения методикой преподавания математики – AP. По мнению международных экспертов, достижение порогового уровня, как по математике, так и по методике преподавания математики свидетельствует о сформированности базовой профессиональной компетенции учителя и о его возможности преподавать математику в основной школе [2].

Анализ средних результатов по разделам математики (Арифметика, Алгебра (включая теорию вероятностей и статистику), Геометрия) показал, что подготовка российских студентов – выпускников педагогических вузов уступает подготовке

студентов только одной из стран – участниц (Тайваня). В сравнении результаты можно представить следующим образом: по алгебре российские студенты имеют 65,4 %, по геометрии – 69, 3 %, по арифметике – 69,1%, результаты студентов Тайваня по алгебре – 79,2 %, по геометрии– 76, 1%, по арифметики – 81,1 % [2]. Вместе с тем результаты международного исследования TEDS – М показали, что российские студенты, будущие учителя математики, достаточно успешно справляются с большинством количеством математических заданий, требующих воспроизведения изученного содержания (определения, теоремы, теоретического факта, алгоритма действий и т.д.), но испытывают затруднения при выполнении заданий, требующих самостоятельного вывода, анализа предложенной математической ситуации или решения поставленной проблемы.

Это свидетельствует о необходимости создания новой идеологии в содержании высшего педагогического образования, построения образовательного процесса, т.е. поиска принципиально новых подходов, новых ориентиров. Главные из них – новые технологии обучения, интерактивное взаимодействие преподавателя и обучаемых, новая образовательная среда, ориентированная на востребованные современным обществом образовательные результаты. Это должно стать методологической основой, смысловым ориентиром обновления и совершенствования педагогического высшего образования. Решение данной этой задачи предполагает глобальное изменение существующей системы подготовки будущих учителей математики. Одним из решений указанной проблемы является моделирование учебного процесса на основе технологии рефлексивного подхода к учебному процессу [3]. Целью и конечным результатом технологии рефлексивного подхода является овладение будущими учителями математике способами самого рефлексивного мышления, познавательными умениями, которые в дальнейшем могут входить в интеллектуальный аппарат личности и применяться в процессе обучения учащихся математике в метапредметном формате. Вследствие этого рефлексия в учебном процессе следует рассматривать в качестве системообразующего фактора и универсального метапредметного механизма управления учебным процессом, понимание и осознание которого поможет будущему учителю математики осуществлять целенаправленное формирование метапредметных результатов обучения, обеспечить развитие индивидуальных психологических способностей учащихся и раскрыть учащимся особенности процесса формирования математических понятий. Выше сказанное свидетельствует о практической значимости рефлексивного подхода в подготовке учителей математики, который следует рассматривать в качестве концептуальной, содержательной, аксеологической, методической, управленческой сфер учебной деятельности будущих учителей математики. Кроме того, рефлексивный подход

предполагает создание специально построенной методики и акмеологических условий для обучения студентов:

1) наличие одного проблемного поля, соотнесение с индивидуальным профессиональным опытом его участников;

2) снятие межличностных барьеров при организации коллективной мыследеятельности (постановка разноуровневых микроцелей деятельности, решение разноуровневых профессиональных ситуаций).

С позиции качества образования процесс подготовки будущих учителей математики должен организовываться с учетом следующих позиций, раскрывающих динамику этого процесса: генезиса развития профессиональных компетенций и методологических принципов синергетики.

При рассмотрении процесса подготовки будущих учителей математики во времени встает вопрос об определении его единицы, которая обладала бы свойством целостности самого объекта и движение которой приводило бы к реализации процесса подготовки будущих учителей математики. В качестве структурной единицы процесса подготовки будущих учителей математики предлагаем использовать макроцикл рефлексии, обладающий всеми его качественными характеристиками, выполняющий функцию максимально полной организации усвоения способов учебной деятельности в период обучения на конкретном курсе института математики, информатики и информационных технологий [4]. В связи с этим процесс подготовки будущих учителей математики во времени можно представить как поступательное движение его макроциклов рефлексии - витков.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил определить структурные элементы – звенья макроцикла рефлексии, реализующие общие и специальные дидактические задачи процесса подготовки будущих учителей математики:

- выход из индивидуальной деятельности, в которой возникло затруднение (осуществляется ситуационная рефлексия);
- выбор приоритетов индивидуальной деятельности, относительно которой будет корректироваться способ действия;
- построение концепции будущей индивидуальной деятельности на базе имеющегося аппарата категорий с учетом результатов ситуационного анализа;
- использование концепции для проблематизации прошлого опыта;
- использование проблемы для построения стратегии будущей индивидуальной деятельности;
- определение тактики индивидуальной деятельности;
- возврат в индивидуальную деятельность.

Процесс подготовки будущих учителей математики не статическая модель, а подвижная, видоизменяющаяся система. Единицей ее изменения служит макроцикл рефлексии. О результативности обучения можно судить по степени завершенности этого цикла. По завершению одного цикла начинается другой. Пронумеруем условно макроциклы рефлексии:

$$MP_1 \longrightarrow MP_2, \longrightarrow MP_3 \longrightarrow$$

Макроциклы носят восходящий характер (рис. 1), они заменяют друг друга последовательно, по восходящей спирали, последующий строится с учетом новоизменений в развитии студентов, полученных на предыдущем этапе (здесь учитываются не только информационный предметный запас, но и усложняются мыслительные операции, способы деятельности студентов).

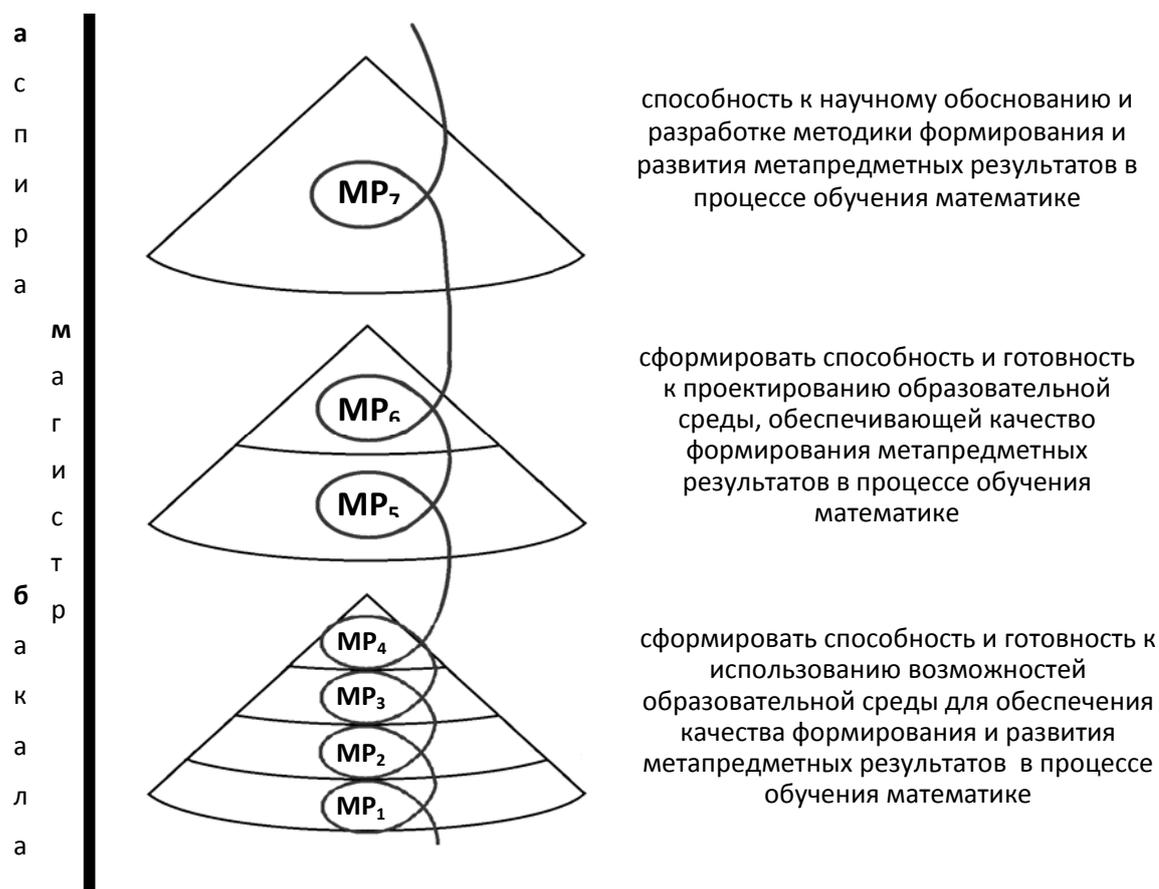


Рис. 1. Модель подготовки будущих учителей математики к формированию у учащихся универсальных учебных действий в контексте технологии рефлексивного подхода

Структурной единицей макроцикла рефлексии является микроцикл рефлексии, который позволяет описывать организацию учебного процесса в педагогическом вузе на конкретном занятии с учетом принципов синергетики.

Звенья микроцикла рефлексии [5]:

- выполнение индивидуальной деятельности по старому алгоритму;
- затруднение в индивидуальной деятельности, фиксация затруднения в индивидуальной деятельности;
- выход из индивидуальной деятельности;
- выявление места и причины затруднения;
- коррекция способа действия;
- построение проекта выхода из затруднения;
- реализация проекта;
- диагностика.

Опишем модель учебного процесса в контексте технологии рефлексивного подхода с учетом принципов синергетики.

Фактором, определяющим специфику механизмов функционирования системы, является цель. Архитектоника функциональной системы определяется как стратегическими целями, раскрывающими социальный заказ с позиции государственных нормативных документов, так и тактическими, в данном случае, направленными на развитие способности у будущих учителей математики к формированию универсальных учебных действий. Следует заметить, что цель – это элемент системы, находящийся в состоянии неустойчивого равновесия. От изменения целей зависит структура учебного процесса. Согласно теории самоорганизации, направление учебного процесса и развитие указанных целей носит в этом случае вероятностный характер [6]. В связи с этим преподаватель должен показать, что изучаемая информация лично значима для студента, при этом должен учитываться его исходный опыт и качества личности. Состояние неустойчивости предполагает выбор стратегии обучения. Неустойчивость позволяет более активно воспринимать информацию. Значимость точек бифуркации состоит в том, что только в них можно информационным способом повлиять на выбор поведения системы [6]. При этом состояние неустойчивости ставит перед студентами задачу выбора стратегии обучения, к примеру, на репродуктивном, эвристическом или исследовательском уровнях, соответственно выбрав методы, средства и форму обучения. Выбрав стратегию обучения студент приступает к осуществлению индивидуальной деятельности, в результате действий возникает затруднение, происходит его фиксация. Студент не может выполнять дальнейшую деятельность по старому алгоритму, и он выходит из нее. Это позволяет ему выявить место и причины затруднения, скорректировать способ действия и построить проект выхода из-за затруднения. Далее студент

возвращается к тому месту в индивидуальной деятельности, где возникло затруднение и реализует построенный проект. Завершается микроцикл рефлексии. В процессе диагностики студент определяет достиг ли он цели или нет, если нет происходит коррекция его индивидуальной деятельности, и возвращение к цели обучения.

Такая архитектура учебного процесса направлена на самоизменение личности студента, которое, в свою очередь, становится в настоящее время вектором решения проблемы повышения качества высшего педагогического образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотов. В.А.Ефремова Н.Ф Система оценки качества российского образования <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=150>
2. Сайт отдела оценки качества образования Института содержания и методов обучения РАО <http://centeroko.ru/>
3. Липатникова И.Г. Создание индивидуальной образовательной траектории как один из способов обучения студентов приемам принятия решений / И.Г. Липатникова // *Фундаментальные исследования* – № 5 – М.: 2009. – С.108 -109.
4. Липатникова И.Г. Деятельностное модульное обучение студентов педагогических вузов в условиях рефлексивной деятельности / И.Г. Липатникова // *Вестник Томского педагогического университета* – № 3 – Томск, 2006.– С. 65- 69.
5. Липатникова И.Г. Технология рефлексивного подхода к учебно-познавательному процессу с использованием устных упражнений / И.Г. Липатникова // *Вестник Томского педагогического университета* – № 3 – Томск, 2006.– С. 19 - 22.
6. Федорова О.Н. Синергетическая модель образования. // *Мир образования.* – 1997. – №5. - С. 14-16.

Dautova Olga,
*Institute of Pedagogical and Adult
Education of the Russian Academy of Education,
Saint Petersburg, Docent, Doctor of Pedagogical Sciences*
Takushevich Irina,
*Institute of Pedagogical and Adult Education of the Russian
Academy of Education, Saint Petersburg*

Designing a new pattern for learning and cognitive activities in non-linear and open education

Abstract: This article is devoted to the issue of a learner and a teacher in today's world. One analyses the features of rapidly changing environment and comes up with a pattern to enhance efficiency of educational process and make it as affective as possible.

Keywords: learning and cognitive activities, non-linear education, open education, challenges in educational process.

All the fields of human activity have been dramatically altered in XXI century. These changes are directly bound to the necessity of enhancing and developing the current system of education. Extremely important factors that affect learning and teaching are computerisation, expanding learning field, intensified information flow, and complex technologies of data transfer. A totally different environment – which is virtual reality – provides a brand new design for mental space: we now have a generally available digital text (or e-text) which can be read in different directions and is almost unlimited (Umberto Eco calls it *an infinite scroll* [1]) – these turn a piece of work into an element of universal learning field (hypertext) [2]. In this context logical and structured types of thinking give a way to iconic thinking. A human being, who was shaped by the previous epoch, experiences communicational psychodrama, while there develop vivid forms of presenting knowledge in fragmentary and metaphorical way [3]. The new environment (see Table 1) and the new generation of students call for designing and implementing a new pattern for learning and cognitive activities in non-linear and open education.

The essence of current changes and values may be found in the philosophy of post-modernity. The culture of post-modernity is the value system of information-oriented society, where something new is the compilation of something old, where they mix styles, where there is an Internet-conscious mind and gamification, where

something that has been trendy is not fancy any more, etc. [4] Teaching is not about transferring information anymore. While information is generally accessible, most challenging issue turns to be the ability to combine data that did not go together before. As a result one can obtain a new framework of data and therefore – new information (*Jean-François Lyotard*) [5].

Education bears a key-function for adjusting a human-being to the social process and disclosing his or her personality. If the aim of pedagogical process is shaping a Person of Culture (the one who is sensible, thinking and productive), then educational environment is the context of culture and instructional environment fosters student's activity (which is independent, creative and constructive). If a learner gets involved into investigating and mastering personally significant knowledge during this process, then he or she will explore the universe of culture freely and consciously using his or her own personal experience.

Promoting information technologies in all walks of life and the emergence of the Internet both had a great impact on the process of intellectual, cognitive and communicational activities. As psychologists state it, computer networks lead to significant functional changes in human's mental activity that affects one's cognitive, communicative, and personal spheres. The changes are associated with the following features [6]:

- fragmentary nature and atomism of global information network systems lead to cognitive overload;
- the use of hypertext (html) supported by all www-networks requires a skill to find a way in complicated and perplexed system of cross links;
- interactive work on the Internet requires working out special mental procedures that allow to manage objects of different nature which are intermingled with complicated logical chains (strings of logic).
- a person is exposed to lasting and sustainable effect of "information noise" as in most cases useful and useless information on web-pages is mixed.

Thus, researchers (Leonid Babanin, Aleksandr Voyskunovsky, Oleg Tikhomirov, etc.) note the following psychological consequences of the Internet:

(1) *specific environment*: people from different parts of the world can communicate simultaneously, however there is a limited capacity of using non-verbal means in communication (often – sketches), hence the lack of emotional component in communication;

(2) *specific requirements*: the ability to pick out information from the enormous data stream; the ability to manage the overload and process the information fast;

(3) the study of psychological *regularities of human's behaviour* in non-linear IT environment has discovered such peculiarities as: rising enthusiasm for information during the process of hunting for it (the effect of hazard), drifting targets and aims of the

search process, slipping into the state of frustration when there is either no information or the abundance of information [7].

Modern civilization sets new dynamics, therefore it is essential to enhance efficiency of educational process and make it as affective as possible [6]. This can be achieved through meeting the challenges of the new world (see Table 1).

Table 1. Social and cultural factors (macro-factors) that have an impact on shifts in education, teaching, and learning

<i>Factors</i>	<i>Positive capacity</i>	<i>Applying/treatment strategies</i>	<i>Risks and hazards</i>	<i>Ways to overcome obstacles and risks</i>
1. Ambiguous future. Rapid changes in modern life.				
1.1. Dynamic changes in everyday life	Being ready to inner and outer changes; flexibility, mobility and openness of living systems	Implementing the concepts of innovation, reflection and modularity into education	Being unable to engage oneself in reflection or innovation; no self-control, no self-analysis; being unable to manage one's own time	Designing education as a factor of self-actualisation, turning learning activity into a creative process (on the basis of reflection)
1.2. Blurred and unstructured life goals	Urging self-identification, self-actualisation, and self-determination	Implementing the principles of design and self-determination	Being unable to identify or actualize oneself; no creative work	Designing a personal learning pattern and life journey; working out reflection practices (starting with goals and moving towards outcomes)
2. Culture on the whole. Cultures losing their exclusiveness, the abundance of life				
2.1. No standards of culture, art or behaviour; pluralism of styles	Being flexible and dynamic; freedom of opinion and freedom of self-presentation; denying stereotypes; pluralism and tolerance	Implementing openness in education	Mosaic education; denying all the rules, nonsense (absurd); the ugly in culture and behaviour; fragmentary thinking; malign identity	Implementing the freedom of choice; multiple identity; erudition; consistent worldview of a learner; integral thinking; constructing value-conscious context of education; implementing the process of understanding
2.2. Content-related	Having incomplete and imperfect knowledge and	Implementing the principles of life-long, open and	Acquiring out-dated knowledge	Developing learner's personal potential, motivation and

transformation of knowledge itself (restructuring knowledge)	education	non-linear education		understanding lifelong learning
3. New technologies and communication				
3.1. Intense development of information and communication technologies	Rapidly created and re-created networks	Managing communications in order to create new learning resources and systems	Acquiring dated work methods	Constructing innovative instructional environment as a means of building bridges and exchanging inter-generational experience
3.2. Developing technocracy	Pragmatism and rational thinking	Theory of Inventive Problem Solving	Sticking to technocracy and pragmatic thinking	Expanding humanities in modern society, which requires reflective methods of learning and self-actualisation
4. Integration in social processes. Shifts in mass media				
4.1. Social and cultural context of society	Pluralism and diversity of society; tolerance and sociability; civic consciousness	Implementing social partnership in education	Having low level of communication culture, tolerance, and social skills	Developing different types of identity within the system <i>Me vs. The World</i> (based on enhanced learner's experience)
4.2. Mass media revolution; the emergence of the "second reality", the Internet, postmodern aesthetics	Open information; being involved in society and the world; realising one's civic identity	Openness of education; developing multimedia in instructional process; a learner as a designer of multimedia	Non-linearity, interrupted sentences, stream of consciousness	Implementing the principles of open and non-linear education; linear education is substituted by a brand-new style and method

We believe that one of the most important features of modern education is its longing for **openness**, which implies creating an integrated educational environment, providing all the participants with even chances and facilities (like information and learning resources) and inclusion into society. We are of the opinion that open education acts through the following key-trends:

- *openness towards environment and openness of educational institution itself* (extension of contacts with environment and taking into account the diversity of its impact; learning is designed as interaction and mutual insight in social context);

- *openness of the instructional content* (unveiling social and cultural experience; increasing sources and means of education; a learner and his or her inner world become the core of educational process, while instructional content turns into the resource for self-actualisation and self-discovery; the function of a teacher is now designing and constructing a learning resource, backing up his or her students, assisting in the process of learning, etc.)

- *openness towards educational situation* (learning and cognitive activities¹ are designed in accordance with learner's demand and standards).

Open education is related to the development of non-linear forms of learning. After having analysed some researches on this issue L.O. Malenkova could distinguish three systems of education: linear, non-linear and linear system with non-linear features [8].

Non-linear system of education – which is represented by distance and out-of-the-class learning, as well as training in open studios – enables to design and implement personal educational pattern. It also implies a dynamic class timetable (syllabus) and physiologically accepted structure of an academic year. Furthermore, non-linear and learner-centred approach appears to be both the need and the result of technology progress: in modern computer technologies the information is structured in a non-linear way.

The main features of non-linearity are manifested through multiple choice, alternative ways, alternate arrangements and reverse directions of learning processes, emergent trends of a system [9]. Non-linear processes make it impossible to forecast or to extend results, while the whole process is randomised and the fortuity itself does not happen again. Consequently the pattern of the process at initial or interim stages may be completely different from that at developed or asymptotic stage. Finally there can be changes (forced or spontaneous) in non-linear environment; if the environment becomes different, it leads to qualitative changes in all its constituents (?systems) and co-evolution processes. At a deeper level there is rearrangement and restructuration of the selection field for evolution [9].

Non-linear education, which provides the flexibility of instructional content, form and mode, is considered to be the most advantageous form of education for learner's independent activity. It is based on the principles of the syllabus structural complexity, variety of representation forms, multi-tiered instruction, alternative ways of learner's support, and developing reflection through control and self-control.

Apparently, openness in education, the abundance of learning materials, recognising learner's right to his or her academic needs as well as the right to choose

¹ Учебно-познавательная деятельность – это система действий обучающегося, включающая целеполагание субъекта учения как согласование учебной и личностной задачи и выстраивание системы значимых отношений с целью присвоения содержания образования

personal pathway (or academic route) – all these move a learner to brand-new position. A learner becomes the subject (i.e. active participant) of educational process (see Table 2). Learning and cognitive development become the core elements in non-linear process: a learner independently sets goals for learning and cognitive activities (while adjusting one's personal concerns to the tasks of a school subject), a learner selects instructional content and materials using information resource, a learner also suggests methods of tracking progress and moreover he conducts the assessment himself. The subjects (or active participants) of interaction in non-linear pattern are the following: *a learner, a learner vs. a learner, a learner vs. a teacher*. Therefore, *a dialogue* becomes the mode of a lesson: learners work in pairs or groups (this reflects ideas of postmodernity – see Richard Rorty²). We can say that a teacher becomes a designer of learning environment and information resource (or - content). The teacher is now a consultant, an assistant, a moderator, and a facilitator. The unit of learning and cognitive activities is a learning objective that reflects personal and educational tasks; in order to achieve this objective a learner chooses (himself or with the help of a teacher) time, space and other resources. In such a manner one can work on the learning objective in libraries, classrooms, museums, laboratories, etc. And what is more, one may spend 45 or 450 minutes – whatever it takes a learner to complete the task. So, the learning environment is no longer limited by time, space, information resources or any other issues/strings.

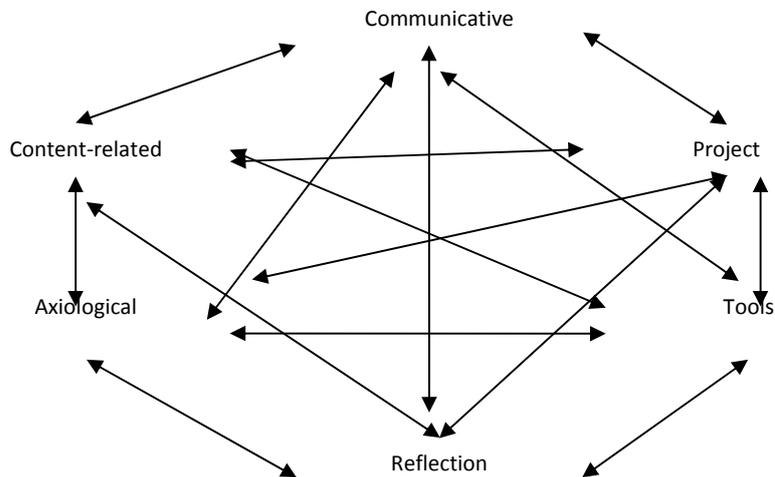
Table 2. Features of linear and non-linear educational processes

Elements	Linear educations	Non-linear education
Goals and objectives	those of school subjects	those of school subjects, personal goals
Anticipated learning outcomes	knowledge (in terms of facts), skills, personal development	educational knowledge, competences
Knowledge	transferred, transmitted	constructed, nurtured
Content	presented in textbooks and syllabus (a universal programme)	transformed and altered, (an elective syllabus or the absence of predetermined programme)
Information resource	tied down to classroom	no limits

² Richard Rorty introduced a new concept *edification* to define the process of shaping oneself through dialogue. Edification is a form hermeneutic discourse that builds bridges between our one's own culture and other cultures. Rorty suggests two types of education: enculturation (acquiring values and behaviours of a corresponding culture) and edification (when a person is introduced to various cultures due to his or her own efforts and reflection).

Process	includes explanation, mastery, control	includes familiarising with the content, understanding, design, communication and reflection
Environment	predetermined	constructed
The unit of learning and cognitive activities	a lesson	a learning objective or issue
Timing	a lesson, homework	no limits
Space	classroom	no limits
Interaction teacher vs. learner	non-congruent, asymmetrical	congruent, symmetrical, constructive, interpersonal
Communication	limited to the members of a class	no limits
Learner	the object/subject of management	the subject of activity, the subject of relevant relations, the subject of choice, the subject of personal development
Teacher	information transmitter	the environment designer, assistant

To picture the new pattern for learning and cognitive activities in modern world one has to understand, that education is a comprehensive phenomenon and absorbs all the contexts which are in turn interrelated and interdependent (they are separated just for the matter of the model) (see Picture 1).



Picture 1. Correlation of educational contexts

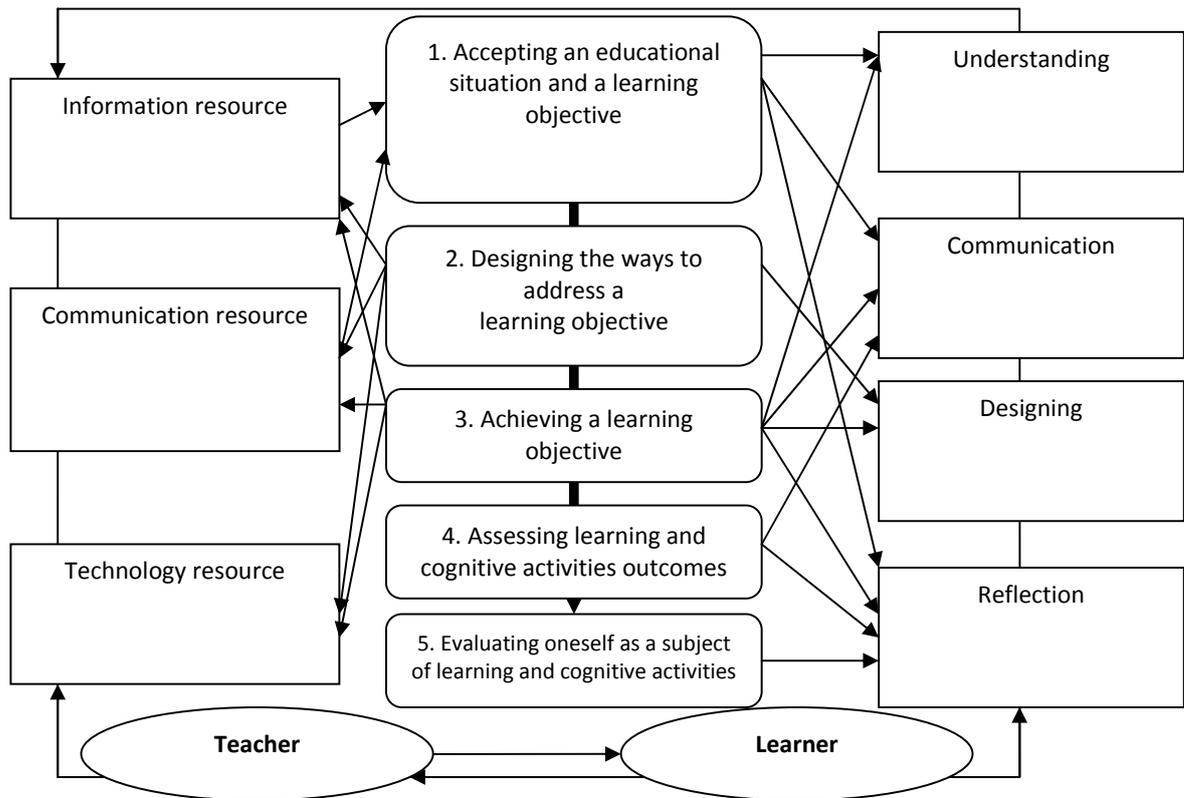
We suggest that all the contexts of modern education define the new features of learning and cognitive activities (see Table 3).

Table 3. Interrelation of educational contexts and features of learning and cognitive activities

The context of education	The features of learning and cognitive activities
Content-related	open; incomplete; excessive; demonstrating interrelation of social, cultural, human-centred concepts; enabling a learner to make a choice in terms of syllabus
Axiological	recognising both teacher's and learner's active roles in educational process; acknowledging the right to different worldviews; feeling the necessity of understanding and investigating life-purpose "baselines"
Communicative	being communicative; increasing the number of channels and changing the message; environment-oriented; symmetrical communication
Reflection	metacognition as a major process of learning and cognitive activities
Projecting (designing)	designing as a basis of learning and cognitive activities; targeting learning activities (translating learning objectives into learner's targets); efficiency and fruitfulness that goes with creative work of both a learner and a teacher; directing learning activities at a certain outcome or product.
Tools	managing knowledge as a method of work or activities

The new model of learning and cognitive activities reports what has to be changed in order to meet the challenges of today's world, how to achieve learner's personal development through learning activities (which have to be meaning-making, experience-gaining, life-reflecting, self-sustaining, and demanding). All this becomes possible *if a learner is involved into designing his own learning (education)* which entitles him to an active position and building crucial interrelations in the frame *Me vs. The World*: my own self, me vs. the others, me vs. activities, me vs. cultures (see Table 4).

Instructional environment



Learner's activity is triggered by accepting educational situation and translating it into learning objective. The educational situation may be viewed as an aspiration to harmonise one's own experience and to build educational knowledge. The latter is understood as the image of the world, coined in the process of individual activity and co-operation with other parties. In a structured educational situation learners practice to acquire knowledge (regarding certain content and its relation to real life); therefore, learning objectives are also determined by learner's internal motivation, inner world and personal value system.

Table № 4. *New actions and relationships in learning and cognitive activities*

<i>Relationship systems</i>	<i>Me vs. Culture</i>	<i>Me vs. My own self</i>	<i>Me vs. The Other</i>	<i>Me vs. Activities</i>
Processes				
Understanding	the ability to identify meanings, values, sense for oneself	the ability to understand oneself, one's emotions, feelings, needs, and interests	the ability to understand and decipher texts and actions of another person	the ability to recognize one's own motives and their conflict, to set a learning objective

Communication	the ability to understand the context of communication	the ability to understand oneself in communication	the ability to exchange meanings, information, experience	the ability to interact with another person
Design	the ability to understand the content of cultural educational situation	the ability to put forward tasks at the level of goal-planning	the ability to choose the means of communication	the ability to put forward tasks of a subject area
Reflection	the ability to interpret and explain texts	the ability to assess oneself	the ability to see and grade oneself in communication	the ability to evaluate the process and outcome of one's activities

What principles should be taken into consideration when designing instructional content of educational situations? We believe the following guidelines will partly answer the question:

- The content and its elements should provoke learning, stimulate the yen for finding new information and meeting learning objectives; thereby initial motivation for creative learning is emerging.

- The content should be designed in such a manner that a learner would have the freedom to suggest and check their own ideas, which provides heuristic learning.

- The content should be a part of learner's environment, which allows them to use the acquired knowledge and personal experience during practice.

- Learning and cognitive activities imply new learning strategies which get a learner involved in the processes of *understanding*, *design*, *communication*, and *reflection*:

- **The process of understanding** is implemented in such education, where one has given up the idea of encyclopaedism and sticks to axiological approach (learning is perceived as conscious existence). The process of understanding processes is arranged following the integrity of cognition and subject-oriented activities in the broad social and cultural context. This process takes place in communication and dialogue.

- **The process of design** suggests a shift toward learning as knowledge in action. It includes mastering ways and methods of different activity types (cognitive, axiological, transformative, investigative, projecting, self-cognitive, etc.), research practice, "social audition", and conditions for sharing one's work methods with other parties of educational process.

- **The process of communication** reflects the growing role of interaction in education; the necessity to involve learners into instructional communication; the new

understanding of education as efficient communication – this requires designing dialogue interaction.

• **The process of reflection** expects moving from instruction to conscious learning. It is based on embracing personally significant issues aimed at understanding the world, the others and oneself as an active party of living and learning.

To sum up, efficient learning and cognitive activities are aimed at developing a learner both as the subject of learning and the subject of living. This fact allows a learner to acquire the following competencies: (a) pursuit of life-long learning; (b) willingness to share experience, interact with other people in order to achieve understanding; (c) meeting the needs of cognition and creativity as well as being successful in rapidly changing world.

REFERENCES

1. Эко У. От Интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст // Отрывки из публичной лекции Умберто Эко на экономическом факультете МГУ 20.05.1998. Интернет, 1999 №6-7. – С. 52.

2. Помпеев А.Ю. «Виртуальная реальность» в современной культуре. Эл. науч. изд-во «Аналитика культурологии», 2006. Электронный режим доступа: <http://www.analiculturolog.ru/> [Дата последнего обращения: 25.10.2014].

3. Нургалева Л.В. Конфликт иконических и логических форм интеллекта в современной образовательной среде // Открытое и дистанционное образование. Томск, 2005. – №2. – С. 47.

4. Нуруллин Р.А. Система образования как отражение культуры и цивилизации // Четвертые Махмутовские чтения с международным участием. Казань, 2012. Режим электронного доступа: <http://vml.antat.ru/index.php/4echetiyadocs>. [Дата последнего обращения: 25.10.2014].

5. Юркова Т.А. Самостоятельная образовательная деятельность школьников с использованием нелинейных учебных текстов / Автореферат дис. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2003 г. - С.9-10.

6. Акулова О.В. Проблема построения нелинейного процесса обучения в информационной среде // Человек и образование, №3. Санкт-Петербург, 2005. – С. 7-8.

7. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. Москва, 1998. - №1. - с.89-100. Электронный режим доступа: <http://www.relarn.ru/human/ps-zh.html> [Дата последнего обращения: 25.10.2014].

8. Маленкова Л.О. Подготовка учителей к реализации новых форм организации образовательного процесса / Автореферат на соиск. учен. степ. к.п.н.

– Санкт-Петербург, 2006. Режим электронного доступа: <http://nauka-pedagogika.com/viewer/9677/a?#?Page=1> [Дата последнего обращения: 25.10.2014].

9. Кершенгольц Б.М., Чернобровкина Т.В., Шеин А.А., Хлебный Е.С., Аньшакова В.В. Нелинейная динамика (синергетика) в химических, биологических и биотехнологических системах / Учебное пособие по курсу «Синергетика – теория самоорганизации систем». Якутск, 2009 г. Режим электронного доступа: <http://spkurdyumov.ru/uploads/2013/09/synvbio.pdf> [Дата последнего обращения: 25.10.2014].

Fateeva Irina,
Chelybinsk State University,
Head of Journalism & Media Education Department, Doctor of Philology

Subjects of Russian initiatives in the field of media education, media literacy and media security

Abstract: This article reviews the most significant Russian initiatives in the field of media education, media literacy and media security to identify the active actors of Russian media education. The author finds them among government authorities, public and international organizations, media companies and states that the most passive actor is an educational department of the country.

Key words: media education, media literacy, media security, mass media, information society

И.А. Фатеева,
Челябинский государственный университет,
заведующая кафедрой журналистики и медиаобразования,
доктор филологических наук

Субъекты российских инициатив в области медиаобразования, медиаграмотности и медиабезопасности

Аннотация: В статье дается обзор наиболее значительных российских инициатив в области медиаобразования, медиаграмотности и медиабезопасности с целью выявления активных акторов российского медиаобразования. Автор находит их среди правительственных учреждений, общественных и международных организаций, медиакомпаний и утверждает, что самым пассивным актором является образовательное ведомство страны.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, медиабезопасность, массмедиа, информационное общество.

В последние десятилетия одним из приоритетных педагогических направлений в мире стало медиаобразование, то есть образование в области средств массовой информации и коммуникации, причем медиапедагогами осуществляется обучение как производству массмедиа (профессиональный вид),

так и пользованию ими (массовый вид). Наше представление об этом феномене вполне согласуется с позицией ЮНЕСКО, считающей, что медиаобразование «имеет дело со всеми средствами массовой информации (пресса, кинематограф, телевидение, видео, Интернет)» и «помогает людям понять медиакоммуникацию, которая используется в обществе, а также овладеть и оперировать навыками, необходимыми для осуществления коммуникации с другими» [1]. Массовый вид медиаобразования, являющийся показателем демократичности и открытости того или иного общества, известен еще как движение за медиаграмотность. Особую актуальность оно приобрело в начале XXI века в связи с объявленным в 2002 году ЮНЕСКО десятилетием грамотности. Всеобщая медиа- и информационная грамотность, а также высокий уровень развития научного знания в области массмедиа и медиаобразования являются гарантией медиабезопасности населения страны, поскольку они «способны дать... понятийные конструкции, которые позволят не только выделить виды информационных угроз среди других явлений социальной реальности, но и выявить механизмы (средства) предотвращения и защиты от различного рода информационных угроз, опасностей, обусловленных неконтролируемыми информационными потоками» [2. С. 156-157].

Как известно, Россия членствует в ЮНЕСКО: в 1954 г. в эту организацию вступил СССР, а с 1991 года ее членом как правопреемница СССР стала Российская Федерация. Однако инициативы в области медиаобразования Россия поддерживает не так активно, как хотелось бы. По крайней мере, наша страна не объявила еще, что считает медиаобразование обязательным элементом обучения всех своих граждан, как это давно сделали Канада, Австралия, страны-члены Европейского Союза. Тем не менее, определенные проекты в этой сфере у нас реализуются. Есть смысл произвести их инвентаризацию, чтобы выяснить, кто именно в России берет на себя функцию инициаторов и субъектов медиаобразования.

В первую очередь назовем Российский комитет программы ЮНЕСКО «Информация для всех». Он был создан в 2000 г., то есть в тот год, когда появилась сама программа «Information for All», председательствует в которой, кстати, Россия. Среди шести проектов Комитета числится «Продвижение медийно-информационной грамотности». Судя по странице этого проекта на сайте Комитета [3], основными направлениями его деятельности являются организация международных и всероссийских научно-практических конференций, посвященных медиа- и информационной грамотности, а также издательская деятельность. Например, за последние годы были опубликованы на русском языке такие издания, как сборник материалов состоявшейся в Москве 24–28 июня 2012 года Международной конференции «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания» [4], подготовленный Фондом «Современная Польша» Каталог

навыков медиа- и информационной грамотности [5], книга «Информационная грамотность: международные перспективы» [6] и другие издания. В эпоху переформатирования российского медиаобразования, приближения его к зарубежным образцам эти книги, раскрывающие специфику медиаобразовательной деятельности на Западе, безусловно играют роль теоретического и практического ориентира для российских медиапедагогов.

Если же сосредоточиться на практических инициативах, то следует в первую очередь отметить активность в постановке проблемы обеспечения медиабезопасности детей Уполномоченного по делам ребенка при Президенте РФ П. Астахова. Именно он летом 2011 года предложил открыть очередной 2011/2012 учебный год уроками медиабезопасности во всех школах страны. Сам он провел такой урок в школе-интернате для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, № 15 циркового профиля имени Ю. В. Никулина в Москве. СМИ сообщили еще о нескольких таких уроках, проведенных детскими омбудсменами в регионах; один из них, в сельской школе в Ставропольском крае, посетил даже тогдашний Президент России Дмитрий Медведев. Не вина Уполномоченного по делам ребенка, что предложенная им акция не стала массовой: к ней осталось равнодушным министерство образования и науки, а без его активного участия это мероприятие было обречено на точечный формат.

Павел Астахов не раз высказывался публично и по поводу внедрения в российскую школьную практику регулярного медиаобразования. Так, выступая 30 мая всё того же 2011 года на совместном заседании президиума Государственного совета и Комиссии по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике (оно было посвящено вопросам охраны здоровья детей и подростков), он произнес: «Считал бы необходимым предложить Министерству образования ввести специальный курс обучения детей, возможно, даже и родителей, так называемый "Медиабезопасность детей и подростков". Это вполне возможно предусмотреть в обычном курсе основ безопасности жизнедеятельности. Это будет связано непосредственно с выработкой навыков у детей безопасного использования интернета и профилактики интернет-зависимости, о которой так много говорится» [7]. Следует отметить, что педагоги в целом не очень прислушались и к этому предложению Астахова: курс ОБЖ в массовой школе практически не изменился с того времени, хотя в 2012 году в стране был принят новый Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования, при разработке которого была возможность учесть предложение омбудсмена, внеся впоследствии соответствующие изменения в примерную программу курса. Но ничего этого сделано не было, и в действующем ФГОС в отношении ОБЖ имеется только расплывчатая фраза про «понимание рисков и угроз современного мира» [8].

Еще раньше Астахова о массовом медиаобразовании заговорили на публику руководители Министерства связи и массовых коммуникаций. Так, в 2009 году, беседуя с репортерами газеты «Известия», тогдашний министр Игорь Щеголев произнес: «Мы считаем очень важно как раз сейчас ввести специальную дисциплину. Называется "медиаобразование". Суть – научиться вычислять для себя полезное и защищать себя от бесполезного». Понятно, что минкомсвязь не имеет практически никаких выходов на общеобразовательную школу. Если представители этого ведомства и могут хоть как-то влиять на педагогическую практику, то только в системе профессионального образования. Поэтому, отвечая на вопрос об очередности введения курса в образовательных учреждениях разных уровней, И. Щеголев заявил: «Мы хотим начать с вузов» [9].

Надо признать, что этот эпизод не остался единичным и случайным пересечением минсвязи с медиаобразовательным дискурсом. На сегодня именно это ведомство поддерживает и продвигает в стране идею медиаграмотности. Это и понятно, ведь оно отвечает в правительстве за реализацию государственной программы «Информационное общество (2011–2020 годы)». В Отчете ведомства о ходе реализации и об оценке эффективности этой программы за 2013 год читаем: «Министерством была развернута активная работа по развитию медиаграмотности населения, которая является прививанием необходимых навыков жизни в информационном обществе, обеспечивающих безопасность гражданина и его детей... В 2013 году по заказу Минкомсвязи России было выполнено исследование на тему "Оценка текущего состояния и перспектив изменения уровня медиаграмотности населения Российской Федерации на основе национального мониторинга медиаповедения и актуальные задачи массового медиа образования". На основании полученных данных на конец 2013 года уровень медиаграмотности в стране составил 15%. Этот показатель за ближайшие годы надо будет увеличить в разы» [10]. Конкретнее планы министерства озвучил замминистра Алексей Волин; он сообщил, что за пять лет планируется показатель утроить.

Делать это министерство планирует совместно с медиаотраслью, интернет-сообществом и учебными заведениями. Что касается медиаотрасли, то министерство действительно включает эту тему в программу своих мероприятий для работников СМИ. Так, например, 10–13 ноября 2014 года в Екатеринбурге пройдет первое общероссийское совещание «Региональные СМИ на пути к эффективности и конкурентоспособности». Развитие медиаграмотности населения – один из вопросов повестки дня совещания, на которое съедутся более трехсот представителей всех регионов России в рангах вице-губернаторов, министров, руководителей департаментов, курирующих взаимодействие с прессой, редакторов местных СМИ. Сами же медиадеятели если занимаются медиаобразованием, то в основном профессиональным, заботясь о подготовке

своих завтрашних кадров. Хотя есть примеры и журналистской активности в сфере массового медиаобразования. Как на показательный пример укажем здесь на алтайский медиахолдинг «Алтапресс», проявивший себя на поприще международной медиаобразовательной инициативы «Газета в образовании», с помощью которой барнаульские журналисты, выстраивая тесные связи с местными школами, воспитывают для своих издательских проектов качественную читательскую аудиторию, а заодно повышают уровень медиаграмотности населения Алтайского края.

Интернет-сообщество наиболее активно проявило себя в деле обеспечения медиабезопасности подрастающего поколения. Речь идет о таких организациях, как Фонд развития Интернета, Фонд «Дружественный Рунет», Программа партнерства развития информационного общества на Северо-Западе России (ПРИОР Северо-Запад) «Чистый Интернет». Последняя, кстати, разработала-таки курс «Основы безопасности жизнедеятельности в сети Интернет» (ОБЖИ) и занималась его апробацией в школах Санкт-Петербурга.

Еще один инициатор медиаобразовательных инициатив в стране – Федеральное Собрание РФ. И в данном случае мы имеем в виду не столько Государственную думу, которая приняла не один законопроект, имеющий отношение к медиабезопасности несовершеннолетних, в том числе закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» (от 29 декабря 2010 г., вступил в силу с 1 сентября 2012 г.), сколько верхнюю палату парламента – Совет Федерации. Ее нынешнему председателю Валентине Матвиенко, возглавляющей Координационный совет при Президенте РФ по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей, принадлежит идея проведения Единого урока безопасности в сети Интернет для российских школьников. Эту идею Матвиенко озвучила весной 2014 г. во время парламентских слушаний на тему «Актуальные вопросы обеспечения информационной безопасности детей при использовании ресурсов сети Интернет», а уже в сентябре в Совете Федерации состоялось заседание Временной комиссии СФ по развитию информационного общества, посвященное обсуждению проекта организации этой акции, запланированной на 30 октября [11]. Поскольку в совещании приняли участие представители Министерства образования и науки и решение принималось в высшем представительном и законодательном органе страны, на этот раз акция, аналогичная астаховской инициативе 2011 года, по всей видимости, будет наконец реализована.

Таким образом, рассмотрев различные медиаобразовательные инициативы в России, мы убедились, что они принадлежат и органам государственной власти (парламенту, Минкомсвязи), и общественности (различным фондам), и международным организациям, и медиабизнесу, но самым пассивным актором на

этом поле является то ведомство, которое должно бы в первую очередь двигать это направление деятельности, то есть Минобр. Степень его незаинтересованности и невовлеченности просто поражает. Однако есть надежда, что ситуация наконец изменится в лучшую сторону, и только в этом случае у России как у государства, стремящегося соответствовать трендам движения в сторону общества знаний, появится на это реальный шанс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рекомендации Севильской конференции «Медиаобразование молодежи» (ЮНЕСКО, 2002). – URL: <http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya26012005-152727.php>
2. Иванова Л.А. Еще раз о медиаобразовании: понятийно-терминологическое обеспечение в начале XXI века // *Magister Dixit*. Научно-педагогический журнал. 2012. №4. С. 157–170.
3. URL: <http://ifapcom.ru/projects/581/>
4. Медиа- и информационная грамотность в обществах знания / сост. Кузьмин Е. И., Паршакова А. В. – М.: МЦБС, 2013. – 384 с.
5. Цифровое будущее. Каталог навыков медиа- и информационной грамотности. – Москва, Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества (МЦБС), 2013. – 68 с.
6. Информационная грамотность: международные перспективы / под ред. Х. Лау. Перевод с английского – М.: МЦБС, 2010. – 240 с.
7. Стенографический отчет о совместном заседании президиума Государственного совета и Комиссии по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике, посвященном вопросам охраны здоровья детей и подростков, от 30 мая 2011 г. – URL: http://state.kremlin.ru/state_council/11396
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413). – URL: <http://base.garant.ru/70188902/#ixzz3HFN9MPVn>
9. Савиных А. Министр связи и массовых коммуникаций Игорь Щеголев: «С информацией, как с едой, – надо быть осторожнее» // *Известия*. 2009. 15 июня.
10. Отчет о ходе реализации и об оценке эффективности государственной программы Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)». – URL: <http://minsvyaz.ru/common/upload/OTCHET.pdf>
11. Единый урок безопасности в сети Интернет для российских школьников состоится 30 октября. – URL: <http://www.pnp.ru/news/detail/67825>

Loginov Catherine,
MSU NP Ogareva Historical and Sociological Institute, Postgraduate

Theories of prosocial behavior in philosophy

Abstract: In this article author touches the points of view to the problem of prosocial behavior in philosophy. Scientific approaches and aspects of foreign and native philosophers to the problem of person's ethic and behavior in social are consistently expounded in this article, correlation of conceptions "behavior" and "activity" is considered, structural-containing aspects of behavior are described.

Keywords: Altruism, morality, religion, behavior, self-sacrifice, selfishness, prosocial behavior.

Логинова Екатерина,
МГУ им. Н.П. Огарева Историко-социологический институт, аспирант

Теории просоциального поведения в философии

Аннотация: В данной статье затрагиваются взгляды на проблему просоциального поведения в философии. В статье последовательно изложены научные подходы и взгляды, западных и отечественных философов, на проблемы морали и поведения человека в обществе. Рассматривается соотношение концепций поведения и деятельности. Описываются структурно-содержательные аспекты поведения. Проблематика просоциального поведения, в российской науке практически не изучена.

Ключевые слова: Альтруизм, мораль, религия, поведение, самопожертвование, эгоизм, просоциальное поведение, нравственность.

Просоциальное является одним из изначальных и фундаментальных видов социального поведения наравне с гендерным, агрессивным и т.д. В отношениях внутри группы, а также между группами оно является регулирующим и стабилизирующим фактором как для отдельной личности, так и для групп в целом. В религиозных доктринах, психологических и философских трудах можно обнаружить попытки обобщить нормы и постулаты в теоретическом и практическом аспектах. При этом христианская религия неразрывно связана с

просоциальным поведением: в заповедях и нормах религиозных учений явно прослеживается тесная связь между заповедями и просоциальным поведением личности.

Поиски философской проблемы просоциального поведения в западной философии изначально были направлены в большей степени на его мотивационные аспекты - психологический портрет просоциальной личности формировался в общем и целом в соответствии религиозными эталонами.

Т. Гоббс считал, что мотивировать людей к помощи другим может эгоизм, так как помогающее поведение, являясь элементом системы эталонных требований, предъявляемых к личности со стороны общества, защищает индивидуума от психический переживаний и негативных эмоций, связанных с несоответствием эталонным требованиям. Также он полагал, что страх перед внешними факторами может являться одним из немногих, стимулирующих к сотрудничеству с окружающими. Одним из таких внешних факторов может считаться государство, которое видоизменяет врожденный эгоизм личности, перенаправляя его в сторону альтруизма, создавая систему просоциальных норм, стимулирующих просоциальную направленность личности и общества в целом, включая систему санкций, формальных и неформальных, мотивирующих просоциальные ориентации.

Однако, если рассматривать государство или социальную группу как единственный фактор формирования просоциального поведения, то это приводит к пониманию просоциального поведения человека как к правового и вследствие этого, логическому осознанию нравственности [2, с 341].

В работе «Всеобщая мораль» П. Гольбах так же писал, что любое живое существо, обладающее разумом, по своей природе заботится только о себе, о своем благополучии и сохранении, но без посторонней помощи у него нет возможности достичь собственного благополучия. Такую помощь можно получить от других лиц в том случае, если индивид пожертвует частью своего благосостояния ради другого. [3 с, 120].

Ж.Ж. Руссо, наряду с другими философами, отошел от теории врожденного эгоизма, считая, что природа человека, по сути своей, является от рождения добродетельной, сочувствующей, стремящейся к помощи другим, даже несмотря на то, что социум и общество расшатывают морально-нравственную природу индивида. Он полагал, что любой человек способен развить в себе данное уже природой состояние благородства и сострадания [7, с 416].

И.Кант полагал, что просоциальное поведение представляет собой совокупность самоконтроля, воли, системой, обусловленной набором многогранных и нерушимых принципов бытия, которые оторваны от эмоций. В работе «Основы метафизики и морального закона» И. Кант уходит от концепции

эгоизма, считая, что если поступок является необходимым и должным, то невзирая на свои интересы и эмоции, индивид должен совершить его [4, с 45].

Однако Д. Юм, в своей работе «Исследования человеческого поведения» писал, что, наоборот, фундаментом просоциального поведения служат как раз таки сочувствие и милосердие, фундаментальные качества человеческого поведения.

Особенно ярко была отвержена теория И. Канта о эмоциях и морали Л. Блюмом, который заявил, что эмпатия помогает в межличностном понимании другого индивидуума, закладываясь на основе идентификации, причем мышление заметно проигрывает эмоциям в мотивации просоциального поведения, рациональный процесс не всегда приводит к морали [14, 102 с].

Один из основоположников позитивизма О. Конт исходил из того, что возникновение просоциального поведения и альтруизма возможно лишь в обществе, где существует равенство прав и обязанностей. Если индивид не может пользоваться общими благами наравне с остальными, то для него теряется смысл жертвовать своими интересами для других. По мнению Конта, только наступление эпохи всеобщего позитивизма может привести к полной победе альтруизма в обществе, так как этот, по его мнению, апогей общественного развития, приведет к тому, что любой член общества сможет пользоваться его благами. Впрочем, по мнению автора, альтруизм не должен служить лишь одному человеку, а обществу в целом. Конт понимал альтруизм как другую полярность индивидуализма, близкую к коллективизму, но не являющуюся таковым [5, с 369].

В работе «Возможности альтруизма», Т. Нагель проводит параллели между альтруизмом и поведением, основанным на эмоциях, таких как сочувствие, сострадание, любовь. Он считал, что внедрение эмоций в процессе помощи недопустимо, так как оно искажает сам помысел о помощи [6, с 65].

А. Швейцер, философ, близкий к философии жизни, противопоставляя фактичности мысли фактичность жизни, исходя из своего базового критерия «благоговения перед жизнью», заявляет, что нравственность-это фундаментальная основа существования. Альберт Швейцер полагал, что «сами по себе люди не могут отрешиться от близорукого эгоизма, и поэтому не в состоянии достичь благополучия. Им не остается ничего другого, кроме как определить в своей среде некий авторитет, который будет силой побуждать их к альтруизму. Но государственное или, точнее сказать, правовое сознание опирается на здравый смысл и относится к самопожертвованию совсем не так, как это делает нравственность. Правовое сознание относится безразлично к героизму, к безрассудству отрицательно, а за неказание помощи преследует только тогда, когда человек не помог другому в беде, имея средства и возможности для помощи.

И для него совершенно безразлично, сделал ли он это из-за малодушия или намерению» [цит. 13, стр. 124].

Анализ философских взглядов на проблему просоциального поведения в русской философии отличается характерной содержательной направленностью, предопределяющей особенности философского рассмотрения того или иного социального явления.

Понимание природы человека для П.Я. Чаадаева берет начало с религиозно-нравственного мировоззрения, типичного для русской философии. Он считал, что человек представляет собой целостность духовного и физического начала, где главенствующую роль принадлежит именно духовности. Чаадаев верил, что человек как личность, хотя и выступает ядром мироздания, но несет в мир, скорее, разрушительные силы, нежели созидательные. «Все назначение человека состоит в разрушении своего отдельного существования и в замене его существованием совершенно социальным, или безличным» - пишет он [цит. 11, стр 45].

Концепция А.С. Хомякова представляет идею о существенном влиянии религии на самосознание как отдельного человека, так и народов в целом, так как деструктивность эгоцентрической природы индивида влияет не только на отдельного человека, но и на этнос. Для избегания разрушительных последствий человеческого эгоизма мотивы и цели воспитания и обучения, формирующие личность, с его точки зрения, должны быть тесно сплетены с религией [10, 79 с].

В трудах Н.Г. Чернышевского также содержатся определенные постулаты, позволяющие осмысливать просоциальное поведение. В рамках этики разумного эгоизма, детерминизма и рационализма, в своих философских размышлениях Н.Г. Чернышевский обосновывает, что человек любит прежде всего сам себя. Он эгоист, и эгоизм – это побуждение, управляющее действиями человека [12, с 69]. В тоже время, он считает, что эгоистический интерес «развитого» человека побуждает его к служению обществу, основанному на самопожертвовании. Основными факторами формирования личности Н.Г. Чернышевский считал просвещение.

Вл. Соловьев- один из ярких представителей русской религиозной философии, считал, что человек должен стремиться к царству Божьему на Земле, обществу, основанному на принципах нравственности, милосердия, справедливости. Идеалом выступает свободная теократия – социум, где нравственная власть принадлежит церкви, сила — царю, право живого совета с Богом — пророкам. Главная историческая миссия народа, таким образом, в том чтобы участвовать в жизни Вселенской церкви, в развитии христианской цивилизации, созданной посредством соединения положительных элементов западной и восточной культур и, прежде всего, на основе воссоединения церковей — восточного православия, с его богатым опытом мистического созерцания, и

западного католичества, с его наднациональной духовной властью, независимой от власти государства. Поэтому личность вступает у В.С. Соловьева вершиной творения, универсальным связующим звеном между миром и Богом. Он пишет: «Человек совмещает в себе всевозможные противоположности, которые все сводятся к одной великой противоположности между безусловным и условным, между абсолютною и вечною сущностью и преходящим явлением, или видимостью. Человек есть вместе и божество и ничтожество» [цит.10, стр. 113].

Но философ также замечает, что в реальной жизни личность жестко детерминирована «механической необходимостью», она не свободна в своих поступках от влияния эгоцентрического начала. Эмпирический человек, по мнению В.С. Соловьева, есть только основа для подлинного человека, поэтому задача каждой конкретной личности видится автором в обнаружении и следовании высшему мистическому состоянию подлинной цельности, подлинной любви, подлинной красоты. Таким онтологическим началом, преобразующим эмпирического человека в подлинного, выступает по мнению В. Соловьева существующее в мире бытийное Добро как некая идеальная сущность, предпосылка человеческой нравственности.

Для Н.А. Бердяева индивид – это категория натуралистическая, это – часть рода, общества, космоса, то есть в этой ипостаси он связан с материальным миром. Личность же означает независимость от природы и общества, которые предоставляют лишь материю для образования активной формы личности. Личность нельзя отождествлять с душой, это не биологическая или психологическая категория, а этическая и духовная. Личность не является частью общества или универсума. Напротив, общество – это часть личности, ее социальная сторона (качество), равно как и космос является частью личности, ее космической стороной. Этим объясняется, что в каждой личности есть и нечто общее, принадлежащее всему человеческому роду, тому или иному профессиональному типу людей и т. д. [цит.1, стр. 154].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бердяев Н. А. О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической метафизики // Париж: YMCA-Press, s.d. 1939, 224 стр. (Клепинина, №36) 2-е изд. там же, 1972. Переиздано: Царство Духа и Царство Кесаря. М.: Республика, 1995. 375 с.*
2. *Гоббс Т. Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского // Гоббс Т. Сочинения: В 2 т. – Т. 2. – М.: Мысль, 1991.-639 с.*
3. *Гольбах П.А. Избранные произведения в двух томах. // П. А. Гольбах. Том 1.-Москва: Издательство «Мысль», 1963.-715 с.*

4. *Кант И.* Основы метафизики нравственности // Кант И. Критика практического разума. СПб., 1995. 100 с.
5. *Конт О.* Общий обзор позитивизма. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. — 296 с.
6. *Нагель, Т.* Возможности альтруизма / Т. Нагель // Вопросы философии. — 001. — № 8. 113 с.
7. *Руссо Ж.-Ж.* Об общественном договоре: Трактаты. Пер с фр. М.,1998. 416с.
8. *Соловьев В.С.* Оправдание добра: Нравственная философия. - М.: Республика, 1996. - 479 с.
9. *Тарасова Л.Н.* Субъективная реальность в свете субъект-объектных отношений. Гуманитарий: актуальные проблемы науки и образования. 2008.№7 130-134 с.
10. *Хомяков А.С.* Сочинения богословские. СПб: «Наука», 1995-480 с.
11. *Чаадаев П.Я.* Философские письма // Трасов Б.Н. Чаадаев. М:Мол Гвардия, 1990.-553 с.
12. *Чернышевский Н.Г.* Сочинения.-М.:Мысль, 1987,-268 с.
13. *Швейцер А.* Благоговение к жизни. – М.:«ПРОГРЕСС», 1973 // Феномен просоциального поведения в психологической науке (некоторые подходы в изучении просоциального поведения). Н.В. Кухтова// Белорусский психологический журнал, 2004, №1. 60-656 с.
14. *Юм Д.* Сочинения: в 2-х т. М.: Мысль, 1996. Т. I. 733 с.

L.V. Bobrova,
*Professor Department of Informatics,
Northwest Open Technical University, St. Petersburg*

Problems organizing group sessions for remote audience

Abstract: The article examines the development of methodology for conducting classes for students studying remotely and organized into groups with branches universities. Based on studies using multivariate analysis is proposed to use the division of students into groups based on their level of training.

Keywords: individualization of higher education, distance learning, remote audience, online training, factor analysis.

Л.В. Боброва,
*профессор кафедры информатики, Северо-Западный открытый
технический университет, г. Санкт-Петербург*

Проблемы организации групповых занятий для удаленной аудитории

Аннотация: Автор анализирует методические проблемы проведения занятий для студентов, обучающихся дистанционно и организованных в группы на филиалах университетов. Излагается опыт использования многомерного анализа для разделения студентов на группы в зависимости от их уровня подготовки.

Ключевые слова: Индивидуализация обучения, дистанционное обучение, удаленная аудитория, факторный анализ

Развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) позволяет системе высшего образования перейти на качественно новый уровень обучения и преподавания. Активное применение в образовании ИКТ в сочетании с растущими возможностями Интернета приводит к эволюции преподавания и обучения. Однако, несмотря на все плюсы дистанционных обучающих технологий, они широко используются в основном для изучения либо теоретических, легко формализуемых курсов (экономика), либо для курсов, где организация диалога с

обучаемыми не требует работы с графиками, формулами и т.д. (иностраный язык).

На сегодняшний день в мировой образовательной системе существует два подхода к образованию. Относительно системы высшего образования мы можем суммировать их в трех позициях:

Во-первых, один подход к высшему образованию сфокусирован на групповом обучении; другой – ориентирован на индивидуальное изучение. Независимо от изобретённых терминов: очное, очно-заочное, распределенное, корреспондентное, гибкое, заочное (домашнее) обучение (home-study), обучение в отдаленной аудитории (remote-classroom teaching), телеобразование (tele-education), управляемое изучение или что-то подобное, - высшее образование все еще сводится к этим двум традициям: индивидуального изучения или группового обучения - и они очень различны.

Во-вторых, ключевое различие состоит в том, что подход, ориентированный на групповое обучение, основан на синхронной связи, независимо от ее вида. Преподаватели и студенты должны общаться в режиме реального времени. Подход, ориентированный на индивидуальное изучение, основан, как правило, на асинхронной связи. При этом образовательная среда учебного заведения должна быть доступна везде, где бы студенту ни приходилось быть: дома, в ближайшей библиотеке или на рабочем месте.

В-третьих, различны центры внимания. При групповом обучении преподаватель общается со студентами в аудитории (или в сети аудиторий) в режиме реального времени. Таким образом, это форма образования, в центре которой находится преподаватель. Подход, ориентированный на индивидуальное изучение, воссоздаёт учебное заведение в тысяче мест – поэтому в центре его оказывается обучающийся. Здесь эффективность обучения зависит от умения учебного заведения создать эффективную индивидуальную образовательную среду конкретного обучающегося.

Поэтому высшие учебные заведения, пытающиеся использовать современные дистанционные технологии в учебном процессе, постоянно сталкиваются с проблемами выбора как подходов к организации учебного процесса, так и технологий.

С одной стороны традиционные формы обучения уже не обеспечивают решения современных задач организации образовательного процесса (например, в электронном и дистанционном образовании), но, с другой стороны, неограниченны и возможности современных педагогических и информационных технологий.

В Северо-Западном открытом техническом университете (СЗТУ) необходимость использования дистанционных и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) стоит очень остро, поскольку наш университет обеспечивает

непрерывное образование работающих людей на территории всего Северо-Западного региона, при этом большая часть студентов получают техническое образование.

В связи с этим в СЗТУ проводится большая работа по созданию методики проведения лабораторных и практических занятий при использовании ИКТ. Можно выделить два основных направления этой работы:

Первое. Проведение лабораторных и практических занятий со студентами, обучающимися с элементами дистанционных обучающих технологий (ДОТ) в индивидуальном порядке,

Второе. Проведение занятий с группами студентов, находящихся на территориально удаленном филиале университета.

Первое направление работы может реализоваться как в отложенном (off-line), так и в реальном (on-line) режимах времени. Основой проведения занятий в любом случае является разработка подробных методических указаний по выполнению лабораторной работы, которые размещаются на учебном сайте университета, в системе Moodle.

При работе в режиме off-line студенты, пользуясь подробными методическими указаниями, выполняют лабораторные работы на базе пакетов программ Microsoft Office: редактирование и форматирование электронных таблиц, создание баз данных и простейших экспертных систем, обработка статистического материала, разработка программ, создание диалоговых форм и так далее. После завершения работы результирующие файлы отправляются преподавателю на рецензирование. При необходимости преподаватель вносит в файлы исправления и возвращает студентам с соответствующими комментариями. Такая методика широко используется при проведении лабораторных и практических занятий по дисциплинам «Информатика», «Базы данных», «Прикладное программирование», «Методы и средства обработки экономической информации», «Теория вероятностей», «Информационные системы в экономике» и ряде других.

Успешной формой работы со студентами дистанционного обучения являются форумы. Преподаватель определяет тематику и время форума, размещает на сайте университета перечень вопросов и задач. Каждый участник занятия видит на экране монитора компьютера все тексты вопросов, а также ответы других активных участников семинара. В форумах есть возможность прикреплять файлы при передаче сообщений, что важно при необходимости использования рисунков, формул, готовых фрагментов текста. Опыт показывает, что лучше организовать свой тематический форум на каждую тему курса. Это позволит участникам учебного процесса лучше ориентироваться в пространстве и времени, что важно, поскольку занятия могут продолжаться несколько дней, и лучше контролировать вопросы и ответы.

В работе по успешному овладению приемами решения задач по конкретной тематике можно выделить три этапа.

На первом этапе необходимо предварительное ознакомление обучающихся с методикой решения задач с помощью электронных изданий по методике решения задач, материалов, содержащихся в базах данных, видео-лекций, компьютерных тренажеров. На этом этапе учащемуся предлагаются типовые задачи, решение которых позволяет отработать стереотипные приемы, использующиеся при решении задач, осознать связь между полученными теоретическими знаниями и конкретными проблемами, на решение которых они могут быть направлены. Это этап самостоятельной подготовки студента по рекомендациям преподавателя, которые публикуются в форуме не позднее, чем за две недели до даты назначенного занятия.

Для самоконтроля на этом этапе можно использовать тесты, которые не просто констатируют правильность ответа, но и дают подробные разъяснения, если выбран неверный ответ; в этом случае тесты выполняют не только контролирующую, но и обучающую функцию. Для ответа на возникающие вопросы проводятся консультации преподавателя, ведущего курс. Этот этап проводится с использованием режима off-line.

На втором этапе общение преподавателя с обучаемыми в основном ведется с использованием on-line технологий. Здесь рассматриваются задачи творческого характера. Лучше, если поставленная задача не будет громоздкой, либо будет содержать в себе несколько этапов. Это необходимо для того, чтобы студенты могли найти пути ее решения непосредственно во время проведения практического или лабораторного занятия. Такие занятия не только формируют творческое мышление, но и вырабатывают навыки делового обсуждения проблемы, дают возможность освоить язык профессионального общения.

На третьем этапе выполняются контрольные задания, позволяющие проверить навыки решения конкретных задач. Выполнение таких заданий может проводиться как в off-line, так и on-line режимах в зависимости от содержания, объема и степени его значимости. После каждого контрольного задания целесообразно провести консультацию с использованием сетевых средств или под руководством преподавателя по анализу наиболее типичных ошибок и выработке совместных рекомендаций по методике решения задач.

Проведение занятий в форумах успешно реализуется в СЗТУ при изучении таких дисциплин, как «Математика», «Инженерная графика», «Эконометрика», «Финансовая математика» «Методы оптимизации экономических задач».

Принципиально новым является разработка методики второго направления - проведение занятий с группами студентов, находящихся на территориально удаленном филиале университета. В СЗТУ реализовано проведение всех видов

занятий (лекций, лабораторных и практических занятий, контрольных мероприятий) с группами студентов, находящихся в городах Выборг, Великие Луки, Мурманск, Боровичи, Кировск, Удомля – пока что только для студентов первого курса.

Чтение лекций осуществляется путем трансляции презентаций через сети Интернета с использованием программы BigBlueButton. В этом случае преподаватель находится в специально оборудованной аудитории в Санкт-Петербурге, а студенты – в аудитории филиала, снабженной компьютером, проектором, экраном и микрофоном для организации обратной связи. При проведении занятий с небольшими группами и преподаватель, и студенты могут находиться у себя дома.

Методика проведения занятий для различных дисциплин в этом случае различна. Например, при проведении лабораторных работ по информатике студентам сначала предъявляется краткий теоретический материал (используются презентации и программа BigBlueButton), затем предлагается выполнить фрагменты самостоятельной работы. Студенты находятся в компьютерном классе, в котором имеются также проектор и экран. Они видят задание на экране и начинают его выполнять на своем компьютере. Преподаватель в это время переходит с программы BigBlueButton на программу Remote Office и получает возможность просмотра мониторов любого компьютера, расположенного в классе данной точки. При необходимости, используя функцию Controlle, преподаватель имеет возможность брать управление компьютером студента на себя.

При проведении практических занятий по математике использование компьютерного класса на филиале затруднено, так как далеко не все студенты имеют возможность быстро и безошибочно вводить формулы. Поэтому преподавателем используется цифровой планшет, а студенты вводят ответы с использованием документ-камеры. При проведении занятий по инженерной графике вместо дорогостоящей документ-камеры для отправки ответов студентов использовался сканер.

Результаты контрольных мероприятий (зачетов и экзаменов), проведенных с использованием аналогичной методики, продемонстрировали успеваемость такого же уровня, как при стационарной работе преподавателя на точке. Такая статистика позволяет говорить о перспективности предложенной методики проведения практических занятий и лабораторных работ для удаленной аудитории.

Естественно, что при реализации инновационных технологий возникает ряд существенных проблем [2]. Одна из самых существенных имеет корни в неоднородности студенческих групп. Практика показывает, что каждый опытный преподаватель, работая с аудиторией, объясняет материал так, чтобы было понятно каждому студенту. Такая ситуация имеет сразу несколько отрицательных

последствий: рассеивается внимание и теряется интерес к занятию у «сильных» студентов (в результате они опускаются до среднего уровня), а преподаватель вынужден ограничивать интенсивность образовательного процесса, рассматривать упрощенные задачи, что приводит к снижению полученного студентами уровня знаний по предмету. Радикальным решением проблемы видится разбиение потока на лабораторные группы не формально, а с учетом уровня подготовки студентов.

В связи с тем, что при таком формировании групп для практических занятий необходимо учитывать одновременно несколько факторов, имеет смысл провести исследования с использованием многофакторного анализа. Алгоритм выявления главных показателей при проведении социально-экономического анализа описан в [3,4]. Авторы при проведении исследования ограничились восемью показателями, достаточно просто вычлняемыми при тестировании и анкетировании: x_1 – начальный уровень теоретической подготовки к предмету; x_2 – уровень знаний по текущему материалу; x_3 –уровень владения персональным компьютером как рядовой пользователь; x_4 – способность использовать на практике знания, полученные на лекциях; x_5 – способность к адаптации; x_6 – способность к абстрагированию; x_7 – уровень мотивации получения знаний по предмету; x_8 – уровень мотивации получить высшее образование. Каждый показатель может принимать значения от 0 до 1. Для принятия решения исследовались три студенческие группы по 20 человек при изучении ими дисциплин «Информатика» и «Программирование» Для выделения наиболее важных, сильнее всего влияющих на ситуацию факторов, все показатели нормируются (приводятся к единой шкале) по формуле:

$$y_{ij} = \frac{(x_{ij} - \bar{x})}{S_i} \quad (1)$$

Здесь x_{ij} – значение j -го показателя для i -го студента ($j=1,2,\dots,8$; $i=1,2,\dots,60$). На основе анализа изучаемых показателей выделены четыре основных фактора, влияющих на ситуацию: показатель интеллекта (связан с первичными показателями x_2 и x_4), общий уровень подготовки (связан с x_1 и x_3), показатель адаптивности (x_5 и x_6) и уровень мотивации учебной деятельности (x_7 и x_8).

Вклад k -го фактора в общую дисперсию определяется по формуле:

$$V_k = \sum_{j=1}^8 a_{jk}^2 \quad (2)$$

В формуле (2) V_k – собственное значение k -го фактора,

a_{jk} – вес k -го фактор в j -м показателе.

Значения весовых коэффициентов a_{jk} определяются экспертным методом. Суммарный вклад факторов вычисляется следующим образом:

$$\gamma_k = \frac{1}{8} \sum_{j=1}^8 V_k \quad (3)$$

Предел этой суммы определяется обычно равным 0,8-0,95 и по этой величине определяется, сколько последних главных компонент (факторов) можно без особого ущерба для решаемой задачи изъять из рассмотрения, сократив тем самым размерность задачи. Методом главных компонент выделены последовательно главные факторы по принципу максимального вклада в дисперсию. Общий вклад первых двух выделенных факторов (показатель интеллекта и общий уровень подготовки) равен 72,59%. Этого достаточно, чтобы наиболее полно описать изучаемое явление.

Для формирования однородных групп удобно использовать нормированные значения отобранных (главных) факторов:

$$f_{ki} = \frac{1}{V_k} (a_{ik} y_{1i} + a_{2k} y_{2i} + \dots + a_{nk} y_{ni}) \quad (4)$$

Здесь k – номер фактора, i – номер студента.

Принято считать, что если

$f_k < 1$ – уровень по данному фактору ниже среднего;

$-1 < f_k \leq 1$ – средний уровень,

$f_k > 1$ – уровень выше среднего.

Проведенный анализ позволил установить, что из обследуемого потока в 60 человек 15 студентов имеют уровень выше среднего, 11 – ниже среднего и 34 человека – средний уровень. Отсюда можно сделать вывод, что для оптимальной организации учебного процесса необходимо исследуемый поток делить на практические занятия не формально не три группы по 20 человек, а по качественно однородному составу на четыре группы:

- одна группа с высоким уровнем подготовки (15 студентов);
- две группы со средним уровнем подготовки (по 17 студентов);
- одна группа с уровнем подготовки ниже среднего (11 студентов).

Такой подход к формированию групп позволит повысить интенсивность образовательного процесса, повысить заинтересованность студентов к изучаемому предмету, а следовательно, гарантирует более высокий уровень

знаний. Вооружая студентов владением современными технологиями и компетентностью, вузы гарантируют своим выпускникам высокий уровень образования и востребованности на рынке труда, повышая одновременно престиж и репутацию вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. L. Bobrova. Technique of the Organization of on-line practical Training. *Science and World. International scientific journal*, №1 (5), 2014. – Publishing House “Scientific survey”, 2014, pp 275-278.
2. L. Bobrova. Problems in Creating the information educational Environment of the University. *Materials of the VI International Research and Practice Conference Vol.II, Munich, Germany, 2013*, pp.17-20.
3. Брагина, З.В. Квалиметрия способности к обучению на основе метода факторного анализа. / З.В. Брагина, О.Ю. Бороздина. *Квалиметрия образования и науки.* — 2001.- Вып. 3.
4. L. Bobrova, O. Marinova. Information Educational Environment-The Basis for Work with Remote Audience/ *World Applied Sciences Journal 27 (Education, Law, Economics, Language and Communication): 515-518, 2013.*

Mishchyk Lyudmyla,
*Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University,
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
the Faculty of Pedagogic and Psychology,*

The children and youth features of leisure in social and educational activity in the rural areas

Abstract: This article is devoted to the children and youth features of leisure in social and educational activity in the rural areas; the main problems of implementation leisure activity in the rural areas are described.

Keywords: leisure, social-cultural activity, social-educational activity.

Міщук Людмила,
*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка, професор, доктор педагогічних наук,
факультет педагогіки і психології*

Особливості організації дозвілля дітей та молоді в соціально-педагогічній діяльності на селі

Анотація: У статті розкрито особливості організації дозвілля дітей та молоді в соціально-педагогічній діяльності на селі; визначено основні проблеми реалізації дозвіллевої діяльності в сільській місцевості.

Ключові слова: дозвілля, соціокультурна діяльність, соціально-педагогічна діяльність.

У вирішенні проблеми стабільного розвитку українського суспільства одним із актуальних завдань є соціальне становлення молодого покоління, що включає формування світогляду, способу світосприймання і розвиток системи цінностей та ідеалів. Гарантією духовного і фізичного здоров'я учнівської молоді є створення можливостей для реалізації творчого потенціалу і зокрема, однієї з найважливіших його складових – потреби у творчій самореалізації. Якщо молодь з різних причин

немає можливості реалізувати свій творчий потенціал, вона втрачає здатність до активної взаємодії зі світом, а це сприяє зростанню духовної невибагливості, моральної спустошеності, підвищеної тривожності, агресивності молодих людей, прояву у певної частини молоді відхилень у поведінці, створенню неформальних об'єднань, норми яких суперечать загальноприйнятим. Тому перед вищими навчальними закладами нині постає завдання підготовки майбутніх соціальних педагогів, здатних здійснити підтримку творчої особистості у сучасних умовах соціокультурної сфери, що сприяє прояву ініціативи та самостійності, само-реалізації та самоствердження, прийняття молодого людиною позитивних соціальних орієнтирів.

Шляхи реалізації цього завдання знайшли своє висвітлення в державних документах, а саме: Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», Національній доктрині розвитку освіти, Законах України «Про вищу освіту»; «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» тощо.

Відомо, що соціокультурна діяльність – поняття багатопланове, яке у широкому значенні можна розглядати як суму всіх культурних, соціальних і політичних інтересів, у вузькому – культурно-політичні поняття як прямі звернення митців і мистецьких ініціатив до актуальних соціальних тем з включення на рівноправних засадах усіх зацікавлених у процесі творення.

У науковий обіг уперше це поняття введено Т.Г. Кисельовою та О.Д. Красильковим. На їхню думку, соціально-культурна діяльність – сфера соціальної діяльності, орієнтована на залучення людини до культури, самостійна складова загальної системи соціалізації особистості, соціального виховання та освіти. Ученими було розроблено концепцію «соціально-культурної діяльності» в широкому розумінні. Таким чином було покладено початок теоретично методологічному обґрунтуванню нового напрямку в педагогічній і культурологічних науках [1].

Соціально-культурній діяльності характерний соціалізуючий вплив, оскільки вона спрямована на створення умов найбільш повного розвитку, самоствердження і самореалізації особистості та групи (студії, гуртки аматорські об'єднання тощо) у сфері дозвілля. Соціальним педагогам доводиться брати участь у вирішенні проблем сім'ї, дітей, молоді в історико-культурній, дозвіллевій та інших сферах діяльності як у містах, так і в сільській місцевості.

Треба враховувати, що українська сільська місцевість має особливості в життєдіяльності молоді. За офіційним даними сільська молодь віком 18-28 років не вчиться і не працює. Провідним видом діяльності є індивідуальне господарство, постійні виїзди на заробітки як до міст, так і до інших країн. Наявність певного вільного часу в молоді нерідко приводить їх до таких негативних явищ як вживання алкоголю та наркотиків.

Дослідження Комарової Н. М., Пєши І. В. з цієї проблеми свідчать, що значний вплив на задоволення культурних потреб сільської молоді, на організацію дозвілля впливають соціально-економічні чинники: соціальний статус молодих людей та їхніх батьків, середньодушовий прибуток у родині, майно, наявність вільного часу. Проте визначальним є вирішення дозвіллевих культурних запитів соціальної сфери сільської місцевості. Зокрема, низькі темпи оновлення матеріально-технічної бази та слабку оснащеність соціально-культурних об'єктів.

Відомо, що соціокультурне середовище села має певні особливості. Аналіз літературних джерел свідчить про те, що сільська дитина має свою «нішу розвитку» у межах повсякденного життя. «Протягом віків в українському селі формувалася родовідна пам'ять – унікальне явище у традиційному українському побуті. Батьки намагалися передати в спадок своїм дітям не тільки варті уваги навички до праці та поведінки, але й захищати добру пам'ять про себе, здебільшого мали обов'язок дотримуватися родовідних звичаїв і далі розвивати їх. [2, с. 114.]

Як правило, сільські діти рано починають брати участь у веденні сільського господарства, тому важливим є зв'язок з природою, яка відіграє велику роль у розвитку їхньої чуттєво-емоційної сфери, морально-етичному вихованні. Дітям сільської місцевості притаманні такі основні риси характеру як працездатність, фізична витривалість, здатність до ризику, самостійність у прийнятті рішень, спостережливість за причинно-наслідковими зв'язками у природі, довгострокова пам'ять, просторове сприйняття, мислення за аналогією, розпізнання і розрізнення незначних станів і змін, які відбуваються у предметі праці (ґрунті, рослинах), вміння аналізувати інформацію про умови праці і стан предмета праці, організаційно-педагогічні здібності, вміння і навички [3].

Безумовно, сільська дитина, молода людина рано стають дорослими. Природа і праця створюють умови розвитку різних творчих розваг. Таким чином, праця, природа, сільський побут мають велике виховне значення.

Щодо організації соціокультурної дозвіллевої роботи на селі можна віднести наступні форми: *групові*: лекції, інформація, зустрічі, тренінги; *масові*: свята (державні, релігійні), гуляння, обговорення (проблем, ситуацій, випадків, конкурси, турніри); *індивідуальні*: бесіди, консультації, спілкування, консультації, відповіді на запитання.

Слід враховувати в організації соціально-дозвіллевої діяльності основні напрями:

- позашкільна;
- концертно-видовищна діяльність;
- науково-просвітницька (музеї, галереї, виставки);

- історичні факти села, районна (будинки пам'ятки героїв, вчених, педагогів);
- культурно-дозвіллева діяльність (клуби, концерти);
- інформаційна діяльність.

Окремо варто виділити соціокультурну анімаційну діяльність, одну з відносно молодих галузей соціальної педагогіки та соціальної психології, яку все частіше позначають як педагогіку соціально-культурної діяльності. Соціокультурна анімація – це особливий вид культурно-дозвіллевої діяльності суспільних груп та окремих індивідів, заснований на сучасних педагогічних, психологічних технологіях активації (пожвавлення) навколишнього соціального середовища та включених до неї суб'єктів [4].

Зазначимо, що в культурно-дозвіллевій але не в педагогічній діяльності, є посада соціокультурного аніматора. Зважаючи на специфіку роботи такого фахівця (обов'язки із задоволення потреб населення в галузі культури, спорту, розваг тощо), можна співвіднести її з досвідом діяльності соціального педагога.

Анімація свідчить про пожвавлення відносин між індивідуумами і соціальними групами, і у свою чергу утворює оптимальні умови для того, щоб вибір дозвіллевої діяльності найбільшою мірою відповідав запиту індивіда.

Таким чином, соціокультурна дозвіллева діяльність визнає особистість як унікальну цілісність, яка являє собою можливість соціальному педагогу в роботі з сільськими дітьми та молоддю визначити творчий потенціал, можливість допомогти та самоактуалізуватись.

Розглянувши наведений матеріал, можна зробити висновок, що дозвілля є соціальним явищем, яке представлено, як: час, що молодь використовує за своїми інтересами, можливостями та потребами; сфера життя зі своїми нормами, правилами, умовами; діяльність, зміст котрої полягає у різниці між навчальною та суспільно-значимою діяльністю, і полягає у результаті, а не у самій діяльності.

Безперечним є той факт, що питання змістового наповнення дозвілля передусім полягає в тому, що сама інфраструктура культурно-розважальних закладів на селі сьогодні в Україні є нерозвиненою, а по-друге, молодь не завжди є фінансово спроможною, аби задовольнити свої потреби в такому дозвіллі. Як наслідок, провідним видом дозвілля стають негативні соціальні явища.

Таким чином, включення сільської молоді та дітей у дозвіллеву діяльність як соціальний простір, де суб'єктивно задаються безліч відносин і зв'язків, де здійснюється спеціальна діяльність різних систем з розвитку індивіда, є об'єктивно значущим.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Киселева Т.Г. Социально-культурная деятельность: основные тенденции развития / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников, Ю.А. Стрельцов // Актуальные проблемы социально-культурной деятельности. – М. : МГУК. – 2006.
2. Тюття Т.Л. Соціальна робота : навч. посіб. / Тюття Л.Т., Іванова І.Б. – К. : ВМУРОЛ «Україна», 2004. – 590 с.
3. Соціальна робота [Електронний ресурс]: навчальні матеріали онлайн. Соціологія. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/1806020_3/sotsiologiya/sferi_priznachennya_zastosuvannya_sotsialnoyi_roboti
4. Никитский М.В. Теоретические и исторические аспекты современной социокультурной анимационной деятельностью / М. В. Никитский // Весник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. IV: Педагогика. Психология. – 2008. – Вып. 3. – №10. – С.28 – 36.
5. Чернишенко О.І. Соціокультурна діяльність соціального педагога / О.І. Чернишенко ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2013. – С. 13.
6. Методичні рекомендації для соціальних педагогів сільських та селищних центрів. СССДМ / К.М. Комарова, О.В Вакуленко, Н.Г. Зінченко та ін. – К.: ДССС ДМ, 2005. – С.11.

Nyet Moi Siew^{1*}

¹*School of Education and Social Development,
Universiti Malaysia Sabah,
Kota Kinabalu, Sabah, Malaysia.*

Exploring Primary Science Teachers Creativity and Attitudes through Responses to Creative Questions in University Physics Lessons

ABSTRACT

Aims: 1. To investigate the levels of primary science teachers creativity through their responses in creative questions carried out in university physics lessons; 2. To find out the primary science teachers creative attitudes towards the use of creative questions in learning physics.

Study Design: Case study research design.

Place and Duration of Study: The study took place at the University of Malaysia Sabah for a period of two hours.

Methodology: The sample consisted of 74 in-service primary science teachers (age range 25-40 years) who took Mechanic, Matter and Heat as a core course towards Bachelor of Science Education. Simple creative questions were infused into normal Physics lessons. The tasks were content-oriented, and the goal was to yield a deeper understanding of what was being taught. The appropriate responses given to each creative question were evaluated as to their divergent thinking: fluency, flexibility and originality [32]. Questionnaires with closed and open-ended questions were administered to explore in what ways learners found their learning with creative questions was different from ordinary physics lessons.

Results: The results showed that a majority of primary science teachers attained different levels of creativity when assessed through creative questions - moderate level (65.8%), low level (31.5%) and only 2.7% were deemed to be at an acceptable level. Results also revealed that creative questions enable primary school teachers to develop an increased level of fluent and flexible thinking. Nevertheless the originality dimension of creative abilities of science teachers was at a low level.

Conclusion: The primary science teachers who participated in the study were mostly moderate creative and only a few of them were deemed to be creative. This study reveals that physics knowledge is a necessary condition for creativity

development. The findings of this study could imply that either primary science teachers are not so much impressed by the use of creative questioning as part of their classroom teaching practice, or teachers have not implemented the creativity elements of primary science curriculum effectively, or both. On the whole, primary school teachers have positive creative attitudes towards the use of creative questions in learning and teaching physics.

Keywords: Creativity; creative question; creative attitudes; divergent thinking; physics lesson; primary science teacher.

1. INTRODUCTION

A country's greatest asset in the 21st century no longer depends on tangible assets but on the creative minds of its people to produce innovative and useful solutions to complex problems facing society. As such, the cultivation of creativity in students is essential to prepare the generation to meet the challenges of this ever-changing society. Students need to be able to think creatively in order to apply a variety of approaches to solving problems. Creativity is one of the core skills for success; not just for an individual but also for a society.

Some profound scholars in creativity research, [12,32,34] consider divergent thinking skills as central to one's creative ability. Most of these scholars focus on three of the divergent thinking skills - "fluency", "flexibility", and "novelty". With regards to fluency, [12] states that those people who generate a great quantity of ideas were more likely to have significant ideas. For flexibility, he states that creative people should be able to generate ideas of different categories or approaches. For novelty, he states that creative people would have unusual or rare ideas but appropriate ideas.

In recent literature, these three divergent thinking abilities are widely accepted as a significant measure of one's scientific creativity [14,23,24]. However, [9] challenges this approach by suggesting that creativity development should be multi-faceted, taken into account the cognitive, affective, motivational, personal, and social factors, and should permeate the whole curriculum. In affective aspects, for example, William's Taxonomy of Creative Thought [35] suggested that curiosity, imagination, challenge-taking and risk-taking attitudes are conducive to creativity development. Meanwhile, Amabile's [1] study emphasizes that playful attitudes facilitate the emergence of creativity.

Sorgo [28] believed that creativity is something that can be learned. Creativity can be nurtured and enhanced through the use of strategies and appropriate methods [15]. To engage students in creative behaviour, a science teacher could think of a variety of approaches to foster their interest in science and get them thinking of how knowledge

from science is developed and contributes to the real-world. Classrooms with teachers who value creativity may use creative questions in which students may encounter appropriate stimulation, igniting their sense of wonder and inviting questions [16]. According to Burnett [5], good questions encourage children to think outside the square, to think and solve problems creatively. At the primary school level, questioning lays the basis for later science concepts and essential understandings. A science teacher as a role model for supporting creative performance therefore needs to experience how creative questions would help them to encourage creativity before they can translate this skill into action. Sternberg and Williams [31] also emphasize that role model is one of the most important factors for the development of creativity. They stress that, children develop creativity not when teachers tell them to, but when teachers show them. As Coelho [8] wrote *'What is a teacher? It isn't someone who teaches something, but someone who inspires the student to give of her best in order to discover what she already knows.* In other words, science teachers have to be creative in order to develop new classroom activities, or to adapt activities in the textbooks to special classroom environment that nurture creativity and innovation among pupils.

There are many strategies an individual can be nurtured for spurring creative effort. One of those strategies is problem finding. Identifying a problem to solve rather than solving a preset problem is called problem finding [28]. According to Starko [28], problem finding is an important component in adult creativity. Extending these processes into classroom situations can allow creative activities to occur naturally. Meanwhile, [13] recognized the importance of sensitivity to problems in generating and assessing creative ideas. A problem sensitive person, according to Guilford [13] has an ability to recognize problems where they exist, often before others become aware of them. On the other hand, metaphorical thinking can be used as a mechanism for divergent thinking because it can generate as many varied and unusual ideas as possible. According to Starko [28], the ability to think in metaphors allows individuals to find parallels between unlike ideas. The process of seeing or imagining how one thing might be like something else can allow new parallels to unfold, spurring transformation, syntheses, and perspectives. Still in the same vein, De Bono [10] suggested the use of "po to provoke new patterns of thought. In many ways, "po is parallel to children's use of "what if or "suppose question. "What if questions could help stimulate creative thinking that engage learners to produce a range of ideas [3].

Infusing creativity elements into regular classroom is an important movement in recent Malaysian educational reforms. The newly-implemented Primary School Standard Curriculum (KSSR) which was introduced to Year One primary students in 2011 focused on a more fun way of learning science. The KSSR was an improvement as one of its purposes is to inculcate the interest and to promote student's

creativity via experience and investigation in order to master science knowledge, scientific skills, thinking skills and noble values [21]. Promoting creative thinking abilities is a value-added skill to be achieved in KSSR. As Dato Sri Mohd Najib, Prime Minister of Malaysia addressed in The Malaysia Education Blueprint 2013 - 2025, Malaysia needs creative and innovative workers to help steer the transformation of the country's economy as anticipated in the New Economic Model, Economic Transformation Plan and Government Transformation Plan (Ministry of Education Malaysia, 2012 [22]).

The Malaysian science curricula seek to develop creative thinking but the current research findings indicates that Malaysian university science student-teachers, including those science teachers who have served in secondary schools were mostly moderately creative and not creative [2,27]. This is in line with research findings (Lam KK, University of Houston; Hussein S, Hashim R, International Islamic University Malaysia, unpublished results) that reported that Malaysian teachers had little knowledge and the skills in the area of critical and creative thinking and the teaching strategies necessary to teach it. Teachers lacked training to prepare them for this aspect of teaching. Meanwhile, according to Han KL (National University of Malaysia, unpublished results), the level of infusion of critical and creative skills in the chemistry laboratory practical was below satisfactory. In another finding, Yong (Kuala Lumpur, unpublished results) discovered that Malaysian pre-service teachers lacked originality. These results could imply that the process of teaching and learning will be affected due to the lack of creativity amongst teachers. Hence, relevant efforts need be taken to help teachers incorporate important aspects of creativity in the classroom.

As mentioned above, the low level of creativity among Malaysian science teachers and university science student-teachers have been highlighted by the result of recent researches. However, there is little information on the creativity of primary science teachers from both the cognitive and affective aspects, though the importance of these aspects is widely accepted by educators nowadays [25]. In an effort to include creativity as an important element in Malaysian primary science education, therefore, it is essential to investigate primary science teachers' level of creativity in terms of these two aspects mentioned.

1.1 Objective of the Study

The objective of this study is attempted to investigate whether the use of creative questions could help primary science teachers to develop their creative abilities and attitudes. This study examined teachers' creativity in the solutions or responses given to three different physics creative questions and its relation to fluency, flexibility and originality. In this study, creative thinking elements were purposely infused into normal Physics lessons to facilitate the creativity skills in teachers. The tasks were content-oriented, and the goal was to yield a deeper understanding of what was being taught.

Therefore, the present study would demonstrate how a set of simple creative questions can be infused into normal science classroom teaching in primary school levels. Infusing creativity-enhancing elements into Physics learning was assumed to have an influence on primary science teachers' creative abilities and attitudes.

This study embarked on the following objectives:

A. To investigate the levels of primary science teachers' creativity through their responses in creative questions carried out in university physics lessons;

B. To find out the primary science teachers' creative attitudes towards the use of creative questions in learning physics.

More specifically, this study addressed the following questions:

A. Which level of creativity do primary science teachers attain by the end of a physics lesson using creative questions?;

B. What are the primary science teachers' creative attitudes towards the use of creative questions in learning physics?

2. RESEARCH METHODOLOGY

The study took place in University of Malaysia Sabah. In this study the researcher followed the "convenience sampling procedure defined by McMillan [20], where a group of 74 in-service primary science teachers throughout Sabah and Sarawak, Malaysia, was selected because of its availability. They were 39 (52.7%) females and 35 (47.3%) males. They were pursuing a Bachelor of Science in Education, majoring in Primary Science. The age of the participants ranged from 25-40 years old. They have between 3-16 years of teaching experience in primary schools. 96% of the participants were married. The in-service primary science teachers were required to attend a physics course named Mechanic, Matter and Heat for a semester during the weekend and school holidays.

This study employed a mixed methods approach which involved the use of closed and open questions in a self-evaluation questionnaire and students' responses in creative answer sheets. Items of the questionnaire were modified from the studies by Cheng [7]. The students were required to evaluate the difference between physics learning activities and normal physics lectures using creative questions.

The questionnaire consisted of 20 items, covering creative attitudes on physics learning using creative questions. The creative attitudes favouring creativity development which were targeted at in this questionnaire included the interest and confidence in creative thinking, an appreciation and aspiration of creativity, being curious and imaginative, favouring challenges, and willing to take sensible risks. Items of the questionnaire used 5 Likert scale options i.e. 1 = strongly disagree (SD), 2 = disagree (D), 3 = unsure (U), 4 = agree (A) and 5 = strongly agree (SA). Students

were also asked to give some written feedback on the activities for the open questions included:- What is your feeling towards these exercises? What have you learnt in doing these exercises? Two experts comprising one physics lecturer and one Malay language expert reviewed the Malay version of the questionnaire and creative questions in terms of its language and content.

A pilot study was conducted in the form of a one hour workshop to refine the questionnaire and creative questions. A total of 30 Year Three undergraduate physics students took part in the pilot study. Prior to the pilot study, the students involved were briefed by the researchers in two sessions. They had learned the related physics concepts in Year One and Two. Once the session ended, the students were asked to complete a questionnaire asking their perceived creative attitudes towards the conducted activities. Students were also asked to comment and make suggestions regarding the items in questionnaire and creative questions. The students agreed that all items were relevant, thus should remain in the final questionnaire and creative questions. The index of reliability of the questionnaire is 0.88.

2.1 Learning Objectives

Based on the Guilford [12], Torrance [32] and Williams [35], and other literature reviewed in previous section, the following learning objectives were employed for infusing creativity in creative questions. They involved both cognitive and affective learning objectives. The first cognitive objective was to nurture the divergent thinking abilities of teacher which includes fluency, flexibility, and originality. To stimulate fluency, students were required to generate a large number of answers/examples at a time. For encouraging flexibility, students were asked to generate many different categories of ideas, and add or eliminate some well- accepted things. Besides divergent thinking abilities, the tasks employed by this study also aimed at imagination, problem finding and sensitivity, and metaphoric thinking. To encourage imagination, students were asked to answer 'suppose or 'what if' questions. To encourage problem finding and sensitivity, students were asked to use their intuition to discover problems. To equip with some idea-generating heuristics, activities like comparing metaphors were used.

In affective aspects, the learning activities were aimed at cultivating teachers' motives in creative thinking. It was also meant to arouse their interest and to boost their confidence in creative thinking. Other positive attitudes to favour creativity development that includes appreciation and aspiration of creativity, being curious and imaginative, favouring challenges, willing to take sensible risks, were also targeted at in this study.

2.2 Selecting the Activities

Besides fulfilling the above learning objectives, the creative questions employed by this study need to suit the context of the learners. A set of rationales for selecting the creative questions was employed as below:-

a. First of all, to allow room for creative thinking, the tasks involved were open-ended, with large solution spans. They were of medium level of difficulties to provide acceptable challenges, and able to encourage student to take sensible risks. Playful, personal and daily-life elements were also induced into the tasks to make them interesting and appealing to science teachers, and, at the same time, elicit motivation to create answers.

b. To avoid inducing great changes to the common teaching activities, the creative activities were integrated into the knowledge content of the existing Physics lesson. Participating in these activities would not only enhance creative thinking but also knowledge understanding. At the same time, the activities were simple and flexible. The activities can be completed within 10 to 15 minutes in the classroom by teachers independently with only a simple worksheet. As far as possible, the possible answers were short and easy to understand or express. The tasks had the flexibility of allowing science teachers to express their ideas in written ways.

c. To elicit creative thinking, the tasks involved provided many possible solutions. Even though the creative tasks had to be so open-ended, yet, the solutions had to be specific and concrete so that teachers can have an easy feel to start and quick to finish. Moreover, the activities could give a surprise to teachers. These activities involved questions that teachers had never thought of, but when they began to think, most teachers could actually find a lot of amazing answers that were unexpected to them. An example of the activity was: - Give 5 similarities and 5 differences between force and love.

2.3 The Learning Process

The physics course served 74 science teachers at one time in a large lecture hall. The physics course covered areas in Mechanics, Matter and Heat. This study only focused on Mechanics which included three topics:-Measurement, Kinematics and Force. Each topic lasted for two hours and the process was as follows:-

2.3.1 Part 1 (1 hour and 20 minutes) – whole class lecture

The lectures for each physics topic were being delivered using visual support such as PowerPoint slides and video clips. At the same time, each teacher could refer to a provided learning module. Common teaching activities like questioning, giving examples, and explaining phenomenon were also employed.

2.3.2 Part 2 (25 minutes) – group activities

Firstly, the class was divided into 12 groups and each group consisted of six to seven group members. The group was then asked to answer creative questions related to each topic such as:-

- I. “Write down as many examples of friction as you can;
- II. “Suggest one measuring device in laboratory which you wish to add or eliminate.
Give your reasons; and
- III. “What is the difference between distance and displacement? Illustrate this with your daily route.

For each question, students were given five minutes to list out their answers on a piece of paper. Secondly, the group leader would invite each group member to take turns to share her/his answers that reflect her/his perspective. Each group member could then comment on each other's answers. Thirdly, the groups would have to share their answers with the rest of the class using ‘one stay, the rest stray’ cooperative learning structure [17]. In this learning structure, one member would stay back to explain the group's answers to the visiting group, while the rest of the group members would go to the table of the next groups. Group members then reported back and discussed the differences among the answers they had gained. This allowed an examination of different answers. Lastly, the lecturer would select randomly several groups to read out aloud to the class the interesting answers found from other groups.

2.3.3 Part 3 (15 minutes) – individual assessment

Primary science teachers' degree of creative thinking was measured using creativity answer sheets. The teachers answered the creative questions individually after each related group activity was being carried out. For the purpose of assessment, the researcher adopted three creative questions based on studies done by Hu and Adey [14] and Cheng [6] as follows:

1. After connecting to a bulb, the pointer of the ammeter does not move. Suggest 10 possible reasons (problem finding and sensitivity).
2. Suppose there is no gravity, describe how the world would be like? Give 10 possible happenings (imagination).
3. Give 5 similarities and 5 differences between force and love (metaphoric comparison).

The characteristics of the chosen creative questions were as follows: science teachers were prompted for being sensitive to the problems, having an ability to wonder, understanding the world around, seeking solutions, imagination and comparing the similarities and differences between two loosely-related concepts. Teachers were

encouraged to interpret the questions differently and to use their creativity to solve it from a different perspective.

At the end of the assessment, the science teachers were encouraged to exchange their answer sheets and discussed with their peers. The researcher/lecturer then chose several interesting science teacher responses and read out aloud to all the science teachers. This allowed science teachers to gain ideas on fostering creativity amongst primary school children in their schools. Science teachers answer sheets were then collected and evaluated to determine the levels of creativity.

The distribution of questionnaires was administered promptly at the end of the intervention for Mechanics, which lasted for 15 minutes.

3. DATA ANALYSIS

3.1 Analysis of Questionnaire Data

Data was collected from 74 students about their perceived creative attitudes towards the use of creative questions in learning physics. The questionnaire was analyzed according to Likert's five-point scale ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5), with a 3 representing a neutral response.

The qualitative data consisted of students' responses from open-ended questions that investigated their insights and experiences in learning by using creative questions. All qualitative data was analyzed by an iterative coding process [11]. The analysis began by reading each of the participant's responses to open-ended questions. Codes were generated during this initial review of the participants' responses. Relationships among the codes were explored in subsequent readings of participants' responses and broad themes emerged. This process continued until consistent themes were achieved. The validity of open-ended response was determined by agreement between a Physics lecturer as independent rater and the researcher.

3.2 Analysis of Students' Level of Creativity

3.2.1 Scoring procedures

The focus of this research was to measure the creativity traits of primary science teachers in terms of fluency, flexibility and originality. Measurement of creativity was based on a criterion adapted from Torrance's Test of Creative Thinking (TTCT) [32,14]. The Torrance's TTCT has its reliability coefficient ranges from 0.78 to 1.00, at different grade levels [33]. The criterion for the assessment of the creativity of a science teacher is shown in Table 1.

The research team classified the answers for each creative question into categories. Each category consisted of several response items. The response items

were then coded by the team, with numbers representing categories and letters of the English Alphabet representing response items under categories. The statistical functions in EXCEL of Microsoft were used as a platform to compute the scoring for creative answer sheets.

The scores of question 1 to 3 are the sums of fluency score, flexibility score, and originality score. The fluency score was obtained simply by counting all of the separate responses or different ideas given by the teachers (excluding the number of repetitive and irrelevant responses). The flexibility score for each question was obtained by counting the number of categories of ideas or areas that one produced. The originality score was obtained simply by counting the uniqueness of the ideas that one produced as compared to the whole sample. The originality score was developed from a tabulation of the frequency of all of the responses obtained. Frequencies and percentages of each response were computed. If the probability of a response was smaller than 5%, 2 points were awarded; if the probability was from 5 to 10%, 1 point was awarded; if the probability of a response was greater than 10%, then 0 point was awarded. For example, in response to question 2, responses like “no tall building can be constructed , “no life , “no daily activities , “objects have no weight were frequent; however responses which were considered to be original as “injuries caused by collision between living and non-living things , “no water activity , “earth stops at its orbit had been given each by one student, therefore 2 points were awarded.

Table 1. Scoring criteria for creativity constructs (Adapted and adopted from Torrance [32]; Hu and Adey [14])

Creativity dimensions	Scoring criteria	Score awarded
Fluency (F) (10 marks)	The number of different ideas that one can produce	1 point for each idea
Flexibility (FX) (10 marks)	The number of categories of ideas that one produces	1 point for each category
Originality (O) (20 marks)	The uniqueness of the ideas that one produces as compared to the whole sample	< 5% - 2 points Between 5% and 10% - 1 point >10% - 0 point

3.2.2 Inter-scorer reliability

Since there was an element of subjectivity in interpreting the scoring rules, it was necessary to check that the scoring system could be interpreted reliably by someone who had not been involved in the questions development. Scores for 20 students were

obtained independently by two scorers from each question, one was not associated with the research, and the other was the researcher. Pearson product-moment correlation coefficients between the two sets of scores are presented in Table 2. The correlations between scores vary from 0.962 to

0.979. The results suggest that the scoring procedure is adequately objective.

Table 2. Scorer Agreement (n = 20 answer sheets for each question) Question Pearson product-moment

	correlation coefficients
1	0.979
2	0.916
3	0.962

4. RESEARCH FINDINGS

4.1 Participants Level of Creativity

Table 3 below summarises three levels of creativity attained by the teachers. The weightings from the creativity level scale were assigned by numerical scales graduated from 0 to 40. Scale 0-13 indicates less creative, Scale 14-26 indicates moderate creative, and Scale 27-40 indicates creative. Each creativity level was determined by averaging the values that measure each particular level. As shown in Table 3, 65.8% of the teachers attained moderate level of creativity and 31.5% of them belonged to the "Less creative level. However, only 2.7% of teachers belonged to "Creative level.

Table 3. Percentage of teachers attaining levels of creativity of each question

Question no.	Creative level (%)		
	Less creative (0-13)	Moderate creative (14-26)	Creative (27-40)
1	41.9	58.1	0
2	35.1	62.2	2.7
3	17.6	77	5.4
Average	31.5	65.8	2.7

Table 4 below summarises three levels of creativity dimension attained by the teachers. The results showed that half of the teachers had developed a high level of fluent (52.7%) and flexible (52.3%) thinking. Nevertheless, a majority (93.2%) of the teachers were at the low level of the originality dimension.

Table 4. Percentage of teachers attaining levels of creativity for each dimension

Creativity dimension	Level	Creative question no. (%)			Average (%)
		1	2	3	
Fluency	Low (" 3)	0	10.8	0	3.6
	Medium 4 " x " 6	18.9	41.9	70.3	43.7
	High (" 7)	81.1	47.3	29.7	52.7
Flexibility	Low (" 3)	0	10.8	1.4	4.0
	Medium 4 " x " 6	82.4	16.2	32.4	43.7
	High (" 7)	17.6	73	66.2	52.3
Originality	Low (" 6)	100	86.5	93.2	93.2
	Medium 7 " x " 13	0	13.5	6.8	6.8
	High (" 14)	0	0	0	0

4.2 Participants Creative Attitudes

The students response rates of all 20 items in the questionnaire were analyzed. For the purpose of discussion, Strongly Disagree (SD) and Disagree (D) were stated as “disagree , Agree (A) and Strongly Agree (SA) as “agree , while “unsure was maintained. The items with most and least positive response rate were listed in Table 5.

Among them, most students agreed that they could freely explore new ideas that they were interested in (100%), and exchange ideas with their classmates and stimulate each other s thinking (100%), both of which were rather basic level elements in creativity learning. 98.7% of students agreed that this physics learning have enabled them to think in a broader sense, to learn more from multiple perspectives and challenge difficult questions. Meanwhile, 97.3% of students agreed that they had more opportunities to appreciate creative ideas of their classmates and creative questions. Whereas 96% of students agreed that they had more opportunities to generate creative answers from the given questions, being imaginative in generating new ideas, and participated in novel learning activities.

Table 5. Questionnaire s Items and percentage on each likert type item (n = 74)

Item No.	Compared with previous physics lessons in last semester, in recent ones, I have more opportunities to	Strongly disagreed or disagreed (%)	Unsure (%)	Strongly agreed or agreed (%)
9	Freely explore new idea that I am interested in.			100
8	Exchange ideas with my classmates, stimulating each other s thinking			100
4	Think broader and learn more from multiple perspectives	1.3		98.7
10	Challenge difficult questions.		1.3	98.7
2	Appreciate creative ideas of classmates.		2.7	97.3
3	Appreciate creative questions		2.7	97.3
1	Create creative answer from the given questions		4	96
6	Experience imagination in physics		4	96
7	Participate in novel learning activities		4	96
20	Seeing the world from someone else s perspective		4	96
18	Generate new ideas		4	96
13	Obtain support and encouragement, rebuild confidence in answering questions	1.3	4	94.7
19	Thinking outside the box	1.3	4	94.7
16	Question the viewpoints in the textbooks and those of peers		6.7	93.3
14	Tolerate making mistakes, uncertain answers or ambiguities		10.7	89.3
5	Learn in a relaxed and playful atmosphere		14.7	85.3
12	Express my ideas without being criticized.		20	80
17	Risk doing some tasks which have higher possibility of failure.		21.3	78.7
15	Gain others praise for my creativity		24	76
11	Tolerate day-dreaming and wild thinking occasionally.	1.3	24	74.7

Meanwhile, 93-93% of the teachers agreed that they have rebuilt their confidence in answering difficult questions, thinking outside the box, and question the viewpoints in the textbooks and those of peers.

On the other hand, less than 90% of students agreed that they have more opportunities to learn in a relax and playful atmosphere (85.3%), tolerate making mistakes, or uncertain answers (89.3%), express ideas without being criticized (80%). Less than 80% of students agreed that the lessons had given them more opportunities

to take risks (78.7%), to gain others praise for his/her creativity (76%), and to tolerate wild thinking occasionally (74.7%), all of which were high-order level elements in creative developments.

4.3 Findings from the Open-Ended Questions

Individual responses from open questions: What did you learn from the activity using creative questions? and What was your experience?

Almost all participants responded that the questions were challenging, but the relaxing and playful session had made them think and learn more effectively. Some of the related responses were: - I can learn in a relaxing and playful environment. I do not feel under pressure even though the questions are challenging and difficult.

Science teachers did perceive changes in their learning experience, and, their remarks about these changes were: - I now dare to give a variety of answers even though they are different from textbooks and those of peers; It is a way to stimulate me to think logically and imaginatively in physics, and I dare to give uncertain answers; These activities have taught me how to express my views freely and not to be too dependent on the schema and books. I have also learned to accept ideas from a wider perspective; I feel free to give unlimited ideas and explore creative ideas from friends; These activities have motivated me and I now have the courage to point out my point of views which I have not done before especially when dealing with difficult questions; and Sometimes, the ideas from friends shocked me as it can be accepted as a logical idea and that is a new experience for me .

Science teachers had also changed their perceptions on physics. Some common feedbacks are: "In the past, I thought physics is a scary subject and creates tension in learning it, but now I find physics interesting if we know how to use creative questions in learning; Physics is fun if we use creative questions. Sometimes we feel that the question is something unacceptable but it sounds rational. Responses in answer sheets further indicated that the teachers found new parallels to the mentioned unacceptable question difference between force and love. Some of their responses were: - Force can change the position/shape of an object whereas love can change the appearance of a person, Force can be calculated quantitatively using formula $F = ma$, whereas love can only be measured qualitatively, and Force may cause friction, whereas love may cause conflict .

Most of the science teachers responded that they would modify the questions, and try to make it more interesting or suitable to primary school students. They also pointed out that — I will encourage students to generate ideas and build up their confidence to defend their answers. At the same time they can learn from the creative ideas contributed by their friends.

Science teachers also felt that the creative question activities had encouraged them to think in a different way. Their feedbacks were: The activities have encouraged me to think in a different way after listening to the creative ideas from friends; Many new ideas come into my mind after hearing friend s answers; I have a chance to build up my confidence to produce answers based on logic, even though I realize that there is a possibility that I have given wrong answers; and I was given chances to produce something that is different from the text books.

Obviously, most teachers were successful in realizing the strength of creative questions. They mentioned that - I enjoy learning with the creative questions; it makes me think outside the box. All this while, most lessons had limited my thinking; , and the creative questions are medicines to cure stress in learning . Meanwhile, teachers also expressed that creative questions serve as an opportunity to realise their own personal potential to generate unusual ideas as reflected in their feedback: — This method has given me the confidence to give new ideas. I am not afraid to be criticized. Without realizing it, I am able to generate new ideas which I have never thought of before . No doubt those teachers had an opportunity to exercise creative thinking and experienced the joy and excitement of generating something genuinely new.

Teachers generally felt that they gained support from group creative activities. Related responses were: The Ideas given by friends during group activities have opened my mind to generate more creative answers; , Discussion with friends on creative questions enables me to gain a better understanding of physics concepts; , Checking peers answers enable me to realise how imaginative they are. This encourages me to explore my imagination from someone else s perspective; , and I learn to look at things from multiple perspectives.

More than half of the teachers expressed that the learning experience was interesting, playful, and gave them a lot of fun. Some had this feeling simply because they do not have to worry about the accuracy of their answer. Some others indicated that they especially enjoyed the relaxed atmosphere which gave them less pressure in thinking. On the whole, the findings in the open-ended questions aligned with those close questions in the questionnaire.

5. DISCUSSION

The results from this study found that a majority of the in-service primary science teachers have a moderate level of creative thinking skills and only a handful of them were creative. The results also revealed that the primary teachers were able to generate large numbers of ideas with different categories at one particular time, but their ideas were mostly neither unique nor novel. The creative question activities had provided students a chance, to some extent, to develop their own fluency and flexibility.

In evaluation, the effect of the present creative questions activities was found to be hindered by two factors. First, the science background of most teachers was very weak. The majority of them had only a Diploma level in science, and many of them received this education more than 3-16 years ago. As suggested by many scholars [1,30], domain-specific knowledge and skills are a very significant factor in creativity development. Therefore, the lack of physics knowledge and skills hinder the creativity development of these science teachers. The second limitation was due to a lack of time. The learning time for the related topics was only limited to two hours and this was insufficient to enable the science teachers to attain a higher level of creativity. According to Starko [29], students have to be provided with the necessary knowledge, skills and surroundings to enhance their creativity. Through this activity, a foundation has been laid for teachers to enable them to develop creative questions for their school context.

Science teachers categorized this creative learning as a kind of relax and playful learning which can encourage them to think in a broader and wider multiple perspectives, to explore and exchange new ideas, to appreciate creative ideas, and to develop their curiosity, interest and confidence in learning. This is supported by Bowkett [4] in his book, 100+ ideas for teaching creativity, who advocates 'keeping the stress low'. Though this classroom reform originally aimed at creativity development, teachers considered freedom of expression such as exploration and exchanging new ideas and stimulation of each thinking as their major gains. The creative activity shows that this highly abstract subject (physics) as perceived by science teachers is in fact interesting and fun. As Mayer [19] notes that students tend to engage more deeply and persist on challenging problems if they find them interesting. As such, a relaxed and playful learning environment can be effective in promoting creativity.

Teachers high-order creative developments, such as attempting tasks which have higher possibility of failure, and the tolerance level of wild thinking, were found to be weak. These outcomes can be related to their low scores in their originality dimension and some typical characteristics of existing educational system. These two aspects have trained them to believe that questions have only either a right or a wrong answer. Nevertheless, on the whole, primary science teachers have positive creative attitudes towards learning physics using creative questions.

6. CONCLUSION AND RECOMMENDATION

Introducing creative questions to learning and teaching physics allowed for development of creativity in primary science teachers. Though teachers had developed an increased level of fluent and flexible thinking during lessons, the level of originality dimension of creative abilities of science teachers was still low. This study reveals that

physics knowledge is a necessary condition for creativity development of science teachers.

In addition, these findings can imply that primary science teachers are either not impressed by the use of creative questioning as part of their classroom teaching practice, or teachers have not implemented the creativity elements of primary science curriculum effectively, or both. This can also suggest that primary science teachers need to be encouraged to get into the habit of posing creative questions and framing answers during their in-service training. In addition, it should be the normal practice for science teachers to raise creative questions as part of their classroom teaching practice.

On the whole, primary science teachers have positive creative attitudes towards the use of creative questions in learning and teaching of physics. This activity was able to arouse the interest of teachers in exploring new ideas in physics. Through the activities, most teachers have changed their image in physics, from something very difficult, to something interesting and simple. They were found to have higher confidence and interests in generating unusual ideas. The affective objectives of the activities were, to a certain extent, achieved.

This study provides primary science teachers a framework to encourage creativity within the science classroom by asking thought-provoking questions. Teachers need to truly believe that there is 'no such thing as a 'silly question'. Primary science teachers should be encouraged to have creative thinking, a more flexible attitude, a higher self-confidence, a love in teaching creativity and a stronger aspiration in improving the science education. Science teachers should not look for answers for answers sake, but should look for questions for the sake of extending their students understanding and creativity. In order for the children to have a more meaningful science education in future, it is highly necessary for science educators in higher education to continue their effort in developing programs for enhancing science teachers' creativity.

This study was only a preliminary attempt exemplified by the researcher to the primary science teachers showing that one way of fostering creativity amongst primary school children is through the use of creative questions. There was no followed-up assessment on the creative pedagogical skills of the primary science teachers. In future, a session can be conducted to help primary science teachers in crafting out creative questions. The teacher can choose a topic that he/she is comfortable with and observe a lesson in a classroom. A teacher would probably gain best on how his/her students would react to the type of creative questions she/he constructs. Follow-up study is also necessary to understand teachers' classroom practice, i.e., whether the teachers have really self-developed creative questions in their school context. The capacity to ask creative questions is neither a natural talent nor an in-born trait. It is a learned competency based on motivation, know-how and

experience. Based on these evaluations, creative questions employed in this study can be revised and improved.

COMPETING INTERESTS

The author has declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Amabile TM. Creativity in context. Oxford: Westview Press; 1996.
2. Arshad MY, Alias SH. Creativity of science student-teachers. *Journal of Science & Mathematics Education*. 2011;4:1-7.
3. Ben W. How to be creative and improve creative thinking. 2012. Accessed 13 January 2012. Available: <http://www.warriorben.com/how-to-be-creative-and-improve-creative-thinking/>
4. Bowkett S. 100+ ideas for teaching creativity. London: Continuum; 2006.
5. Burnett C. Asking questions which encourage creative thinking. 2011; Accessed 03 November 2012. Available: <http://childhood101.com/2010/08/asking-questions-which-encouragecreative-thinking/>
6. Cheng MY. Developing physics learning activities for fostering student creativity in Hong Kong context. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*. 2004; 5(2):1-33.
7. Cheng MY. Infusing creativity into Eastern classrooms: Evaluations from student perspectives. *Thinking Skills and Creativity*. 2011;6:67-87.
8. Coelho P. *The witch of Portobello*. New York: HarperCollins; 2007.
9. Crophley AJ. Education. In: Runco MA, Pritzker SR (Ed.). *Encyclopedia of Creativity*. San Diego, Calif: Academic Press. 1999;1:629-642.
10. De Bono E. *Lateral thinking*. New York: Harper & Row; 1970.
11. Emerson R, Fretz R, Shaw L. *Writing ethnographic field-notes*. Chicago, University of Chicago, IL; 1995.
12. Guilford JP. Creativity. *American Psychologist*. 1950;5:444-454.
13. Guilford JP. Three faces of intellect. *American Psychologist*. 1959;14:469-479.
14. Hu W, Adey PA. Scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*. 2002;24(4):389-403.
15. Jang SJ. Exploration of secondary students' creativity by integrating web-based technology into an innovative science curriculum. *Computers and Education*. 2009;52(1):247-255.

16. Johnsen SK, Kendrick J. Science Education for gifted students. Waco, TX: Prufrock Press; 2005.
17. Kagan S. Cooperative learning. San Juan Capistrano. CA: Kagan Cooperative Learning; 1994.
18. Lubart TI. Creativity across cultures. In Sternberg, R.J. (Ed.), Handbook of Creativity. Cambridge: University Press; 1999.
19. Mayer RE. Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem; 1998.
20. McMillan JH. Educational research. Fundamentals for the consumers. 3rd Ed. New York: Addison Wesley; 2000.
21. Ministry of Education Malaysia. Primary School Standard Curriculum: World of Science and Technology Year 1. Kuala Lumpur: Curriculum Development Division; 2011.
22. Ministry of Education Malaysia. Malaysia Education Blueprint 2013-2025. A preliminary Report. 2012. Accessed 30 Sept 2012. Available: <http://www.cpps.org.my/upload/105554958-Malaysia-Education-Blueprint-2013-2025-Preliminary-Report-Executive-Summary.pdf>.
23. Mohamed A. Investigating the scientific creativity of fifth-grade students. 2006. Accessed 02 January 2013; Available: arizona.openrepository.com/arizona/.../1/azu_etd_1565_sip1_m.pdf.
24. Pekmez ES, AktamiD H, TaDkin BC. Exploring scientific creativity of 7th Grade Students. Journal of Qafqaz University. 2009: 204-214. Accessed 02January 2013. Available: journal.qu.edu.az/article_pdf/1004_53.pdf.
25. Randi H, Corno L. Teachers as innovators. In Biddle BJ, Good TL, Goodson IF. International Handbook of Teachers and Teaching; 1997.
26. Runco MA, Nemiro J. Problem Finding, Creativity, and Giftedness. Roeper Review. 1994;16(4):235-241.
27. Saeed H. Creativity level of science teachers and practices in teaching. MPBL Journal of Research. 2004;5.
28. Dorgo A. Connecting biology and mathematics: first prepare the teachers. CBE Life Science Education. 2010;9(3):196-200.
29. Starko AJ. Creativity in the classroom: Schools of curious delight. 4th Ed. New York, NY: Routledge; 2010.
30. Sternberg RJ, Lubart TI. An investment theory of creativity and its development. Human Development. 1991;34:1-31.

31. Sternberg RJ, Williams WM. How to develop student s creativity. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development; 1996.
32. Torrance EP. Torrance tests of creative thinking. Lexington, MA: Personnel Press; 1974.
33. Torrance EP. Research review for the Torrance Tests of Creative Thinking figural and verbal forms A and B. Bensenville, IL: Scholastic Testing Services; 2000.
34. Wallach MA, Kogan N. Modes of thinking in young children: A study of the creativity- intelligence distinction. New York: Hort, Pinehart and Winston; 1965.
35. Williams FE. Creativity assessment packet. East Aurora. New York: DOK; 1980.

Maryna Velushchak,
Bukovyna State University of Finance and Economics, postgraduate student,
Department of Modern European Languages

Active learning strategies in business education in the USA

Abstract: This article is devoted to active learning strategies in business education in the USA. Active learning strategies in business education are highlighted. Main types of active learning in business education are researched

Key words: business education, active learning, business educators, learning strategy.

Business education in the 21st century has a set of common requirements. First, business education is indeed global in nature, reflecting the realities of commerce and organizations. Second, effective business education needs to simulate the demands of the business environment. But perhaps most importantly, business education needs to provide students with those skills demanded by the marketplace. By virtue of increasing competitive demands both in the business world and in the academic community, business educators endeavor to provide the most productive classroom experience for their students in order to prepare them for careers in the business world. To achieve this objective, business educators constantly search for new teaching methods. Increasingly these are becoming known as the "Four C's": Creativity, Collaboration, Communication, and Critical thinking. These skills are difficult enough to address in traditional educational settings and the methods of active learning are new challenges to old problems. While active learning as a concept dates back centuries, in modern times it was first researched by the English scholar R.W. Revans [1]. Briefly, Revans refers to active learning as reflection on experience and states that learning is achieved through focusing on problems in a social context [2], i.e. businessmen learning from each other and enhancing learning through interaction and shared experiences.

The purpose of this article is to describe active learning strategies in business education in the USA, giving an overview of the main advantages of active learning in business education, and describing the application of the main types of active learning.

Active learning is a broadly inclusive term, used to describe several models of instruction that hold learners responsible for their own learning. The leaders in the field of active learning, Bonwell and Eison have contributed heavily to its development and to

the acceptance of active learning as a viable approach. Proponents of active learning describe a process in which students engage in —doing things and thinking about what they are doing“ in the classroom [2]. Meyer and Jones state that active learning involves providing opportunities for students to meaningfully talk and listen, write, read, and reflect on the content, ideas, issues, and concerns of an academic subject [4].

Bonwell and Eison suggest that active learning provides the following benefits: students are more involved than in passive listening; students are engaged in activities such as reading, discussing, and writing; student motivation is increased; students can receive immediate feedback; and students may engage in higher order thinking, such as analysis, synthesis, and evaluation. In order to have a positive effect on students, the business educator must apply the principles of active learning to the practical setting of the classroom [4].

Auster and Wylie suggest that four dimensions are necessary to create a systematic approach to promote active learning in the classroom: context setting, class preparation, class delivery, and continuous improvement. Context setting refers to creating an open and relaxed atmosphere for learning in the classroom. Class preparation involves thought, planning, and creativity before the class session. Class delivery refers to the implementation of the planned lesson in the classroom. Continuous improvement entails seeking and using feedback concerning the teaching approach [5].

Active learning instructional strategies include a wide range of activities that share the common element of —involving students in doing things and thinking about the things they are doing [4].

Active learning instructional strategies can be created and used to engage students in (a) thinking critically or creatively, (b) speaking with a partner, in a small group, or with the entire class, (c) expressing ideas through writing, (d) exploring personal attitudes and values, (e) giving and receiving feedback, and (f) reflecting upon the learning process.

It should also be noted that active learning instructional strategies can (a) be completed by students either in-class or out-of-class, (b) be done by students working either as individuals or in group, and (c) be done either with or without the use of technology tools. Proponents of active learning describe a process in which students engage in “doing things and thinking about what they are doing” in the classroom [4].

In business education types of active learning include experiential learning [6], problem based learning [7], participative learning [8], and cooperative learning [9]. We will briefly describe active learning techniques that are used in business education in the USA.

Experiential learning is an associated concept in which students learn from relevant experiences provided in the course of instruction [6]. Business educators should be aware of two cautions. First, experiential exercises alone may not be sufficient

to induce learning and, secondly, students will need time to reflect on the experience [10]. Kolb [6] explains that learning is a process, not an outcome; that learning comes from experience; that learning requires resolution of dialectically opposed demands; that learning is holistic and integrative; that learning requires interplay between a person and an environment; and that learning results in knowledge creation. Business education involves studying applications of mathematics, economics and behavioral sciences to problems in the production and distribution of goods and services. That's why; the applied nature of business education might be a more appropriate discipline for the use of experiential learning pedagogies than one with a stronger theoretical orientation. Experiential learning can involve learning on the behavioral and affective dimensions as well as the cognitive dimension. Given the problem-solving orientation of most business education, there is a natural tendency among business faculty to emphasize the cognitive dimension. Given the importance of "people skills" and "technical skills" though, the broader horizons offered by experiential learning approaches as compared to more traditional teaching methods such as lectures and class discussion may be very beneficial.

Another approach is problem-based learning (PBL) which structures a course around the resolution of a real world problem. This approach traces its beginnings to the philosopher and educator, John Dewey, who claimed that problems are a stimulus to thinking [7]. To discover the solution to a problem, students must learn the basic principles of a subject. Having borrowed the concept of problem-based learning from service learning in which students learn by performing some service for the community, Miller applied the approach to organizational behavior classes in the business school. Problem-based learning (PBL) is an instructional approach that enables learners to conduct research, integrate theory and practice, and apply knowledge and skills in order to develop a solution to a defined problem [11]. According to Barrows the key components of PBL are (1) unresolved, ill-structured problems that will generate multiple thoughts about the cause and solution, (2) a student-centered approach in which students determine what they need to learn, (3) teachers serve as facilitators and tutors, and (4) problems are authentic and reflect professional practice [12].

Participative learning is defined as engaging the student in the learning process by giving them an opportunity to take part in selecting activities and/or assignments in the class [8]. The Participatory Learning Approach (PLA, pronounced "play") engages students as active participants in the full life cycle of homework, projects and examination. Participative learning's main idea is that students design the questions or projects, execute them, and then assess and grade their peers' solutions. Each stage can be performed by individuals or by teams. Students should be able to observe (read) everything their peers do so they can learn further from others' efforts. For example, students may be allowed to choose elements in the syllabus, to write exam questions, or

to participate in the grading of some class projects. By involving students in choosing some direction for the course, students should take on responsibility and become accountable for positive outcomes in the class. Participative learning is grounded in constructivist theories of learning [13], which suggest that knowledge is actively constructed by, rather than transmitted to learners. People learn by applying their knowledge to meaningful problems [14,15] actively building their own understanding. Participative learning forces students to view a subject from several new vantage points. Designing problems challenges students to analyze course materials in order to determine the most important aspects for critically assessing understanding of a subject by their peers. Evaluating solutions and arbitrating disputes challenge students to assess how fully a set of materials (the solution) fits their understanding of the field as well as the problem posed. Often solutions will be quite different from how the evaluator views the problem, forcing a rethinking of the material.

In cooperative learning, students are required to work together in small groups and class discussions. In order for small groups to develop cooperative learning, five basic elements are necessary: positive interdependence, face-to-face interaction (promote each other's success), individual and group accountability (no social loafing), social skills, and group processing or feedback [9]. In order to prepare students for the business world outside the classroom, then to work inside the business education classroom must come closer to mirroring that world. The interactions in the classroom must be similar to those done in the business offices, shops, and work places of the real world [16]. For instance, students must be given meaningful business-related academic challenges, tasks, and problems and must work together in designated places; take into account limitations, context, and available resources; delegate work within meaningful yet collaborative divisions of labor; share and combine data and ideas; generate and justify likely solutions in the context of consequences (i.e., the "bottom line"); and be individually and cooperatively accountable for many of the consequences, including successes and failures. In the workplace, public and private settings, and the classroom, people must become skilled in the information and abilities to function productively and with civility in interpersonal and group situations. In order to attain and master the abilities and attitudes needed to function well in these situations, students in business education classes must:

- engage in open communication during well-structured group tasks
- interact with other business students on matters and issues of business
- interact with others using concepts, skills and attitudes valued within the business community
- work in groups toward a common goal
- work together in a team as a team
- plan together in a team as a team

- work together to collect or locate relevant data
- work cooperatively to comprehend and learn to apply targeted information
- use others' ideas exchange ideas
- empathize with the perspectives and feelings of others in and outside their teams.

If students are to attain these abilities and attitudes, and to practice them in business education classes, they must have frequently opportunities to work in groups in structured situations where they can be occur. Cooperative learning can be used to set up the classroom conditions where these can take place and be learned. In effect, cooperative learning approaches and strategies represent an alternative to existing instructional strategies—an alternative directly aligned with helping students attain the valued goals of business education. Cooperative learning is not just putting students in groups. Simply placing students in groups to complete projects does not ensure cooperation, learning, quality interaction, or the many positive results that emerge from well-structured cooperative learning strategies. While there are many group activities and strategies that teachers can use, many of these are not aligned with crucial elements needed to elevate the group activity as cooperative learning.

In conclusion, our study contributes to the business education literature with quantitative evidence that the active teaching approach may have a greater positive influence on student learning. It appears to be especially useful in courses where there is an emphasis on developing higher level thinking skills and collaboration. Learning how to think critically and work among groups is a primary role of professionals and is a skill that is needed in the global workforce.

References

1. Revans, R.(1971). *Developing effective managers; a new approach to business education*: Praeger Publishers.
2. Revans, R. (1983). *Action Learning, Its Terms and Character*. *Management Decision*, 21(1).
3. Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*, ASHEERIC Higher Education Report No. 1. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Higher Education.
4. Meyer, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
5. Auster, E. R., & Wylie, K. K. 2006. *Creating active learning in the classroom: A systematic approach*. *Journal of Management Education*, 30(2), 333-354.
6. Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

7. Miller, J. S. (2004). Problem-based learning in organizational behavior class: Solving students' real problems. *Journal of Management Education*, 28, 578–590.
8. Mills-Jones, A. (1999). Active learning in IS education: Choosing effective strategies for teaching large classes in higher education. In *Proceedings of the 10th Australasian Conference on Information Systems*, Wellington, New Zealand, pp. 622–633.
9. Johnson, D., R., Johnson, and K. Smith, *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, 2nd ed., Interaction Book Co., Edina, MN, 1998.
10. Stewart-Wingfield, S., & Black, G. S. (2005). Active versus passive course designs: The impact on student outcomes. *Journal of Education for Business*, 81, 119–125.
11. Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 9-20.
12. Barrows, H. S. (2002). Is it truly possible to have such a thing as dPBL? *Distance Education*, 23(1), 119-122.
13. Piaget, J. "Judgment and reasoning in the child," London: Routledge & Kegan Paul, 1928.
14. Brown, R., & Guilding, C. (1993). A survey of teaching methods employed in university business school accounting courses. *Accounting Education*, 2(3), 211-218.
15. Hawkins, J., & Pea, R. (1987). Tools for bridging everyday and scientific thinking. *Journal for Research in Science Teaching*, 24(4), 291-307.
16. Garcia, N. C., Gryder, R., and Lynch, D. (1989). Student feedback: Try it you'll like it. *Arizona Business Education Journal*, 8(1, Spring), 18-34.

Mariya Vyshkvyrkina,

PhD in Psychology, associate professor,

Oksana Barsukova,

PhD in Psychology, associate professor,

Natalia Mozgovaya,

PhD in Psychology, associate professor,

Southern Federal University, Academy of Psychology and Pedagogy,

Department of Educational Psychology (Russia, Rostov-on-Don)

THE INNER WORLD OF THE PERSON AND ITS REALIZATION IN THE OUTER WORLD (by the Example of Ambition, Personal Space and Social Intelligence)

Abstract: In the article the results of theoretical analysis of ambition, personal space and social intelligence are presented in the context of realization by the person of his inner world outside, consideration of the possibility of representation of these phenomena as criteria of formation of the typology of realization of the inner world in the outer one.

Key words: the inner world of the person, the outer world, ambition, psychological (personal) space of the person, social intelligence.

The inner world of the person includes the whole complex of psychological formations of the person. Such world is shown up and realized in actions, behavior, communication, activity of the person. The outer world of the person is multiform; it consists of physical, social world, etc. In this article we will turn our attention to realization of the content of the inner world of the person in the social world. And here the consideration of the concept of psychological (personal) space of the person is appropriate indeed, as both the external attributes of the person, and the acquired qualitative characteristics from the outer world, the society, are included into it. And, respectively, interaction of the person with other people taking into account the content of their personal spaces is impossible without the presence of social intelligence on formation of which the social environment has the significant impact, thereby, defining its double conditionality, i.e. the inner and the outer world.

Ambition is aspiration of the person to become a significant and recognized personality for others for the real achievements important both for the person himself, and for others [1].

The main function of ambition is motivational, it is revealed in the following aspects: energy, social achievements, self-realization, reflection and self-reflection, communication [1].

Ambition as aspiration is realized in various forms of social activity of the person. This realization occurs in cooperation with other people. The person cannot satisfy his ambitious aspirations without others as he wishes to gain recognition as a socially significant personality! Actions and behavior of the ambitious person are focused on other people, on the norms and the values recognized in the society. Here it is necessary to pay attention that the person can be guided by the norms of the subculture to which he belongs, for example, these norms can be both socially approved, and socially damnable (for example, the norms of the criminal subculture). The variant, when satisfaction of ambitious aspiration of the person promotes his personal development and development of others, will be the most favourable one. If ambitious expectations of the person are not proved, intrapersonal or interpersonal conflict arises.

If we consider the types of ambition then some variants depending on the criterion are possible:

- According to the degree of expressiveness – moderate, poorly expressed, highly expressed.
- According to the area of realization – family, professional, etc.
- According to the moral aspect of the purpose and the means of achievement – moral, immoral.

Professional ambition is the most obvious one [2]. Professional ambition is aspiration of the person to win recognition of the professional community or the wider social circle as the professional for the real achievements in the professional area. In this case this refers to that ambition is not connected with availability of inclinations and abilities; it is not connected with knowledge, etc. Ambition is necessary for achievement of professional and career heights as a peculiar energy center which makes the person to aspire to achievements in the chosen professional area and which is necessary for fight and victory in the competitive relations.

Personal space is subject formation having complex psychological structure formed by interaction of the components reflected by the person inasmuch as it is presented in his images and ideas reflecting the psychological essence of this phenomenon. By disturbance of personal space the person involuntarily turns on the mechanisms of psychological protection of his personal liberty, integrity and sovereignty. Designation and detection by the individual of the borders of "his" personal space indicates not only "closedness" of this or that part of the human personality, but also

sovereignty, integrity, individuality of the subject, presence of trust to other people, the society [3].

The functions which personal space has got, allow the person to feel psychologically comfortable, to keep some freedom and distance in physical contact, self-protection of the personal territory of body, mood, status, house, etc. The structure of personal space can be presented by the following components.

The types of personal space: spatial (psychological distance, location area of partners, personal space of everyone, etc.); physical (personal belongings, apartment, etc.); corporal; individual (mental qualities and peculiarities of the individual, personal style in the way of life); emotional and volitional (mood, desires, etc.); status and role (choice of profession, status, etc.); moral (personal liberty and human rights, values, world outlook); value and notional; cognitive (knowledge, etc.).

Consequently, personal space is integrated psychological formation which can be structured [3]: 1. according to the functions (identifying, representative, controlling and protective); 2. according to the components (individual, physical, spatial, etc.).

Thus, psychological space of the personality is formed in the social space, in relations with other people, is its part. Consequently, any violations of the personal space are perceived through the relations in the social space. On each stage of ontogenetic development, consciousness of personal space is specific, reflected inasmuch as it is available for understanding of its essence and psychological consequences by the life activity subject [3].

"Social intelligence is a global ability arising on the basis of a complex of intellectual, personal, communicative and behavioral traits including the level of energetic provision of the processes of self-adjustment; these traits provide forecasting of development of interpersonal situations, interpretation of information and behavior, readiness for social interaction and decision-making" [4].

Practical research of the peculiarities of social intelligence of V.N. Kunitsyna [5] allowed the author to make the following conclusions:

- the higher the level of social intelligence is, the more developed are self-adjustment, self-confidence, ability to influence;

- the lower the level of social intelligence is, the more shyness, reflexivity, aggressiveness, and others are presented in it, the more likely that the person suffers from loneliness, has got low self-esteem, conflictive, nervous, mentally and physically exhausted.

Excessively high social intelligence can have compensatory basis, according to V.N. Kunitsyna. As a result of the research the author has revealed the group of respondents the indicators of social intelligence of which were much higher than the medium group indicators. High indicators, first of all, referred to those properties which provide success of interaction: adaptability, partner style, influence, responsibility, ability

to understanding, communicative skills and abilities. The author assumes that in this case this refers to social intelligence, higher according to the number of important marks, but having peculiar features: increase of manipulative tendencies, decrease of level of personal dignity, empathy, increasing caution, dogmatism of thinking, inadequacy, inflated self-concept; reflexivity considerably increases [4, 5].

In M.A. Vyshkvyrkina's research it is revealed that students are well oriented in the peculiarities of nonverbal behavior of the conversation partner, correctly correlate verbal and nonverbal expressions, have a well-developed ability to forecast behavior consequences in simple, familiar situations of interpersonal interaction. However, in complex, non-standard, dynamically developing situations of interpersonal interaction students undergo difficulties not only in forecasting of development of the situation and further actions of other people, but also are badly oriented in behavior of the person at the current time. Thus, in potentially problem situation they more often show various destructive types of reactions, reactions of "escape" from the contradiction solution in the system of ideas of other person, in comparison with the frequency of expression of the constructive types causing appearance of thinking about other person [6].

It should be noted that the tendency to show various destructive reactions in potentially problem situations or in personal-conflict situations is peculiar to most of people. The similar tendency is formed in connection with the feature of the person in the course of interpersonal knowledge to operate with the stereotypes, the communication patterns, available for him. Therefore, if the available stereotype "falls" on the potentially problem situation as a variant of its decision, the need for the thinking itself disappears as the problem is resolved. It is confirmed by the results of M.A. Vyshkvyrkina's research [6]: significant distinctions in the frequency of expression of various constructive reactions among the students with different level of development of social intelligence are revealed. Thus, low level of social intelligence as a whole and underdeveloped ability to analyze complex situations of interaction of people, to understand logic of their development, to feel change of sense of the situation at communication starting of various participants, in particular, is the reason of reaction of "sense production" in potentially problem situation of interpersonal interaction. And the ability to distinguish correctly the nonverbal behavior of the participants of interpersonal interaction is the reason of the tendency to expression of "acting". Thus, the specific character of this tendency is revealed which consists in the fact that "acting" will be shown most often at the persons with the medium level of development of the ability to treatment of nonverbal behavior. At the same time both low and high indicators of development of this ability reduce the frequency of occurrence of "acting" at the solution of potentially problem situations of interpersonal interaction [6].

Relying on the above presented research, development of the typology of realization by the person of his inner world in the outer world seems to be promising (in

this case under the outer world we mean the social world). Ambition, personal space, social intelligence can serve as criteria:

- Ambition. Expression degree of ambition – moderate, high or even excessive, low. Realization area of ambition – family, profession and career, etc.

- Personal space. Functions – representation, control or protection. Components – individual, physical, etc.

- Social intelligence. Level – low, medium, high or excessively high.

It seems acceptable to us that realization of the personal internal content in the course of interaction with other people will be different at various combinations of the offered criteria. Thus, it is necessary to take into account also the role of other factors, as for instance, sex, age, cultural traditions, etc. Let's give two examples:

The first example. The person aspires to win recognition and to obtain the significant professional status – Dean of Faculty (ambition). Thus, control in interaction with colleagues and subordinates is important for him (personal space). He has got excessively high level of social intelligence accompanied by the tendency to manipulate. And if in this situation the protective, but not the controlling function of personal space dominates in the person, will the realization of his inner world change?

The second example. The person wants to win the Oscar statuette and by that to confirm his professional significance (ambition). In communication with others self-presentation (personal space) is high-priority for him. However his level of social intelligence is low. Or, on the contrary, the level of social intelligence will be high. Can he achieve the desired goal and realize himself?

By the analysis of these and similar examples many questions arise requiring further empirical testing. Are all other factors equal? Can be similarity in realization of their inner world at people with different combination of the offered criteria? What conditions of the outer and the inner world do expand the range of personal space?

REFERENCES

1. Барсукова О.В. Честолюбие: Представление о честолюбии в художественной литературе, религии и философии. Монография. – СПб.: Речь, 2010. – 184 с.
2. Barsukova O. Professional ambition: ambition as a motive of professional and career development of person // JPMNT International Volume 2 Issue 2. 2014. P. 95-98.
3. Мозговая Н.Н. Развитие представлений о личностном пространстве студентов педагогического вуза. Диссертация. кандидата психологических наук. Ставрополь, 2002.

4. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения. // Теоретические и прикладные аспекты психологии. СПб.,1995.

5. Куницына В.Н. и соавт. Межличностное общение. СПб., 2001.

6. Вышквыркина М.А. Конструктивные и деструктивные типы реакций на противоречие в системе представлений о другом человеке. Дисс. на соиск. степени канд. психол. наук, Ростов-на-Дону, 2009.

7. Mozgovaya N.N. Representation of psychological space of the personality in psychological sciences// XIV-th International conference "Cognitive modeling in linguistics". CMSCE-2013, Milano-Marittima (Italy).

8. Vyshkvyrkina M. Peculiarities of social intelligence of students in the 21st century// Међународна научно-стручна конференција «Методички дани 2013: КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ДРУШТВО ЗНАЊА», Кикинда, 2014, pp 125-129.

Lezhneva Maria Sergeevna,
Troitsk branch Chelyabinsk state university,
Candidate of pedagogical sciences, teacher

Training of specialists in the field of information technologies to interprofessional innovative activity

Abstract: This article is devoted to training of specialists in the field of information technologies to interprofessional interaction when performing the difficult innovative projects. In the publication concepts of research area are specified, the contents and technology of pedagogical assistance to development of readiness of future IT specialists for interprofessional interaction at their training locate in higher education institution.

Keywords: interprofessional interaction, innovative activity, preparation in higher education institution, experts in the field of information technologies.

Лежнева Мария Сергеевна,
Троицкий филиал Челябинского государственного университета,
кандидат педагогических наук, преподаватель

Подготовка специалистов в области информационных технологий к межпрофессиональной инновационной деятельности

Аннотация: Данная статья посвящена подготовке специалистов в области информационных технологий к межпрофессиональному взаимодействию при выполнении сложных инновационных проектов. В публикации уточняются понятия в области исследования, обосновываются содержание и технология педагогического содействия развитию готовности будущих ИТ-специалистов к межпрофессиональному взаимодействию при их обучении в вузе.

Ключевые слова: межпрофессиональное взаимодействие, инновационная деятельность, подготовка в вузе, специалисты в области информационных технологий.

Успешность выполнения сложных инновационных проектов часто зависит не только от квалификации специалистов в области информационных технологий (ИТ-специалистов), но и от их способности к межпрофессиональному взаимодействию.

Однако прежде чем говорить о способах и методах организации подготовки ИТ-специалистов в вузе, ориентированных на развитие их готовности к межпрофессиональному взаимодействию, уточним, что *готовность к межпрофессиональному взаимодействию* определяется нами как качество личности ИТ-специалиста, способствующее продуктивной интеграции его деятельности с профессиональной деятельностью специалистов различных специальностей при выполнении инновационных проектов в междисциплинарных областях науки и производства.

При рассмотрении вопросов, связанных с подготовкой ИТ-специалистов к инновационной деятельности в межпрофессиональном поле, важно учитывать особенности студентов, обучающихся по рассматриваемым специальностям, выделенные нами ранее [1]:

- высокий уровень интеллекта, в ряде случаев приводящий к осознанию собственной уникальности;
- погруженность в собственные интеллектуальные переживания, отношение «свысока» к «неумелым пользователям»;
- стремление создать свой мир в пределах компьютерной среды;
- высокая «погруженность» в профессию, создающая особую среду, для которой характерна специфическая терминология и юмор, определяющая стремление измерить все через компьютерные аналогии;
- недостаточно высокие профессиональные коммуникативные качества, «дополненные» такими характеристиками как: радикализм, низкая нормативность поведения, нонконформизм определяют предпочтение общения с компьютером, а не с человеком;
- высокий уровень логического мышления, осознанной регуляции своей деятельности, внутренний локус контроля, позволяющие принимать обдуманные решения и последовательно их выполнять;
- высокий уровень дивергентного мышления, креативность, эмоциональная стабильность, сдержанность, доминантность, определяющие возможность успешного формирования готовности к межпрофессиональному взаимодействию.

Учитывая это, мы определили компоненты готовности к межпрофессиональному взаимодействию ИТ-специалистов: *установочный компонент* отражает намерения будущих ИТ-специалистов, их мотивационные установки, связанные с будущей межпрофессиональной деятельностью (мотивация профессионального взаимодействия, познавательная мотивация, профессиональная мотивация, мотивация достижения успеха); *когнитивный компонент* раскрывает содержательную основу профессионального взаимодействия, отражает интеллектуальные способности, позволяющие построить линию своего профессионального поведения при взаимодействии с представителями других специальностей (психолого-педагогические и технологические основы готовности личности к межпрофессиональному взаимодействию, познавательные способности, логическое, творческое и критическое мышление); *конативный компонент* является интегрирующим, так как связан с будущей профессиональной деятельностью. Он включает умения: целеполагания, планирования, самоконтроля профессиональной деятельности ИТ-специалистов при совместном (с представителями других специальностей) выполнении сложных инновационных проектов; опыт совместной профессиональной (квазипрофессиональной) деятельности по выполнению инновационных проектов. Кроме того, он включает качества личности, важные при работе в инновационном межпрофессиональном поле: флексибельность, рефлексивность, субъективный контроль, позитивное отношение к себе и другим.

В качестве принципов организации педагогического содействия развитию готовности к межпрофессиональному взаимодействию мы выделяем:

- принцип *ориентации на ценности межпрофессионального взаимодействия*, позволяет создать у студентов систему ценностей, которая, определяет внутреннюю мотивацию будущего ИТ-специалиста к профессиональному взаимодействию; содействует созданию стереотипа инновационного поведения, ориентированного на профессиональную мобильность. Большое значение имеют такие ценности как «новаторство», «совместное творчество», «инициатива», «самореализация», заставляющие искать новые точки взаимодействия ИТ-специалистов с представителями других специальностей;

- принцип *личностной направленности отбираемого материала*, ориентирует на подбор материала, связанного с проблемами, которые волнуют студентов в настоящее время, рождающего вопросы, затрагивающие эмоциональную сферу. При этом содержание должно опираться на субъективный опыт студента и предусматривать возможности его преобразования;

- выбор принципа *творческой активности* вытекает из самой деятельности по созданию сложных межпрофессиональных проектов, основанных на

новаторстве, инициативе, изобретательстве, принятии нестандартных решений. Испытав радость творчества еще в студенческие годы, будущий специалист, как правило, испытывает потребность в осуществлении её в различных жизненных ситуациях, в том числе и в межпрофессиональном взаимодействии;

-принцип *саморегуляции деятельности* позволяет сформировать у будущих ИТ-специалистов умения целеполагания, планирования, самоконтроля своей деятельности, в том числе в ситуациях профессионального взаимодействия.

Выделенные принципы определили выбор лично-развивающей технологии их реализации. Данная технология ориентирована на развитие внутренней мотивации межпрофессионального взаимодействия при инновационной деятельности и позволяет осуществить поэтапное наращивание самоуправляющих функций студентов в сфере межпрофессионального взаимодействия.

Анализ научной литературы показывает [2; 3 и др.], что необходимо, прежде всего, помочь студенту спроектировать *индивидуальную траекторию* становления готовности к межпрофессиональному взаимодействию в инновационном поле. Построение такой траектории невозможно без обращения к *субъектному опыту* студентов. При этом, опираясь на работы А.К. Осницкого [4], мы рассматриваем: ценностный опыт, рефлексивный опыт, опыт привычной активизации, операциональный опыт, опыт сотрудничества.

Каждый из компонентов субъектного опыта играет важную роль при развитии готовности к межпрофессиональному взаимодействию. Однако особое внимание мы уделяем обогащению *рефлексивного* опыта как основы саморегуляции сферы межпрофессионального взаимодействия будущего ИТ-специалиста, так как именно рефлексивные способности позволяют найти существенные основания собственных действий.

Важно отметить, что рефлексия является развиваемым качеством личности, и наиболее эффективно это развитие происходит в условиях специально организованного образовательного процесса, характеризующегося наличием проблемного поля, актуализацией опыта деятельности, свободной и активной межличностной коммуникацией, опорой на процедурные элементы рефлексии, дискуссионностью. В связи с этим, эффективность формирования готовности к межпрофессиональному взаимодействию достигаются при использовании метода диалога, придающего образовательному процессу эмоциональную окраску, развивающей умение слушать и взаимодействовать, стимулирующей субъектную активность будущих ИТ-специалистов. Кроме того, в аспекте исследования важно, что в рамках этого метода достаточно удачны приемы обращения к субъектному, научному и производственному опыту.

Разработанная нами технология была дополнена игровыми методами. Использование игровых методов способствовало осознанию студентами целесообразности и продуктивности совместной деятельности с представителями других специальностей при выполнении сложных проектов; развивало внутреннюю мотивацию взаимодействия; стимулировала активный совместный творческий поиск. Рассмотрим, какие игры были наиболее эффективны:

- *по степени алгоритмизированности* игры мы использовали игры «с жестким алгоритмом» и «свободные» игры. В рамках первых присутствовала строгая последовательность действий участников. Содержание их деятельности было полностью регламентировано и ограничено во времени. При проведении «свободных» игр регламентировались лишь основные направления деятельности играющих;

- *по уровню проблемности* мы использовали игры первого, второго и третьего уровня. Для первого уровня главным является обнаружение и постановка проблем, требующих разрешения. Цель в данном случае состояла в том, чтобы научить будущих ИТ-специалистов правильно формулировать вопросы, подлежащие разрешению в игровых и реальных ситуациях; второй уровень проблемности характеризовался вовлечением студентов в соразмышление, в активный поиск путей и средств решения поставленных вопросов. Третий уровень проблемности предполагал самостоятельный выход будущих ИТ-специалистов в рефлексивную позицию и нахождение многовариантного решения;

- *по длительности игры* мы использовали блиц-игры, длящиеся несколько минут, деловые игры средней продолжительности длятся целое занятие, полные игры 2–3 занятия;

- *по характеру взаимодействия участников* деловой игры были использованы: бесконфликтные деловые игры; с конфликтными ситуациями с нестрогим соперничеством; с конфликтными ситуациями со строгим соперничеством;

- *по степени участия студентов в подготовке деловых игр* мы использовали блиц-игры без предварительной самоподготовки и деловые игры с предварительной самоподготовкой студентов.

Данные принципы и технологии реализовывались в течение всего процесса подготовки ИТ-специалистов в вузе. Однако на каждом этапе развития готовности к межпрофессиональному взаимодействию, они имели свои особенности:

- *цель ориентационного этапа* (первый курс обучения в вузе) заложить основу построения индивидуальной траектории развития готовности к

межпрофессиональному взаимодействию. В связи с этим он ориентирован на проведение диагностики и самодиагностики студентов и содействие формированию у студента на этой основе адекватных представлений о своих возможностях и способностях в рассматриваемой области, развитию ценностно-смысловой позиции в области межпрофессионального взаимодействия. Студент осознает существующие возможности в области совместной деятельности;

- цель *базового этапа* (второй, третий курс) сформировать теоретическую и инструментальную основу совместной деятельности, получить опыт совместной деятельности в рамках выполнения курсовых проектов и практик; сформировать основы саморегуляции деятельности при совместной работе; развить на рефлексивной основе флексибельность, субъективный контроль, позитивное отношение к себе и другим – качества, существенно влияющие на уровень готовности к межпрофессиональному взаимодействию. На этом этапе продолжает развиваться система ценностей, ориентированная на межпрофессиональное взаимодействие. К концу этого этапа большинство студентов приходит к выводу, о возможности продуктивного взаимодействия со специалистами в других областях;

- цель *рефлексивно-регулятивного* этапа (старшие курсы вуза) – содействие развитию способности студентов к осознанной саморегуляции своей деятельности на рефлексивной основе в процессе межпрофессионального общения. На этом этапе происходит укрепление ценностно-смысловой позиции в области межпрофессионального общения – студент приходит к выводу о необходимости тесного межпрофессионального, видит реальные пути повышения эффективности своей работы посредством использования потенциала такого взаимодействия.

Эффективность педагогического содействия была проверена в ходе эксперимента, проводимого с 2011 по 2014 гг. в Троицком филиале Челябинского государственного университета. При этом выделенные компоненты готовности не только ориентировали нас в процессе организации педагогического содействия становлению готовности будущих ИТ-специалистов к межпрофессиональному взаимодействию, но и послужили основой для разработки критериально-оценочного аппарата исследования. По всем выделенным критериям у студентов ИТ-специальностей в экспериментальных группах наблюдались значимые отличия в по сравнению с контрольной на 14–27 %. Исходя из этого, можно сделать вывод о правильности выдвинутых теоретических положений формирования у будущих ИТ-специалистов готовности к межпрофессиональному взаимодействию и эффективности их реализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лежнева М.С. Становление готовности к межпрофессиональному взаимодействию у будущих специалистов в области информационных технологий. Челябинск: Изд-во «ЧелГУ», 2013. – 230 с.
2. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование – Екатеринбург: Изд-во ГОУВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – 170 с.
3. Лежнева Н.В. Непрерывное профессиональное образование: проблемы и перспективы. Монография. Челябинск: Из-во Челябинского государственного университета, 2013. – 261 с.
4. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. Москва; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. – 232 с.

Polushkina Maria,

Don state technical university, postgraduate student

Mathematical model of the educational subject preparation process

Abstract: This article is devoted to the systems approach usage in university educational process analysis. The publication focuses on the modeling of the educational subject.

Keywords: Education, systems approach, modeling, subject.

The systems approach to the design and analysis of educational process is the basis of the great majority of modern educational technology-related developments. The specialists' preparation process can be represented as the complex system in present-day conditions. The educational subject preparation process is an element of this complex system. Therefore this process modeling is urgent and original.

In general systems theory, a system is any collection of interrelated parts. Together these parts constitute a larger whole. Elements of the system are this component parts, and they are intimately linked with one another, either directly or indirectly. One of the main conceptions of systems approach is modeling [6].

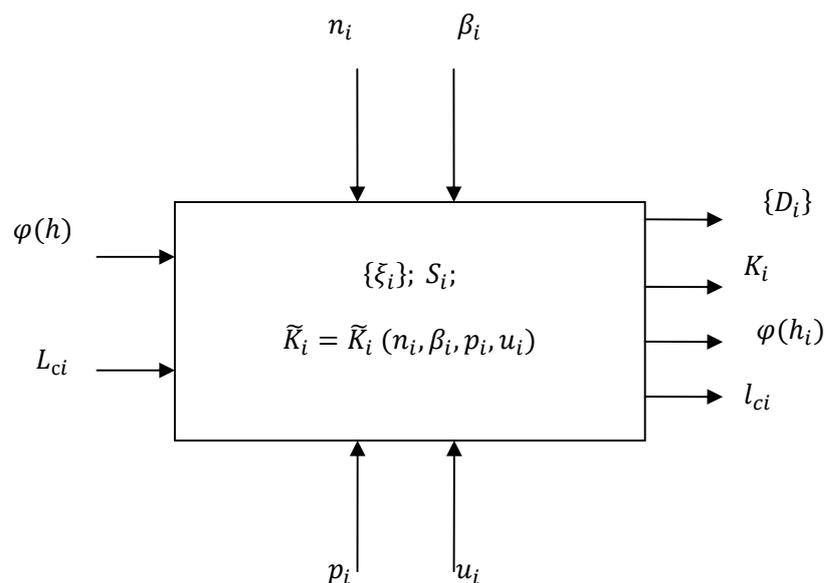


Figure 1. *subject i preparation process quality model*

Explanation to the figure 1:

- Input actions:

n_i - the number of academic subjects. The study of these subjects defines students' competences formed by subject under study. They include both this subject and all the subjects studied in the educational institution as a preparation basis for the concerned subject, ($n_i \geq 1$);

β_i - adequacy criteria for the subject under study preparation process supply of different resources (time, human, material and information) and their efficient use ($0 < \beta_i \leq 1$);

p_i - the number of professors, leading all kinds of study to prepare the subject ($p_i \geq 1$);

u_i - assessment criterion for the subject educational preparation process support of power resources. In systems engineering [10] these resources are meant by financial assets (in this case - the professors' salaries), necessary for the implementation process ($0 < u_i \leq 1$);

L_{ci} - the size of contingent beginning to study the subject.

The input actions mentioned above are determined by the techniques developed in DSTU [4]. The exception is $\varphi(h)$ - this is a quality function of contingent beginning to study the subject. This model's construction and study is provided below.

- Model eigen properties:

$\{\xi_i\}$ - column matrix whose elements evaluate the contribution of the subject in contingent educational preparation (professional special, professional fundamental, and nonspecialized);

S_i - model parameter that characterizes the subject perception complexity by the studying contingent. It is determined by a set of various basic properties and characteristics of the subject. Among them: novelty and abstractness of the concepts and categories introduced by the discipline, the complexity of laws relating these concepts, the number of subjects on which the concerned subject study is based;

\tilde{K}_i - operator which connects the input actions to a process quality characteristic of the subject preparation. The procedures and relations which define marked model eigen properties are developed in DSTU;

- Output model characteristics:

K_i - quantitative assessment of the subject preparation process quality ($0 < K_i \leq 1$);

$\{D_i\}$ - goals advance degree assessment of the subject studying. Expressions for determination of these characteristics are developed in DSTU. In addition there are some more factors dedicated to the outputs of the model.

$\varphi(h_i)$ - subject mastering quality function by the contingent.

l_{ci} - the size of contingent who mastered the concerned subject ($l_{ci} \leq L_{ci}$).

The curriculum subjects can be divided in the following way:

- The subjects of primary education. The preparation of these subjects is based on the knowledge obtained at school and evaluated during the competitive formation of the university admission;

- The subjects of further education. The preparation of these subjects is based on the knowledge obtained at university.

- The subjects of final educational phase, which include special professional subjects and also graduation thesis.

The subjects of primary education are described in this work. The subject preparation quality function by the contingent is built.

The description and characteristics of contingent quality functions at the input- $\varphi(h)$ and output - $\varphi(h_i)$ of the subject model preparation process would be changing due to the type of the subject. The same changes would be introduced to the form of the operator which connects these functions.

Making an admission quality assessment with the use of technique developed in DSTU [3], it becomes possible to evaluate the knowledge level of 1- year students using the following criteria

$$h_j = \frac{R_j}{R_{max}} \eta_c . \quad (1)$$

R_j - the sum of scores for all competitive disciplines received by applicant super j who entered university on a considered special subject;

R_{max} - the maximum possible total score for all introductory competitive special subject disciplines;

η_c - coefficient that takes into account the difficulty level of entrance test tasks.

In Russian educational system using the results of the exam the following data is supposed:

$$\eta_c = 1, R_{max} = 100n_0 ,$$

n_0 - the number of competitive subjects taken for the special subject.

The value of η_c , which is characterizing special subject prestige is defined as

$$\eta_c = 0,7 + 0,3 \frac{K_{sp}}{K_{rmax}}, \quad (2)$$

where K_{sp} - a special subject competition for the defined number of applicants, applying to one place;

K_{rmax} - maximum competition for the special subject super r among other special subjects $n_r, r=1... n_r$ of the university, admission to which requires passing the test on the same competitive disciplines.

Treating h as a random value taking values h_j for multiple L_{ci} dialed for specialty training contingent ($j = 1 \dots L_{ci}$), in [3] Maxwell's (Rayleigh) law is chosen as a distribution law [1] -

$$\varphi(h) = \frac{1}{\sigma_0^2} (h - h_{min}) \exp \left[-\frac{(h - h_{min})^2}{2\sigma_0^2} \right], \quad (3)$$

where h_{min} and σ_0 are law parameters, determined by the method presented in [3], based on special subject admission results.

At the output of the model a distinguished set of random values of quality characteristics h_i of the subject i trained contingent, distributed according to some law $\varphi(h_i)$. The form and parameters of this law depend on the parameters h_{min} and σ_0 of the law $\varphi(h)$, mentioned above, and on the values K_i , S_i , which characterize the preparation process resource potential and the complexity of perception of the subject i . With this in mind, we construct a law $\varphi(h_i)$ distribution estimates h_i quality development students contingent subject i model of the first type.

Solving the problem, one should believe that the subject i development quality level h_i by the contingent linearly depends on the quality h_i of the training set special subject. In accordance with the theory of probability [1] it determines the law $\varphi(h_i)$ Maxwell law (3) with parameters h_{mini} and σ_{0i} , different from h_{min} и σ_0 .

With the use of inductive method with consistent account of factors that determine the parameters of the law $\varphi(h_i)$, the following special cases are possible:

- A theoretically perfect case is when $K_i = 1$, $S_i = 1$ and the level of pre-university training special subject students characterized by the values $h_{min} = 1$, $\sigma_0 = 0$, we have the perfect level of the subject i of the entire contingent of students, and the law $\varphi(h_i)$ also seems δ -Dirac function with the characteristics $h_{mini} = 1$, $\sigma_{0i} = 0$. Flaw in the subject i preparation process is absent ($L_{ci} = l_{ci}$);

- if $K_i = 1$, $S_i = 1$ and the contingent has the following characteristics:
 $h_{min} < m(h) < \eta_c \leq 1$ и $\sigma_0 \neq 0$,

$$m(h) = \int_{h_{min}}^{\infty} h\varphi(h)dh = h_{min} + \sqrt{0,5\pi} \sigma_0 - \quad (4)$$

$m(h)$ is an average preparation quality of the special subject admission. The law $\varphi(h_i)$ features will be characterized by high quality with the parameters σ_{0i} and h_{mini} .

Their difference from h_{min} and σ_0 is the fact that special subject admission quality imperfect affects the level of perceived quality of the subject i initial training in high school, reducing the estimate of the minimum level of training ($h_{mini} < h_{min}$) heterogeneity and increasing the level of training contingent ($\sigma_{0i} > \sigma_0$), who studied the discipline.

Further analysis of this case is made with the use of the assumption that the average quality of pre-university preparation (4) and the average quality of the subject i mastering $m(h_i)$ are identical.

$$m(h_i) = m(h). \tag{5}$$

It is supposed that

$$\sigma_{0i} = \sigma_0 + \Delta\sigma_{0i}, \tag{6}$$

where $\Delta\sigma_{0i}$ - dispersion characteristic increment of contingent due to imperfections special subject admission. Therefore the dependence $\Delta\sigma_{0i} = f(\sigma_0, h_{min}, \eta_c, L_{ci})$ is made, which must meet the following requirements:

- The increase of σ_0 leads to $\Delta\sigma_{0i}$ value increase;
- The increase of h_{min} \cup η_c leads to $\Delta\sigma_{0i}$ value decrease;
- The increase of L_{ci} leads to $\Delta\sigma_{0i}$ value increase.

Based on these requirements, as well as restrictions on the values

$$0 < h_{min} < 1; \quad 0 \leq \sigma_0 \leq (0,5\pi)^{-0,5}(1 - h_{min}); \quad 0 < \eta_c \leq 1$$

the following model is constructed

$$\Delta\sigma_{0i} = \sigma_0 \frac{h_{min}}{1 - h_{min}} \cdot \frac{L_{ci}}{L_{ci} - 1} \left(1 - L_{ci}^{-\frac{1-h_{min}}{\eta_c}} \right). \tag{7}$$

The substitution of (7) to (6) leads to

$$\sigma_{0i} = \sigma_0(1 + F); \quad F = \frac{h_{min}}{1 - h_{min}} \cdot \frac{L_{ci}}{L_{ci} - 1} \left(1 - L_{ci}^{-\frac{1-h_{min}}{\eta_c}} \right). \tag{8}$$

Condition (5) and Maxwell's law properties accounting allows to find the characteristic h_{mini} law displacement $\varphi(h_i)$:

$$m(h_i) = h_{mini} + \sqrt{0,5\pi} \sigma_{0i} = m(h); \quad h_{mini} = h_{min} - \sqrt{0,5\pi} \sigma_0 F. \tag{9}$$

Found values h_{mini} , σ_{0i} define completely Maxwell's law $\varphi(h_i)$ value h_i distribution, characterizing preparation quality of the contingent who studied the i -th discipline under specified conditions for the considered case $K_i = 1$, $S_i = 1$, $0 < h_{min} < m(h) < \eta_c \leq 1$. Considering the case of an ideal special subject admission ($\sigma_0 = 0$, $h_{min} = m(h) = 1$), the calculation according to (8), (9) gives $\sigma_{0i} = 0$, $h_{mini} = 1$. This indicates that the expression (8), (9) embrace this case as a limiting one.

In general, when $K_i < 1$, $S_i > 1$ and contingent quality characteristics meet the last case, each of the grounding students receives level, determined by the level of quality of the training process, considering the objective complexity of subject i perception, i.e.

$$h_i = \frac{K_i}{S_i} h.$$

In accordance with the laws of probability theory [1], the latter allows to prove that $\varphi(h_i)$ represents Maxwell law whose mathematical expectation $m(h_i)$ is defined as

$$m(h_i) = \frac{K_i}{S_i} m(h). \tag{10}$$

It is taken into account in (10) that the more subject i perception complexity S_i increases and the value K_i reduces the more the average contingent grounding quality value of $m(h_i)$ reduces. Condition (10) with Maxwell's law properties usage allows to determine in general case this law's parameters σ_{0i} and h_{mini} on the functioning of the model output process of training the subject i of elementary education in high school as

$$\sigma_{0i} = \frac{K_i}{S_i} \sigma_0 (1 + F); \quad h_{mini} = \frac{K_i}{S_i} (h_{min} - \sqrt{0,5\pi} \sigma_0 F). \tag{11}$$

This expression is common, as all the cases mentioned above flow out from it.

Definition of σ_{0i} and h_{mini} to (11) corresponds to the use as a model operator of the first type, which converts a random values h to a random value h_i , the following expression

$$h_i = \frac{K_i}{S_i} (1 + F)h - \frac{K_i}{S_i} F (h_{min} + \sqrt{0,5\pi} \sigma_0), \tag{12}$$

where F is disclosed in the second expression (8).

Thus, the output of the first type model is the statistical quality function in the form of Maxwell's law

$$\varphi(h_i) = \frac{1}{\sigma_{0i}^2} (h_i - h_{mini}) \exp \left[-\frac{(h_i - h_{mini})^2}{2\sigma_{0i}^2} \right] \tag{13}$$

with the parameters σ_{0i} and h_{mini} , determined by (11).

Built statistical management quality model $\varphi(h_i)$ of a curriculum subject gives a great opportunity to practical implementation of a systematic approach to the problems of quality control in processes analysis and synthesis for any specialty subjects grounding solution.

The usage of modeling, which, as noted above, is an attribute of systems engineering, helps to solve problems such as flow share forecasting of any discipline grounding. It is possible when the contingent quality characteristics are given and the resources of discipline grounding process are available. The problems of limiting discipline identification, which gives the biggest flow (the underachieving students) and of reallocation of resources to reduce flow share on various subjects of the curriculum can also be solved. This modeling can settle all control actions on the grounding process with their effective implementation.

REFERENCES

1. Ventsel E. Probability theory. Moscow, 1962. P.576

2. Korn G. Korn T. Mathematics handbook (for researchers and engineers). Nauka, 1974. P. 832
3. Polushkin O. Generalized statistical evaluation and quality management specialty in high school // Methodological manual. - Rostov-on-Don, 2005. P.24
5. Polushkin O., Kanygin G., Polushkina M. Quantitative evaluation of the quality and process simulation training discipline. Sofia, 2011. P.12
6. Selezniova H. Quality of higher education as an object of systematic research. Moscow, 2001. P.79
7. Romiszowski A. Designing Instructional Systems: Decision Making in Course Planning and Curriculum Design. London, 1984. P.125

Bozorova Muborak,
senior teacher of English,
Tashkent Financial institution

BUSINESS GAME IN TRAINING IN PROFESSIONAL FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATION

Abstract. Educational process gives the chance for realization in it the typical situations of communication. The game technology – allows developing skills of consideration of a number of possible ways of the solution of problems, making active thinking of students and opening the personal potential of each pupil.

Key words: gaming technology, the conflict situation, speech material, problematic

Бозорова Муборак,
ст.преп.английского языка,
Ташкентский Финансовый институт

ДЕЛОВАЯ ИГРА В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Аннотация: Учебный процесс дает возможность для реализации в нем типичных ситуаций общения. Игровая технология – позволяет развивать навыки рассмотрения ряда возможных способов решения проблем, активизируя мышление студентов и раскрывая личностный потенциал каждого учащегося.

Ключевые слова: игровая технология, конфликтная ситуация, речевой материал, проблемность.

Современный мир характеризуется усилением конкуренции, что ведет к изменению требований к подготовке выпускников высшей школы. Специфическими особенностями специалистов становится умение подходить творчески к своей деятельности, готовность к изменению профиля работы или полной переподготовке в соответствии с изменениями сферы труда и занятости.

Так как обучение иностранному языку будущих специалистов ориентировано на приобретение навыков и умений профессионального общения, то наиболее эффективной технологией обучения, позволяющим решать поставленные задачи, нам предоставляется деловая игра. Учебный процесс дает возможность для реализации в нем типичных ситуаций общения, максимально приближенных к реальным, с целью воссоздания профессиональной деятельности и профессионального взаимодействия между людьми.

Игровая технология – позволяет развивать навыки рассмотрения ряда возможных способов решения проблем, активизируя мышление студентов и раскрывая личностный потенциал каждого учащегося.

В отличие от других игр деловые игры имеют ряд индивидуальных, присущих только им особенностей:

- 1) моделирование условий профессиональной деятельности;
- 2) поэтапное развитие;
- 3) наличие конфликтной ситуации;
- 4) совместная деятельность участников игры, выполняющих определенные роли;
- 5) контроль игрового времени;
- 6) правила, регулирующие ход игры;
- 7) элемент соревнования.

Деловая игра характеризуется следующими общими чертами:

- жизненность и типичность конкретной ситуаций, рассматриваемых в деловых играх, наличие обстановки, в условиях которой необходимо проводить анализ проблемной ситуации и принимать решения;
- отсутствие полной информации, принятие решения в условиях неопределенности, риска или противодействия, невозможность полной формализации задачи;
- наличие конфликтности и скрытых резервов;
- динамичность процесса управления, возможность влияния принятых ранее решений на изменение обстановки в последующие моменты;
- наличие действующих лиц в системе управления: игроков, исполняющих роли должностных лиц, игроков-экспертов и игроков-организаторов, готовящих материалы для деловой игры, выдающих информацию и направляющих ход игры;
- наличие правил и регламентация игры.

Деловая игра предполагает совместную деятельность, поэтому в ней снимается противоречие между коллективным характером будущей профессиональной деятельности и индивидуальным характером усвоения знаний.

Технология деловых игр, направленная на обучение профессиональному общению, имеет ряд особенностей.

1. Деловая игра должна базироваться на реальном речевом материале, отражающем конкретную ситуацию общения в профессионально-трудовой сфере.

2. В деловой игре преобладает момент самообучения над обучением. Это происходит потому, что преподаватель иностранного языка некомпетентен в вопросах специальности обучаемых и не может без их помощи грамотно составить деловую игру и оценить ее коммуникативные (а не языковые) результаты. Поэтому обучаемые привлекаются как к составлению деловой игры, так и к оценке ее по параметру: достигнута коммуникативная цель или нет. Преподаватель может дать оценку лишь корректности речи с точки зрения норм языка. Участие обучаемых в организации и проведении деловой игры активизирует их мыслительную деятельность, повышает творческую активность, так как позволяет им на деле применить свои знания иностранного языка, стимулирует интерес к иностранному языку как учебному предмету, способствует возникновению желания расширить свои возможности в его использовании.

3. Существенный момент в деловой игре – ее проблемность. Конечно, и в профессионально-трудовой сфере есть ряд типичных ситуаций, однако здесь чаще, чем в какой-либо другой, возникают проблемные ситуации, требующие оперативного решения. Большую методическую ценность представляют деловые игры, стимулирующие возникновение все новых и новых ситуаций общения. Такие деловые игры позволят привлечь как можно большее число обучаемых к участию в ней.

4. В деловой игре одними из ведущих являются принципы совместной деятельности и диалогического общения участников, последовательная реализация которых обеспечивает активное развертывание содержания этой игры. В деловой игре участники самоутверждаются не только как личности, но и, прежде всего, как специалисты в своей области трудовой деятельности.

Анализируя принципы разработки и применения деловых игр в учебно-воспитательном процессе вузов, можно сделать вывод о том, что в них не только сохраняются, но и значительно дополняются и совершенствуются следующие характеристики ролевых игр: ситуативность; тематичность; моделирование естественного речевого общения; осуществление учебной деятельности посредством игровой; коллективная деятельность; реализация принципа воспитывающего обучения.

Успех проведения деловой игры зависит, в первую очередь, от четкого моделирования элементов, как плана содержания, так и плана выражения. При непосредственной подготовке деловой игры преподаватель обрабатывает материал плана содержания, которым его снабжают сами обучаемые, определяет тип игры, состав участников, планирует возможные пути их достижения, прогнозирует проблемные ситуации, которые могут возникнуть в процессе

решения поставленных задач, конкретизирует место общения, готовит необходимый реквизит.

При проведении деловой игры преподаватель выполняет роль «администратора»: направляет общение, выводит его из тупика, создает новые проблемы, изменяет направление игры посредством введения новых участников и т.д. При этом исправляются только те ошибки, которые затрудняют или нарушают коммуникацию. Исправление происходит путем подсказки правильного варианта.

На оценочном этапе преподаватель выслушивает мнение «группы экспертов», следивших за ходом игры, но не участвовавших в ней: достигнуты ли цели игры или нет, какие другие более эффективные пути достижения этих же целей возможны и др. Далее преподаватель сам подводит итог, завершив его оценкой корректности участников коммуникации.

Из вышеизложенного следует, что деловая игра опирается, прежде всего, на взаимодействие преподавателя и группы слушателей. А для создания атмосферы, необходимой для успешного обучения именно профессиональному общению на иностранном языке, преподаватель должен не только хорошо знать свой предмет, но и не бояться показать свою некомпетентность в вопросах специальности обучаемых, прислушиваться к их мнению, стараться при помощи собранных сведений усовершенствовать процесс обучения профессиональному общению на иностранном языке. Это поможет избежать такого положения, когда речь обучаемых корректна с точки зрения норм изучаемого языка, но абсолютно неприемлема с точки зрения социальных норм общения.

В процессе обучения языку методом деловой игры обеспечивается формирование коммуникативной компетенции студентов. Кроме знания иностранного языка, ограниченного рамками специальности, обучаемый получает возможность развивать свою личность, формировать необходимые не только для профессиональной работы, но и для повседневной жизни навыки общения с другими людьми.

Один из важнейших факторов успеха деловой игры — это руководство игрой, контроль за ее процессом. Руководитель выполняет в организации игры следующие функции:

- оценивает целесообразность проведения игры и формирует (лучше на основе добровольности) состав ее участников;
- знакомит с условиями и правилами игры, консультирует участников;
- готовит или адаптирует применительно к конкретным условиям базу данных для начального периода игры; устанавливает ее регламент;
- осуществляет текущий контроль за соблюдением правил игры;

- следит за соблюдением в процессе игры этических норм, защищает «меньшинство» от группового давления и предотвращает возможные личные обиды и конфликты;
- помогает выявлять и анализировать неэффективные способы действий и овладевать эффективными моделями поведения;
- следит за ориентацией игрового процесса на достижение поставленных целей, предотвращает возможные отклонения и «заносы» (например, переход участников ролевой игры к выяснению личных взаимоотношений);
- собирает по завершению игры ее рабочие документы (решения задач, отчеты и т.п.) и проверяет правильность их заполнения;
- оценивает результаты выполнения заданий, поведение участников и т.п., делает общие выводы, дает частные рекомендации конкретным участникам игры.

В полной мере удовлетворять этим и некоторым другим требованиям может лишь квалифицированный и опытный руководитель.

Очень важно определить время и место деловой игры в учебном процессе. В неподготовленной для игры в психологическом плане аудитории студентов новизна формы занятий может чрезвычайно отвлечь внимание обучаемых от сюжета игры и даже вызвать непонимание. Поэтому, на наш взгляд, на начальном этапе обучения студентов деловую игру следует проводить в конце изучаемой темы, предваряя поведение самой игры подготовительными мероприятиями: работой в парах, микрогруппах с постановкой конкретных небольших заданий, с использованием различных рода опор: схем, таблиц.

Наряду с обсуждением игры по вышеперечисленным критериям необходимо обратить внимание на деловой этикет в одежде и на соответствие одежды игроков исполняемым ролям.

Анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что на успешность деловой игры влияют следующие факторы: 1) лингвистические (общий уровень владения иностранным языком, владение лексическим материалом по теме); 2) дидактический фактор (подготовленность к игре всем ходом предшествующих занятий); 3) психологические факторы (проводится ли игра в первый раз, настроена ли учебная группа на продуктивное сотрудничество, активная позиция каждого студента по отношению к происходящему и к своей роли в деловой игре).

Таковы основные особенности метода деловых игр, обеспечивающие успешность его внедрения. Необходимо подчеркнуть, что, являясь воссозданием контекста труда в его предметном и социальном аспектах, процесс деловой игры остается процессом педагогическим, направленным на достижение целей

обучения и воспитания. Участвуя в этих формах учебной работы, обучаемый усваивает знания в реальном процессе подготовки и принятия решений, обеспечения соответствующих действий в контексте их регуляции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991.
2. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: Учебник. – М.: Профиздат, 1991. – 156 с.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1987. – 350 с.

Mykola L. Didukh,

*Taras Shevchenko Kyiv National University,
Fellow, Post-Doctoral program, PhD in Psychology, the Faculty of Psychology*

Psychological support of the process of the ethnic individuation

Abstract. In this study were developed methodological techniques of psychological support of the process of ethnic individuation. On the basis of the collected empirical material have been developed copyrights associative maps help to identify, realize and successful live-ethnic process of individuation.

Keywords: individuation, psychotherapy, associative card.

Микола Л. Дидух,

*КНУ им. Тараса Шевченко, докторант,
кандидат психологических наук, факультет психологии*

Психологическое сопровождение процесса этнической индивидуации

Аннотация. В ходе данного исследования были разработаны методические приёмы психологического сопровождения процесса этнической индивидуации. На основе собранного эмпирического материала были разработаны авторские ассоциативные карты, способствующих выявлению, осознанию и успешному проживанию процесса этнической индивидуации.

Ключевые слова: индивидуация, психотерапия, ассоциативные карточки.

Введение. В современном мире усиливаются тенденции как к интеграции различных культур, так и к росту национального самосознания. На уровне отдельной личности это сопровождается процессом этнической индивидуации, интеграции личности с поиском своего места в этно-культурном контексте.

Анализ предыдущих исследований. Дж. Хиллман [7] рассматривает проблему индивидуации в контексте множественной личности, и это приводит к

тому, что процесс индивидуации воспринимается не линейно, а как непрерывный диалог различных частей личности. Этот диалог направлен на достижение развития, прогресса и благоустройства. А. Гуггенбуль - Крайг [3,4] анализирует проявления индивидуации в межличностных и, в частности, в брачных отношениях. Эндрю Самуэлс [5] считает, что следующим шагом в развитии теории индивидуации будет ее сочетание с групповым и общественным функционированием.

Остановимся подробнее на концепции множественной личности и течения процесса индивидуации согласно методологии Дж. Хиллман. Он считает, что « сознание существует вместе с парциальными личностями. Вместо представления о них в виде фрагментов "Я " было бы целесообразнее соотнести их с душами, Даймон, гениями и другими имагинальными - мифическими фигурами» [6]. Личность представлена с позиции образности, как живая драма, в которой Я активно участвует, но не является единственным автором или даже главным героем. "Здоровая личность", по мнению Дж. Хиллмана, характеризуется прежде всего творчеством, артистизмом и непосредственностью реакций.

Множественность рядом с централизацией присуща человечеству в целом - она создает идеи политеизма, многообразие субкультур в рамках централизованного государства и т.д. Целью личностного роста, таким образом, является поддержание равновесия и конструктивного диалога между частями целого, а не стремление к обязательной интеграции и централизации.

Более подробно процесс индивидуации и самоактуализации в сочетании с идеей множественности личности раскрыто в работах Р. Ассаджиоли [1,2]. Структура личности, по Р. Ассаджиоли, имеет семь динамических составляющих. Нижнее бессознательное управляет базовой психической активностью и инстинктивными потребностями. Среднее бессознательное ассимилирует опыт, прежде чем он достигнет сознания. Сверхсознание является местонахождением высших чувств и способностей, таких как интуиция и вдохновение. Поле сознательного содержит понятные чувства, мысли и мотивы. Высшая самость - это тот аспект индивидуальности, существует отдельно от сознания ума и тела. Все эти составляющие входят в коллективного бессознательного. Важным элементом психосинтеза является понятие субличностей.

Субличность - это совокупность убеждений, поведенческих стереотипов, поводов, получают целостную форму в сознании человека. Каждая из них имеет свою энергию: стиль жизни, мотивацию, мысли, чувства, формы поведения. Некоторые из субличностей связаны с социальными ролями. Каждый человек пользуется собственным набором субличностей, таких, например, как авантюрист, критик, одиночка и т.п.. Субличности начинают нарушать нормальное течение жизни, если человек не осознает и не принимает мер для примирения

конфликтных частей личности или если какая-то из них начинает контролировать поведение в целом.

Согласно концепции психосинтеза процесс индивидуации включает четыре стадии:

- 1) глубокое познание своей личности;
- 2) установление контроля над различными элементами личности;
- 3) осознание своего истинного Я, выявление и создание соединяющего центра и эволюция от личного к высшему Я;
- 4) психосинтез - формирование и перестройка личности вокруг нового центра.

Некоторые субличности могут принадлежать не к индивидуальному, а к коллективному бессознательному и отражать древние национальные и расовые архетипические образы.

Целью данного исследования была разработка методических приемов психологического сопровождения процесса этнической индивидуации. Гипотеза исследования состояла в том, что применение авторских ассоциативных карт способствует успешной реализации процесса индивидуации.

Методы. На основе собранного эмпирического материала нами были разработаны авторские ассоциативные карты, способствующие выявлению, осознанию и успешному проживанию процесса этнической индивидуации. Изображения принадлежали к четырем основным группам: местности, архетипические образы, символы, мандалы.

В группу «Местности» были отнесены следующие изображения:

берег моря; река; Говерла; Каменная могила; Красная пещера; храм Богородицы; могила цадика Нахмана; мечеть в г. Евпатория; Хортица;

источник. В этот набор вошли как изображения, которые мы использовали при исследовании репрезентации сакрального, так и те, которые наши респонденты считали субъективно важными. Все изображения данного класса являются реалистичными цветными фотографиями соответствующего объекта. В группу архетипических образов вошли следующие: казак; дядя; Галя; ведьма; мавка; кобзарь; баба Яга; Василиса; Иван царевич; царь - батюшка; Машенька; Ивасик Телесик; хан; джигит; пери; ребе; идише мама; Рабинович. Эта категория изображений сформировалась под влиянием фольклорных произведений исследуемых нами этнических групп и опросов респондентов соответствующих групп. Она, безусловно, не охватывает весь массив исследованных архетипов, поскольку из них были выделены лишь те, которые имели достаточную эмоциональную насыщенность и значимость для наших респондентов. Изображения выполнены в примитивистского манере, которая позволяет сохранить характерные черты персонажей и одновременно предоставляет пространство активному воображению клиента.

В немногочисленную группу символов вошли изображения растений, животных, объектов: камень; ива; калина; береза; виноградная лоза; аист; свинья; козленок.

Изображения выполнены в той же манере, что и в предыдущей серии. Среди символов нами были отобраны те, что чаще всего встречались в ответах респондентов и могли иметь собственное содержание для представителей различных этнических групп. Именно этим объясняется, почему в выбранные нами группы не вошли символы бытуют на уровне этнического стереотипа (сало, водка, венок, медведь, балалайка и др.).

Мандалы - это аутентичные рисунки наших респондентов, в которых доминировали различные механизмы этнической индивидуации. Всего этих рисунков было использовано десять: семь из них связаны с доминирующими мотивами, три отражают интенсивность протекания внутриличностного конфликта.

Результаты. Применение данных ассоциативных карт было связано с психологическими целями клиентов на разных этапах процесса индивидуации.

Психологическая цель: осознание имеющегося эмоционального состояния и персоны.

1. Выберите мандалу, которая соответствует вашему настроению. Расскажите, что на ней изображено. Какое бы название вы могли дать этому изображению? Если бы оно было символом, то символом чего именно? Каким образом это название и этот смысл изображения связанные с вашей актуальной проблемой?

2. Если бы вы оказались в сказочном пространстве, где могли бы превратиться в кого-либо из героев, кого бы из них вы выбрали?

(Демонстрируются карточки с изображениями архетипических образов).

3. Анализ. Почему выбран именно этот персонаж? Как он себя ведет? Какие черты характера ему присущи? Если бы у него был лозунг, то какой? Как вы относитесь к этому лозунгу? Каким образом наличие такой жизненной установки влияет на ваши актуальные проблемы?

В качестве домашнего задания клиенту предлагалось самостоятельно нарисовать герб выбранного персонажа или создать развернутую сказку - рассказ о его бытии в современном мире. Это приведет к осознанию положительных и проблемных аспектов отождествления с образом персоны и сформировать критическое отношение к ней.

Ассоциативные карты следует использовать и при разработке и осознании проблематики, связанной с образом тени.

В начале и конце каждой консультативной встречи желательно предлагать клиенту подобрать из имеющихся изображений или нарисовать самостоятельно (при условии, что клиент имеет склонность к рисованию) мандалу, которая

отражает его актуальное душевное состояние. Этот шаг является важным для ощущения завершенности встречи и одновременно позволяет осуществить экспресс - оценку динамики процесса индивидуации клиента. Столкновение с тенью может вызвать как интенсивные переживания тревоги, так и состояние увлеченности, очарованности ранее неосознанным содержанием своей психики. Работа с этническим бессознательным может сделать этот процесс безопасным и менее эмоционально напряженным.

С помощью ассоциативных карт можно выполнить следующее упражнение, направленное на интеграцию теневого компонента бессознательного.

Клиенту предлагается:

- 1) из набора архетипичных образов выбрать персонажа, который ему больше всего не нравится;
- 2) описать его с помощью тех черт характера, которые вызывают именно эти негативные чувства;
- 3) проанализировать наличие у себя черт характера из этого перечня и вспомнить, в каких ситуациях, в каком контексте они могут оказаться полезными;
- 4) представить себе персонажа карточки во весь рост и найти подходящее место во внешнем пространстве, где можно расположить этого «советчика».

В качестве домашнего задания можно рекомендовать наблюдение за проявлениями этих черт в реальной жизнедеятельности.

В наборе ассоциативных карт представлены персонажи прежде народных сказок и фольклора различных этнических групп, поэтому у клиента появляется возможность приобщиться к этническому бессознательному собственного народа или использовать что-то менее знакомое в качестве ресурса. С процессом осознания тени можно работать и с использованием другого упражнения. Для этого понадобится весь набор ассоциативных карт.

1. Клиент сознательно выбирает местность и двух персонажей - одного, который ему нравится, и еще одного, который очень не нравится, и один из символов.

2. Клиент осуществляет случайный выбор еще двух карт: одной - из персонажей и одной - из символов.

3. Клиент создает историю (сказку), в котором должны быть задействованы все персонажи (объекты) из выбранных карт.

4. Анализ. Кто был героем этой истории? Чему он стремился? Удалось ли ему достичь своей цели? С помощью чего? Что (кто) противостояло (противостоял) герою? Каким может быть лозунг этого персонажа или силы? Какие чувства испытывали герои истории? Какие чувства испытывает клиент сейчас? Какова основная идея, смысл созданной истории?

5. Каким образом наличие данной идеи может повлиять на решение, в актуальной проблемной ситуации?

Если в ходе рассказа с использованием ассоциативных карт кто-то из персонажей умер, следует уделить больше внимания чувствам клиента по поводу гибели, реакции всего «сказочного биоценоза» на гибель данного персонажа. Своевременно обнаруженные саморазрушительные тенденции могут быть преодолены в ходе дальнейшей аналитической терапии.

Осознание проблем на уровне анимы и анимуса также облегчается при применении ассоциативных карт. При желании, осознать содержание мужского и женского в бессознательном клиента можно с использованием следующего упражнения:

1. Клиент сознательно выбирает три изображения из всего набора (таким образом, у него могут не только человеческие образы, но и изображение местности, животных и т.п.).

2. Клиент рассказывает, почему он выбрал именно эти изображения, и обращает внимание на собственные эмоции по этому поводу.

3. Консультант просит поочередно расположить попарно полученные образы и описать те варианты взаимодействия мужского и женского, которые сложились, обращая внимание на собственные эмоции и чувства.

Если в ходе выполнения данного упражнения проявляются интенсивные эмоциональные переживания (тревога, гнев, эйфория), на это следует обратить особое внимание, так как таким образом могут манифестировать проявления как процесса индивидуации, так и травматических переживаний, которые не позволяют личности применить механизмы индивидуации. В зависимости от хода событий конкретной консультативной встречи можно перейти или к обработке посттравматических переживаний, или обратить внимание клиента на дальнейшее развитие событий в той паре, вызвавшей такие интенсивные чувства.

Другим методом проработки проблем анимы и анимуса является оценка собственного отношения к появлению и проекций этого архетипа.

1. Из всего набора карточек клиент сознательно выбирает одно из изображений, ассоциируется у него с проявлениями мужского или женского.

2. Клиенту предлагают описать этот персонаж с помощью десяти глаголов.

3. Терапевт читает вслух каждый из этих глаголов, предлагая клиенту ярко представить, что с ним (или в его присутствии) делают именно это, обращая внимание на эмоциональные переживания по данному поводу.

4. Если имеют место яркие проявления эмоций, желательно обратить внимание на травматические переживания. В качестве домашнего задания можно дать рекомендацию проследить проявления выбранного персонажа в собственном поведении и действиях окружающих.

При работе с архетипом самости клиент свободно использует весь набор ассоциативных карт, исследуя степень их близости между собой и с его чувством собственного глубинного Я, осуществляя с их помощью путешествие к глубинному ядру в активном воображении.

По актуальности у клиента проблемы принятия решения символические и архетипические изображения можно применять как «советчиков» в процессе поиска оптимального решения.

Анализ результатов. Предложенные нами приемы консультативной помощи были проверены на 28 испытуемых, находившихся в условиях добровольного, кратковременного консультирования по поводу личной проблематики. Количество визитов варьировало в пределах от 4 до 10, что не характерно для аналитической психотерапии, но считается принятой нормой для украинских клиентов. По этническому составу распределение в исследуемой группе было таким: украинцев - 10 человек; русских - 8 человек; евреев - 8 человек, с неопределенной этнической идентификацией - 2 человека. К сожалению крымские татары не попали в эту группу, поскольку консультирование осуществлялось в г. Киеве и в г. Сумы, в структуре населения которых доля указанной этнической группы незначительна. В группе преобладали женщины: в исследовании принимали участие 21 женщина и 7 мужчин.

Учитывая широкий спектр проблем, по поводу которых исследуемые обратились за консультацией, и их личностные характеристики, достаточно сложно объективно оценить эффективность консультативного процесса. Поэтому нами был избран методики исследования механизмов этнической индивидуации и тест "Мандала" которые, в наибольшей степени соответствуют цели нашего исследования.

Бросается в глаза, что распределение типов изображений тестом совпадал с тем, который был получен в предыдущем исследовании случайных респондентов. При дисперсионном анализе по критерию χ^2 было обнаружено достоверные различия между первым и вторым распределением типов мандал на уровне 0,05. В начале консультирования большинство исследуемых находилась в состояниях, которым соответствовали такие типы мандал: «Расщепление», «Лабиринт», «Врата смерти» и «Фрагментация».

Это свидетельствует о высоком уровне внутриличностного конфликта и одновременно о готовности к трансперсональным переживаниям. и После завершения консультативного процесса с использованием ресурсов этнического бессознательного доминирующими изображениями стали «функционирующего эго», «Кристаллизация» и «Мишень». При исследовании динамики процесса этнической индивидуации под влиянием предложенной модели консультирования

было изучено также проявления механизмов этнической индивидуации в начале и после завершения процесса консультирования.

Индивидуальное консультирование не было направлено непосредственно на инициацию процесса этнической индивидуации, но у исследуемых отмечались достоверные сдвиги в уровне проявлений интернализации, творческой реализации, интеграции. Учитывая то, что психоэмоциональное состояние исследуемых при этом также улучшилось, а актуальные проблемы, которые служили поводом к обращению за консультацией, были решены, можно считать, что применение ресурсов этнического бессознательного при индивидуальном психологическом консультировании способствует решению проблем клиентов и одновременно повышает уровень интернализации, творческой реализации и интеграции.

Можно сделать **вывод**, что состояние наших исследуемых стало более стабильным, у них состоялся процесс личностной интеграции, и внимание устремилось из процесса поиска собственной самости на решение внешних проблем и достижения поставленной цели, что доказывает эффективность предложенных нами методов психологического сопровождения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ассаджиоли Р. Трансформация и сублимация сексуальной энергии. Психодинамические очерки. М., 1996.
2. Ассаджиоли Р. Духовное развитие и нервные расстройства. //Урания, 1992, № 2.
3. Гуггенбюль-Крайг А. Благо Сатаны. СПб., Академический проект, 1997.
4. Гуггенбюль-Крайг А. Власть архетипа в психотерапии и медицине. СПб., Академический проект, 1997.
5. Самуэлс Э. Юнг и постюнгианцы. Курс юнгианского психоанализа. М., 1997. - 416 с.
6. Хилман Дж. Архетипическая психология. СПб., 1996. - 157 с.
7. Хилман Дж. Сто лет одиночества: наступит ли то время, когда прекратится анализ души. // Московский психотерапевтический журнал, 1997, 3 1, с. 120-141.

Lisnevskia Natalia,
Pedagogical University of Glukhiv,
University teacher, the Faculty of pre-school education

The creation of healthy environments in pre-school educational institution based on its components

Abstract: In this article there are given a definition to healthy environment. Also there proved necessity of its creation in pre-school institution. Components which influence on successful creation of healthy environments are analyzed and separated.

Keywords: healthy environment, components, motivation, object environment, natural environment.

Лісневська Наталія,
Глухівський педагогічний університет,
викладач, факультет дошкільної освіти

Створення здоров'язберігаючого середовища в дошкільному навчальному закладі на основі його компонентів

Анотація: У статті подається визначення здоров'язберігаючому середовищу та обґрунтовується необхідність його створення в дошкільному навчальному закладі. Аналізуються та виокремлюються компоненти, від яких залежить успішність створення здоров'язберігаючого середовища.

Ключові слова: здоров'язберігаюче середовище, компоненти, мотивація, предметне оточення, природне оточення.

Стан здоров'я вихованців дошкільних навчальних закладів – важлива характеристика якості системи дошкільного виховання. Ураховуючи те, що воно в останні десятиліття значно погіршилось, перед системою освіти одним з найголовніших завдань є збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку. Погіршення стану здоров'я дітей дошкільного віку за останні роки вимагає

пильнішої уваги з боку держави та науковців. Перед педагогами, психологами, фізіологами й медиками постає необхідність пошуку нових шляхів його зміцнення. У зв'язку з цим проблема створення здоров'язберігаючого середовища набуває актуальності впродовж останнього десятиліття. Вивчення наукових досліджень низки авторів (Н.Денисенко, К.Крутій, Т.Овчиннікової та ін..) з проблеми формування та збереження здоров'я дітей дошкільного віку засвідчило той факт, що останнім часом хоча й є спроби визначення компонентів здоров'язберігаючого середовища, проте, на наш погляд, це зроблено недостатньо широко.

Незадовільний стан здоров'я дітей дошкільного віку та всього населення загалом роблять найбільш актуальною потребу в превентивних заходах організації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі. Поряд з навчанням і вихованням не менш важливим завданням для педагога має бути забезпечення здоров'я дітей, оскільки воно відіграє важливу роль у становленні особистості дитини, впливає на її розумовий, психічний і фізичний розвиток. Оскільки діти більше часу проводять саме в дошкільному навчальному закладі, ніж удома, необхідно створити середовище, яке сприятиме збереженню й покращенню їх здоров'я. У зв'язку з цим виникає важлива проблема – створення здоров'язберігаючого середовища в ДНЗ, яке б не тільки максимально розвивало фізичне тіло дитини, але й формувало його психіку, духовність, навички спілкування, тобто зміцнювало здоров'я як багатоскладову категорію, в яку входять фізична, психічна, духовна та соціальна складові. Нами здоров'язберігаюче середовище визначається як сукупність певних методів, прийомів, засобів, оздоровчих і здоров'язберігаючих освітніх технологій, що використовуються дошкільним навчальним закладом, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я дітей, покращення їх настрою й самопочуття, створення сприятливих умов для розвитку та саморозвитку, покращення функціонального стану організму, підвищення адаптаційних можливостей і формування потреби в здоровому способі життя – дітям у ньому комфортно перебувати протягом дня. Проте успішність створення такого середовища в дошкільному навчальному закладі залежить від реалізації його компонентів.

Вивчаючи питання здоров'язберігаючої діяльності в дошкільних навчальних закладах особливо цінними для нашого наукового пошуку є дослідження російської вченої Т.Овчиннікової та українських дослідниць Н.Денисенко, К.Крутій у спробі визначити компоненти здоров'язберігаючого середовища. Педагогами виокремлюються три компоненти здоров'язберігаючого середовища: предметне середовище, комунікативне середовище, оздоровче середовище. До предметного середовища автори відносять господарське та матеріальне забезпечення: правильне розташування приміщень, наявність санітарно-технічного, медичного, спортивного обладнання й оснащення, відповідність організації системи хар-

чування чинним санітарним правилам і нормам (К.Крутій, Т.Овчиннікова), розташування меблів у групових кімнатах, створення різних куточків для організації рухової, художньо-творчої та трудової діяльності дітей, освітлення приміщень і свіже повітря в них (Н.Денисенко). До комунікативного – міжособистісні взаємини між дітьми, педагогами та батьками: комплектування груп, їх наповнення, урахування індивідуальних і типологічних особливостей дітей, якість підготовки фахівців, які здійснюють корегувальний процес, стосунки батьків і педагогів та їх уявлення про здоровий спосіб життя (К.Крутій, Т.Овчиннікова), умови спілкування дітей між собою, педагогами й іншими людьми, що реалізується через різні види діяльності дітей: ігрову, навчальну, трудову та побутову – різні види ігор, занять, господарської, художньої праці й праці по догляду за природою, а також побутові дії та гігієнічне виховання (Н.Денисенко). До оздоровчого середовища або корекційно-розвивального – форми й принципи навчальної та оздоровчої діяльності [1; 2].

Отже, цілком погоджуємося з педагогами Т.Овчинніковою, Н.Денисенко та К.Крутій у тому, що створення здоров'язберігаючого середовища в ДНЗ залежить від предметного оточення дітей, санітарно-гігієнічних вимог до приміщень, гігієнічного виховання дітей, взаємостосунків між дітьми та педагогами, форм і засобів оздоровчої діяльності тощо. Уважаємо, що хоча автори й визначили в загальних рисах компоненти та складові здоров'язберігаючого середовища, проте для успішного створення такого середовища необхідне більш ширше їх визначення. Оскільки, на нашу думку, немає комплексного врахування всіх компонентів і його складових, які б характеризували середовище як здоров'язберігаюче, тобто яке сприяє формуванню, збереженню та зміцненню здоров'я дітей дошкільного віку. Саме тому, нами комплексно визначено компоненти, до складу яких входять знання, ціннісне ставлення, мотивація збереження власного здоров'я, практична діяльність і забезпечення розвитку дошкільників. На основі наукових досліджень педагогів (Н.Денисенко, К.Крутій, Т.Овчиннікової) і власного бачення проблеми, вважаємо, що компонентами здоров'язберігаючого середовища в ДНЗ слід уважати: комунікативно-знаннєвий, аксіологічно-мотиваційний, оздоровчо-діяльнісний і гносеологічно-розвивальний.

Аналізуючи дослідження педагогів Н.Денисенко, К.Крутій, Т.Овчиннікової стосовно визначення компонентів, цілком погоджуємося з тим, що одним із компонентів є комунікативний. Проте вважаємо, що не тільки важливі міжособистісні відносини між дітьми, педагогами та батьками, як зазначають дослідниці, але й велику роль відіграє якість підготовки педагогів: знання індивідуальних і типологічних особливостей дітей, важливості позитивного мікроклімату в групі, особливостей застосування оздоровчих процедур і технологій,

стану здоров'я вихованців (група здоров'я, фізкультурна група, наявність хронічних і застудних захворювань протягом року, алергійних проявів тощо).

Крім відповідних знань у вихователів, суттєве значення також відіграють наявність оздоровчих знань у дітей, що буде ефективніше сприяти формуванню у них ціннісного ставлення й мотивації до збереження власного здоров'я та здоров'я інших. Дошкільникам необхідно давати елементарні знання, що пов'язані з фізичним вихованням, зокрема, про вплив останнього на здоров'я. Отримана інформація дозволить дітям займатися фізичною культурою більш свідомо та повноцінно, самостійно використовуючи різні засоби фізичного виховання. Також дуже важливо, щоб діти знали про користь всіх форм і засобів фізичного виховання, про їх вплив на їх здоров'я, мали уявлення про правильну поставу та як її зберегти, правила догляду за тілом, одягом, взуттям тощо. Особливо варто відмітити знання важливості для збереження та зміцнення здоров'я дошкільників позитивного мікроклімату в групі, оскільки не всі діти можуть вільно почуватися в оточенні однолітків і вихователя, відчуваючи при цьому певний емоційний дискомфорт.

Отже, успішність створення здоров'язберігаючого середовища повинно базуватися на забезпеченні позитивного мікроклімату в групі й можливе при наявних відповідних знань у вихователів і дітей, що буде сприяти не тільки швидкій адаптації дошкільників, але й збереженню їх фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я. Також варто додати, що відповідні знання дітей про важливість здоров'я допомагають сформуванню в них ціннісне ставлення та мотивацію до збереження власного здоров'я та здоров'я інших.

Таким чином, на основі зазначеного вище незаперечним є той факт, що першим компонентом здоров'язберігаючого середовища в ДНЗ слід уважати *комунікативно-знаннєвий*, від якого залежить наступний компонент – *аксіологічно-мотиваційний*.

Відмітимо, що брак відповідних знань у педагогів і дітей стосовно важливості здоров'я приводить до відсутності ціннісного ставлення дошкільників до здоров'я, що в свою чергу ускладнює процес формування у вихованців мотивації до збереження власного здоров'я та здоров'я інших. Нам досить близькою є позиція Н.Денисенко, яка радила формувати в дошкільників ціннісне й свідоме ставлення до власного здоров'я за допомогою низки знань про нього та прищеплення їм відповідних навичок. Тобто вважаємо, щоб сформуванню в дітей мотивацію до збереження здоров'я, спочатку їх слід навчити свідомо ставитися до власного здоров'я, до здоров'я близьких, сприймаючи його як цінність, що можливо лише при наявності відповідних знань. Тобто можна ствердно зазначити, що формування в дошкільників ціннісного ставлення до власного здоров'я й здоров'я інших і мотивації до ведення здорового способу життя, сприяє зміцненню та

збереженню їх здоров'я. Тому цілком закономірно, що другим компонентом здоров'язберігаючого середовища в ДНЗ слід уважати *аксіологічно-мотиваційний*.

Аналізуючи наукові доробки вітчизняних і російських педагогів (Н.Денисенко, К.Крутій, Т.Овчиннікової) у спробі визначити компоненти здоров'язберігаючого середовища ми дійшли висновку, що важливу роль у формуванні, збереженні та зміцненні здоров'я дошкільників також відіграє оздоровча діяльність, що здійснюється в ДНЗ. Аналіз наукових доробків когорти педагогів (О.Богініч, Л.Глазиріна та ін.), які ратують за використання традиційних засобів фізичного виховання та ряду педагогів (О.Богініч, Н.Денисенко, К.Крутій та ін.), які наголошують на важливості для здоров'я дітей використання оздоровчих технологій, дав змогу нам ствердно зазначити, що врахування традиційних і нетрадиційних засобів фізичного виховання й доцільне їх застосування в навчально-виховній та оздоровчій діяльності ефективно сприятиме збереженню й зміцненню всіх видів здоров'я дітей-дошкільників. Тому на основі аналізу наукових розвідок педагогів і власного бачення проблеми можна ствердно зазначити, що третім компонентом здоров'язберігаючого середовища в ДНЗ, від дотримання якого залежить збереження та зміцнення здоров'я дошкільників, слід уважати – *оздоровчо-діяльнісний*.

Навчання, виховання та розвиток дітей повинні відбуватися в атмосфері захищеності, психологічного комфорту, про що наголошується в комунікативно-знаннєвому компоненті. Це означає, що оточення дитини має бути безпечним як щодо гігієни, умов життєдіяльності загалом, так і в морально-психологічному аспекті. У контексті нашого дослідження важливим є твердження Т.Поніманської відносно того, що передусім навколишнє середовище повинно відповідати структурі когнітивної, тобто пізнавальної сфери дитини й передбачати можливості вільного розвитку ігрової та інших видів діяльності [3]. Уважаємо, що предметне розвивальне середовище є частиною розвивального середовища й трактується нами як сукупність усіх предметів, що оточують дітей у ДНЗ і сприяють їх навчання, пізнанню та розвитку – меблі, обладнання, інвентар, іграшки, книжки, картини тощо. Оскільки предмети оточують дітей як в приміщенні, так і на території ДНЗ, тому в контексті нашого дослідження ми акцентуємо увагу та виділяємо саме предметне оточення дітей, що, на нашу думку, є найбільш доцільним.

Варто зазначити, що крім предметного оточення дітей на їх розвиток, стан здоров'я впливає й природне оточення, або як воно ще трактується в педагогічній і науковій літературі – природне середовище. Певний інтерес для нашого наукового пошуку викликає дослідження М.Васильєвої, присвячене тому, що природне середовище у великій мірі може виступати в ролі педагогічного засобу, оскільки взаємодія між ним і дитиною характеризується мінімумом дистанції, злитністю, єднанням. Ми цілком погоджуємося з думкою педагога в тому, що під природнім

середовищем слід розуміти сукупність об'єктів й умов природи, в оточенні яких протікає діяльність людини та з яким вона встановлює відносини. Природне середовище охоплює сукупність живих об'єктів природи – рослини та тварини, що знаходяться в роздягальні, груповій кімнаті, на території ДНЗ тощо й впливають на пізнання дітей, їх розвиток і стан здоров'я.

Крім того, пізнання дітей, їх розвиток і здоров'я у великій мірі залежить також від естетичного оформлення роздягальні, групової кімнати, приміщень і території ДНЗ. Нам близька позиція М.Єфименка в тому, що естетичне оформлення різними кольорами інтер'єру групових кімнат, віталень, фізкультурної зали й кабінету ЛФК сприяє формуванню особистості дітей дошкільного віку, зміцненню їх психічних функцій і сприяє ефективному руховому розвитку дітей, що важливо для збереження й зміцнення їх здоров'я. Тобто ми цілком упевнені в тому, що предметне та природне оточення дітей дошкільного віку, естетичне оформлення роздягальні, групової кімнати, приміщень, де знаходяться діти, а також території ДНЗ, впливає на розвиток дошкільнят, сприяє їх пізнанню, збереженню й зміцненню їх здоров'я.

Отже, на основі аналізу наукових розвідок педагогів (М.Васильєвої, М.Єфименка, К.Крутий та ін.) та власного бачення проблеми можна ствердно зазначити, що четвертим компонентом здоров'язберігаючого середовища в ДНЗ, від дотримання якого залежить розвиток дітей, збереження й зміцнення їх здоров'я, слід уважати – *гносеологічно-розвивальний*.

Ґрунтуючись на здобутках науковців ми переконані в тому, що ефективність збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі можливе лише шляхом створення здоров'язберігаючого середовища з обов'язковим урахуванням його компонентів: комунікативно-знаннєвого, аксіологічно-мотиваційного, оздоровчо-діяльнісного, гносеологічно-розвивального.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Денисенко Н. Освітній процес має бути здоров'язбережувальним // Дошкільне виховання. – 2007. – № 7. – С. 8–10.
2. Крутий К. Феномен образовательного пространства дошкольного детства // Дошкільна освіта – 2011. – № 1 (31). – С. 10–27.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: «Академвидав», 2004. – 456 с.

Cherepkova N.V., Candidate of Psychological Sciences,
Solovyeva M. I., Candidate of Psychological Sciences,
Filimonova E. V., Candidate of Pedagogic Sciences,
Viksninsh O. V., Candidate of Pedagogic Sciences,
Usacheva I. A., senior teacher,
Kostinekova Y. N., senior teacher.

Readiness for marriage – basis of family values of students

Annotation: This research focuses upon categories and personal meanings of family values of students. Readiness for marriage is analyzed like a necessary foundation of successful family function.

Key words: value, readiness for marriage, family, students.

Modern family relationships demand of husband and wife high level of ethical and psychological-pedagogical culture of marriage. For this reason, learning family, like basis value, is an actual problem of our developing society.

Marriage has difficult orders to personal engagement of family members (Shnider L. B., Kovalyev S. S., Eidemiller Y. G., etc). Marriage is a task for husband and wife, which takes hard work, readiness and ability for doing this hard work. Decreasing marriage age and an increased length of social maturity lead to complicate tasks of family construction fall on less adult people in personal-social relationship of husband and wife. For this reason, adult and happy family is unusual occurrence in nowadays.

It's necessary and well-timed question about readiness of student for marriage and family and also about formation these values. In I. V. Grebennikov opinion, preparation of the younger generation for family life contains aspects like these:

1. Social. This aspect uncovers policy of state in family relationship and demography.
2. Ethical. This aspect contains breeding moral qualities, which determine the culture of family relationship.
3. Legal. This aspect concentrates on studying of marriage laws and their important statements.
4. Psychological. This aspect forms concepts of the personal enhancement, psychological basis of marriage and family life.

5. Physiological-hygienic. This aspect contains knowledge about physiological specifics of man and women body.

6. Pedagogical. This aspect contains a formation of ideas of family role in breeding, its pedagogical potential, specifics family breeding.

7. Business. This aspect allows getting knowledge in way of life and housekeeping[1].

When we talk about the marriage, we should remember that the wish to get married and the degree of readiness to it are different meanings. In scientists opinion, moral-psychological readiness of person for marriage means perception of whole complex of orders, charges and social standards of behavior, which regulate family life. In V.S. Torokxti opinion, lack of egoism, aggression concern to psychological maturity and opposite – presence ability to admit mistakes and to tend for developing in matrimony. Combination of factors providing person's maturity in family relationships and getting into preparation of young people to family life, include communicativeness, tolerance to drawbacks of spouse, skill to meet conflict situation, social activity of family members [2].

Extramarital educational-operational preparation of young people is a very actual problem. Young people should have knowledge, skill and experience, which are necessary for family life. Some of young people, being ready for marriage physiology and social-psychology, however, don't get readiness necessary for this level. Many modern juveniles and girls can't cook, do the laundry and repair clothes. At the same time dominate arrangement of young people in casting bases on principle of "justice".

There is another thing among the variety of aspects in problem of formation psychological readiness of young people to family life; it is a right understanding of family role in modern society and it connects with specifics of arrangement formation, focus on getting married. A big variety of aspects has a different meaning for person. Family provides whole psychological-physiological comfort; it has functions of "emotional cover". Person suffers feeling of his utility and value, gets capacity to feel his specialness, individuality.

Interlabial culture of husband and wife is an important thing in readiness for marriage. Specific feature of modern infosphere is information, which shows our world properly and deforms information, which reflects on formation of interlabial culture of husband and wife.

The main element in readiness for family life is an arrangement concentrating husband and wife on childbearing. The child gives his parents possibility to show love and self-actualization, makes parents increase their educational level, keep negative emotions, and control their speech, manners and behavior [3].

Our research let us determine the role of such values like a "family" and "marriage" among the rates of experimental (20 people) and control group (22 people).

In this research we could explore that 70% want to have a family in future, and 30% aren't sure they need a family.

Summative stage of research showed us the respondents' relation to question about readiness for family life. For this purpose we asked such questions:

1. How do you think is it necessary to ready young people for family life?
2. Who does read you for family life and who should it do?

Many of respondents asked the first question that it is necessary to ready young people for family life, but some of them don't trust results of such readiness: "One can cook, but can't respect other people", "Theory and practice have a big differences." When we asked "Who does cook in your family", young people answered: parents – 13%, nobody – 87%.

Statistics of our research showed there are more respondents respect family in control group. Many of them are sure it is necessary to have a family. Besides they think that husband or wife should have a good temper and should love children; experimental group thinks material security and pragmatism are more important. Therefore, the first group chooses spiritual qualities, the second – material.

The responders' answers concern to charge in family is more indicial. The girls are comfortable with housekeeping and motherhood in control group, and boys say they are ready for help about the house and for childrearing. In our opinion such differences connect with some factors:

1. Educational level of upper-form pupils. In the experimental group the pupils want to continue their study, so they think it isn't necessary to get marriage because it will be a barrier for good career. In the control group this tendency aren't so prominent, many of the girls think family is more important than career.

2. Family specifics. Sometimes girls choose that husband who has similarity with her father. For this reason, many girls want to marriage that man who will be able to replace father. Other girls choose that husband who is opposite to father. So the relation to the marriage of happy family and family without father is different.

Another methods of summative level of experiment is evaluation procedure oneself in role of family man. Results of this methods showed that the pupils of control and experimental group have average performances in main components of readiness: conative-axiological, intellectual-cognitive, active-practice and emotional-volitional.

Therefore the results of our experimental research helped us to draw some conclusion:

- family is first for young people, but often under the family they understand not marriage but that family where they were born;
- about 30% of responders have a negative illustration of marital relations;
- more than 45% of responders think that personal interests are more important than family interests;

- 90% of responders don't have enough scientific information about marriage and family;

- more than 80% of responders don't realize value of family relations for person and society;

- students underestimate role of culture in marriage;

- many of the responders have inflated requirements to future marriage;

The psychocorrective program named "Ethic and psychology of family life" realized in the formative level of experiment. The purpose of this program was a formation of family value; need to get marriage and readiness for it, skills to build interfamilial relations and breed future children. This program realized in experimental group and supposed solutions of some tasks:

- formation of theoretical instruction of family as a social institute;

- rise of legal competence in family laws;

- breeding moral interpersonal relation.

During the control level of experiment we had a control work. This work showed some changes in all components of readiness for marriage and family.

Analyze of the results showed differences in readiness for family life between students of experimental group and students of control group.

Intellectual-cognitive components had a lot of changes: increased the family value, realizing of correlation of family function, psychology basis of husband and wife's intimacies, knowledge of folk pedagogy and traditions of family breeding, increased the purpose in taking them.

Active-practice component had changes too. Knowledge getting in lecture and special literature helped the responders to model positive results of many life situations, come into line with parents, encourage and develop the best traditions of family breeding; organize holidays and leisure time in family ambience. Students' interest increased in creative trend of family man; they highly appreciate knowing psychology-pedagogical devices of family organization, building family in humanistic principle.

There are some positive changes in all components of readiness for family life and marriage as a result of our program.

Therefore, informative and psychology help is necessary for young people in developing of personal qualities, in understanding of human interface, their qualities and qualities of other people. That's why we have to pay attention to readiness of students for family life.

REFERENCES

1. Grebennikov, I. V. Basis of family life [Text] : student training manual of pedagogical institute / I. V. Grebennikov. – M.: Prosveshenie, 1991.

2. Schneider, L. B. Family psychology [Text] : study guide for universities / L. B. Schneider. – Second edition. – M.: Academic project, 2006.
3. Eidemiller, E., Yustitskis, V. Psychology and teletherapy of family [Text] / E. Eidemiller, V. Yustitskis. – Fourth edition, revised and enlarged. – St. Petersburg : Piter, 2008.
4. Виксниньш, О.В. Управление воспитательной работой в высшем учебном заведении [Текст] / О.В. Виксниньш. - автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ставропольский государственный университет. Ставрополь, 2005.
5. Костинекова Ю.Н. Формирование межкультурных компетенций [Текст] / Ю.Н. Костинекова. - в сборнике: иностранные языки в контексте культуры Межвузовский сборник статей по материалам конференций. Ответственный редактор Н.В. Шутёмова; Пермский государственный национальный исследовательский университет. Пермь, 2011. С. 291-294.
6. Соловьева, М.И. Ценности творчества в образовании современной молодежи [Текст] / М.И. Соловьева. - Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2014. № 1. С. 83-86.
7. Усачева, И.А., Медведева, Н.И. психологические причины, приводящие молодежь в различные субкультуры [Текст] / И.А. Усачева, Н.И. Медведева. - Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 4. С. 75.
8. Черепкова, Н.В. Кузнецова М.Ю. Формирование самоотношения в подростковом возрасте [Текст] / Н.В. Черепкова, М.Ю. Кузнецова. - Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2013. Т. 4. № 34. С. 2976-2980.

Maie Kitsing^{1*}, Kristi Ploom¹ and Hasso Kukemelk¹

¹Tartu University, Estonia

Evaluation of Teachers and PISA 2009 Results in Estonia

ABSTRACT

Aims: The aim of the study was to find out whether there is any difference in the opinions of teachers from high- and low-performing schools concerning the application of different aspects of the evaluation of teachers in determining performance-related pay. In addition, the study also aimed to find out whether the above-mentioned school groups use the evaluation of teachers in determining performance-related pay in the first place.

Study Design: An empirical cross-sectional study.

Place and Duration of Study: Educational Sciences, Tartu University, from September 2011 to March 2012.

Methodology: The sample of the survey consisted of Estonian schools that participated in two surveys: (1) the PISA 2009 survey and (2) the research project "Performance and analysis influencing drivers in public schools. The intersection of the two surveys consisted of 102 schools. In the survey conducted by the present authors, school performance was evaluated using an Ordinary Least Squares regression model as the "school effect" or value added based on school-level PISA data on student performance and student social background indices. Based on the estimated "school effect", the sample schools were divided into three groups: schools with high, moderate and low effect on student performance difference between teachers determining performance

Results: The results of the study expect to receive pay for schools, value high student school overall performance. Conclusion: Considering schools do not perceive it towards achieving good performance. An ANOVA was used in order to test whether there is any evaluation in high schools-performing related to the-performing oriented teachers' opinions and the implementation of performance-related pay in high and low-performing schools. The analysis indicated that teachers in low-performing schools each individual work process. Teachers in high-performing schools more or, in other words, aspects related to the results, it can be argued that teachers in high-performing schools work as a teacher as a whole and they are results among students.

Keywords: School management; human resources management; teacher evaluation; school effectiveness. performance-related pay; PISA.

1. INTRODUCTION

Successful school leadership and management predisposes students to learn and teachers to teach. The work of teachers is the most important factor contributing to student achievement in schools. School leadership and management comes second to this – school heads affect the results by determining the school's goals, developing human resources and organising the learning process [1,2,3,4]. School heads can have a great effect on student learning through motivating and evaluating teachers [5,6]. The survey focused on the comparison of the evaluation of teachers and their opinions of evaluation in low- and high- performing schools (based on student performance in PISA 2009 (Fig. 1). Teachers were asked if they consider it important that in the determination of performance-related pay several aspects are taken into account; for instance, the guiding of young teachers or extracurricular activities, student study results, and so on.

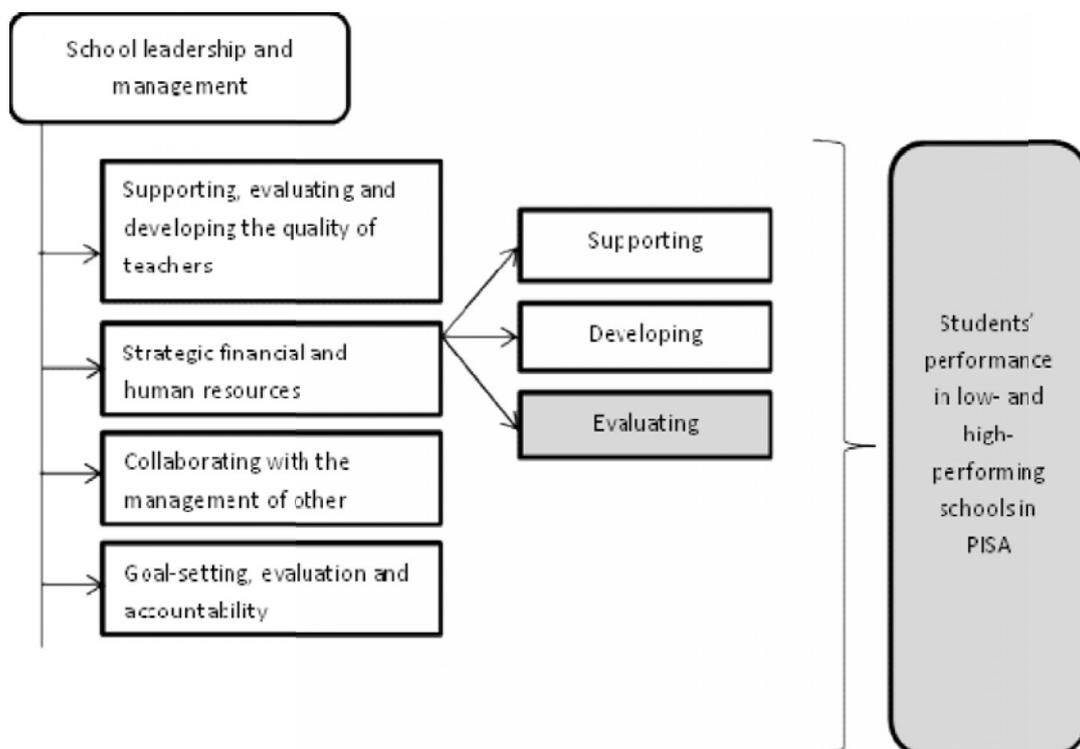


Fig. 1. The focus of the survey

The figure is based on the study "Improving School Leadership" [2]

There are a number of researchers who have emphasised that teachers need feedback and evaluation [7,8,9]. Sartain et al. [10] have argued that a successful evidence-based teacher evaluation system has to promote and support teacher development and improve their instructional practice and student outcomes. The results of evaluations allow teachers to discover areas for further development. Therefore, evaluations affect teachers directly and consequently increase their professionalism. As a result of evaluation they may take part in training programmes to learn new skills or they may take part in personal learning programmes to increase their general knowledge. Peterson referred to two types of evaluation. Summative evaluations are made in licensing, employing or in awarding tenure to teachers: these are critical career steps for the teachers and motivate them to address relevant areas of their training. Formative evaluation aims to enhance professional development in teachers [11]. Performance-related pay, which is based on the evaluation of teachers, is a potential motivating factor for teachers. Goodman and Turner [12] have argued that incentive pay had little impact on student performance in math and reading; however, Figlio and Kenny [13] have claimed a positive relationship between teacher performance-related pay and student performance in the United States. Linking teacher salaries to student performance may convince teachers to focus on raising student achievement and stimulate innovation in the school system as a whole [12]. Kimball et al. [14] have argued the same — the evaluation of teachers has a positive effect on student performance. The survey conducted by the present authors compared the results of the evaluation of teachers in Estonian high- and low-performing schools (groups based on PISA

2009). In conclusion, it would appear that evaluating teachers should provide real benefit for teachers, motivating them to improve their professional knowledge and skills. The outcome of this course of action should be the enhancement of educational provision for the students in their care.

The Programme for International Pupil Assessment (PISA), which measures the performance of students who have completed compulsory schooling [15], is carried out by the Organisation for Economic Cooperation and Development (hereafter OECD). Through participation in the PISA study, countries are given feedback on the effectiveness of their education systems as well as on the suitability of core curricula to societal needs [16,17]. Several countries have used the results of PISA for improving their own education systems [18,19,20].

Estonia took part in the PISA studies in 2006 and 2009. Estonian students achieved good results in both surveys. According to the mean scores in the international comparison in PISA 2009, Estonian results ranked 13th in the world, and 5th in Europe [21]. Based on the international comparison, the differences in the results between Estonian schools were small, but still noticeable. It is vital to find

and address the range of deficiencies in the system so that all students will achieve their potential. It is our belief that promoting the professionalism of head teachers and teachers is critical to this work.

In the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS) it was noted that Estonian head teachers have the lowest average use of instructional and administrative styles of school leadership [22], and they pay less attention to administrative and educational management and leadership. The study poses the following hypotheses:

Hypothesis 1: *Students that perform better in the PISA survey attend schools where performance-related pay procedures, including evaluation, are implemented.*

Hypothesis 2: *Teachers' opinions of evaluation procedures are less positive in schools where there are less successful student outcomes.*

The aim of the study was to compare the opinions of teachers concerning evaluation in high- and low-performing schools in Estonia and to find out whether the above-mentioned school groups use the evaluation of teachers in determining performance-related pay.

2. MATERIAL AND METHODS

The sample of the survey consisted of Estonian comprehensive schools that participated in two surveys: (1) the PISA 2009 survey and (2) the research project "Performance and analysis influencing drivers in public schools". The intersection of the two surveys consisted of 102 schools.

In PISA 2009, the Estonian sample consisted of 4,727 students (2,297 girls and 2,430 boys;

3,841 students did the test in Estonian, 886 in Russian) which was a representative sample of more than 14,000 15-year-olds in Estonia. In PISA 2009, 175 schools participated in the survey out of which 138 were Estonian-speaking schools, 31 Russian-speaking schools and

6 mixed-language schools [23]. By analysing the data on school performance (based on the PISA test) and school personnel management patterns (based on the questionnaire survey), very different relationships and procedures were found when comparing schools according to their language of instruction (Russian and Estonian). As a result, schools that teach in Russian were excluded from the analysis and the study continued only with schools with Estonian as the language of instruction. Schools that have data on the PISA test for less than 10 students were also excluded from the analysis.

The second survey, the research project "Performance and analysis influence drivers in public schools" was a questionnaire survey based on the EFQM

Excellence Model theoretical framework. The questionnaire consisted of 103 questions having several underlying assertions and criteria to measure. In total there were 176 assertions in the questionnaire. The answers to the questions were given on a 5-point Likert scale (1 do not agree at all; 2 rather do not agree; 3 hard to evaluate; 4 rather agree; 5 totally agree). Respondents could also answer 0, which indicated having no information or having no opinion. The inquiry was carried out electronically and in written form from November 2009 until February 2010. There were more than 10,000 respondents altogether: 303 school head teachers, 2,165 teachers, 5,482 students, 1,922 parents and 546 school board members. The total number of target schools in the 2009/10 school year in Estonia was 209. Consequently, the responses were received and analysed from nearly 70% of the target schools [24].

The survey consisted of 102 schools divided into 3 groups according to PISA results in reading. The first 34 and the last 34 were compared against each other considering the teachers attitudes in reference to evaluation.

The survey evaluated school performance as “school effect or value added based on school-level PISA data about student performance and social background indices. The school effect was estimated as the residuals from the Ordinary Least Squares regression model $Y_j = DX_j + u_j$, where Y_j and X_j are school sample means of student performance and student social background indices, and the residual u_j is defined as school value added or school average effect on student performance.

Based on the estimated school effect, the sample schools were divided into three equal groups: schools with high, moderate and low effect on student performance. A Variation Analysis (ANOVA) was used in order to identify differences in implementing the evaluation of teachers and in teachers opinions of the different measures, which serve as basis for performance evaluation and performance-related pay in schools. In other words, potential differences between teachers opinions in two groups of schools were estimated: (1) schools that are highly effective, and (2) schools that are less effective. The study tested whether the difference in teachers opinions and implementing evaluation for performance-related pay in the two school groups are statistically significant or not. If the rate is $P=.05$, it could be alleged that the differences are statistically important, allowing for a margin of 5% error. In the results section of this paper, only the aspects introducing statistically significant differences between the defined groups (high and low) at the $P=.05$ level are presented.

3. RESULTS AND DISCUSSION

3.1 Results

First of all it is essential to re-iterate that the sample for the survey consisted of schools where the effect of the students' socio-economic background was

eliminated, and two groups were formed according to school effect. The hypotheses of the study were not confirmed entirely. Schools that performed well in PISA did not implement performance-related pay more than schools with lower student performance. However, the survey showed a statistical difference between teachers' opinions of evaluation and using evaluation results in low- and high-performing schools grouped according to PISA 2009 (Table 1 below). In low-performing schools, teachers consider it important to receive pay for each individual activity related to teaching (e.g. participating in school development, mentoring young teachers, guiding extracurricular activities). On the other hand, teachers do not expect additional pay for each detailed activity but consider it important that their performance be assessed according to the outcomes of their students in exhibitions and competitions.

Statistically significant differences also occurred when observing how these two school groups use the evaluation of teachers in determining performance-related pay. Low-performing schools evaluate teacher participation in undertakings outside the school, which support the development of the school. These undertakings include, for instance, European Union projects, seminars on cooperation between schools, and so on.

Table 1. The results of Anova tests: Average scores of teachers' opinions and the significance of the differences between the two groups of schools were: (1) schools that have a high effect, and (2) schools that have a low effect on student performance

Claim	Average score of teachers answers		Sig. from ANOVA test
	Low performing schools	High performing schools	
In my opinion it would be practical to proceed from the following indicators (performance, results) when deciding on teachers' performance-related pay in our school:			
Participating in school development (EU projects, inter-school events, performing in seminars, etc.)	4.18	3.97	.041
Supervising young teachers	4.23	4.00	.044
Guiding extra-curricula activities (hobby schools, etc.)	4.12	3.86	.047
Implemented in our school on assessing teacher performance:			
Participating in school development (EU projects, inter-school events, performing in seminars, etc.)	1.07	1.00	.006
In my opinion it would be practical to use the following to assess teacher performance:			
Student results in exhibitions and competitions	4.03	4.23	.044

3.2 Discussion

The results of the research indicate some discrepancy between teachers' opinions of evaluation and using evaluation results. Even though the questions were posed in relation to performance-based pay, the replies reflected the teachers' overall opinions of the criteria used in their evaluation. It could be argued that they reflect the respondents' opinion of teaching as a profession. Teachers from low-performing schools consider it important that each activity that is not directly connected to regular school lessons should involve additional payment. It probably escapes them that the evaluated activities are one part of being a teacher. Delivering regular lessons and preparing specific lessons are considered to be the only duties teachers must perform. Such opinions also indicate that the teachers do not comprehend how instructing young teachers or participating in the development of the school, including cooperation with different people or groups could benefit them. It could be argued that teachers from low-performing schools isolate themselves from the world outside regular school lessons and do not understand that communication and cooperation outside the school is beneficial for their students and their own progress.

The responses of teachers from high-performing schools indicate that they value student study results. Muralidharan and Sundararaman [25] have reached a similar conclusion. According to their survey, 80% of teachers had a favourable opinion about the idea of linking a component of pay to measures of performance. Low-performing schools (teachers), however, value processes. Relying on the survey, it can be argued that high-performing schools most probably have specific measures for evaluating teacher effectiveness. It could be claimed that teachers in these schools also consider various additional activities participating in the development of the school and cooperating with different interest groups, extracurricular activities with students, and instructing young teachers a natural part of their everyday work. They do not expect to be paid for each additional activity.

It could be claimed that it is either the presence or lack of strategic leadership skills that has an impact on the different approaches to the evaluation of teachers. The latter is conducted by school head teachers in order to make decisions about teacher efficiency and performance-related pay. The quantitative indicators the participants were questioned about in the survey belong to the data describing school effectiveness. The analysis of the internal evaluation of Estonian educational institutions has indicated that low-performing schools have difficulties setting up measurable strategic goals as well as deciding on specific indicators, and therefore, they do not implement such evaluation strategies [26]. The school efficiency indicators summarised here are influenced by the contribution of each teacher. Certainly, the presence of an evaluation culture can be seen as a promoting factor. Although the survey examined the evaluation

of teachers from the perspective of performance-related pay, the indicators are equally important for supporting teacher professionalism. Ensuring feedback for teachers on the efficiency of their work based on certain criteria indicates that the school has a clear system of goal setting and specific indicators to evaluate their achievement.

Teachers' opinions about evaluation also reflect the overall opinion of the school toward evaluation and using evaluation results; furthermore, it could be said that they reflect the school's evaluation culture. By analysing results, we can support teachers in their continuing development. In this way we show how we value on-going professional development. School heads have an important role to play here – they need to understand the aims, motives and values guiding the everyday work of teachers.

It was surprising that one of the criteria used to evaluate teachers in low-performing schools was their participation in undertakings that take place outside the school, yet are beneficial for the school's development. This suggests that the heads of low-performing schools understand the need for development and consequently encourage their teachers to participate in such undertakings.

The discrepancy between the opinions of teachers from low- and high-performing schools suggests that performance-based evaluation is not as desirable in low-performing schools as it is in high-performing schools. Another option would be to pay more attention to evaluating the results of the work instead of the process. Evaluating individual processes amplifies the value of these processes, yet it does not combine the work of teachers into an integral whole serving a specific purpose. In addition, teachers do not comprehend the outcome of different processes or their impact on the students or on themselves. The survey also suggested that the performance-based evaluation of teachers could be implemented when teachers have achieved a certain level of professionalism and have shown good results in their work.

School heads should pay attention to attitudes among teachers regarding evaluation and their understanding of the benefit of evaluation. The survey indicated that there is a discrepancy between opinions about evaluation held by teachers in high-performing and low-performing schools. This discrepancy was not very large but given that people's behaviour and actions depend on their values and attitudes, school heads should take this result into account when developing the school's evaluation culture and planning teachers' duties and in-service training. Opponents may argue that the evaluation of teachers plays only a small role in student study results and may not be worth paying attention to, but there is good reason to claim that evaluating the efficiency of the work of teachers on the basis of certain quantitative indicators is one part of consistent organisational management. The evaluation of teachers yields necessary feedback for the school head teacher about the efficiency of the institution. In addition, the opinions of teachers concerning evaluation reflect their values and motivating factors. In order to execute the goals set in an educational institution,

measurable indicators need to be employed, or at least a specific portion of the indicators should be measurable. The same requirements should apply to the teachers work. Therefore, the professionalism of school heads must be improved both in terms of knowledge and skills to help them evaluate the efficiency of the institution, including that of teachers, and make effective use the evaluation results. Implementing an evaluation process and gathering the results presupposes the existence of an evaluation culture in a school and the understanding that evaluation is above all in the service of progress, be it the progress of the teacher or the school as a whole. It is very likely that the school head s uncertainty about the evaluation process, developing evaluation indicators, conducting the evaluation of teachers or using evaluation results is transferred to teachers. Therefore, teachers may see the evaluation process as an unpleasant undertaking that reveals their weaknesses. On the other hand, it is vital for the teachers to know their weaknesses so they know how to increase their level of professionalism through lifelong learning. Otherwise the teacher may look to the socio-economic factors as the critical factors in poor student performance. Alongside the aforementioned evaluation culture, which supports progress, it is essential that teachers also have sufficient knowledge about evaluation to help them understand the need for evaluation. Therefore, it is important for teachers to be engaged in the process of developing the indicators which form the basis for the evaluation.

Summarising the results, it could be argued that the heads of low-performing schools should try to communicate with teachers so that they become more aware of teacher attitudes to their work. Constant collaborative dialogue will help each party to understand their responsibilities. Heads in schools that are under-performing must stress the need for continuous improvement in the standard and quality of the education the school offers. Furthermore, according to the OECD, in countries with comparatively low salaries for teachers, student performance tends to be better when performance-based pay systems are in place [27].

In further studies, it would be worth focusing on the teachers and head teachers of low- performing schools and studying some of the following issues:

- a) Why is performance-based evaluation not implemented in low-performing schools?
- b) Why do teachers of low-performing schools consider it important to receive a separate payment for each individual part of teaching?
- c) What are factors motivate teachers in low- and high-performing schools?
- d) To what extent are school heads aware of the factors that motivate teachers in their work?

Evaluation would provide essential feedback about areas in need of improvement and would enable school heads to support teacher professionalism and participation in lifelong learning. Teachers opinions of evaluation in turn communicate information

about the motivation factors and values they rely on in doing their job. It is crucial that the school head, who manages the educational institution and is responsible for its performance, acquires this information. Creating an evaluation culture in the institution that values and supports development is also the task of the school head. Schools must become self-evaluating so that all those involved become self-critical. This in turn will lead to collaborative reflection and school development activities.

4. CONCLUSION

Teachers opinions of using evaluation results differ in low- and high-performing schools grouped according to their results in the PISA 2009 survey. In addition, there is a statistical difference when it comes to evaluation implemented as a basis for determining performance- related pay. It can be argued on the basis of the results of the survey that low-performing schools implement the evaluation of teachers by considering the participation of teachers in activities outside the school and which support the development of the school; however, they do not evaluate their teachers on the basis of criteria related to student results.

Teachers in low-performing schools find it important to receive pay for each individual work process, which suggests that they do not perceive the various elements of their work as a cohesive whole. It can also be argued that their payment expectations relate to performing certain duties irrespective of the results. Teachers in high-performing schools, on the other hand, do not expect additional pay for each activity. It can be assumed that they perceive their work as a teacher as a cohesive whole and they understand that every aspect of their work contributes to the development of students and to their own professionalism.

ACKNOWLEDGEMENTS

This research was supported by ESF EDUKO research grant No 30.2-10.2/876. We owe special thanks to the research team for the study Performance and analysis of school efficiency and its influencing drivers in public schools for providing the data used in this study.

COMPETING INTERESTS

The authors have declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Leithwood K, Day Ch, Sammons P, Harris A, Hopkins D. Seven strong claims about successful school leadership. University of Nottingham. National College for

School Leadership; 2006. Available: [http://www.nationalcollege.org.uk /index/docinfo.htm?id=17387](http://www.nationalcollege.org.uk/index/docinfo.htm?id=17387)

2. Pont B, Nusche D, Moorman H. Improving School Leadership. OECD Publishing; 2008. Available: <http://www.hm.ee/index.php?048181>.

3. Barber M, Mourshed M. How the world s best-performing school systems come out on top? OECD Publishing; 2007.

4. Barber M, Whelan F, Clark M. Capturing the leadership Premium. How the world s top school systems are building leadership capacity for the future. McKinsey & Company; 2007. Available: [http://www.mckinsey.com/client-service/ Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/Capturing%20the%20leadership%20premium.aspx](http://www.mckinsey.com/client-service/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/Capturing%20the%20leadership%20premium.aspx)

5. Horng E, Loeb S. New Thinking About Instructional Leadership. Phi Delta Kappan. 2010;92(3):66-69.

6. Louis KS, Leithwood K, Wahlstrom KL, Anderson SE. Investigating the Links to Improved Pupil Learning. Final report of Research Findings. Commissioned by the Wallace Foundation; 2010. Available: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Pupil-Learning.pdf>

7. Johnson C, Kritsonis WA. National Implications for Urban School Systems: Strategic Planning in the Human Resource Management Department in a Large Urban School District. The Lamar University Electronic Journal of Pupil Research. 2007;19.

8. Kukemelk H, Lillemaa T, Tondi J. Teachers professional involvement is creating a general learning environment in Estonian schools. Procedia Social and Behavioural Sciences. 2011; 11:47-51.

9. Odden A. Manage Human Capital Strategically. Phi Delta Kappan. 2011; 92(7):8-12.

10. Sartain L, Stoelinga SR, Brown ER. Rethinking teacher evaluation in Chicago: Lessons learned from classroom observations, Principal-Teacher Conferences, and District Implementation. Research Report. Consortium on Chicago School Research. 2011.

11. Peterson K. Teacher Evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices. Corwin Press. Inc., 2455 Teller Road. Thousand Oaks, CA 91320; 1995.

12. Goodman S, Turner L. Teacher Incentive Pay and Educational Outcomes: Evidence from the NYC Bonus Program. Program on Education Policy and Governance. Harvard University. Paper prepared for the PEPG Conference "Merit Pay: Will It Work? Is It Politically Viable?" Harvard Kennedy School. Cambridge, MA. 2010; 3-4.(In press).

13. Figlio DN, Kenny LW. Individual teacher incentives and student performance. *Journal of Public Economics*. 2007; 91: 901-914.
14. Kimball S, White B, Milanowski AT, Borman G. Examining the relationship between teacher evaluation and student assessment results in Washoe County. *Peabody Journal of Education*. 2004;79(4):54-78.
15. Lingard B, Grek S. The OECD, indicators and PISA: an exploration of events and theoretical perspectives. Edinburgh, ESRC/ESF Research Project. 2007.(In press).
16. Mourshed M, Chijioke C, Barber M. How the world's most improved school systems keep getting better? 2010. Available: http://www.mckinsey.com/client-service/Social_Sector/our_practices/-Education/Knowledge_Highlights/How%20School%20Systems%20Get%20Better.aspx.
17. OECD. Pathways to Success How knowledge and skills at the age 15 shape future lives in Canada. OECD Publishing; 2010.
18. Grek S. School by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*. 2009;24(1):23-37.
19. Bieber T, Martens K. The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education*. 2011; 46(3):101-116.
20. OECD. Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States. OECD Publishing; 2011.
21. Kitsing M. PISA 2009 Lessons for Estonia. Ministry of Education and Research, External Evaluation Department; 2011. Estonian.
22. OECD. Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Executive Summary. OECD Publishing; 2009.
23. Tire G, Puksand H, Henno I, Lepmann T. PISA 2009 Eesti tulemused. PISA 2009 Estonian Results. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus; 2009. Estonian.
24. Turk K, Haldma T, Kukemelk H, Ploom K, Irs R, Pukkonen L. Oldharidus- ja kutse- koolide tulemuslikkus ja seda mojutavad tegurid. Tartu Olikool, Haridus- ja Teadus- ministeerium; 2011. Estonian.
25. Muralidharan K, Sundararaman V. Teacher Opinions on Performance Pay: Evidence from India. *Economics of Education Review*. 2011; 30: 394-403.
26. Kitsing M. Olevaade oppeasutuste sisehindamisest ja noustamisest. In: Olevaade haridussusteemi valishindamisest 2010/2011. oppeaastal. Haridus- ja Teadusministeerium; 2011. Estonian.
27. OECD. PISA in Focus 16. Does performance-based pay improve teaching? 2012.

Klochko Oksana,
*Vinnitsia National Agrarian University,
Docent, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the
Department of Mathematics, Informatics
and Mathematical Methods in Economics*

Some aspects of professional training future managers by means of information and communication technologies in higher education

Abstract: The article considers some aspects of professional training of future managers by means of information and communication technologies. The publication analyzes the modern tendencies, principles, features, directions of training future managers by means of information and communication technologies in higher education.

Keywords: Information and communication technology, higher education, professional training managers.

Клочко Оксана,
*Вінницький національний аграрний університет, доцент,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри Вищої математики,
інформатики та математичних методів в економіці*

Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх менеджерів засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вищих навчальних закладах

Аннотация: У статті розглянуто деякі аспекти професійної підготовки майбутніх менеджерів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. У публікації проаналізовано сучасні тенденції, принципи, особливості, напрямки професійної підготовки майбутніх менеджерів засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вищих навчальних закладах.

Ключевые слова: Інформаційно-комунікаційні технології, вища освіта, професійна підготовка менеджерів.

У процесі глобальної інформатизації суспільства вирішальну роль відіграють інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Стрімкий прогрес розвитку ІКТ сприяє створенню розвиненої інфраструктури навчального процесу засобами інформаційно-комунікаційних технологій, забезпечує якісну підготовку фахівців різних галузей, створюючи підґрунтя інформаційної взаємодії у процесі навчання, – середовище швидкого інформаційного обміну, доступ до світових електронних наукових ресурсів, бібліотек, баз даних, дистанційної освіти, наукових та освітніх порталів. Підготовка менеджерів у сучасних умовах повинна здійснюватись у відповідності з вимогами інформаційного суспільства, ефективного використання усіх ресурсів, інформаційно-технологічного прогресу, сьогоднішніми і майбутніми потребами ринку праці.

У процесі глобальних трансформацій систем підготовки професійних кадрів управління повинні бути враховані загальноєвропейські принципи, такі як висока кваліфікація, компетентність, навчання протягом усього життя, мобільність на ринку праці, партнерство, особливості різних груп населення у регіональному та міжнародному вимірах.

Основними тенденціями, які повинні бути покладені в основу модернізації системи професійної освіти майбутніх менеджерів засобами інформаційно-комунікаційних технологій, є: формування інформаційного суспільства; глобалізація системи інформації на базі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; потреба вирішення глобальних проблем людства шляхом об'єднання сумісних зусиль та формуванням сучасного мислення громадянина світу; демократизація, гуманізація, толерантність, міжкультурний конструктивізм; готовність до здійснення вибору: професійного, соціального, політичного; прискорений темп розвитку суспільства, що потребує підготовки до професійної діяльності в умовах, які стрімко змінюються; швидкий темп розвитку економіки; підвищення вимог до підготовки кваліфікованих фахівців, посилення конкуренції на ринку праці, необхідність постійного підвищення кваліфікації, перепідготовки фахівців, реорганізація середовища зайнятості, скорочення потреби у некваліфікованих і малокваліфікованих працівниках; підвищення частки людського капіталу, як чинника економічного розвитку; тісна співпраця міжнародних організацій, прийняття ними концептуальних засад розвитку освітньої галузі. Концептуальні засади здійснення прогресивних перетворень в освіті задокументована у світових організаціях: ЮНЕСКО, Міжнародної організації праці, Організації економічного співробітництва, Ради Європи, Європейської комісії, Європейської асоціації педагогічної освіти і ін.

Питання підготовки фахівців до професійної діяльності в інформаційному суспільстві розглянули у своїх роботах А. Ракітов, Дж. Боуден [1], Е. Полат, Е. Тоффлер [2] і інші. Проблеми вивчення інформаційних технологій та їх

використання у навчальному процесі ВНЗ на сьогоднішній день широко досліджується українськими і закордонними ученими. Проблемам інформатизації вищої професійної освіти присвячені наукові роботи В. Ю. Бикова [3], Б.С. Гершунського, Р.С. Гуревича [4], В.С. Єремєєва, М.І. Жалдака, В.І. Клочка, Е.І. Кузнєцов, Н.В. Морзе, С.А. Ракова, Ю.С. Рамського, О.М. Спіріна, А.В. Хуторського та інших. Серед зарубіжних авторів методичку викладання інформаційних технологій вивчали Б. Хантер, Р. Вільямс, К. Маклін, Л. Кларк, І. Стар та інші. У своїх роботах вчені досліджують питання вивчення інформаційно-комунікаційних технологій та особливості їх використання у процесі підготовки фахівців, підкреслюють високий потенціал розвитку освіти у даному напрямку.

Концептуальні засади підготовки фахівців з використання інформаційних технологій у професійній діяльності вивчали дослідники: Н.В. Апатова, Л.І. Білоусова, А.Ф. Верлань, В.І. Воюш, В.М. Глушков, А.П. Єршов, М.І. Жалдак, М.П. Лапчик, Ю.І. Машбиць, В.М. Монахов, Н.В. Морзе, Ю.С. Рамський, О.В. Співаковський [5], А.І. Шакірін, М.І. Шкіль та інші.

Незважаючи на стрімкий розвиток напрямку досліджень застосування ІКТ в освіті, система їх використання у професійній підготовці майбутніх менеджерів ще недостатньо розроблена, та потребує коригування у відповідності з новітніми досягненнями та особливостями практичної реалізації.

Проаналізуємо стан, особливості та проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вищих навчальних закладах. Навчання студентів засобами ІКТ є системою сукупності взаємопов'язаних навчально-методичних, науково-технічних, організаційних компонентів, результатом функціонування якої є інформаційне, телекомунікаційне та обчислювальне забезпечення процесу освіти, яке передбачає забезпечення інформаційних зв'язків, дистанційної освіти, швидкий обмін інформацією, доступ до наукових. освітніх порталів, електронних бібліотек, баз даних, навчальних тренажерів. Розширення сфери знань, що у майбутньому будуть здобувати менеджери, в основному буде відбуватись у напрямку управління інформацією та інформаційними системами.

Тривалий час у професійній освіті в Україні, Росії, Білорусі використовувався «знаннєвий» підхід, основною задачею якого було формування системи знань. Пріоритетною метою розвитку освіти сьогодні є підготовка компетентного фахівця, як особистості, здатного до самовизначення, самоосвіти, самореалізації, самоактуалізації, високо освіченого, кваліфікованого, спроможного працювати творчо, професійно розвиватись, вивчати та впроваджувати наукомісткі та інформаційні технології, бути мобільними та конкурентоспроможними на ринку праці. Професійна освіта менеджерів, спрямована на формування особистості, ґрунтується на підготовці фахівців, спроможних працювати в інформаційному

середовищі, здійснювати його розвиток відповідно до поставлених завдань, швидко адаптуватись до змін зовнішнього середовища, виявляти проблеми, виконувати постановку та розв'язування задач, вирішувати нестандартні ситуації.

Основними засадами професійної підготовки майбутніх менеджерів засобами інформаційно-комунікаційних технологій є: формування інформаційної, інформатичної, інформаційно-комунікаційної компетентностей; знання «currículum»-у; неперервність навчання, на засадах забезпечення комунікацій, впровадження технічних інновацій, планування, управління, підтримки навчальними закладами; забезпечення рівного доступу до ресурсів; повага до інтелектуальної власності, охорони авторських прав; відповідність і розуміння різних культур та шляхів пізнання; релевантність документам та законодавчим актам.

Головними принципами ефективного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес професійної підготовки менеджерів повинні бути: використання засобів ІКТ у викладанні усіх курсів і освітніх програм; впровадження ІКТ в контексті навчального середовища з метою професійного розвитку, набуття досвіду використання отриманих знань; підготовка менеджерів до використання ІКТ як у рамках традиційних форм так і у інноваційному середовищі.

Професійна підготовка майбутніх менеджерів повинна відповідати потребам інформаційного суспільства, ґрунтуватись на виконанні менеджером професійних функцій, пов'язаних із інформаційними процесами. Тому у навчальні плани необхідно вводити дисципліни, пов'язані із управлінням інформацією, вивченням інформаційно-комунікаційних технологій, математичних методів обробки інформації, інформаційних систем, електронною комерцією, здійсненням моніторингу і контролю інформаційних можливостей, використанням можливостей Інтернету, хмарних технологій, віртуальних підприємств, вивченням психологічних проблем застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Підготовка менеджерів із застосуванням ІКТ забезпечується вивченням сучасних автоматизованих систем менеджменту, систем стимулювання та підвищення ефективності роботи спеціалістів, маркетингових систем, систем бухгалтерського обліку, аналізу, аудиту тощо.

Інформаційні технології в освітній галузі переважно застосовуються у таких напрямках: створення комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища, створення сучасних освітніх систем, дистанційному навчанні, створення навчальних ресурсів єдиного освітнього інформаційного простору, з метою розбудови інноваційного навчального середовища, створення ІКТ-орієнтованих педагогічних технологій, захисту інформації, розробки і впровадження освітніх програмно-технічних засобів, підтримки проведення наукових досліджень.

Проаналізуємо стан та перспективи використання програмних засобів у Республіці Білорусі, Україні та Російській Федерації. Програмне забезпечення у цих країнах застосовується у трьох основних напрямках: ПЗ підтримки навчального процесу (системне, додаткові програми, одиничні розробки ВНЗ); додаткове, для забезпечення самостійної роботи студентів (системне, офісні пакети, спеціалізоване, одиничні розробки ВНЗ); програмне забезпечення для використання в навчальних курсах (системи дистанційного навчання, спеціалізовані інформаційні системи, системи візуалізації, офісні пакети, системи комп'ютерної математики, відкриті засоби програмування, одиничні розробки).

Для підготовки менеджерів у вищих навчальних закладах освіти України використовується загальне та прикладне програмне забезпечення. З системного програмного забезпечення ВНЗ переважно обирають операційну систему (ОС) Microsoft Windows, менш розповсюдженою є ОС GNU/Linux. Для загального використання, а також з метою забезпечення розв'язування прикладних задач використовують Microsoft Office, який підтримується на платформі Microsoft Windows, а також OpenOffice, що підтримується на платформах GNU/Linux, Microsoft Windows, Mac OS X Intel/PowerPC. З системи дистанційного навчання на сьогоднішній день використовуються Learning Space, Courseinfo та WebCT (World Wide Web Course Tools), VLE (Venture Learning Environment), MOODLE, «Прометей». З систем забезпечення тестового контролю знань найбільш популярні – Moodle та iTest, та одиничні авторські розробки. Широко розповсюдженими спеціалізованими інформаційними системами забезпечення діяльності менеджера у ВНЗ України використовують програмні продукти фірм «Парус», «1С», аналітична система «Project Expert».

За даними звіту «Вимір інформаційного суспільства» Міжнародного Союзу Електрозв'язку (МСЕ – International Telecommunication Union, ITU) Україна посідає 68-е місце за індексом розвитку ІКТ. За останній рік цей показник покращився на одну позицію. Росія займає у рейтингу 40-е місце, але це є погіршенням показників, у минулому році вона посідала 38 місце. Білорусь посідає 41 позицію, розвиток ІКТ у цій країні Організація Об'єднаних Націй визнає одним з найбільш динамічних, у порівняння з попереднім роком результат покращився на 5 позицій [6].

Застосування дистанційного навчання до підготовки кадрів є однією з сучасних освітніх технологій, оскільки покликане якісно і ефективно забезпечувати потреби ринку праці відповідно до його динамічних вимог, задокументованих урядових і міжнародних положень. Метою дистанційної освіти у професійній підготовці менеджерів є здобуття базового освітнього рівня, підвищення кваліфікації для забезпечення потреб ринку праці у високо кваліфікованих кадрах. Використання засобів дистанційного навчання відіграє важливу роль у за без-

печенні навчального процесу на рівні інформаційних зв'язків між персоналом ВНЗ та студентами. Формування системного освітнього підходу на базі дистанційного навчання сприяє підвищенню якості освіти, забезпеченню доступності та відкритості освіти, характеризується випереджаючими рисами системи освіти, забезпеченню мобільності навчання, реалізації самоосвіти, індивідуалізації, диференціації навчання, забезпеченню розвиваючого навчання, ґрунтується на використанні сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій, сприяє творчому підходу у підготовці фахівців до діяльності у різних соціально-економічних середовищах.

У впровадженні інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес, надзвичайно важливою є державна політика та підтримка у цьому напрямку. Позитивною тенденцією використання програмного забезпечення у вищих навчальних закладах є збільшення частки програмного забезпечення з відкритим кодом, сприяння його впровадженню з боку держави, що дозволить зменшити витрати на розробку, впровадження та експлуатацію програмного забезпечення.

Слід відмітити позитивний досвід створення консорціумів та об'єднань університетів з метою спільного використання технологій та ресурсів єдиного інформаційного середовища, дистанційної освіти, У подальшій перспективі, позитивний світовий досвід формування таких об'єднань може покласти початок створення глобального освітнього середовища.

Таким чином, основними засадами використання ІКТ у професійній підготовці менеджерів, є контекстне впровадження ІКТ, реалізація дистанційної освіти, побудова інноваційного інформаційно-технологічного навчального середовища, урахування соціальних аспектів, сучасних тенденцій розбудови інформаційного суспільства.

Реальне проблемне коло питань освіти менеджерів вищих навчальних закладів є значно ширшим. Подальшого дослідження потребує більш детальне вивчення розглянутих питань та перспектив використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх менеджерів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Bowden, John A. Competency-Based Education—Neither a Panacea nor a Pariah / J.A. Bowden // Royal Melbourne Institute of Technology, Australia- URL: <http://crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/018bowden.html>
2. Тоффлер, Элвин. Третья волна / Э. Тоффлер // Переводчик: Андрей Евса, под редакцией Виктора Шовкуна. – 2000. – Киев: Издательский дом «Всесвіт». – 480 с.

3. Биков, В. Ю. Проблеми галузевої статистичної звітності та інформаційно-комунікаційні технології / В. Ю. Биков, В. В. Гапон, М. Я. Плескач // Рідна школа. – 2005. – № 9-10. – С. 29-32.

4. Гуревич, Р.С. Информационно-коммуникационные технологии в профессиональном образовании будущих специалистов: монография / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемия, М.М. Козяр; под ред чл.-кор. НАПН Украины Р.С. Гуревича. – Л.: изд. Сполум, 2012. – 380 с.

5. Співаковський, О. В. Управління інформаційними технологіями вищих навчальних закладів / О. В. Співаковський, Я. Б. Федорова, О. О. Глущенко та ін. – Херсон: Айлант, 2007. – 300 с.

6. За рівнем розвитку інформаційних технологій Україна – на рівні Молдови і Туреччини [Electronic resource] / - 2013. – Mode of access: <http://www.wz.lviv.ua/news/43200>

Barteneva Irina,

National Research University Higher School of Economics,
associate Professor of French language, PhD

Levina Marina,

National Research University Higher School of Economics,
associate Professor of French language

Zheltkova Olga,

National Research University Higher School of Economics,
associate Professor of French language, PhD

Media texts: effective means in FFL

Abstract: The article analyzes characteristic properties of mediatexts and their taking into consideration when teaching FFL. Practical part includes authentic texts from French media and Internet sites accompanied by a set of tasks aimed to develop language skills.

Key-words: cognitive tasks, language activities, discursive approach, intertextuality, motivation.

Barteneva Irina,

*Université d'Etat Ecole des hautes études
en sciences économiques Maître de conférences, PhD*

Levina Marina,

*Université d'Etat Ecole des hautes études
en sciences économiques Maître de conférences*

Zheltkova Olga,

*Université d'Etat Ecole des hautes études
en sciences économiques Maître de conférences, PhD*

Texte des médias: un outil efficace en FLE

Résumé: L'article analyse les propriétés caractéristiques des textes des médias et leur prise en considération dans l'enseignement de FLE. La partie pratique comprend des textes authentiques de français de médias et de sites Internet accompagnés par un ensemble de tâches visant à développer les compétences linguistiques.

Mots-clés: tâches cognitives, activités linguistiques, approche discursive, intertextualité, motivation.

L'étude des langues étrangères reflète l'état actuel de la société russe et tient aux changements qui s'y opèrent. De nos jours, l'intérêt pour l'apprentissage d'une langue étrangère a considérablement accru, ce qui est sans doute dû à l'élargissement de l'espace multiculturel dans les domaines de communication et de relations internationales, des échanges commerciaux, des sciences et des techniques. Évidemment, la bonne maîtrise d'une langue étrangère est devenue indispensable surtout pour les jeunes qui font tout leur possible pour être compétitifs dans le monde moderne. Par conséquent, la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères est en train de repenser son rôle et de rechercher des approches nouvelles qui répondraient aux défis de la mobilité et de la mondialisation.

En Russie, l'approche traditionnelle à l'enseignement des langues est complétée de méthodes modernes, des techniques et des technologies élaborées par des universités nationales et étrangères. On vise non seulement la formation des connaissances et des compétences des étudiants, mais on cherche à développer certains traits de personnalité qui devrait leur permettre de mieux réaliser leur potentiel. Ce besoin reflète la présence de nouvelles tendances du développement social qui sont liées aux processus d'intégration et d'informatisation, au dialogue des civilisations, à l'amélioration de la structure et de la qualité de l'enseignement.

L'apparition de la société de l'information et l'introduction des technologies d'information enrichissent et modifient le processus éducatif, permettent de l'optimiser et de l'individualiser, c'est à dire de mettre en place un nouveau paradigme de l'apprentissage des langues étrangères.

La méthodologie d'enseignement des langues étrangères est étroitement liée à un certain nombre d'autres sciences, dont elle utilise les connaissances accumulées. L'essence même du processus d'apprentissage détermine la prise en compte des réalisations de la psychologie et de la linguistique dans l'enseignement des langues.

La différenciation et l'intégration de la connaissance humaine sont les caractéristiques essentielles de la science moderne. L'interpénétration et l'enrichissement mutuel des sciences conduisent à la formation de nouvelles connaissances (psycholinguistique, sociolinguistique, didactique linguistique).

C'est le texte qui est au centre des recherches de plusieurs sciences connexes: on analyse sa typologie, son fonctionnement selon les styles et les genres différents, les modèles de sa construction, son impact sur le lecteur. En Russie à l'origine de ces recherches étaient V. Vinogradov, G. Vinokur, V. Chklovski, Roman Jakobson.

Le texte est aussi un élément fondamental dans l'enseignement des langues étrangères car il permet de développer toutes les compétences requises.

Selon la définition donnée [8] un texte est toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à une activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.

Cependant, pour bien accomplir son rôle, un texte éducatif doit réunir plusieurs critères. En premier lieu, il faut que le texte corresponde à l'étape concrète des études. D'une part, les tâches cognitives auxquelles l'apprenant fait face ne doivent pas être trop complexes: l'étudiant ne doit pas déchiffrer le texte, mais le lire [5]. D'autre part, un texte trop simple sans nouvelles informations peut provoquer la perte d'intérêt cognitif, réduire la motivation des apprenants. Donc, l'optimisation des textes pédagogiques [4], leur bon choix est une composante indispensable d'un enseignement efficace.

Les études psycholinguistiques modernes s'intéressent au problème de la perception d'un texte [2] qui est considérée comme une image médiatisée de la réalité. Les chercheurs notent que lors de la perception de l'écrit, l'apprenant agit activement et va droit au but: il confronte le contenu du texte à la réalité, à ses connaissances préalablement acquises, à son expérience personnelle. Par conséquent, le texte éducatif doit être pertinent et contenir des informations significatives pour les étudiants, ce qui leur permettrait de faire des conjectures, d'avancer des hypothèses. En proposant aux apprenants de lire plusieurs textes, liés thématiquement, l'enseignant peut aborder le sujet progressivement, et assurer une compréhension plus détaillée. Le processus de la lecture en serait, donc, plus efficace.

Le texte a aussi une composante émotionnelle qui reflète l'attitude de l'auteur au problème traité. Naturellement, l'avis de l'auteur sur les événements décrits n'est pas nécessairement partagé par l'enseignant ou l'étudiant. Une telle diversité d'appréciation peut être considérée comme un facteur positif, car il permettra d'analyser la situation, d'identifier et de comparer les avantages et les faiblesses de chaque point de vue, de justifier la position de chacun. Cette stratégie est pleinement compatible avec une approche discursive: l'accent est mis sur la relation de ce texte avec d'autres publications sur le même sujet, la dépendance du contenu de la situation sociale dans le pays, l'interprétation des convictions politiques et de la personnalité de l'auteur [6].

Ce sont les textes des médias électroniques et ou de la presse écrite qui dans une large mesure peuvent satisfaire aux exigences mentionnées et se prêtent à une étude efficace selon les buts de chaque stade de l'apprentissage [3].

L'évolution logique de cette approche est l'apparition de la médiolinguistique - qui est une science qui étudie le fonctionnement de la langue dans les médias.

Puisque les textes médiatiques occupent une place à part, il est extrêmement instructif et prometteur d'étudier leurs particularités. Notamment, I. Abanina met en valeur leur intertextualité et la présence des inclusions intertextuelles qui sont surtout propres aux articles analytiques des publications périodiques. Selon elle,

«l'intertextualité est importante pour la culture médiatique moderne, car à l'époque de la mondialisation et d'une société d'information, qui caractérisent le stade actuel du développement, on est témoin d'un processus évident de l'interaction des cultures grâce à l'interaction des textes, qu'elles ont générés. Le fait de faire découvrir aux lecteurs des liens intertextuels contribuerait à la compréhension adéquate de toute l'information des textes» [1].

Il est à noter que les «articles analytiques sont surtout chargés d'éléments intertextuels car ils doivent non seulement présenter les faits, mais les interpréter, faire valoir leurs interdépendances dans un large contexte socio-historique» [1]. Ces publications sont caractérisées par l'abondance de citations, d'emprunts, de termes internationaux. En plus, les inclusions intertextuelles permettent de relever des situations similaires dans le passé, de se référer aux avis des personnes influentes et à des sources fiables, elles servent à mieux formuler et justifier sa position.

Donc, tous ces facteurs doivent être pris en compte dans le choix des textes. Or, en pratique, les textes sont souvent sélectionnés sans aucune approche méthodique, à la base des connaissances et de l'expérience de l'enseignant. De toute évidence, cette stratégie n'est pas idéale et peut avoir un impact négatif sur l'efficacité du processus de l'étude de la langue. D'autre part, il n'y a pas d'outils pédagogiques explicites pour juger préalablement si le choix opéré est bon, on ne peut le comprendre qu'après avoir terminé le travail sur le texte en évaluant les compétences des apprenants.

En guise conclusion, on doit mettre en relief le rôle primordial des textes éducatifs comme des outils principaux dont le bon choix permet de motiver les apprenants et de rendre le processus pédagogique plus efficace.

On trouvera ci-dessous une sélection de textes portant sur les «Comportements, modes de vie» qui regroupe différents types d'activités qui sont souvent proposées aux candidats au cours des examens de français (TCF, TEF, DELF, DALF, CCIP) afin d'évaluer leur niveau de compétence dans la compréhension écrite.

1.

Fiche pédagogique

Activité: <i>Les jeunes et les médias</i>	Compréhension écrite
Objectifs communicatifs et/ou professionnels	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre des points de vue, des argumentations • Décrire des attitudes, des comportements
Objectifs linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> • Lexique: recherche de l'information

Déroulement et/ou commentaires	<p>Travail sur le document</p> <p>1. Travail individuel (ou par 2) et mise en commun activités 1,2, 3. Ces activités portent sur la compréhension du sens. Lors de la mise en commun, demander de justifier les réponses (indication des parties du texte qui contiennent les informations).</p> <p>2. Travail individuel (ou par 2) et mise en commun: activité 4. Cette activité porte sur le lexique.</p> <p>Après le travail sur le document</p> <p>3. Travail individuel et mise en commun ou travail collectif (remue-méninges): activité 5. Prolongement lexical et communicatif: Imaginez, à partir des avis donnés dans l'article, les conséquences du comportement décrit. Cette activité porte sur la réalisation langagière d'actes de communication.</p>
Matériel et/ou support	Article de Christine Legrand, 16.03.2011 sur http://www.la-croix.com/

LES JEUNES ET LES MEDIAS

Les 15-25 ans font preuve, à l'égard des médias, d'un vif esprit critique. Ils utilisent de plus en plus Internet pour se forger leur propre point de vue. C'est ce que révèle une enquête sociologique réalisée pour La Poste, en partenariat avec «La Croix» et «Phosphore»

L'époque où leurs grands-parents lisaient un journal unique qui constituait souvent pour eux la seule source d'information, et en qui ils vouaient une confiance absolue («c'est écrit dans le journal», donc «c'est vrai») semble pour les 15-25 ans complètement révolue. Ces «digital natives» comme on les appelle sont équipés d'une panoplie d'outils technologiques (ordinateur, smartphone...). Alors, ils se tiennent en permanence en alerte sur l'actualité, picorent des informations sur un site Web ou une page Yahoo, jettent un œil sur la télé allumée en arrière-fond, captent un flash d'infos à la radio, retournent sur Internet glaner des avis, comparent les points de vue, et multiplient les sources, pour se forger leur propre opinion.

Les jeunes sont devenus des «êtres médiatiques». Quand ils décrivent simplement leur journée, ils se disent exposés à un flux permanent d'informations. «Le matin, la télé ou la radio sur la télé, j'écoute en même temps que je me prépare. Dans le métro, le journal gratuit ou le smartphone, le midi aussi le smartphone, Facebook ou les infos. Et quand je rentre le soir, j'allume deux ordinateurs, celui pour les études, celui pour moi, Facebook, et la télé aussi en bruit de fond. Il faut s'informer, se tenir au courant, se

divertir aussi et informer les autres, savoir ce qui se passe dans le monde autour de nous», dit l'un des sondés (18-20 ans, milieu populaire).

«On est sorti de l'univers de la connexion pour entrer dans celui de l'immersion, commente Alain Mergier, directeur de l'Institut Wei. Le flot d'informations dans lequel ils baignent est devenu aussi naturel pour eux que l'eau pour un poisson.» Et ils ont conscience qu'il va falloir nager le mieux possible.

Dans ce paysage, la presse imprimée sur du papier reste la grande absente.

Raisons de cette désaffection? Ils évoquent le prix, le décalage temporel... mais pas seulement. «Ils ne trouvent pas les journaux "neutres". Ils y voient une double signature: celle du titre et celle du journaliste. Prendre un journal, ce serait donc se glisser dans un point de vue surdéterminé, en contradiction avec leur logique de construction de leur propre point de vue.»

Autrement dit, ils ne veulent pas lire qu'un seul journal, mais comme ils ne peuvent pas en lire plusieurs, ils n'en lisent aucun.

Certains étudiants disent: «Il faudrait que je lise davantage» pour préparer un examen. Mais la plupart se contentent de visiter sur le Web les pages d'accueil des journaux, de jeter un œil sur les titres dans les kiosques, ou de parcourir un gratuit, quand ils sont citadins.

Activité 1: Dites si les affirmations sont vraies, fausses ou non mentionnées:

	vrai	faux	n/m
L'attitude des jeunes envers les médias est neutre.			
Les 15-25 ans ne font pas confiance à la seule source d'information.			
Leurs grands-parents avaient le comportement identique.			
Au cours de la journée les jeunes restent toujours connectés à un de leurs outils technologiques			
Cette immersion provoque le mécontentement de leurs proches.			
La presse écrite est délaissée car elle est très politisée, selon les jeunes.			
Les citadins lisent plus que les ruraux.			

Activité 2: Relevez dans le texte les verbes qui décrivent le processus de la recherche de l'information.

Activité 3: Trouvez les raisons de la désaffection pour la presse écrite.

Activité 4: Complétez le tableau:

nom	verbe
preuve	
	comparer
	se divertir
connexion	
	baigner
	nager
contradiction	
construction	
	se contenter

Activité 5: Formulez votre avis sur le sujet « L' immersion dans le flot d'information: pour et contre».

pour	contre

2.**Fiche pédagogique**

Activité : Comment votre façon de regarder la télévision a changé	Compréhension écrite
Objectifs communicatifs et/ou professionnels	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre des points de vue, des jugements • Décrire des attitudes, des comportements, des sentiments
Objectifs linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> • Lexique: façons de regarder la télé, genres des émissions • Pronoms relatifs

Déroulement et/ou commentaires	<p>Travail sur le document</p> <p>1. Travail individuel (ou par 2) et mise en commun activités 1,2. Ces activités portent sur la compréhension du sens. Lors de la mise en commun, demander de justifier les réponses (indication des parties du texte qui contiennent les informations).</p> <p>2. Travail individuel (ou par 2) et mise en commun: activité 3. Cette activité porte sur la grammaire.</p> <p>3. Travail individuel (ou par 2) et mise en commun: activité 4. Cette activité porte sur le lexique.</p> <p>Après le travail sur le document</p> <p>4. Travail individuel et mise en commun ou travail collectif (remue-méninges): activités 5, 6. Prolongement lexical et communicatif: Imaginez, à partir des avis donnés dans l'article, les questions que vous pourriez poser à vos amis ou à vos parents. Cette activité porte sur la réalisation langagière d'actes de communication.</p>
Matériel et/ou support	Article d'après <i>Le Monde.fr</i> / 17.09.2014

COMMENT VOTRE FAÇON DE REGARDER LA TELEVISION A CHANGE

A l'occasion de l'arrivée de Netflix en France, nous avons interrogé les internautes du Monde.fr sur la façon dont leurs habitudes en matière de télévision ont changé ces dernières années. Emissions en différé, télévision de rattrapage, vidéo à la demande...: vous êtes nombreux à avoir adopté de nouvelles pratiques, en complément ou en remplacement de la télévision «classique». Voici une sélection des réponses recueillies.

«Je privilégie les programmes en replay» par Nadège Grudé, 37 ans, Caen

Je ne regarde que très peu la télévision en direct si ce n'est que pour les nouvelles du jour. Je privilégie les programmes en replay qui offrent une grande souplesse dans mon organisation quotidienne. A contrario, je n'ai jamais recours aux vidéos à la demande, qui restent trop chères à mon goût.

«La télé reste éteinte» par Mina, 33 ans, Angers

Je ne regarde plus la télé de façon « habituelle ». Trop de publicité, trop de télé-poubelle... Je suis restée fidèle à quelques émissions (JT et émissions d'information) que je regarde en streaming suivant mes disponibilités dans la semaine, sur mon ordinateur. Mon mari fait de même: il regarde le foot en streaming puisque les matchs de son équipe favorite ne sont pas retransmis sur les chaînes publiques. Résultat: la télé reste éteinte.

«Le programme télé sert tout au plus à suggérer» par Mathieu, 25 ans, Paris

Aujourd'hui je regarde les infos sur une appli, les rencontres sportives sur le site de Canal+ (mobile ou PC), les séries quand je veux et autant que je veux. Le programme télé sert tout au plus à suggérer ce que je regarderai sur mon ordinateur.

«Un grand portail de VOD serait le bienvenu» par Jean Manu, 45 ans, Fontenay-sous-Bois

Je regarde rarement la télé en direct, sauf pour les films sur les chaînes de cinéma (type TCM) et les grands événements sportifs en direct. Il y a des offres en replay qui sont très attrayantes, notamment Arte+7. Un grand portail internet qui regrouperait toutes les offres de VOD (comme cela existe aux USA) serait le bienvenu, mais ce n'est pas à l'ordre du jour en France.

«On ne regarde plus la télévision française» par Pierre L., 22 ans, Brest

Avec mes coloc, on ne regarde plus la télévision : en général ce qui est proposé ne nous intéresse pas. Pour les infos, on lit des journaux en ligne. Nous regardons régulièrement des films ou des séries, via un ordinateur branché à la télévision. Les séries américaines qui passent à la télévision française sont souvent très en retard, toujours les mêmes (NCIS, Les Experts) et diffusées dans un ordre idiot. Il y a également sur Internet beaucoup de web-séries géniales, en français avec *Le Visiteur du Futur* et surtout en anglais avec *Still*, *The power inside*, *One for ten*, etc. Ce qui m'intéresse à la télévision française, ce sont les documentaires d'histoire et de voyage qui sont en général sur France 5 ou Arte.

«Pour moi, rien n'a changé» par Sophie Milojevic, 39 ans, Aulnay-sous-Bois

Je continue de regarder les émissions à l'heure prévue par le programme et même si je sais qu'il existe le replay et autres, ce n'est pas pareil donc je ne suis pas adepte. Honnêtement, vu la grande qualité des programmes télévisés, on peut faire sans.

«Les chaînes pour les sujets spécialisés» par Vincent S, 20 ans, Marne-la-Vallée

Quand j'ai du temps de libre, je consomme énormément la télévision de rattrapage sur mon ordinateur ou même sur mon poste de télévision avec la « box tv » de mon opérateur. Le concept de chaîne me semble désormais absurde. Sur France 3, on peut regarder les *Questions au Gouvernement*, suivies par *Des Chiffres et des Lettres*. Quel rapport? Pour moi, le seul intérêt des chaînes telles qu'elles existent aujourd'hui est pour les sujets spécialisés : par exemple, il m'arrive d'allumer ma télé sur BFM Business, car je m'intéresse à l'économie.

Rattrapage- Service à la demande qui permet de voir ou de revoir un programme télévisé après sa première diffusion.

Activité 1: Dites si les affirmations sont vraies ou fausses:

	vrai	faux
Le sondage est fait par France 3.		

On a interrogé les internautes.		
Les habitants des petites villes n'ont pas pris part au sondage.		
La majorité des interviewés n'a pas changé ces habitudes.		
La télévision en direct n'est pas privilégiée.		

Activité 2: Complétez le tableau:

Nom du téléspectateur/ Façons de regarder la télé	Nadège	Mina	Mathieu	Jean	Pierre	Sophie	Vincent
garde l'habitude de regarder la télé							
ne regarde jamais la télé							
privilégie les programmes en replay							
a recours aux vidéos à la demande							
regarde des programmes sur son ordinateur							
les chaînes choisies							
les émissions en direct auxquelles on reste fidèle							

Activité 3: Relevez dans le texte les phrases avec les pronoms relatifs.

Activité 4: Complétez le tableau:

Nom	Adjectif
habitude	
souplesse	
	fidèle
	attrayant
	honnête
qualité	
disponibilité	
	spécialisé
économie	

Activité 5: Imaginez un questionnaire sur les émissions préférées de vos amis/vos parents.

Activité 6: Formulez vos réponses au questionnaire. Justifiez votre avis.

3.

Fiche pédagogique

Activité: <i>Vacances d'été. Les Français limitent leurs dépenses.</i>	Compréhension écrite
Objectifs communicatifs et/ou professionnels	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre des explications, des argumentations. • Décrire des comportements en vacances.
Objectifs linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> • Lexique: loisirs, vacances • Grammaire: emploi des noms géographiques
Déroulement et/ou commentaires	<p>Travail sur le document</p> <p>1. Travail individuel (ou par 2) et mise en commun activités 1. Cette activité porte sur la compréhension du sens. Lors de la mise en commun, demander de justifier les réponses (indication des parties du texte qui contiennent les informations).</p> <p>2. Travail individuel (ou par 2) et mise en commun: activité 2. Cette activité porte sur la grammaire.</p> <p>3. Travail individuel (ou par 2) et mise en commun: activité 3. Cette activité porte sur le lexique.</p> <p>Après le travail sur le document</p> <p>4. Travail individuel et mise en commun ou travail collectif (remue-méninges): activités 4, 5. Prolongement lexical et communicatif: Les choix des vacanciers. Expérience personnelle. Cette activité porte sur la réalisation langagière d'actes de communication.</p>
Matériel et/ou support	Vacances d'été. Les Français limitent leurs dépenses. http://www.lefigaro.fr/

VACANCES D'ETE. LES FRANÇAIS LIMITENT LEURS DEPENSES

Alors que nombre d'Italiens, d'Espagnols ou de Britanniques renoncent à des vacances faute d'argent, plus de la moitié des Français a prévu de partir entre juin et septembre, comme l'an dernier: deux semaines en moyenne, surtout en août, et surtout à la mer, selon les études et les réservations à mi-juin.

On fait attention aux dépenses

Mais l'heure est à la maîtrise des dépenses. « *On part moins loin, moins longtemps et on fait plus attention à son portefeuille* », selon une étude Ipsos/Declic France à paraître la semaine prochaine. Pour 58 % des sondés, le budget sera inférieur à 1 000 €. «Les gens ne puiseront pas tant que ça dans leurs économies pour leurs vacances», confirme Didier Arino, directeur du cabinet Protourisme.

On préfère les destinations proches

Conséquence: «une forte attractivité des destinations proches», relevée dans une enquête *VoyagerMoinsCher.com*, et plus que jamais en France. Sur *Abritel* (location de vacances entre particuliers), les demandes sur l'Hexagone ont augmenté de 15 % par rapport à l'été 2011.

«*La tendance France fait nos affaires. La saison se présente pas mal*», se réjouit Belambra, dont les clubs de vacances sont tous en France.

Vacances à la mer et au soleil

Les priorités sont la mer, puis la campagne, la montagne et enfin la ville.

La Côte d'Azur et le Languedoc-Roussillon séduisent massivement. La météo mauvaise du printemps y a contribué, «*les gens ont envie de soleil pour l'été*», estime Cyrille Coiffet, chez *Abritel*. La Corse, terroir spécifique et dépaysant, attire tel un aimant. «*Les demandes sont en hausse de 28 % sur un an et devancent l'Aquitaine*», souligne-t-il.

Les stations de montagne avec leurs animations pour la jeunesse, mais aussi l'Ardèche, l'Aquitaine ou la Bretagne devraient bien tirer leur épingle du jeu.

Camping «écolo-chic» et séjours chez la famille

L'une des grandes tendances de l'été restera le camping, en version de plus en plus «glamping» (glamour + camping), c'est-à-dire haut de gamme, écolo-chic conciliant nature et confort. «*Pour le prix d'une nuit d'hôtel 3 étoiles à deux, on a une nuit en mobile-home pour six*», souligne Stéphane Renard, du site *Travelzoo*.

Autres tendances: le «tout compris», pour éviter les mauvaises surprises, et surtout l'hébergement chez des proches. Selon Ipsos, les séjours de trois semaines ou plus se feront chez des amis ou de la famille.

«*On s'oriente vers un bon marché «non marchand». Les gens vont chez Tante Louise, ils dépensent peu. Ce qui ne fait pas les affaires des tour-opérateurs, ni des hôteliers*», dit le patron des tour-opérateurs français (Ceto), René-Marc Chikli.

Le Bassin méditerranéen a toujours la cote

À l'étranger, les destinations phares seront le Bassin méditerranéen, Maroc et Tunisie en tête de liste, mais aussi Espagne, Baléares, Turquie, Canaries, Malte et Sardaigne, plutôt que la Grèce en perte de vitesse.

Réservations tardives

Fait notoire, les Français ont énormément tardé à réserver leurs vacances. «*Le retard est de 6 % pour l'ensemble des opérateurs du tourisme français*», selon Protourisme.

En cause: les élections et surtout la crise économique, qui ont créé un phénomène d'attentisme constaté par tous les professionnels. *Du coup, nous avons repoussé nos actions marketing pour l'été*», souligne Gérard Brémond, le PDG du groupe Pierre et Vacances/Center Parcs.

62 % des réservations surviennent moins d'un mois avant le départ et 45 % à moins de 8 jours, selon une enquête des agents de voyage (Snav).

Bons plans de dernière minute

L'heure est plus que jamais à la recherche de bons plans de dernière minute, voire «d'ultra-dernière-minute». Le phénomène existe aussi sur le segment du haut de gamme, note Michel-Yves Labbé, le patron de Directours, qui affirme être le spécialiste des vacances «luxe à prix doux».

Début juin, 55 % des abonnés de *Travelzoo* n'avaient pas encore réservé leurs vacances. Un tiers espéraient dénicher des offres encore meilleures à J-7 voire J-4.

Activité 1: Choisissez la bonne réponse:

1. Les Français sont prêts à
 - suivre l'exemple des Britanniques;
 - partir entre juin et septembre;
 - renoncer au départ en vacances.
2. Le budget consacré aux vacances
 - augmentera considérablement;
 - restera le même;
 - sera inférieur à 1 000 €.
3. On choisit la Côte d'Azur et le Languedoc-Roussillon parce que
 - c'est moins cher;
 - il y a du soleil et du beau temps;
 - on y organise des animations pour la jeunesse.
4. Les séjours de trois semaines ou plus se feront
 - chez des proches;
 - en version «glamping»;
 - avec la formule «le tout compris».
5. À l'étranger, on va surtout
 - en Grèce;
 - au nord de l'Afrique;
 - en Espagne.
6. Cette année les Français

- font preuve d'un certain attentisme;
- ont réservé leurs voyages bien d'avance;
- choisissent de plus en plus «le luxe à prix doux».

Activité 2: Complétez le tableau:

nom géographique	nous allons	nous revenons
la France	en France	de France
la Côte d'Azur		
le Languedoc-Roussillon		
la Corse		
le Maroc		
la Tunisie		
l'Espagne		
les Baléares		
la Turquie		
les Canaries		
Malte		
la Sardaigne		
la Grèce		

Activité 3: Trouvez des antonymes:

renoncer	
limiter	
être inférieur	
être proche	
être en hausse	
dépenser	
un prix doux	
en tête de liste	

Activité 4: Faites le portrait d'un vacancier-type de cette année en France.

Activité 5: Parlez de vos choix et de vos préparatifs au voyage.

4.

Fiche pédagogique

Activité: Les discriminations perçues à l'embauche persistent	Compréhension écrite
Objectifs communicatifs et/ou professionnels	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre des points de vue, des argumentations. • Décrire les facteurs pris en compte par les recruteurs.
Objectifs linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> • Lexique: recrutement • Grammaire: forme passive
Déroulement et/ou commentaires	<p>Travail sur le document</p> <p>1. Travail individuel (ou par 2) et mise en commun activités 1,2. Ces activités portent sur la compréhension du sens. Lors de la mise en commun, demander de justifier les réponses (indication des parties du texte qui contiennent les informations).</p> <p>2. Travail individuel (ou par 2) et mise en commun: activité 3. Cette activité porte sur la grammaire.</p> <p>3. Travail individuel (ou par 2) et mise en commun: activité 4. Cette activité porte sur le lexique.</p> <p>Après le travail sur le document</p> <p>4. Travail individuel et mise en commun ou travail collectif (remue-méninges): activité 5. Prolongement lexical et communicatif: Comparez, à partir des données de l'article, les facteurs pris en compte par les recruteurs en France et en Russie. Cette activité porte sur la réalisation langagière d'actes de communication.</p>
Matériel et/ou support	<i>Les discriminations perçues à l'embauche persistent</i> http://www.lefigaro.fr/

LES DISCRIMINATIONS PERÇUES A L'EMBAUCHE PERSISTENT

L'âge, la nationalité et l'apparence physique sont les discriminations les plus courantes, selon une étude de l'Apec. Mais les cadres peuvent aussi être écartés parce qu'ils n'ont pas de permis de conduire ou parce qu'ils font des fautes d'orthographe.

Malgré les textes réglementaires, les discriminations à l'embauche sont loin d'avoir disparu en France. Selon une étude de l'Apec (réalisée en avril et mai 2012

auprès de 1500 cadres et 600 entreprises, dont 200 recruteurs intermédiaires) publiée ce mercredi, «entre 2005 et 2012, la part des cadres ayant ressenti une discrimination lors d'un entretien de recrutement a progressé de 6 points, passant de 28% à 34%». Ils sont aussi partagés sur les évolutions au cours des dix dernières années, puisqu'ils sont 30% à penser que les discriminations ont reculé, soit une proportion identique à ceux qui pensent qu'elles ont progressé. Les recruteurs, eux, se montrent plus optimistes sur le sujet, 45% des entreprises et 58% des intermédiaires, affirmant que ces discriminations ont reculé sur la même période.

Quel est le top 3 des discriminations qui sont les plus fréquemment relevées lors d'un recrutement? Numéro 1 toutes catégories - chez les cadres, dans les entreprises et parmi les recruteurs -, l'âge. «Il a été cité par plus de 60% des recruteurs en entreprises et plus de 90% des recruteurs externes», relève l'Apec. La nationalité arrive en seconde position chez les entreprises et en numéro 3 parmi les recruteurs externes, alors que l'apparence physique se classe en troisième position chez les cadres et les entreprises. Parmi les autres critères avancés par les cadres, la grossesse est citée en seconde position, alors que le sexe arrive en seconde place chez les recruteurs intermédiaires.

D'autres critères - hors discriminations illicites - «apparaissent comme autant d'obstacles qui peuvent conduire à l'élimination d'un candidat» dans un processus d'embauche, rappelle l'Apec, dont certains ont peu de choses à voir avec les compétences professionnelles. Il s'agit par exemple de «ne pas avoir le permis de conduire» ou «d'avoir des temps de transports supérieurs à 2 heures par jour». Ce dernier critère arrive au troisième rang des obstacles cités par les entreprises.

Pour les cadres, les entreprises et les recruteurs, le premier obstacle «non illicite», mais rédhibitoire pour occuper un poste est «l'absence de maîtrise des outils informatiques», devant «la non maîtrise de l'orthographe».

Cette situation est sans doute liée à un engagement insuffisant des entreprises dans la lutte contre les discriminations. «Celles ayant mis en place des actions formelles de prévention des discriminations dans le recrutement restent minoritaires», indique l'Apec. Ainsi, «le recrutement via un questionnaire sans CV est utilisé par 9 % des entreprises et 19 % des recruteurs intermédiaires».

Activité 1: Dites si les affirmations sont vraies, fausses ou non mentionnées:

	<i>vrai</i>	<i>faux</i>	<i>n/m</i>
1. Il n'y a pas de lois antidiscriminatoires en France.			
2. Les candidats ont un avis moins optimiste que les recruteurs sur l'évolution positive quant aux discriminations.			
3. La discrimination porte, en premier lieu, sur l'expérience professionnelle du postulant.			
4. Ce type de discrimination est surtout répandu dans le secteur			

privé.			
5. Les recruteurs et les entreprises placent la nationalité au deuxième rang parmi les facteurs de discrimination.			
6. L'apparence physique du candidat ne joue aucun rôle.			
7. Le fait d'habiter trop loin peut devenir un facteur éliminatoire.			
8. Pour les recruteurs, la présence des fautes d'orthographe est le facteur le plus négatif.			
9. La mauvaise maîtrise de l'informatique est tolérée chez les candidats âgés.			
10. Les entreprises ne font pas d'efforts nécessaires pour lutter contre les discriminations.			

Activité 2: Dans cette liste de raisons pouvant expliquer qu'une candidature n'a pas été retenue, cochez celles qui sont évoquées dans l'article:

- Le candidat n'a pas de voiture.
- Le candidat est trop âgé.
- Le candidat demande un salaire trop élevé.
- Le candidat maîtrise mal l'ordinateur.
- Le candidat est prétentieux.
- Le candidat ne parle pas très bien les langues étrangères.
- Le candidat a des fautes d'orthographe .
- Le candidat n'est pas assez expérimenté.
- Le candidat habite trop loin du lieu de travail.
- L'apparence physique du candidat ne plaît pas au recruteur.

Activité 3: Relevez dans le texte les phrases avec le verbe au passif.

Activité 4: Complétez le tableau:

nom	verbe
entretien	
apparence	
permis	
	disparaître
	embaucher
	lier
prévention	
entreprise	
	avancer

Activité 5: Comparez les raisons des discriminations à l'embauche en France et en Russie. Comment peut-on lutter contre ces pratiques?

5.

Lisez les extraits des textes des médias (1-5) et faites-les correspondre aux titres proposés (A-F):

- A. Génération Web.
- B. La mode des jeunes.
- C. Vos traces sur Internet.
- D. L'ordinateur bat les humains.
- E. Trouver un manager idéal.
- F. Nouveaux comportements.

1. Aux États-Unis, l'État de Virginie s'apprête à prendre des mesures drastiques interdisant à ses enseignants de parler à leurs élèves sur Facebook, par SMS ou en messagerie instantanée. Des enseignants expliquent comment ils gèrent leurs relations avec leurs élèves sur les réseaux sociaux.

2. Il y a une quinzaine d'années encore, un quadragénaire ayant travaillé pour trois sociétés différentes pouvait se voir reprocher son instabilité. Maintenant, c'est l'inverse: les entreprises recherchent des managers ayant une forte capacité d'adaptation et elles en demandent pour preuve un passage réussi chez plusieurs employeurs.

3. Ces enfants habitent donc le virtuel. Les sciences cognitives montrent que l'usage de la toile, lecture ou écriture au pouce des messages, consultation de Wikipedia ou de Facebook, n'excitent pas les mêmes neurones ni les mêmes zones que l'usage du livre ou du cahier. Ils peuvent manipuler plusieurs informations à la fois. Ils ne connaissent ni n'intègrent ni ne synthétisent comme nous, leurs ascendants. Ils n'ont plus la même tête.

4. L'individu ne sait plus vivre en couple, il divorce ; ne sait plus se tenir en classe, il bouge et bavarde ; ne prie plus en paroisse ; l'été dernier, nos footballeurs n'ont pas su faire équipe ; nos politiques savent-ils encore construire un parti efficace ou un gouvernement stable ?

5. Après deux jours de compétition, la machine est venue à bout de ses adversaires humains : Watson, une intelligence artificielle, a battu deux champions américains du jeu télévisé Jeopardy! ("Danger !"). C' est un grand classique de la télévision américaine : le présentateur lit une réponse, et les concurrents doivent deviner la question qui s'y rapporte.

6.

Lisez les extraits des textes des médias (1-5) et faites- les correspondre aux titres proposés (A-F):

- A. Sports.
- B. Loisirs.
- C. Salon de l'auto.
- D. Lectures.
- E. Europe.
- F. Départements français.

1. L'Union européenne qui ne comptait que six membres dans les années 50, en compte vingt - neuf à présent. Elle a instauré un marché et une monnaie uniques, élargi son programme économique et social. Sa grande diversité culturelle et linguistique s'enrichit à chaque élargissement.

2. Cette édition 2006 était particulièrement riche en nouveautés: 70 premières mondiales! Selon les constructeurs, les commandes sont en augmentation par rapport à l'année passée. Plus de 11 mille journalistes venant de 100 pays et presque 1,5 millions de visiteurs étaient attirés par cette manifestation commerciale.

3. Le Parc Asterix est un complexe de loisirs à l'esprit gaulois situé dans l'Oise. Ouvert en 1989, c'est le deuxième parc d'attractions le plus fréquenté en France après Disney-land Paris. Le complexe comprend un parc à thèmes et un hôtel. Son budget prévu pour les trois années à venir est de 250 millions d'euros.

4. Le Territoire d'Outre-mer français Wallis-et-Futuna est situé à 22000 km de Paris. Il se distingue par ses traditions institutionnelles, notamment par le maintien de trois royaumes. Pour ses habitants dont les deux tiers vivent dans l'île de Wallis, le français demeure la langue officielle.

5. Pratiqué par tous les temps et par tout le monde, indépendamment de l'âge et du sexe, il reste néanmoins réservé à une élite en raison du coût des inscriptions et du matériel. Le golf exige de l'endurance, une bonne condition physique et une résistance nerveuse à toute épreuve.

7.

Lisez les résumés des films et des émissions de la semaine (A-G) et faites- les correspondre aux titres proposés (1-7):

- 1. Modifier le passé.
- 2. Souvenirs de jeunesse.
- 3. J'aime sens pas belle.
- 4. 25 degrés en hiver.

5. Le Fakir.
6. Les gaous.
7. Qui perd gagne.

A. Fanny, la trentaine, est toujours célibataire. Déçue par les hommes, elle se méfie de tout le monde. Un jour elle rencontre Paul, un collègue, qu'elle invite à dîner chez elle. Un sujet classique réalisé avec beaucoup de finesse et un grand sens du comique. Un duo épatant de deux jeunes comédiens.

B. Pas évident de vivre avec un joueur professionnel quand on est commissaire de police à la brigade des jeux. Angèle et son compagnon Jacques vont cependant mettre à profit leurs dons communs pour percer le mystère d'un professeur qui prétend avoir mis au point une formule mathématique permettant de gagner au Loto.

C. Deux jeunes provinciaux montent à Paris en quête de gloire, d'amour et de distractions. Le scénario enchaîne les gags pour célébrer la culture des cités. Le titre du film est une expression ivoirienne qui désigne des immigrants crédules, mais pleins d'espoir de réussite.

D. Incapable de se rappeler certains événements de sa vie, Evan note les souvenirs qui lui restent et s'aperçoit, par hasard, qu'il peut se transporter dans le passé. Il en profite pour effectuer quelques changements dangereux.

E. Lors d'un hommage qui lui est rendu à New-York, Assad, réalisateur égyptien, retrouve Ginger, son amour de jeunesse. Quarante ans après leur histoire, tout les sépare, mais il reste encore des mots à dire et à chanter. C'est un vibrant hommage plein de nostalgie, aux comédies musicales.

F. Ce 12 janvier, à Bruxelles, le baromètre affiche "soleil". Dans une voiture qui file sur l'autoroute, entre Miguel, sa mère, sa fille et Sonia, une clandestine venue d'Ukraine pour retrouver son mari, la température monte, les vérités éclatent, les amitiés se nouent, les amours se renouent. Un joli film fait de délicatesse et d'extravagance.

G. Deux jumeaux tentent d'empêcher les bandits de s'emparer d'un diamant. Dans leur course au trésor, ils sont aidés par un drôle de fantôme, retenu dans un encrier depuis plus de 50 ans. Un grand succès du film pour enfants qui met à profit des ressources du numérique.

8.

LES FRANÇAIS ET L'ANGLAIS

Complétez les phrases du texte avec une des formes proposées qui vous paraît exacte:

La stratégie linguistique de la France comprend ses diverses (1) _____ menées en matière linguistique. (2) _____, le

français est la langue (3) _____ et unique d'Etat, et aujourd'hui le monolinguisme est la (4) _____ principale de la politique linguistique française. (5) _____, avec la mondialisation, l'influence de l'anglais (6) _____ constamment dans les domaines de communication et de (7) _____ internationales, des (8) _____ commerciaux, des sciences et des techniques.

Evidemment, la bonne (9) _____ de cette langue mondiale est devenue indispensable surtout pour les jeunes qui (10) _____ tout leur possible pour être (24) _____ dans le monde moderne. Or, les sondages montrent que l'étude de l'anglais n'est pas (12) _____ et il est nécessaire d'élaborer un nouveau (13) _____ de l'enseignement des langues étrangères.

Selon les experts, ce sont les professeurs-porteurs de la langue qui doivent l'enseigner et l'accent dans le (14) _____ des études doit être mis non pas sur son aspect écrit, mais sur la (15) _____ parlée.

1.	1) moyens	2) politiques	3) emplois	4) procédés
2.	1) en revanche	2) quand même	3) évidemment	4) or
3.	1) paternelle	2) maternelle	3) natale	4) officielle
4.	1) direction	2) choix	3) chemin	4) trajet
5.	1) ensuite	2) cependant	3) finalement	4) d'une part
6.	1) diminue	2) augmente	3) baisse	4) stagne
7.	1) rapports	2) échanges	3) relations	4) contacts
8.	1) relations	2) échanges	3) évolutions	4) communications
9.	1) apprentissage	2) niveau	3) maîtrise	4) parler
10.	1) ont	2) prennent	3) sont	4) font
11.	1) accessibles	2) compétitifs	3) compétentes	4) compréhensible
12.	1) efficace	2) nécessaire	3) facultative	4) effective
13.	1) méthode	2) approche	3) système	4) formation
14.	1) procès	2) procédure	3) période	4) processus
15.	1) entraînement	2) pratique	3) enseignement	4) côté

9.

LES FRANÇAIS COMPTENT BIEN PROFITER DES SOLDES

Complétez le texte ci-dessous à l'aide des noms suivants: hausse, rayon, enquête, biens, durée, catégories, volonté, pays, crise, proportion, rapport, budget.

La situation économique du 1 _____ inquiète les Français. Selon une 2 _____ pour le Conseil national des centres commerciaux (CNCC), 56% des personnes interrogées estiment que le gros de la 3 _____ reste encore à venir. Pourtant, l'intention de profiter des des soldes - qui commencent le 9

janvier pour une 4 _____ de 5 semaines - est intacte: 76 % d'entre eux prévoient de faire les soldes cette année, exactement la même 5 _____ qu'en 2013.

Si la 6 _____ de bénéficier des bonnes affaires hivernales se maintient, les Français prévoient de réduire leur 7 _____. En raison de la crise, ils sont 45% à penser qu'ils «vont acheter moins, y compris en solde», une proportion en 8 _____ de six points par 9 _____ à 2013. Le budget moyen consacré est de 223 euros, alors qu'il était de 251 euros en 2013. La dynamique est moins favorable pour certains produits comme l'électroménager et les 10 _____ culturels. Toutes les 11 _____ ne sont pas concernées par cette restriction. Pour les vêtements, 12 _____ «star» des soldes, l'intention d'achat est légèrement plus forte qu'en 2013.

10.

Dans le texte suivant 6 phrases ont été supprimées. Vous devez retrouver chacune d'elles parmi les 7 phrases (A-G) proposées:

Les femmes travaillent et cela depuis longtemps. Pendant les dernières guerres, on leur a demandé de gros efforts. 1 _____. En 1918 il y avait autant de femmes au travail qu'aujourd'hui! Et au début du XXI-e siècle, les femmes continuent à vouloir travailler.

Toutes les filles d'aujourd'hui pensent à un métier, à une carrière et elles continuent leurs études comme les garçons. "Maintenant, toutes les professions sont ouvertes aux femmes», répètent beaucoup d'hommes. C'est vrai.

2 _____. C'est vrai, les journaux sont remplis d'articles à faire rêver les jeunes filles! Une femme chef d'une grande entreprise ou bien pilote de ligne.

3 _____. Ces femmes sont un peu "les arbres qui cachent la forêt».

Pour aider les jeunes à choisir un métier, on leur donne des conseils et des modèles à suivre. Pourtant, on offrira aux garçons le choix entre trois cents métiers différents. 4 _____.

D'abord quand une fille arrive sur le marché du travail, elle rencontre plus de problèmes qu'un homme pour trouver un emploi. 5 _____ pour le garder et arriver à un meilleur salaire ou à occuper un poste de responsabilité.

6 _____. Les ouvrières sont nombreuses, les P.D.G. au féminin (les Présidentes-directrices générales) ou les directrices d'usines sont très rares.

- A. mais pour les filles, on ne pense pas à plus de trente métiers!
- B. elles ont souvent remplacé dans leur travail les hommes partis se battre.
- C. plus les postes (et les salaires) sont élevés, moins on rencontre de femmes.

- D. mais ces exemples de femmes qui ont réussi nous font oublier la réalité.
- E. selon la loi, hommes et femmes ont le droit de faire tous les métiers.
- F. ce travail exige la maîtrise des langues étrangères.
- G. ensuite elle doit faire plus d'efforts.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абанина, И.Л. Специфика интертекстуальных связей в аналитическом жанре газеты: на материале аналитических статей англо-американских газет: дис. ... канд. фил. наук: 10.02.04 / Абанина Ирина Леонидовна. – , 2009. – 212с.
2. Белянин, В.П. Психолингвистика: Учебник. 6-е изд. / В.П. Белянин. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2009. – 420с.
3. Добросклонская, Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь) / Т.Г. Добросклонская. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 264с.
4. Микк, Я.А. Оптимизация сложности учебного текста / Я.А. Микк. – М.: Просвещение, 1981. – 119с.
5. Пастухов, А.Г. К вопросу о медиа-компетенции: лингводидактический аспект // Известия Орловского государственного технического университета. Гуманитарные и социально-политические науки. – 2001. – № 5. – С. 134-139.
6. Чудинов, А.П., Будаев, Э.В. Дискурсивное направление в зарубежной медиалингвистике // Известия Уральского государственного университета. – 2006. – № 45. – С. 167-175.
7. <http://ecep.ecml.at/>
8. <http://ecep.ecml.at/Glossaire>
9. <http://www.cnrtl.fr>
10. <http://www.e-didactique.eu>
11. <http://www.francais.cci-paris-idf.fr/outils-de-preparation-au-tef/>
12. <http://www.ipsos.fr>

Makarov Peter, Nikolaev Egor, Ruphova Maria,
*Baikalo-Amurskii Institute
of Railway Transport – the branch Far Eastern State
Transport University in Tynda, Tynda, Russia*

The prior suicidal state of teenagers and its prevention in the schools with compact population of small indigenous people of Siberia and Far East

Abstract: The article includes a brief description of school`s programme activities in precaution of the adolescent suicide.

Keywords: suicide, adolescent suicide, prevention, correction, suicidal conduct, psychology-pedagogical accompaniment, preventional conversation.

Макаров Петр, Николаев Егор, Руфова Мария,
*Байкало-Амурский институт железнодорожного
транспорта филиал Дальневосточного
государственного университета путей сообщения
в г. Тынде, г. Тында, Российская Федерация*

Предсуицидальное состояние подростков и ее превенция в школах социумов с компактным проживанием коренных малочисленных народов Сибири и Дальнего Востока

Аннотация: Статья содержит краткое описание программы действий школы по профилактике подросткового суицида.

Ключевые слова: суицид, предсуицидальный синдром, подростковый возраст, подростковый суицид, профилактика, суицидальное поведение, аутоагрессия, профилактическая беседа.

Социальные катаклизмы и преобразования XX-XXI веков, непродуманная социально-экономическая политика государства, направленная на улучшение

жизни и быта (укрупнение сел, перевод на оседлость, ошибки в производственной сфере, маргинальное воспитание) и глобальное промышленное освоение (уничтожение природной среды, сокращение традиционных видов производства, массовая ассимиляция) привели к ухудшению сферы жизнедеятельности, нарушили традиционный уклад жизни, способствовали регрессу коренных малочисленных этносов и привели к дальнейшей деформации их нравственного сознания. В настоящее время продолжается отчуждение от земли, продуктов традиционного производства, наблюдается отход от обычаев, традиций и разрушение семьи. Одним из проявлений вышеназванных процессов наряду с алкоголизмом, криминальностью, безработицей и т.д., стал суицид.

В настоящее время является фактом то, что «сегодняшние социальные потрясения отзываются суицидом в среде малочисленных народов Севера. Чем продолжительнее, тем трагичнее судьба этих малочисленных и очень малочисленных народов..., обеспокоенность должна вызвать пропорция суицидов из числа народонаселения, если среди многочисленных народов 1 суицид приходится на 1000 человек, то среди малочисленных народов – 1 суицид на сотню человек. Таким образом, суицид приближает физическое вымирание малочисленных народов Севера» (А.И. Потапов, Б.В. Устюжанин, Т.С. Шушкова, 1994). Если данной социальной болезнью в последние годы было поражено почти все взрослое население, то теперь приходится констатировать такой страшный факт, что и подрастающее поколение тоже. По данным СМИ («Вечерний Якутск») Республика Саха (Якутия) в 2011 году заняло первое место по подростковому суициду в РФ, а сама Россия - в мире, только в одной из самых благополучных, передовых в учебно-методическом плане школ Якутии трое девочек покончили с собой в течение учебного года. А что происходит в самых отдаленных уголках тундры, тайги, где свирепствует сильнейший психологический стресс, сопровождаемый страшными социальными болезнями, стоит только догадываться. В таких сельских социумах здоровым звеном остаются пока только институты образования. Именно их деятельность, с опорой на здоровые семьи, на государственные и коммерческие структуры, на общественность, направленная на социализацию личности может не только возродить прогрессивные народные традиции, но приостановить такую страшную социальную патологию как суицид и воспитать здоровое поколение, которое будет началом подлинного возрождения этносов Севера.

Но как это сделать? Как определить, что молодой человек находится перед таким страшным шагом как суицид? Итак, предсуицидальное состояние или предсуицидальный синдром – это психологический симптомокомплекс, свидетельствующий о надвигающемся суицидальном акте, то есть этап суицидальной динамики, длительность которого составляет от нескольких минут

до нескольких недель и месяцев. Наблюдается чаще у старших подростков в случае наличия тенденции к суицидальным актам в сложных жизненных ситуациях.

«Если бы я только знал, что она замышляла самоубийство! Я просто не мог и подумать, что произойдет такое несчастье!» - восклицают близкие. И все же почти каждый, кто всерьез думает о самоубийстве, так или иначе, дает понять окружающим о своем намерении. Самоубийства, часто, не возникают внезапно, импульсивно, непредсказуемо или неизбежно. Они являются последней каплей в чаше постепенно ухудшающейся адаптации. Среди тех, кто намерился совершить суицид, от 70 до 75 % тем или иным образом раскрывают свои стремления. Иногда это будут едва уловимые намеки: часто же угрозы являются легко узнаваемыми. Очень важно, что $\frac{3}{4}$ тех, кто совершают самоубийства посещают врачей, психологов, педагогов, работников социальных служб, до этого по какому-либо поводу в течение ближайших недель и месяцев. Они ищут возможности высказаться и быть выслушанными. Однако, очень часто их не слушают.

Подростковый возраст – один из самых трудных в жизни человека, поскольку именно в этот период завершается формирование личности в целом, ее ценностных ориентаций и жизненных приоритетов. Кроме того, происходит активное половое развитие, которому свойственно изменение гормонального баланса. А вместе с гормонами «скачет» и настроение: появляется раздражительность, агрессия, плаксивость. Вчерашние дети становятся более впечатлительными, они остро реагируют на, казалось бы, заурядные вещи. Поэтому, когда они сталкиваются с проблемами, то зачастую попросту теряются, поскольку не имеют опыта разрешения сложных жизненных ситуаций. У особенно ранимых и чувствительных подростков в таких случаях могут возникнуть мысли о суициде. По статистике самоубийство совершают подростки в возрасте от 10 до 14 лет.

Суицидальными подростками, в целом, часто руководят амбивалентные чувства. Они испытывают безнадежность, и в то же самое время надеются на спасение. Часто желания «за» и «против» суицида настолько уравновешенны, что если близкие в эти минуты проявят теплоту, заботу и проницательность, то весы могут наклониться в сторону выбора жизни. Поэтому очень важно знать во время беседы с суицидальным человеком об особых ключах и предостерегающих признаках самоубийства.

Диагностика предсуицидального синдрома имеет важное профилактическое значение. Лица, находящиеся в предсуицидальном периоде, нуждаются в индивидуальной, групповой и (или) семейной психотерапии. Особую практическую значимость имеет анализ факторов, удерживающих детей от самоубийства. К их числу относят:

- отсутствие психических заболеваний, протекающих с депрессивными расстройствами;
- лучшая интегрированность в семье;
- когнитивное функционирование, не достигшее уровня конкретного или формального мышления;
- наличие культуральных и духовно-религиозных факторов, делающих суицид менее приемлемым или табуирующим его;
- проведение индивидуализированной терапии, направленной на купирование травматизации и избирательно адресующейся к слабым сторонам акцентуированной или психотической личности (сензитивность, склонность к депрессивным состояниям у шизоидов и циклоидов).

Слово «превенция» (профилактика происходит от латинского “*praevenire*” – «предшествовать, предвосхищать»). Знание социальных и психологических предвестников суицида может помочь нам понять и предотвратить его. «Почему он устремил свою силу и ум на разрушение этой силы и этого ума?». Этот вопрос задают почти все, кто был знаком с жертвой самоубийства.

Социологи рассматривают самоубийство как барометр социального напряжения, а психологи интерпретируют его как реакцию давления на личность. Однако, и те, и другие согласны, что самоубийство возникает, если у человека появляется чувство отсутствия приемлемого пути к достойному существованию. Вместе с тем далеко не каждый, у кого нарушены связи с обществом или возникают неудачи на работе, становится жертвой самоубийства. Не существует какой-либо одной причины, из-за которой человек лишает себя жизни. Предрасполагающие факторы также различаются от человека к человеку, и не выявлено какого-то единого причинного фактора суицида. Если же отмечена склонность подростка к суициду, следующие советы помогут изменить ситуацию:

- внимательно выслушайте решившегося на самоубийство подростка. В состоянии душевного кризиса любому из нас прежде всего необходим кто-нибудь, кто готов вас выслушать. Приложите максимум усилий, чтобы понять проблему скрытую за словами;
- оцените серьезность намерений и чувств подростка. Если он или она уже имеет конкретный план самоубийства, ситуация более острая, чем если эти планы расплывчаты и неопределенны;
- оцените глубину эмоционального кризиса. Подросток может испытывать серьезные трудности, но при этом не помышляет о самоубийстве. Часто человек, недавно находившийся в состоянии депрессии, вдруг начинает бурную, неустанную деятельность. Такое поведение также может служить основанием для тревоги;
- внимательно отнеситесь ко всем, даже незначительным обидам и жалобам.

Не пренебрегайте ничем из сказанного. Подросток может и не давать волю чувствам, скрывая свои проблемы, но и в то же время находится в состоянии глубокой депрессии;

- не бойтесь прямо спросить, не думает он или она о самоубийстве. Опыт показывает, что такой вопрос редко приносит вред. Часто подросток бывает рад открыто высказать свои проблемы.

- поддерживайте его и будьте настойчивы. Подростку в состоянии душевного кризиса нужны строгие утвердительные указания. Осознание вашей компетентности, заинтересованности в его судьбе и готовности помочь дадут ему эмоциональную опору;

- убедите его в том, что сделал верный шаг, приняв вашу помощь;

- оцените его внутренние резервы. Если ребенок сохранил способность анализировать и воспринимать советы окружающих, ему будет легче вернуть душевные силы и стабильность;

- попытайтесь убедить подростка обратиться к специалистам (психолог, врач). В противном случае обратитесь к ним сами, чтобы вместе разработать стратегию помощи;

- следует принять во внимание и другие возможные источники помощи: друзей, родственников, священников, к которым можно обратиться. Так, для дальнейшей профилактики, коррекции и реабилитации суицидального поведения в одной из поселковых школ Нерюнгринского района мы договорились о сотрудничестве с местным казачеством и духовенством.

Утверждения о том, что кризис уже миновал, не должны вас ввести в заблуждение. Часто ребенок может почувствовать облегчение после разговора о самоубийстве, но вскоре после разговора опять вернется к тем же мыслям. Поэтому так важно не оставлять его в одиночестве даже после успешной беседы. Причем, как правило, после 2-х месяцев попытки суицида у подростка случается повторный кризис, который может привести к летальному исходу. То есть индивидуальная комплексная работа с маленьким суицидентом должна продолжаться не менее 3-4-х месяцев. Суицид – заразная, инфекционная социальная болезнь. Как обычно, после завершенного суицида следует несколько, иногда до десяти попыток самоубийства. Так, в сельской школе, где за один год было три завершенных суицида, было зафиксировано восемь попыток, а в поселковой три. К этому следует добавить, что в каждой из школ, по итогам диагностики, было выявлено по 20-30 потенциальных суицидентов. Поэтому необходимо системная планомерная работа по искоренению данной социальной патологии. Нами для Золотинской средней общеобразовательной школы-интернат имени Г.М. Василевич была разработана специальная программа по профилактике, коррекции и реабилитации подросткового суицида, которая по

настоящий момент реализуется в данном учреждении (динамика попыток самоубийств: 2011 г. – 8, 2012 г. – 3, 2013 г. – 0). Данная программа была рекомендована к печати и опубликовано в издательстве ТИ - (ф) - ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова» и разослано во все районные управления образования Республики Саха (Якутия). В предложенном нам и плане мероприятий по профилактике суицидального поведения среди обучающихся вышеназванной школы, мы обращаем внимание на следующие направления работ:

1. Работа с педагогическим коллективом.

По данному направлению проводятся: педагогические совещания, совещания при директоре, при заместителя директора по воспитательной работе о мерах профилактики суицида среди детей и подростков, о результатах работы по профилактике суицидального поведения детей и семейного неблагополучия; учебно-методические семинары для классных руководителей; лектории и семинары-тренинги для педагогического коллектива по профилактике суицидов; тренинги по профилактике профессионального выгорания. Кроме этого считаем важным административное обеспечение всей системы работы, которая включает соответствующие приказы директора.

2. Работа с родителями.

Основные мероприятия: общешкольные родительские собрания; психологический лекторий для родителей с девиантным поведением и, отдельно, для родителей одаренных детей; семинар-практикум для опекунов несовершеннолетних; организация работы с семьями учащихся совершивших попытку суицида и склонных суицидальному поведению; консультации для родителей учащихся, оказавшихся в кризисной ситуации; круглый стол; социологический опрос родителей по темам: «Я и мой ребенок», «Правильна ли ваша позиция по отношению к детям?».

3. Работа с учащимися.

Здесь проводятся следующий виды работ: выявление и учет детей склонных к суициду; разработка индивидуальной профилактической программы для каждого подростка, склонного к суициду; мониторинг среди учащихся 6-11 классов по выявлению детей, находящихся в кризисных ситуациях, посредством заполнения и последующего анализа «карты суицидального риска»; организация работы по психолого-педагогическому сопровождению учащихся, находящихся в кризисном состоянии и с высокой степенью суицидального риска; изучение межличностных взаимоотношений учащихся в классных коллективах (социометрия) и выявление

изолированных детей; изучение адаптации учащихся 1-х, 5-х и 10-х классов, в том числе самооценки и тревожности; комплексная психологическая диагностика учащихся с проблемами обучения, развития и воспитания; составление банка данных учащимися с высоким уровнем тревожности и депрессии; месячник профилактики суицидального поведения; рейды по выявлению детей, находящихся в социально опасном положении, проживающих в неблагополучных семьях, оказывать им необходимую помощь; консультативная психологическая помощь детям по профилактике нервно-психических расстройств (поддерживающие упражнения, пассивная и активная мышечная релаксация, ролевые игры и т.д.); психологические тренинги с учащимися 5-11 классов; круглый стол с учащимися 9-11 классов по теме «Формирование здорового образа жизни»; классные часы, формирующие в процессе воспитательной работы у учащихся такие понятия как «ценность человеческой жизни», а также индивидуальных приемов психологической защиты в сложных жизненных ситуациях; психореабилитационная работа (дебрифинг, реориентационный тренинг, индивидуальная работа (суггестия, релаксация и т.д.)).

Мы считаем, что необходимо сократить период свободного времяпровождения детей, привлекая их к таким положительно формирующим личность занятиям как: спорт, танцевальное искусство, музыка, художественные и трудовые виды деятельности и др. Здесь необходимо отметить, что у детей малочисленных народов Сибири и Дальнего Востока, как у всех представителей циркумполярной цивилизации мира, очень развито творческое начало, и занятие искусством, видами традиционной культуры очень для них привлекательно, и это обязательно надо использовать. Для более системной реализации программы мы адаптировали для своих условий план мероприятий по профилактике подросткового суицида Курганского С.М., успешно реализуемый в школах Ханты-Мансийского национального округа, и приносим Сергею Михайловичу нашу искреннюю благодарность за научно-методическую помощь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амбрумова, А.Г., Жезлова, Л.Я. Методические рекомендации по профилактике суицидальных действий в детском и подростковом возрасте [Текст] / А.Г. Амбрумова, Л.Я. Жезлова. – М., 1978.
2. Курганский, С.М. Когда страх перед жизнью сильнее страха перед смертью [Текст] / С.М. Курганский // Народное образование. – 2011. - № 5. – С. 243-250.

3. Макаров П.В. Профилактика, коррекция и реабилитация подросткового суицида: учебно-методическое пособие [Текст] / П.В. Макаров. – М.: НИИ школьных технологий, 2013. – 96 с.
4. Малкина-Пых, И.Г. Экстремальные ситуации: справочник практического психолога [Текст]. – М.: Эксмо, 2006. – 958 с.
5. Менингер, К. Война с самим собой [Текст] / К. Мненингер. – М.: ЭКСПМО-Пресс, 2001. – 480 с.
6. Шнейдман, Э. Душа самоубийцы [Текст] /Э. Шнейдман. – М.:Мысль, 2001. – 315 с.
7. Шнейдер, Л. Психотерапия депрессивных состояний при личностных кризисах детей и подростков [Текст] / Л. Шнейдер // Школьный психолог. – 2009. - № 22. – С. 37-47.
8. Юнаскевич, П.И., Гилинский, Я.И. Социологические и психолого-педагогические основы суицидологии: учебное пособие [Текст] / П.И. Юнаскевич, Я.И. Гилинский. – СПб: Наука, 1993. – 240 с.

Christine F. Clark^{1,2}, Daniel Shepherd^{2*} and Shreena Natasha Hira¹

¹Corporate Academy Group, Manukau City, Auckland, New Zealand.

²Department of Psychology, AUT University, Auckland, New Zealand.

Predicting Intention to Complete and Learning Outcomes in a Sample of Adult Learners

ABSTRACT

Aims: This research investigates the relationship between Self-Esteem and completion/non-completion of tertiary qualifications for a sample of New Zealand adults, and explores the factors that may predict intent and learner outcome for these students. **Study Design:** A descriptive and correlational research design.

Place and Duration of Study: Corporate Academy Group, a Private Training Establishment located in a low socio-economic area, Manukau City, New Zealand, between August 2009 and April 2010.

Methodology: The Theory of Planned Behavior was used to assess intent to achieve, and was extended to include the Rosenberg Self-Esteem Scale as a measure of Self-Esteem. Adult students ($n = 211$), 115 females and 96 males aged between 15 and 65, were assessed for intent to achieve and actual outcome (completers vs. non-completers). **Results and Discussion:** Participant's reports of attitude, perceived behavioral control and subjective norm, within the Theory of Planned Behavior, sufficiently predicted their intention to complete the course of study, and this prediction was significantly improved with the addition of their reported Self-Esteem level ($P < .05$). Furthermore, Rosenberg Self-Esteem Scale scores successfully predicted actual learner outcome, that is, completion or non-completion of the course, and was the only variable to do so ($P < .05$). Additionally, individual's Self-Esteem levels were found to increase across two measurement points ($t(205) = 4.59$, $p < .01$), upon first enrolment and at the terminus of the training program. **Conclusion:** Results indicate the value of using Theory of Planned Behavior and Self-Esteem measures to predict a student's intention to complete their course of study and potentially their successful completion of that course. These findings offer an opportunity for future research into the prediction of learner outcomes using the Theory of Planned Behavior and Self-Esteem, and the ability of learning establishments to mitigate risk of non-achievement for the adult learner.

Keywords: Learner outcomes; adult learner; tertiary education; private training establishment; theory of planned behavior; self-esteem.

1. INTRODUCTION

The present research focuses on the adult learner, defined as anyone over the age of 16 who has left secondary school and is now continuing onto some form of tertiary study, other than that provided by universities or technical institutions. Broadly, these adult learners can be defined as those with no or very low qualification, and who enroll in tertiary courses with a vocational focus on typically low-skill occupations. In the New Zealand context, adult learners are often directed to a Private Training Establishment (PTE), as they do not meet the criteria for enrolment with a polytechnic or university, and can be considered the equivalent of Education Learning Providers in the United Kingdom, Vocational Education and Training (VET) providers in Australia, and Community Colleges in the United States. Private Training Establishments teach a range of qualifications, from foundation numeracy and literacy to degrees, however predominantly their focus is foundation education. Unlike their university counterparts, PTEs cater to the learner who comes with few qualifications, from disadvantaged homes, often with criminal convictions and with a deep suspicion and even antagonism towards learning. The usual PTE has small class sizes, no more than 16 to a tutor, and as such can provide the intensive and often extensive knowledge and skills that the learner needs to progress into either employment or further education. However, many of these adult learners are at risk of not completing their qualification, an issue concerning educational and government agencies, and typifying a trend in education throughout New Zealand [1]. Therefore, recognising barriers to completion is the first step to assisting adult learners, benefiting the educational facilities where they are enrolled, and ultimately benefiting society as a whole.

When youth or adults are not in employment, education, or training, there are costs to both the individual and society [2]. In the United Kingdom, the reported cost of youth aged 16-18 not in employment, not in education and not in training, is on average almost £100,000 per person over their lifetime [3]. Furthermore, the number of youth falling into this category in the UK is estimated at 1.3 million individuals, at an annual cost of £3.65 billion [4]. Besides economic costs, there are 'human' costs associated with non-completion, including a reduction in the individual's ability to maintain employment, financially support themselves, maintain reasonable health, and to avoid criminal activity and substance abuse [5-6]. In addition, it has been suggested that individuals who fail to complete secondary education, and following this do not complete any tertiary qualification, are more likely to have relationship difficulties and raise children as single parents [2]. Though rarely documented, non-completion of courses incurs costs on the educational institutions themselves, negatively

impacting resources, staff allocation, educational effectiveness, and allocation of funding both within the institution and within the broader educational sector [7].

Failure to achieve in any educational contexts has, for obvious reasons, attracted much investigation. The major reasons for failure or non-completion can be grossly grouped into four categories: 1) Social pressure and related stressors; 2) Self-efficacy in relation to being able to achieve; 3) General attitude toward achieving (which is often influenced by past experiences of education) and 4) Self-Esteem levels sufficient to enhance achievement [1,2,8]. Each will now be discussed in turn.

Social pressures are thought to have two components which interact towards behavioural intention; beliefs about how other people, who are some in way important to the person, would like them to behave (normative beliefs) and positive or negative judgments about each belief (outcome evaluations) [9]. There is significant literature that confirms the importance of social pressures affecting behaviour, specifically, indicating that social and parental influence is a dominant factor influencing educational achievement and course completion [10-14].

Self-efficacy is conceived of two components, the first being the perceived ease or difficulty in performing a behaviour, and the second component being an individual's perception of controllability around the task [15-16]. There is evidence to suggest that self-efficacious students participate more readily, work harder, persist longer, and have fewer adverse emotional reactions when they encounter difficulties than do those who doubt their capabilities [17].

Attitude is said to be one of the most important determinants of behaviour [18], and can be defined as "the disposition to respond with some degree of favourableness or unfavourableness to a psychological object", and describe attitudes as being acquired rather than innate with a direct influence on behaviour [19]. A number of studies have confirmed the importance of attitude in educational outcomes [10,20,22].

The fourth major contributor to educational achievement has been identified as Self-Esteem, which describes an individual's sense of worth, and the level of value and appreciation they place upon themselves [23]. This has been supported by many studies [24-29] with the understanding that Self-Esteem is implicit in academic achievement and reciprocally that achievement increases Self-Esteem. Alongside this, it has been found that emotional and social factors including stress and low Self-Esteem, can predict intention to 'dropout' of education [30]. These findings support the basis of this current study; that low Self-Esteem, unless addressed, will contribute to a poor outcome for the student.

The ability to identify adult learners at risk of non-completion and predict educational outcome would greatly enhance the student's potential in other areas of their life, as well as the provider's results and credibility, funding and future endeavours. However, scant literature is available discussing the ability to predict learning outcomes

in this type of student, with the only similar study using the Theory of Planned Behavior to predict learning outcome in high school students [10]. The aforementioned influence of social pressures, the perception of being able to achieve, and attitude, on achievement, are *a priori* part of a theoretical framework known as the Theory of Planned Behavior (TPB) [31], which has previously been applied in the educational context [10,32,33]. The TPB provides a model that encompasses an individual's attitude towards, and intention to perform the behaviour, and also accounts for the social context of the individual and the pressures they may feel in performing the behaviour [31]. Self-efficacy, which research has shown to have a large effect on behavioural change is also incorporated within the TPB as perceived behavioural control [34].

Current literature reveals a multitude of studies conducted to explore why learners do not achieve educationally [1,8,10,26,27,35], some exploring the relationship between the TPB components, self-efficacy and achievement [17,31,33,36-39]. Thus the use of the TPB has been validated in previous educational research, for example, as a tool to predict intention and consequently attendance for both high school students and university students [10,16]. One particular study using the TPB to identify students that were at high risk to fail, and concluding that early communication of the consequences of non-completion, if used positively in a remedial manner, could facilitate an improved outcome [10]. Despite there being some focus on achievement in secondary level students, predicting learner outcomes of tertiary level students, specifically those studying through a PTE, have not been explored.

It has been stated that the TPB model could also include additional predictors within the model to increase the model's predictive ability [31], and this has also been supported by other authors, suggesting the addition of factors such as Self-Esteem [16,32]. Our study extends the TPB to include the variable of Self-Esteem as a dominant factor of prediction, given its previously established relevance to educational performance. While Self-Esteem and components of the TPB have individually been identified as being important to predicting achievement, intent and outcome in varying educational contexts [24,31,40-42], little research can be found combining the two methods into a single predictive model, and exploring its relevance for a tertiary institute such as a PTE. Thus the central objective of this study is to determine if Self-Esteem, in conjunction with the factors of the TPB, can predict behavioural intent and educational outcome for an adult learner. To this end the following hypotheses were considered: 1) the Theory of Planned Behavior components and Self-Esteem will predict intention to complete; 2) the components of the Theory of Planned Behavior and Self-Esteem will predict educational outcomes, and 3) Self-Esteem levels will improve over the duration of a programme.

2. METHODOLOGY

2.1 Participants

The sample comprised two hundred and eleven individuals (115 females and 96 males) who were students of a Private Training Establishment (PTE) targeting low or non-achieving individuals in the south of New Zealand's largest city, Auckland. Participants ranged from 15 to 65 years of age ($M = 28.49$, $SD = 13.15$), with males being significantly older ($M = 30.92$, $SD = 13.24$) than females ($M = 25.57$, $SD = 12.50$), ($t(205) = -3.01$, $p < .01$). The ethnic profile of the sample was 41.7% Pacifica, 38.4% Maori, 10.4% European, 8.5% Asian, and 1% other. Individuals in the sample ranged in their English language abilities, but all were required to have at least basic English skills to enrol in courses. The socio-economic status (SES) of individuals was not directly measured, but typically reflected the general SES of the enrolment catchment region (i.e., extreme deprivation, low SES).

2.2 Materials

In order to test the study's hypotheses, a questionnaire containing a Self-Esteem scale, and Theory of Planned Behavior scales, was developed. Demographic information (i.e., age, gender, ethnicity) was obtained from enrolment information contained in the PTE records. Additionally, final educational outcome (e.g., completed or non-completed) was obtained from the same source. Each will be described in turn.

2.2.1 Outcome classification

Participants were classified according to the Tertiary Education Commission's outcome requirements for Student Achievement Component Funding [43], where a positive outcome indicated participants completed the course, and a negative outcome indicated that they did not complete the course or withdrew.

2.2.2 Theory of planned behavior (TPB) questionnaire

To predict whether participants would complete their course of study, a questionnaire based on the Theory of Planned Behavior (TPB) was developed, based on the 'Theory of Planned Behavior manual' [9] providing stepwise methods to construct TPB questionnaires. The TPB is a model aimed at identifying an individual's intention to perform behaviours and relating this to likelihood that they will successfully engage in these actions [44]. In determining intention, the TPB captures three concepts: Perceived Behavioural Control, Subjective Norms and Attitudes [44].

The TPB questionnaire used in this study consisted of 26 Likert scale items grouped into four subscales. First, Behavioral Intention consisted of a single question encompassing motivation factors driving the behaviour [31], where participants selected a statement between 1 and 5, which best reflected their intention, for example, 1 = "I expect to complete this programme" and 5 = "I probably will not complete this programme". Second, the Perceived Behavioural Control subscale contained ten items relating to the volitional control of the behaviour and the perceived ease or difficulty of performing the behaviour. The scale asks questions such as, "Financial problems may mean that I will not complete this programme" (1 = *Agree* to 5 = *Disagree*). Third, the Subjective Norm subscale consisted of ten items indicating perceived social pressure to perform a behaviour, such as, "My friends think that I am doing the right thing" (1 = *Agree* to 5 = *Disagree*). Last, the Attitude subscale consisted of five items assessing the level of positive appraisal of a behaviour, such as, "I believe that I will enjoy this programme" (1 = *Agree* to 5 = *Disagree*).

2.2.3 Rosenberg self-esteem scale (RSES)

Self-Esteem was measured using the Rosenberg (1965) Self-Esteem Scale (RSES) [23], aimed at measuring an individual's general positive or negative attitude toward the self. The RSES assesses Self-Esteem using ten Likert scale items, with participants rating responses to items on a four point scale (1 = *Strongly Agree* to 4 = *Strongly Disagree*). Previous research has suggested a two factor structure to the RSES, reflecting either positive and negative weighted items, [45-46], and the two factor approach was adopted for this research due to the pitfalls associated with treating the RSES as a single structure [47]. Following a Principle Components Analysis, the RSES was found to contain two factors reflecting either positively worded items (items 1, 2, 4, 6, 7) or negatively worded items (items 3, 5, 8, 9, 10), and this result was used to create two subscales, RSES(pos) and RSES(neg), respectively.

2.3 Procedure

A research assistant was employed to distribute the questionnaires to ensure anonymity of responses, along with an information sheet outlining the purposes and procedures of the study. Students were informed that participation was voluntary, and that they could withdraw from the study at any time without reason. To assist the return of completed questionnaires, the research assistant requested the students to complete the questionnaire once given the materials, and to return them immediately after completion, which was approximately ten minutes. Data was then entered into a spreadsheet and demographic information included for each participant's data.

Following the entry of all data, participants' names were converted to participant numbers to ensure anonymity. The TPB questionnaire was administered once at the initiation of the course, and the RSES was administered twice; once at the initiation of the course (Time1), approximately 40 weeks duration, and at completion or point of withdrawal from the course (Time2).

2.4 Analysis

To test that Self-Esteem will predict Behavioural Intention above and beyond the components of the TPB, we created three models and then tested them using hierarchical linear regression analyses. The first model employed age and gender as co-variables (Model

1). Model 2 added the three TPB components (i.e., Subjective Norm, Perceived Behavioural Control and Attitude), while Model 3 included the two RSES subscales measured at the first time point. A comparison of R^2 - change across the three models, and an examination of

standardized regression coefficients, determined the relative contribution of each predictor. A further analysis was run to test the ability of the TPB and RSES scores to predict educational outcome. This analysis mirrored the first, but the use of a dichotomous outcome variable (i.e., completion vs. non-completion) necessitated the use of a binary logistic regression. Finally, paired samples *t*-test will be used to determine differences between mean RSES subscale scores at Time1 and Time2, in order to see if scores will improve over time, from initiation to termination of a course

3. RESULTS AND DISCUSSION

Prior to undertaking statistical testing, the data were assessed for their analytical fitness and explored to elucidate data structure. To this end, the psychometric properties of the data were obtained using conventional descriptive statistics (e.g., means and standard deviations), and internal consistency statistics (e.g., Cronbach's alpha) (Appendix A). Structure was tested for dimensionality using item-total correlations, and for some scales (e.g., RSES) structure was examined more rigorously using Principle Components Analysis (PCA) (Appendix B). Additionally, prior to regression analyses data were screened for normality, linearity, homoscedasticity, and independence of residuals graphically using residual analyses. Each of the major scales and subscales used in this study were found on all counts to be of sound psychometric character as gauged by current statistical criteria. All analyses were performed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v. 19).

3.1 Hypothesis 1: Self-Esteem Can Explain Additional Variance in Intention to Complete, Above and Beyond the Components in the Theory of Planned Behavior and Other Predictor Variables

Hierarchical Multiple Linear Regression analyses were undertaken in order to provide summary coefficients of the nature of the relationship between Behavioural Intention and: age and gender (Model 1); subjective norm, attitude, and perceived behavioral control (PBC) (Model 2), and between behavioural intention and Self-Esteem measured at the start of training (Model 3). The latter model, involving Self-Esteem as measured at the first time point (i.e., Time1), used the two summative scales consisting of positively and negatively worded items as extracted from a PCA. Note too that Model 1 is tested in Model 2, and Models 1 and 2 are both nested in Model 3 (see Table 2).

Table 1 presents statistics assessing the statistical fit of the three models. Note that the R values derived from Models 2 and 3 were significantly different from zero ($p < .05$), whilst Model 1 was not. This result indicates that the predictive power of Model 1 is no greater than using the mean of the behavioural intention scores, whilst Models 2 and 3 endowed greater predictive power than this average. The adjusted R^2 values contained in Table 1 show the three models explain between 1% and 17% of the variability in behavioural intention, and the change statistics (right-side, Table 1), show that while the change in adjusted R^2 from 0 to 0.01 (i.e., Model 1) is not significant, the changes between Model 1 and Model 2 ($\Delta R_{adj} = 0.12$) and between Model 2 and Model 3 ($\Delta R_{adj} = 0.05$) are significant. This result indicates that Self-Esteem predicts behavioural attention above-and-beyond the TPB.

Both un-standardised (B) and standardised (β) coefficients are reported, along with standard errors, the outcome of significance tests (via Students t -test), and regression equations in Table 2. Inspection of the t -values reveals that, for Model 1, age is a significant predictor of behavioural intention but gender is not. This negative association between age and behavioural intention is evident across all three models. For Model 2 all three predictors from the Theory of Planned Behavior have β coefficients significantly different from zero. As expected from theory, subjective norm had a negative correlation coefficient with behavioural intention, while PBC and attitude had positive correlations. These three predictors remain significant in Model 3, and are joined by an additional significant predictor, the negatively- worded RSES subscale. Additionally, an independent samples t -test was undertaken to probe for associations between behavioural intention and learner outcome (i.e., completion vs. non-

completion), and no significance difference was found between the two groups ($t(205) = -0.129, p = .90$).

Table 1. Summary of the MLR analyses when the ten-item RSES is decomposed into two five-item subscales representing positively and negatively worded items

Model	R	R ²	Change Statistics						
			Adjusted R ²	Std. Error of the Estimate	R ² Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	0.17	0.03	0.01	0.17	0.03	1.88	2	180	.16
2	0.38**	0.15	0.11	0.16	0.12	6.08	3	177	.00**
3	0.45**	0.20	0.16	0.17	0.05	4.23	2	175	.02*

* $p < .05$ (2-tailed), ** $p < .01$ (2-tailed).

Table 2. Un-standardised and standardised coefficients for each of the hierarchical multiple linear regression analyses when the RSES is represented by its positive and negatively worded subscales

	B	Std	p	t
Model 1				
Constant	2.17	0.04	-	
Age	-0.00	0.00	-0.17	-
Gender	0.02	0.03	0.06	
Model 2				
Constant	1.33	0.23	-	
Age	-0.00	0.00	-0.17	-
Gender	0.01	0.03	0.03	
PBC	0.09	0.03	0.26	
Subjective Norm Attitude	-0.05	0.03	-0.21	-
	0.12	0.05	0.24	
Model 3				
Constant	1.34	0.23	-	
Age	-0.00	0.00	-0.18	-
Gender	0.01	0.03	0.02	
PBC	0.10	0.03	0.28	
Subjective Norm Attitude	-0.05	0.03	-0.21	-
	0.11	0.05	0.22	
RSES Positive	0.01	0.01	0.07	
RSES Negative	-0.01	0.01	0.25	-

Note: Behavioural Intention is the dependent variable. * $p < .05$ (2-tailed), ** $p < .01$ (2-tailed)

3.2 Hypothesis 2: Self-Esteem Can Predict Course Outcome after Controlling for TPB Components and Other Predictor Variables

Self-Esteem scores should also contribute to course outcome, that is, participants with lower initial Self-Esteem would also be more likely to produce a negative outcome. The analysis and prediction of dichotomous outcomes such as not completed ($N = 167$) or completed ($N = 44$) is best undertaken using logistic regression analyses. Our analyses again comprised of three models, with Model 1 (age and gender), Model 2 (PBC, Subjective Norm, and attitude) and Model 3 (Self-Esteem subscales at Time1) being identical to those employed in the linear regression analyses.

Table 3 displays the effectiveness of the three models in accounting for the data. A battery of Hosmer-Lemeshow (H-L) tests returned non-significant chi-square values for the three models, suggesting that each model constituted an adequate fit to the data. The relative goodness-of fit of the three models is assessed by computing best-fitting parameter estimates using Maximum Likelihood Estimation (MLE). By employing MLE, model selection criteria such as the Akaike Information Criterion (AIC) and the Bayesian Information Criterion (BIC) can be employed to adjust for model complexity (i.e., number of parameters). For all three models MLE was used to fit the logistic model (1) to data, and to provide maximum likelihood parameter estimates. The best-fitting parameters are found by minimizing the deviance, that is, the Log likelihood (LL) function multiplied by negative two [48]. The minimized deviance provides evidence in regards to which model most likely fits the data, but does so without respect to model complexity. Goodness-of-fit measures in themselves do not provide sufficient information with which to select a model, and an advantage of MLE is that it can be used with the AIC and BIC selection methods, both of which account for differences in the number of parameters among the models with the model with the lowest value of AIC or BIC being preferred, with the difference between the two being that the BIC penalizes free parameters more strongly than the AIC. It is evident from the final two columns of Table 3 that the three models are comparable in their ability to account for the data, though Model 3, the least parsimonious, has the lowest AIC and BIC values.

Table 3. Summary of the logistic regression analyses when the ten-item RSES is decomposed into two five-item subscales representing positively and negatively worded items

	-2 Log likelihood	H-L	p-	A	BI
Model 1	49.06	9.01	.25	5	5
Model 2	41.77	6.63	.58	5	5
Model 3	35.01	5.52	.70	5	5

Table 4. Un-standardised and standardised coefficients for each of the hierarchical multiple linear regression analyses when the RSES is represented by its positive and negatively worded subscales

	<i>B</i>	Std Error B	Wald	e^b	95% C.I. for e^b
Model 1					
Constant	3.45	1.15	8.92	3	
Age	-0.01	0.03	0.11	0.	0.93 -
Gender	-0.16	0.86	0.03	0.	0.16 -
Model 2					
Constant	-1.66	7.22	0.05	0.	
Age	0.01	0.03	0.17	1.	0.95 -
Gender	-0.31	0.93	0.11	0.	0.12 -
BI	3.41	2.66	1.65	3	0.17 -
PBC	-2.09	1.46	2.04	0.	0.01 -
Subjective Norm	-0.68	1.09	0.39	0.	0.06 -
Attitude	3.24	1.70	3.66	2	0.92 -
Model 3					
Constant	-1.24	7.18	0.03	0.	
Age	0.01	0.04	0.09	1.	0.94 -
Gender	-0.25	0.97	0.07	0.	0.12 -
BI	1.98	3.08	0.41	7.	0.02 -
PBC	-1.98	1.36	2.12	0.	0.01 -
Subjective Norm	-0.60	1.20	0.25	0.	0.05 -
Attitude	3.61	1.98	3.32	3	0.76 -
RSES Positive	-0.14	0.21	0.45	0.	0.58 -
RSES Negative	-0.33	0.15	4.58	0.	0.54 -

Note: Outcome (completed/uncompleted) is the dependent variable. * $p < .05$ (2-tailed)

Maximum likelihood parameter estimates are displayed in Table 4, both in raw form as logits (i.e., B) and as odds ratios (e^b), the latter accompanied by 95% confidence intervals. Positive values of B indicate that the predicted odds increase as the predictor value increases (i.e., a pass is more likely), while a negative coefficient means that the predicted odds decrease as the predictor decreases (i.e., completion is less likely). The odds ratios, which are conceptually easier to work with, are estimates of the change in the odds of membership to the target group (here completing) for a one-unit increase in the predictor. The maximum likelihood parameter estimates displayed in Table 4 show that the only significant predictor variable contained is the negatively-worded subscale of the RSES, where the odds of completing are 2.1 times greater for a student who has a negative RSES score one unit greater than another student.

3.3 Hypothesis Three: Self-Esteem Will Improve Over Time, From Initiation to Termination of a Course

It is suggested that Self-Esteem should increase over the period of the course; therefore initial RSES subscale scores should indicate lower Self-Esteem than final scores. When analysing the positive component of the RSES, mean scores at Time2 ($M = 12.35$, $SD = 2.31$) were significantly higher ($t(205) = 4.59$, $p < .01$) than mean scores measured at Time1 ($M = 11.52$, $SD = 2.17$). The negative component of the RSES also showed this effect as means scores at Time2 ($M = 10.04$, $SD = 3.39$) were significantly higher ($t(205) = 3.27$, $p < .01$) than at Time1 ($M = 9.25$, $SD = 2.99$).

3.4 Discussion

The ability of educational facilities to predict learner outcome would have a substantial impact on learning, especially in groups known for high rates of non-completion. Through this, the student would have the opportunity to be assessed for risk factors of non-completion and remedial steps could be put in place to mitigate these factors, improving the student's chance of achievement and leading to further employment or educational opportunities. The objective of this study was to identify those factors predicting both learner intention and educational outcome, and the results are now discussed with reference to those aims.

Findings supported the hypothesis that both the Theory of Planned Behavior (TPB) components and Self-Esteem predict intention to complete. After applying a hierarchical multiple linear regression analysis, the three components of TPB; Subjective Norm, Perceived Behavioural Control and Attitude had significant positive correlations to Behavioural Intent, above and beyond the covariates of age (also significant) and gender (not significant). Self-Esteem then proved itself an additional significant predictor, at least when the negative-worded subscale of the RSES was referenced.

In the TPB model, some have questioned the validity of the subjective norm component [16,19,31,49-50]. In the context of the current research, subjective norm, thought to be a major factor in these student's lives, was significant though not dominant. The attitude component is considered global in nature, and may be too general to predict specific intention [19]. However, in this study attitude was found to be a significant predictor of intent to complete education. Perceived Behavioural Control has been referred to as the most significant factor of the TPB for prediction of intent [10] and is confirmed as a dominant factor in this study.

Overall, the analysis showed Self-Esteem, combined with age, gender, and the TPB, provides predictive power above and beyond age and gender by itself, and age and gender combined with the TPB. These results justify the inclusion of Self-Esteem into the model of prediction of intent, and further support the work of Wang (2009), who

suggested that extending the TPB with a more specific variable would result in a more detailed behavioural prediction, the results of which outlined that the inclusion of Self-Esteem provided an improved model of intent to complete [42].

The hypothesis that the TPB and Self-Esteem would predict outcome was only partially supported, with only Self-Esteem predicting outcome. Using binary logistic regression the negatively phrased questions from the RSES emerged as significant predictors of outcome, although the positive RSES subscale did not. Those who responded strongly to the negatively worded questions of the RSES were 2.1 times more likely to achieve a positive outcome. Additionally, the inclusion of Self-Esteem into the variate produced a better model fit than when not included. Self-Esteem as a predictor of outcome has also been verified by Pepi et al. (2006), who found that Self-Esteem was influential in school achievement, especially significant in those groups of students who appeared to have consistently low Self-Esteem. They reported that Self-Esteem was related to socio-economic variables and correlated to academic achievement rate. Students in the study [27] faced similar social constraints and risks to those reported in the current study, thus offering convergent validity in relation to the importance of Self-Esteem and outcome in similar contexts.

Findings also supported the expectation that Self-Esteem will increase over the duration of the programme, with significant increases indicated by the ten item RSES scale and evidenced in both the negative and positively worded questions. Interestingly, individuals returned a clinically borderline level of Self-Esteem ($M=20.59$) when measured at the beginning of their programme, and a significantly higher level at completion ($M=22.36$), and we noted that there were no differences in Self-Esteem levels associated with age, gender or ethnicity. Results do, however, indicate a significantly low Self-Esteem overall with Self-Esteem at completion still only at a mean of 22.36. Indeed, the initial survey result indicated that 115 of the 211 learners had a score below the accepted clinical criteria (i.e., below 20) and at completion this had reduced to 104 learners. Further support of an overall low level of Self-Esteem has been established previously in first year university students in New Zealand, with these students producing the lowest mean score when comparing countries of similar independent cultural values [51]. This has been supported by other studies concluding that New Zealand, when compared to similar countries, has an overall low level of Self-Esteem [52]. The gratifying finding of this section of the study is that Self-Esteem did increase over the duration of the programmes, albeit a small but significant increase.

3.4.1 Limitations and future directions

All findings should be interpreted within the study's limitations. Statistically, the sample size of 211 students with only 37 failures may have elicited Type II errors due

to insufficient power, restricting the ability to successfully predict the influence of TPB components and the RSES on outcome. However, with reference to Cohen and Cohen (1983), our sample size can be considered adequate given the number of variables that were included [53]. Additionally, students were only allowed to choose one item from a grouping of five categories to indicate intent to complete, which may have restricted the variability of this measure. Although this measure was supported by a previous study [9], other studies have successfully enlarged this scale [54]. A further consideration involves generalisability, with only one cohort of homogenous students researched, predominantly coming from the same geographical region and therefore with similar demographics, though age and ethnicity did vary.

This study supports further research into the use of Self-Esteem to predict outcome in education. Scales such as the RSES may be used by an institution to investigate risk to completion, providing that facility with an opportunity of working with identified learners and assisting them to achieve their goal of a positive outcome from tertiary education. Future research could reveal other factors relevant to non-achievement in education and further directions to mitigate these issues. A concern would be that tools measuring Self-Esteem could be used as a screening mechanism prior to enrolment, reducing the risk to the institution of having poor outcome results. This would ultimately serve to limit the already challenged learner's options for advancement, and refusal of entry into a normally accepting institution may compound their already low Self-Esteem [51].

It is also interesting to note that the questions that were negatively phrased in the RSES have proved the most sensitive, which in itself is not a novel finding. Baranik (2008) suggested that collectivist cultures may respond more strongly to negatively worded questions [51], and this may be a factor in the current study. The ethnic groupings found in the catchment area of the PTE; the Pasifika, and Asian peoples can also be described as collectivist, therefore this explanation as to the dominance of the negative worded questions would be more than mere conjecture.

4. CONCLUSION

This research adds to the education literature by further exploring factors predicting both intent to complete training programmes and actual outcomes. Results showed that ratings on the components of the TPB; attitude, perceived behavioural control and subjective norm, were predictive of an individual's intention to complete their course of study. Our findings suggest that the use of a TPB based questionnaire could potentially be used by tertiary training institutes to anticipate a learner's intention to complete a programme, and may therefore prompt the identification and reduction of risk factors to non-completion. This research also identified that negatively worded

items in the RSES sufficiently predicted intent to complete and learner outcomes; that is, individuals that strongly disagreed with the RSES negatively worded items, were more likely to identify positive intent to complete and to complete their course of study. This indicates that the use of self-esteem measures by tertiary training institutes may provide further information around the barriers to completion for an individual and provide a platform for possible intervention. Further studies are encouraged, as the ability to predict outcome in the adult learner would be a significant contributor to the individual, to the learning establishment, as well as to society.

ACKNOWLEDGEMENTS

The authors wish to thank the staff and learners of Corporate Academy Group of Manukau, Auckland.

ETHICAL APPROVAL

All authors hereby declare that all experiments have been examined and approved by the appropriate ethics committee and have therefore been performed in accordance with the ethical standards laid down in the 1964 Declaration of Helsinki.

COMPETING INTERESTS

Authors have declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Scott D. How does achievement at school affect achievement in tertiary education? (May). Wellington, NZ: Tertiary Sector Performance Analysis and Reporting, Ministry of Education; 2008.
2. Middleton S. Failure – the expensive option. The cost of young people who do not succeed in school. Manukau, NZ: Manukau Institute of Technology; 2009.
3. Godfrey CS, Hutton S, Bradshaw J, Coles B, Craig G, Johnson J. Estimating the cost of being "Not in education, employment or training" at age 16-18 (Research Report 346). York: Department for Education and Skill, Social Policy Research Unit, University of York, University of Hull; 2002.
4. Hayes J. The Shameful Growth of a Generation of "NEETS". Manchester: The Guardian; 2007.

5. Bridgeland JM, Dilulio JJ, Morison KB. The silent epidemic: perspectives of high school dropouts. Portland: Bill and Melinda Gates Foundation; 2006.
6. Snyder H, Sickmund M. Juvenile Offenders and Victims: 1999 National Report. Pittsburgh, PA: Office of Juvenile Justice and Delinquency; 1999. Accessed on 8 August 2009. Available: <http://www.ncjrs.org/html/ojjdp/nationalreport99/toc.html>
7. Fielding A, Belfield CR, Thomas HR. The consequences of drop-outs on the cost-effectiveness of 16-19 colleges. *Oxford Review of Education*. 1998;24(4):487-511.
8. Ussher S. Post-school Choices, Analysing the Influence of Academic Achievement on Tertiary Education Choices of School Leavers. Wellington, NZ: Ministry of Education; 2008.
9. Francis JJ, Eccles MP, Johnston M, Walker A, Grimshaw J, Foy R, et al. Constructing questionnaires based on the Theory of Planned Behavior: a manual for health services researchers. Newcastle: Centre for Health Services Research, University of Newcastle; 2004.
10. Davis L, Ajzen I, Saunders J, Williams T. The decision of African American students to complete high school: an application of the theory of planned behavior. *Journal of Educational Psychology*. 2002;94(4):810-819.
11. Martinez C, DeGarmo D, Eddy M. Martinez promoting academic success among Latino youths. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 2004;26(2):128-151.
12. Whitesell NR, Mitchell CM, Spicer P. A longitudinal study of Self-Esteem, cultural identity, and academic success among American Indian adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. 2009;15(1):38-50.
13. Rennison J, Maguire S, Middleton S, Ashworth K. Young people not in education, employment or training: evidence from the education maintenance allowance pilots database (RR628). Loughborough: Loughborough University Centre for Research in Social Policy, Department for Education and Skills; 2005.
14. Stinebrickner R, Stinebrickner T. Understanding educational outcomes of students from low income families. Evidence from a liberal arts college with a full tuition subsidy programme. *The Journal of Human Resources*. 2003;38(3):591-617.
15. Fazekas A, Senn CY, Ledgerwood DM. Predictors of intention to use condoms among university women: an application and extension of the Theory of Planned Behavior. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 2001;33(2): 103-117.
16. White KM, Thomas I, Johnston KL, Hyde MK. Predicting attendance at peer-assisted study sessions for statistics: role identity and the theory of planned behavior. *The Journal of Social Psychology*. 2008;148(4):473-491.

17. Zimmerman BJ, Bandura A. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*. 1994;31(4):845-862.
18. Kraus SJ. Attitudes and the prediction of behaviour: a meta-analysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1995;21(1):58-75.
19. Ajzen I, Cote NG. Attitudes and the Prediction of Behavior. In Crano, W.D. & Prislin, R. editors. *Attitudes and Attitude Change*. New York: Psychology Press; 2008.
20. Pooley JA, O'Connor M. Environmental education and attitudes: emotions and beliefs are what is needed. *Environment and Behavior*. 2000;32(5):711-723.
21. Meinhold JL, Malkus AJ. Adolescent environmental behaviors: can knowledge, attitudes, and self-efficacy make a difference? *Environment and Behavior*. 2005; 37(4):511-532.
22. Healey A, Knapp M, Farrington DP. Adult labour market implications of antisocial behaviour in childhood and adolescence: findings from a UK longitudinal study. *Applied Economics*. 2004; 36(2):93-105.
23. Rosenberg M. *Society and the adolescent self-image* (revised edition). Middletown, CT, England: Wesleyan University Press; 1965.
24. Baumeister RF, Campbell JD, Krueger JI, Vohs KD. Does high Self-Esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*. 2003; 4(1):1-44.
25. Petersen I, Louw J, Dumont K. Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. *Educational Psychology*. 2009; 29(1):99-115.
26. Jaret C, Reitzes D. Currents in a stream: college student identities and ethnic identities and their relationship with Self-Esteem, efficacy, and grade point average in an urban university. *Social Science Quarterly*. 2009;90(2):345-367.
27. Pepi A, Faria L, Alesi M. Personal conceptions of intelligence, self esteem, and school achievement in Italian and Portuguese students. *Adolescence*. 2006; 41(164): 615-632.
28. Baumeister RF, Tice DM. Self-Esteem and responses to success and failure: subsequent performance and intrinsic motivation. *Journal of Personality*. 186; 53(3): 450-467.
29. Lane J, Lane AM, Kyprianou A. Self-efficacy, Self-Esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*. 2004;32(3):247-256.
30. Pritchard M, Wilson G. Predicting academic success in undergraduates. *Academic Exchange Quarterly*. 2007;11(1):201-207.

31. Ajzen I. The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991;50:179-211.
32. Phillips P, Abraham C, Bond R. Personality, cognition, and university students examination performance. *European Journal of Personality*. 2003;17:435-448.
33. Cammock T, Carragher N, Prentice G. Undergraduate intentions to apply to the Northern Ireland civil service: the application of a Theory of Planned Behavior model. *European Journal of Social Psychology*. 2009;39:401-414.
34. Ajzen I. Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*. 2002;32(4):665-68.
35. Tashakkori A. Gender, ethnicity, and the structure of the Self-Esteem: an attitude theory approach. *Journal of Social Psychology*. 1992;133(4):479-488.
36. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. 1982;37(2):122-147.
37. Araujo-Soares V, McIntyre T, Sniehotta F. Predicting changes in physical activity among adolescents: the role of self-efficacy, intention, action planning and coping planning. *Health Education Research*. 2009;24(1):128-139.
38. Rodgers WM, Conner M, Murray TC. Distinguishing among perceived control, perceived difficulty, and self-efficacy as determinants of intentions and behaviours. *British Journal of Social Psychology*. 2008;47:607-630.
39. Wood ME. Theoretical framework to study exercise motivation for breast cancer risk reduction. *Oncology Nursing Forum*. 2008;35(1):89-95.
40. Wilkinson D, Abraham C. Constructing an integrated model of the antecedents of adolescent smoking. *British Journal of Health Psychology*. 2004;9:315-333.
41. Bryan A, Kagee A, Broaddus MR. Condom use among South African adolescents: developing and testing theoretical models of intentions and behavior. *AIDS Behavior*. 2006;10:387-397.
42. Wang X. Integrating the theory of planned behavior and attitude functions: implications for health campaign design. *Health Communication*. 2009; 24(5):426-434.
43. Tertiary Education Commission. Tertiary Education in New Zealand. 2010. Accessed 20 July 2009. Available: <http://www.tec.govt.nz>
44. Ajzen I. *Attitudes, Personality, and Behavior*. Chicago: Dorsey Press; 1988.
45. Owens TJ. Accentuate the positive-and the negative: rethinking the use of Self- Esteem, self-deprecation, and self-confidence. *Social Psychology Quarterly*. 1993;56(4):288-299.

46. Gray-Little B, Williams VSL, Hancock TD. An item response theory analysis of the Rosenberg Self-Esteem scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1997;23(5):443-451.
47. Tafarodi RW, Milne AB. Decomposing global Self-Esteem. *Journal of Personality*. 2002;70(4):443-484.
48. Myung IJ. Tutorial on maximum likelihood estimation. *Journal of Mathematical Psychology*. 2003;47:90-100.
49. Armitage CJ, Conner M. Efficacy of the Theory of Planned Behavior: a meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*. 2001;40:471-499.
50. Armitage CJ, Conner M. The Theory of Planned Behavior: assessment of predictive validity and 'perceived control'. *British Journal of Social Psychology*. 1999;38:35-54.
51. Baranik LE, Lakey CE, Lance CE, Hua W, Meade AW, Hu C, Michalos A. Examining the differential item functioning of the Rosenberg Self-Esteem scale across eight countries. *Journal of Applied Social Psychology*. 2008; 38(7): 1867-1904.
52. Rusticus SA, Hubley AM, Zumbo BD. Cross-national comparability of the Rosenberg Self-Esteem scale. Vancouver, BC, Canada: University of British Columbia; 2004.
53. Cohen J, Cohen P. *Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 1983.
54. Ajzen I, Driver BL. Contingent value measurement: On the nature and meaning of willingness to pay. *Journal of Consumer Psychology*. 1992;1(4):297-316.

Appendix A

Means, Standard Deviations, Corrected item-total correlation, and Cronbach's alpha (α_c) if-item-deleted, for the RSES data obtained at two distinct time points (Time1 and Time2)

Item	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SD</i>	Corrected Item- Total Correlation	α_c if- Item- Deleted
Time1					
RSES 1	204	1.67	0.57	0.39	.75
RSES 2	209	1.68	0.56	0.40	.75
RSES 3	203	1.93	0.82	0.38	.75
RSES 4	209	1.83	0.68	0.33	.76
RSES 5	208	2.11	0.93	0.34	.76
RSES 6	210	1.60	0.60	0.50	.74
RSES 7	211	1.80	0.64	0.49	.74
RSES 8	209	2.54	0.98	0.38	.76
RSES 9	211	2.26	0.87	0.60	.72
RSES 10	210	1.99	0.88	0.57	.72
Time					
RSES 1	172	1.45	0.60	0.49	.79
RSES 2	173	1.49	0.60	0.43	.80
RSES 3	172	1.86	0.86	0.49	.79
RSES 4	173	1.61	0.60	0.40	.80
RSES 5	173	1.94	0.91	0.45	.80
RSES 6	173	1.53	0.60	0.46	.80
RSES 7	173	1.58	0.66	0.48	.80
RSES 8	173	2.21	0.97	0.54	.79
RSES 9	172	2.07	0.87	0.60	.78
RSES 10	173	1.89	0.88	0.60	.78

Means, Standard Deviations, Corrected item-total correlation, and Cronbach's alpha (α_c) if item deleted, for components of the Theory of Planned Behavior questionnaire

	N	\bar{x}	SD	Corrected Item- Total Correlation	α_c if Item Deleted
Perceived Behavioral Control					
TPB 1	197	4.06	1.17	.27	.67
TPB 2	197	3.82	1.14	.36	.66
TPB 3	197	3.86	1.20	.29	.67
TPB 4	197	4.31	1.05	.44	.65
TPB 5	197	3.96	1.24	.35	.66
TPB 6	197	4.19	1.07	.27	.67
TPB 7	197	3.94	1.31	.39	.65
TPB 8	197	4.26	1.32	.30	.67
TPB 9	197	4.08	1.24	.37	.65
TPB 10	197	4.13	1.14	.42	.65
Subjective Norm					
TPB 11	206	4.58	0.92	.75	.90
TPB 12	206	4.49	1.01	.72	.90
TPB 13	206	4.46	1.07	.73	.90
TPB 14	206	4.50	1.06	.69	.90
TPB 15	206	4.08	1.30	.52	.91
TPB 16	206	4.32	1.09	.71	.90
TPB 17	206	4.49	0.99	.71	.90
TPB 18	206	4.44	1.04	.73	.90
TPB 19	206	4.33	1.06	.75	.90
TPB 20	206	3.80	1.42	.55	.91
Attitude					
TPB 21	211	4.76	.72	.74	.84
TPB 22	211	4.75	.68	.70	.85
TPB 23	211	4.68	.83	.73	.84
TPB 24	211	4.57	.86	.69	.85
TPB 25	211	4.59	.84	.68	.86

Appendix B

Rosenberg (1965) Self-Esteem Scale (RSES) communalities and factor loadings for two measurement time points (Time1 and Time2)

Item	Time1 ($\lambda = 34.124\%$)		Time2 ($\lambda = 37.879\%$)		Component 2 ($\lambda = 18.205\%$)	Component 1 ($\lambda = 18.694\%$)
	Communality	Component 1	Communality	Component 2		
RSES2	0.60	<u>0.77</u>	0.53	<u>0.72</u>	0.01	0.12
RSES1	0.56	<u>0.75</u>	0.62	<u>0.77</u>	0.03	0.15
RSES6	<u>0.56</u>	<u>0.72</u>	<u>0.60</u>	<u>0.77</u>	<u>0.21</u>	<u>0.10</u>
RSES4	0.45	<u>0.67</u>	0.49	<u>0.69</u>	0.00	0.11
RSES7	0.51	<u>0.67</u>	0.58	<u>0.75</u>	0.23	0.15
RSES8	0.59	0.06	0.67	0.04	<u>0.77</u>	0.81
RSES9	0.58	0.35	0.59	0.23	<u>0.68</u>	<u>0.74</u>
RSES3	0.46	0.02	0.51	0.09	<u>0.67</u>	<u>0.71</u>
RSES10	0.55	0.35	0.62	0.21	<u>0.66</u>	<u>0.76</u>
RSES5	0.38	0.01	0.45	0.09	<u>0.62</u>	<u>0.66</u>

Note: All loadings >0.40 are underlined.

Means, standard deviations, and Cronbach's alpha (c_c) for the RSES and its positive and negative subscales at Time1 and Time2

RSES	Time 2		Time 1	
	M	SD	M	SD
Ten-item	20.59	4.34	22.36	4.67
Positive	11.52	2.17	12.35	2.31
Negative	9.25	2.99	10.04	3.39
		c_c		c_c
		.76		.81
		.76		.79
		.74		.80

Rimar Svetlana Victorovna,
*Head of the department of social and humanities
Murom Institute (branch) Vladimir State University,
Candidate of Philology, docent*

Self-development as a way to achieve the subjective well-being of the person

Abstract: This paper deals with the problem of subjective well-being of the individual. The author concludes that the self-development can bring a man subjective well-being, manifesting itself in improving the quality of life on all levels (physical, social, spiritual), and achieves a high degree of self-realization.

Keywords: self-development, subjective well-being, person, people

Рымарь Светлана Викторовна,
*заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин
Муромского института (филиала) Владимирского государственного
университета, кандидат филологических наук, доцент*

Саморазвитие как способ достижения субъективного благополучия личности

Аннотация: Статья посвящена проблеме субъективного благополучия личности. Автор делает вывод, что саморазвитие может приносить человеку субъективное благополучие, проявляясь в улучшении качества жизни на всех уровнях (физическом, социальном, духовном), и позволяет достигать высокой степени самореализации.

Ключевые слова: саморазвитие, субъективное благополучие, личность, человек

В последние десятилетия проблема субъективного благополучия часто становится предметом исследования психологов. Данное положение вызвано необходимостью в определении того, что является основанием для внутреннего равновесия, а также развития личности, из чего оно складывается, как можно

помочь личности в решении проблемы благополучия, какие эмоционально-оценочные отношения существуют в его основе. Для более полного понимания процессов связанных с субъективным благополучием личности нам необходимо было уточнить понятие «саморазвития» как неотъемлемой составляющей личности.

Проблема саморазвития не менее актуальна, существует целая плеяда мыслителей, ученых, чьи идеи, работы посвящены проблеме саморазвития. К примеру, представитель итальянского Возрождения Колюччо Салютати [1], рассматривал проблему саморазвития человека, утверждая, что путь к нему открывает поэзия, античная мудрость, философия античности и мифология. Салютати принадлежит идея о том, что знание является не самоцелью, а средством совершенствования человека.

Иной представитель итальянского Возрождения Болоньи Леон Батиста Альберти полагал, что люди ответственны сами за свое моральное совершенствование [1]. Он считал, что человеку от рождения даны только потенции совершенства, которые человек должен раскрыть на протяжении всей своей жизни, где важная роль отводится стремлению и способности личности к самосовершенствованию, обеспечиваемые свободой воли, свободным моральным выбором.

Идеи самообразования и саморазвития развивают Марсилио Фичина, Кристофоро Ландино, Джованни Пико дела Мирандола и др.

В контексте анализа проблемы саморазвития личности значимое место занимают, для нашего исследования, труды педагогов нового времени, Я. А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ш. Фурье, А. Дистервега и др.

Раскрывая суть конструкта саморазвитие личности необходимо уточнить такие понятия, как развитие и личность.

Само понятие «развитие» начало складываться в античности, но существенное развитие получило лишь в XVIII веке.

Заметим, что большинство обобщенных справочных изданий рассматривают категорию «развитие» с двух позиций: как процесс и конечное состояние. Например, в словаре русского языка С.И. Ожегова развитие рассматривается: как степень сознательности, просвещенности, культурности; как процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, перехода от старого качественного состояния к новому качественному состоянию, от простого к сложному, от низшего к высшему.

При изучении психолого-педагогических аспектов понятия «развитие» выяснилось, что мнения ученых различаются. Например, в словаре практического психолога [2] дается несколько вариантов трактовки этого понятия: 1. Доведение до некоей степени духовной, умственной зрелости, сознательности, культурности

и пр. 2. Усиление, укрепление. 3. Развертывание чего-либо в широких пределах, с полной энергией.

В большинстве справочных изданий [3; 4] не дается обобщенная трактовка термина развития. Данное понятие конкретизируется исходя из конкретной области исследования и связан с категорией «личность». Именно обоснованный выбор одной из трактовок «личности» в конечном итоге определяет понятие «развитие личности».

В отечественной психологической науке существует многообразие подходов к определению понятия «личность»: психогенетическая концепция индивидуальности (Б. М. Теплов), концепция развивающейся личности (А.В. Петровский), историко-эволюционный подход (А.Г. Асмолов). В концепции личности В.Н. Мясищева ключевой категорией анализа данного понятия является категория «отношение». Опираясь на работы К.С. Абульхановой-Славской, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, мы рассматриваем личность как многоуровневую динамическую систему субъективно-личностных отношений к миру, к другим людям и к себе и сосредоточиваем свое внимание на интраиндивидуальной ее репрезентации.

В зарубежной психологии, также как и в отечественной определению понятия «личность» у разных авторов отличается [5; 7]. Большинство ученых (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Э. Эриксон, Д. Келли и др.) сходятся в том, что личностное развитие обусловлено множеством внешних и внутренних детерминантов. К внешним детерминантам они относят: социально-экономический строй, принадлежность индивидуума к определенной культуре. К внутренним детерминантам относят биологические, физиологические, генетические факторы. Однако на этом их «единодушие» заканчивается. Оживленные дискуссии по поводу значимости генетических и средовых факторов в процессе развития не закончились пониманием того, каким образом они должны взаимодействовать, чтобы это привело к появлению определенных характеристик поведения.

Опираясь на труды как отечественных, так и зарубежных авторов примем за основу данной работы положения субъектного подхода, мы выделяем субъектность как новый уровень интеграции личности, ее системное качество, определяющее способность быть творцом собственного жизненного пути, насыщая его духовными ценностями, новыми достижениями, позитивными событиями. Личность мы рассматриваем как:

- рациональное существо, способное управлять собственными действиями, преодолевать влияние среды, саморазвиваться, самосовершенствоваться;
- интегративную систему отношений, которая детерминирует направление ее активности на преобразование себя и достижение оптимальных условий жизни, благополучия.

В свете нашего исследования нам необходимо определить понятие «благополучие». Понятие «благополучие» давно и прочно вошло в наш повседневный обиход и научную литературу. Ему присваиваются в разных контекстах различные значения. Имеющиеся различия можно интерпретировать большой содержательной емкостью, многомерностью этого понятия. В качестве синонимов к понятию «благополучие» можно назвать такие слова, как счастье, благосостояние, богатство, достаточность, обеспеченность, преуспевание, процветание, состоятельность, другие.

Свидетельство того, что проблема благополучия, широко обсуждаемая и актуальная, является то, что в 1960-е гг. американские исследовательские организации начали задавать людям вопросы о счастье и удовлетворенности. Результатом явилось появление ранних классических работ, а именно: «Структура психологического благополучия», «Модель человеческих тревог» «Качество американской жизни». В 1974 г. основан журнал «Исследования социальных показателей», где появилось много материалов по вопросам счастья, благополучия и удовлетворения жизнью. В журнале «Личность и индивидуальные различия» публикуются статьи о индивидуальных различий в восприятии субъективного благополучия. В 1999 г. появился журнал «Исследования счастья». Психологии счастья и субъективного благополучия посвящены монографии Аргайла.

Изучая выделенную нами проблему, необходимо было определиться, хоть и в общих чертах, что есть субъективное благополучие. По мнению Р.М. Шамионова [6], субъективное благополучие - понятие, выражающее собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде и характеризующееся ощущением удовлетворенности.

Изучив определения субъективного благополучия, содержащиеся в трудах различных авторов, можно выделить три группы схожие в своем определении:

1. Тесно связано с обыденным пониманием счастья.
2. Удовлетворенность жизнью связывается со стандартами респондента в отношении того, что является хорошей жизнью, подразумевая под собой, что благополучие - это гармоничное удовлетворение желаний и стремлений человека.
3. Нормативное благополучие, которое определяется по внешним критериям, таким как добродетельная «правильная» жизнь.

Именно субъективное отношение личности к жизни определяет душевное и моральное удовлетворение собственной жизнью.

Таким образом, рассмотрев все понятия, относящиеся к теме нашего исследования, можно утверждать, саморазвитие является одним из способов

достижения благополучия личности. Сам конструкт саморазвития личности мы определили как фундаментальную способность человека становиться и быть субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев). Как мы выяснили термин «благополучие» является интегральным понятием и вбирает в себя многообразие жизненных благ. Так как мы говорим о субъективном благополучии личности, оно непосредственно включает в себя физиологическое, психологическое и социальное благополучие. Отсюда делаем вывод, что саморазвитие личности положительно влияет в той или иной степени на каждый из компонентов субъективного благополучия.

Таким образом, можно сделать вывод, что саморазвитие может приносить человеку субъективное благополучие, проявляясь в улучшении качества жизни на всех уровнях (физическом, социальном, духовном), и позволяет достигать высокой степени самореализации. Значит, саморазвитие личности помогает приумножать благополучие личности, позволяет оценивать отношение человека к своей жизни и самому себе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Брагина, Л.М.* История культуры стран Западной Европы в эпоху Возрождения. – М.: Высшая школа, 1999. – 479 с.
2. *Головин, С. Ю.* Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 2007. – 975 с.
3. *Корсини, Р.* Психологическая энциклопедия. – СПб.: Питер 2003. – 1096 с.
4. Психологический словарь / Под. Ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 2001. – 440 с.
5. Психология личности в трудах зарубежных психологов / Под ред. А. А. Реана. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
6. Психология субъективного благополучия / – М.: Мир Психологии. – 2002, № 2.
7. *Хьелл, Л.* Теории. – СПб.: Питер, 2001. – 608 с.

Titarenko Svitlana Anatoliivna,
Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences,
the Department of the Preschool education
Barsukovska Halyna Petrivna,
Senior teacher, the Department of the Preschool education
Alexander Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

FORTHCOMING AND HEREDITY IN FORMATION OF HEALTH-SERVING COMPETENCE PRE-SCHOOL AND YOUNGER STUDENTS

Annotation. There is inquiry's analyse devoted to the problem of the modeling the components' continuity of the healthy protecting environment for preschoolers and primary school pupils in this article; has made the comparison of the programs' «The child» and «Health Basics and Physical Education»; offered practical recommendations for the providing of the continuity and inheritance in the problem of the healthy protecting environment components and their modeling for the preschoolers and primary school pupils.

Keywords: continuity, inheritance, the components of the healthy protecting environment, preschoolers, primary school pupils.

Providing of with qualitative and affordable preschool education, upbringing of healthy and competent individuality is the key priorities of preschool education today. It is declared in the main public documents, the law «On pre-school education», «Comments on the base component of pre-school education», «Basic components of pre-school education» in the «Child» program.

Comparative analysis of preschool regulations and primary education leads to the conclusion about the unity of theoretical and methodological approaches on which they are based. In particular, the «state standard primary education» emphasizes the fact that primary school should continue the preschool development line, consolidate and develop the property of preschool childhood in the conditions of school-upbringing.

The principle of continuity in education has to begin from ensuring of forthcoming between its first steps in pre-school and primary links. Training and education of preschool children is closely connected with the problem of heredity in the learning process. In the explanatory dictionary inherit is defined as inheriting of something continuing of certain activities, affairs, certain traditions. Therefore, A. Bogush under

succession in preschools understands «school's inheritance of school activity and communicative aspects of child's life in the preschool age» [3, p. 477].

If you need to look for features of heredity in meaningful programs for primary school you should find the signs of long-time studying in the software of pre-school education problems.

In the basic components of pre-school education and State standard for elementary general education the priority of competency approach to the solving of the fundamental problems of preschool and primary education links is recognized. These documents are intended to ensure the gradual formation of child's personality its, physical, cognitive, social, aesthetic development, which it gains during some practical experience necessary for using in the future life.

Today close relationship between the health of people, their physical development and mastery of physical education as a whole is evident. Bases of physical and mental health of a person are laid in early childhood and a school education period for upbringing of a healthy, hardened, physically hardy person to form one's character. Everything is extremely important.

The earliest social environment, to which a child gets, is a pre-school educational establishment. The «Child» program estimates physical education as the foundation of a full harmonious development of the child. The main objectives of physical education are related to the implementation of student-centered approach to the individual child according to the formation of fundamental skills and motor skills (walking, running, jumping, crawling and climbing, throwing, exercises in balancing), for making children healthier in general.

If we compare the basic components of preschool education and State standard of primary education we can see that according to the first document competence in the field of physical education "I" includes in itself basic idea about their appearance, body, sexual differentiation and identification of the basic systems, age-related changes of the body, the dependence of the state of nutrition and lifestyle, acquired by a preschooler the ability to avoid to harmful factors exposure, to orientate in terms of their health and illness, the development of motor activity [1].

State standard primary education indicates that the purpose of the educational sector «Health and Physical Education» is the formation of health-serving competence with the help of students skills, which they gain, strengthen, using care and respect to his health, the development of personal physical training [7, p. 5].

Health-serving competence in primary school children is formed by studying the educational subjects such as «health and physical education» and provides students' mastery of competences. Regarding purpose and objectives of the content of the educational sector the State standard primary education defines the following content line: health and physical education.

Thus both documents in pre-school and primary link determine the formation of the child health-serving competence. However health-serving competence includes in itself preschooler is basic knowledge and understanding of the work of major organs and systems, age-related changes of the body, the dependence of its state of nutrition and lifestyle, the ability to avoid to harmful factors exposure to focus in terms of their own health and illness, the development of physical activity. In the first class form a system of integrated scientific knowledge is formed, develop complicated skills of healthy lifestyle of useful leisure and recreation; are developed the knowledge and skills of disease prevention, injury prevention. The First-formers use exercise for the prevention of scoliosis, and to liquidate students' fatigue.

Let's compare key objectives of the program «Child» and «Fundamentals of Health and Physical Education» (Table. 1). The total combination of tasks, presented in the program «Child» can be divided into three groups: educational, recreational and developmental and an upbringing group.

Table 1.

Objectives of physical education programs «Child» and «Foundations of Health and Physical Education»

«Child»	«Foundations of Health and Physical Education»
<p><u>Educational objectives:</u> mastering of a variety movements (walking, running, jumping, throwing, climbing, exercise in balance); training in basic movements during outdoor games and sports character exercises using in various forms of work; formation of healthy lifestyle skills; forming imaginations about the benefit of physical exercise for their health and overall development; activation of athletic terminology dictionary, learning the necessary knowledge in the field of hygiene, medicine and physical education.</p> <p><u>Health-Training:</u> comprehensive development, health promotion, improving of physical development, hardening enhancing of body's functional abilities, improving</p>	<p><u>Educational aims are:</u> is to study students outdoor games; elements of sport games, individual kinds of sports, technique, doing general developing drill, gymnastics, acrobatic, athletics, games and dance exercises, artistic and rhythmic gymnastics, skater's exercises, skier's and swimmer's ones; in gaining knowledge and skills in observing daily time-table, hygiene, personal care, body hardening, healthy lifestyles and improving efficiency.</p> <p><u>Training and fitness goals</u> are to develop the basic physical qualities and motor abilities; skills of using physical exercises for the prevention of scoliosis, fatigue; to obtain basic knowledge's on physical culture, their own health as important components of human culture and identity formation; physical activity, which is the basis of the human body, its organs and systems; in obtaining basic knowledge's about mobile, national and sport games, gymnastics, acrobatics,</p>

<p>mental and physical ability to work; correct posture formation, flatfoot; prevention physical qualities development (agility, strength, speed, flexibility, endurance, development of motor skills (balance function, motor coordination), cognitive movements, development of the child's interests in the motor activity.</p> <p><u>Upbringing objectives:</u> moral traits upbringing (sociability, honesty, fairness, responsibility); volitional traits education (organization, patience, perseverance, ability to subordinate their actions to others); creating a positive attitude towards physical education; interest in the education of active motor activity; formation of needs in regular physical exercises.</p>	<p>athletics, artistic and rhythmic gymnastics, swimming, skating and skiing sport.</p> <p><u>Cognitive objectives are:</u> the development and expansion of outlook horizons, elementary students' ideas about physical culture, sport, tourism, health foundations and healthy lifestyles; in become acquaintance with Ukrainian folk physical culture, sports traditions, national games, amusements, outstanding sports figures, scientists, coaches, athletes, teams, and their participations in the Olympic Games, World Championships, European and other international competitions.</p> <p><u>Upbringing objectives are:</u> upbringing students' interest and habit to physical lessons; interest in Ukrainian folk games, ethnic, national and Olympic sports; careful attitude to their own health; formation of stable motivational attitudes for a healthy lifestyle as one of the main conditions to strengthen their health; formation conscious individual settings on the need to develop their physical qualities and motor abilities; raising moral and volitional qualities and psychological peculiarities of personality</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

For solving these complex problems educators are recommended to use the full range means of physical education: hygiene factors, natural forces, physical exercise. Thus you have to considerate the age characteristics of children and their capabilities and needs.

When studying the subject «Bases of Health and Physical Education» in elementary school educational, developmental, health and upbringing tasks are realized. And cognitive ones are carried out as well [8, p. 4-5].

The development of students' habits to a healthy lifestyle is focused in the process of solving problems of physical education in schools on meet their needs in the knowledge of their motor capacities and physical self-improvement are satisfied. The attitude formed to negative habits; are formed the level of physical training of students is in creasing.

Physical readiness for school is the most important complex characteristic of the preschool age child, which facilitates the adaptation to school. The child is prepared for school if she has such skills in a sphere of physical development:

- It has basic fundamental movements: walking, running, jumping, throwing and cast, crawling and climbing exercises in balance;
- It shows physical qualities in the process of motor activity, flexibility, agility, speed, strength, endurance;
- Willingly and ably perform motor actions associated with different types of activities (work, self-service, expressive activity, hygiene procedures);
- It has technician of sport exercises, can ride a bike, sled, scooter, to skate, skiing and swim; knows the games rules and follows them, knows some tactical sport game methods (volleyball, basketball, football, hockey, skittles, badminton);
- It shows sufficient coordination, orients in space, and preserves the tie in a static position during displacement and during the performance of motor actions;
- It freely adapts to environmental conditions, can expediently apply its own motor experience according to the natural conditions and existing sports equipment, household items;
- Shows persistence in achieving certain results, seeks to improve their own mobility;
- Recognizes the importance of hardening, proper nutrition, doing physical exercise, hygiene, norms rules of safe behaviour;
- Willing to interact with peers, engages in joint moving actions, games; shows tolerance, respect, it is able to help a friend, to be happy from self-achievements peers' successes [2].

Just preschool educational institution must ensure the formation of the skills in children of preschool age, which we have pointed above.

So, when we form basic knowledge and understanding about the benefits of physical training lessons and games; ability to perform basic motions; develop motor qualities in a child of preschool age, we speak about knowledges. In the lower grades, they are expanded, supplemented complicated and are raised to a higher academic level. For example, students are required not only to perform movements with the help of verbal instruction, but also to have gymnastic terminology, to know the basics of physical exercises techniques as well as its details and so on.

The classes for physical training is the main organizational form of teaching children to do exercises. They are obligatory for all pupils and are held for constant group of children according to the distinct schedule – daily throughout the whole calendar year. Ongoing classes in physical culture health, educational and training objectives: strengthening the health of children, training of the body, developing abilities and skills and habits of basic movements (walking, running, jumping, throwing, etc.),

exercise of sports character (swimming, cycling, skiing, etc.), are more fully solved positive moral and volitional traits, the development of physical qualities and interest to affordable types of motor activity for preschoolers are brought up.

School uses the same means and forms of physical education as in a preschool educational establishment. But, unlike the pre-school on where fitness classes have a priority in the process of systematic, sequential formation, fixation and improvement of basic motor skills and habits in children, the development of their physical qualities, the basic form of at school is training lesson. Other organizational forms: national, traditional outdoor games; rhythmic exercises, rhythmic and athletic gymnastics; sports games (basketball, volleyball, handball, football); cross and ski training; tourism; are held athletics. In addition, school offers sports courses, clubs and sections, sport events and soon. Programmatic content of the lesson in Physical culture involves complications of some exercises and increase of requirements to performing of basic movements. Children's knowledge means of perform motor actions during games and sports character exercises are improved. Much attention is paid to the development of students' physical properties in the result of increasing physical activity while performing generally developing exercises, basic motions and mobile games. During sports and recreation activities for children the duration and dosage of movements, exercises, games, temper procedures are increased, and the requirements to clarity, accuracy and quality of movement are increased at the same time.

At school in the process of motor activity a teacher directs children to search for the most efficient way to do exercises. Often involved are the most trained children are often involved to demonstrate motions. When explaining exercises the based teacher relies on motor experience they have. For training motions the teacher uses verbal methods, comparison and analysis take more place in a pedagogical system while developing abilities and skills in primary school children in contrast to children of preschool age where visual methods of training movements dominated.

According to the program of education and training for children from two to seven years, «Child», in contrast to the usual orientation on quantitative measures of physical progress and quality of exercises, more attention is paid if a child is willingly doing exercises with desire, which the norm of is its individual, in accordance with its natural abilities. Everything allows you to feel satisfied, be able; attacks in those occasions the child feels itself to be uncomfortable, insecured, shows cowardice, and perhaps a real phobia. For any physical abuse can leave a negative mark in the soul, affect the child's personal development.

The main criterion in giving marks for doing motor actions in school is a complex knowledge assessment, technology implementation (under favourable conditions for the student) and the required rate. With the help of standard indicator the level of

competence is determined and then with the help of technical indicators of motor fulfilment and theoretical knowledge the final mark in points is put [4, p. 25].

The «Child» program built in such a way, that parents, preschool education specialists, orientating focusing on the interests, needs and capabilities of the child, create optimal conditions for acquiring child motor experience, guided motor activity of the child so that it can do experiments, practice and get pleasure from their own achievements in the motor sphere. The elementary school continues to use characteristic preschool forms and methods of work; uses motives, of game behavior, motor and spatial orientation, improve vital motor skills, develop motor qualities, providing optimal physical activity, self-regulation of behavior and so on.

A full physical development depends on an active vital position of a preschooler, a level and diversity of his motor activity. One of the effective means of physical education of the child is the physical exercises presented in the «Child» program. Having the natural need to moving, the child enjoys the process of doing exercise. It does not lose opportunities to run to, jump or to climb. Various physical exercises: basic motions, mobile games and game generally developing exercises, dance moves and fitness fun, which includes exercises with elements of sport, can satisfy child's needs in the moving. Positive emotions, interests and their satisfaction take place during regular exercise motor activity. Gradually the habit to daily physical training is formed. The process of acquiring motor experience is preschoolers is characterized with complexity of personality's development, social and emotional development and the development of cognitive sphere scope and creativity of children are held. And the school is improving and consolidating the basic movements and generally developing playing exercises, dance moves; development of motor skills and abilities.

The implementation of psychological and pedagogical principles which would ensure continuity in physical education between preschool and primary units of general education requires the consideration of two interrelated aspects: anatomical and physiological (which aims are to identify anatomical and physiological characteristics of preschool and primary school children for their consideration in developing the theoretical foundations of continuity between preschool and primary units of general education) and psycho-pedagogical (which is associated with learning of children's mental development patens' during transition from preschoolers to school children with the aim to considerate everything when developing objectives, content, methods, forms and of means continuity in children's physical education of preschool and primary school age).

The implementation of forthcoming and heredity problems in modern conditions considering prospective directions' of early childhood education and elementary education is possible only if the isolation, awareness and understanding of natural relationships which occur in the development of children, especially in the process of

physical education. Distinguishing patterns of mental development during the transition period, the construction of educational process on the basis of logical connections will be favourable for gradual evolution of the child without her painful passage of adjacent stages will give you to use the most valuable for the development of the child's opportunities typical to each age period.

We believe that the relationship between a kindergarten and school in solving the tasks of physical culture lies first of all in the fact that CCA provides the overall development of children (formation of vital movements, the development of physical qualities, upbringing the interest to motor activity), and school such development should use. It is to note that to teach how to study at school you should gradually, do not cancel the game form of physical education classes, reduce the time of playing activity and increase the training time that should have game character. Children should not feel sharp transition from one regime to another, which must be natural.

Primary school should accurately and fully take into account the achievement of pre-school age not only in context and methodological fields but also in the sphere of the formation of personal traits in children, and their volitional sphere.

Actual for elementary schools in the context of succession and continuity of preschool education are: integration and differentiation in the process of physical education of children; optimum motor performance of children; using of Ukrainian folk games in physical education; the combination of control training standards and requirements to the physical development of children; individualization of the learning process.

Therefore, basic knowledge of preschool children about physical culture and their own health, elementary motor skills, which make health-serving competence, form the basis a teacher has to use deciding the tasks «Fundamentals of Health and Physical Education» program clarifying, deepening and systematizing them.

To ensure forthcoming and heredity in the formation of health-serving competence in preschool age and younger students we recommend to the teachers:

– To learn the content of the program for secondary school «Fundamentals of Health and Physical Education» and manual by Vilchkovskyy ES, Kozlenko MP, Tsveyk SF The system of physical education in primary school children [for teachers and students of higher educational establishments for I-II levels of accreditation]: Textbook – K IZMN, 1998 [5].

– To attend physical culture classes in the first form;
– To form a vital important motions (walking, running, jumping, crawling, climbing, throwing, balance exercises), to provide children mastering how to perform a variety of exercises in basic motions and their rational use age in everyday life, depended on equipment, environmental conditions and their own needs;

- To make child's physical education, taking into account the natural and social environment, the objective environment and the various activities which are associated with the development of motor sphere;

- Do not substitute for specific types of pre-school children sports and recreation activities in to school ones; do not transferred artificially to preschool educational institution of physical education content in the first class;

- To bear in mind that every child acquires motor experience, characterized to her own pace, depending on the of mobility level, age, natural features, etc.;

- In the process of health-serving competence formation of preschoolers you have to use different organizational forms of physical training (fitness classes, outdoor and sports, gymnastics, and physical training minutes and pauses, temper procedures, etc.) that promote physical development and improve the health of children;

- To implement individual and differentiated approaches to preschool children during motor activity;

- To encourage motor manifestations of independence, initiative in doing physical exercise;

- Together with primary school teachers to carryout various sports and recreational activities (fitness fun, holidays, competitions, etc.). You have clearly dose burden for children according to their capabilities;

- To create health-serving environment in pre-school programs, which would satisfy the biological needs of the child in the movements and stimulate their motor activity, independence, initiative, willingness to do movements in natural conditions.

It is important to elementary school teachers':

- To continue logically the overall process of physical development in children provided in kindergartens;

- To improve the technique of vital important movements (walking, running, jumping, crawling, climbing, throwing, keeping balance) in the daily activities in the process of moving, sports, entertainment, competition, etc.;

- To continue acquainting to familiarize with mobile games; sports elements, individual kinds of sport;

- No expand children's knowledge about the adherence of the day, personal care, body hardening, healthy lifestyles and efficiency increasing;

- To continue developing the students' conscious individual installation on the need to develop their physical qualities and motor abilities;

- To expand children's knowledge about physical culture, their own health as important components of human culture; motor activity which is the basis of the human body, its organs and systems;

- To promote in bringing up of positive moral and volitional psychological and personality's traits;

– In physical education you should take into account existing needs and interests of students, the natural conditions of their habitat, health, physical development, motor training, material resources of school, regional features;

– To establish a close relationship with their parents for the joint efforts of the school and the family to organize moving mode, which corresponds to the age peculiarities and needs of the student?

– To build the process of learning on understanding and awareness of knowledge about the benefits of physical training sessions.

Physical education – teaching complex process, which effectiveness is determined by a comprehensive approach to solving all the problems and the usage of all forms of physical education in pre-school establishment and school and it depends on the efforts of the entire teaching staff in a kindergarten and school.

REFERENCES

1. Basic components of preschool education in Ukraine. – K.: Preschool Education, 1999. – 70 p.

2. Bohinich A.L. Nature and movement: a handbook by / A.L. Bohinich, G.V. Belenky. – K.: Kobza, 2003. – 192 p.

3. Bogush A.M. Preschool linguistics / A.M. Bogush, N.V. Gavrysh. – K.: High School, 2007. – 542 p.

4. Vashenko A.M. Sport and Recreation Activities in the routine of the academia day of younger student's academia day: teacher's guide by / O.M. Vashenko, V.M. Ermolova, L.I. Ivanov, S.I. Operaylo, L.V. Romanenko; by the Society. eds. E.V. Belkin. – Kamenets-Podolsk: ABC, 2003. – 192 p.

5. Vilchkovskyy E.S. The system of physical education for primary school children [for teachers and students of higher educational establishments of I-II levels of accreditation]: Textbook by / E.S. Vilchkovskyy, M.P. Kozlenko, S.F. Tsveik. – K IZMN, 1998. – 232 p.

6. Child: program of education and training of children from two to seven years – the 3rd edition, revised and added – Kyiv. Un-named after .. B.Grinchenko, 2012. – 492 p.

7. State Standard of primary education // Elementary School. Scientific-methodical journal, 2011. – № 7. – S. 1-18.

8. Basis of Health and Physical Education. Program for secondary schools the 1-11 classes. – K.: Primary school. – 2001. – 112 p.

Nemchenko Sergiy,
*Berdyansk State Pedagogical University,
Associate Professor of pedagogy of higher education,
managing educational institutions and methods
of teaching world history*

CREATING A REFLEXIVE ENVIRONMENT OF MASTER COURSE AS A CONDITION OF EFFECTIVE TRAINING OF A FUTURE HEAD OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. The article "Creating a reflexive environment of master course as a condition of effective training of a future head of an educational institution" deals with the problems of transition of the training system of a future head of an institution in the master's course of Pedagogical University with a master's degree from the reflexive paradigm to the cognitive one. The features of the reflexive paradigm and its differences from the cognitive one are considered. The need for a master's degree reflexive environment is emphasized; its main indicators are described.

Keywords: Master course, reflexive paradigm, reflexive master course environment, conditions for effective training of future educational institution leaders.

Actuality. Transformation of the Ukrainian system of higher education in modern society requires a revision of views on the management of educational institutions, their development, organizing them in the educational process. As a consequence, in the course of the transformation there is a change of the traditional paradigm of the process of preparation of future school leaders, in which earlier the emphasis was on cognitive aspect. Contemporary pedagogical science has come to the conclusion that cognitive education is necessary for thinking skills training needed to perform educational activities. It is not enough to develop the skills of sound, reasoned, logically correct reasoning, the ability to think independently and critically, that is, reflectively and creatively. As a result, graduate students are not able to use the acquired knowledge effectively in practice.

This problem is reflected in the research of leading scholars and practitioners of the past and the present: Yu.Babanskiy, V.Bespalko, V. Bondar, L. Danilenko, G. Elnikova, B. Korotyayeva, V. Lugovoy, V.Maslova, V.Oliyynyk, V. Pikelna, etc. Adaptive control theory was considered in the scientific works of domestic and foreign scientists: G. Elnikova, G. Polyakova, P. Tretyakov, T. Shamova, etc. Technologies of educational

process have been studied by the leading scientists such as V. Beshpal'ko, L. Danilenko, G. Elnikova, V. Evdokimov, T. Ilyina, I. Lerner, B. Monakhov, G. Selevko, T. Nazarova, etc. In scientific studies by V. Bondar', V. Grigorash, G. Elnikova, O. Kasyanov, B. Kobzar, Yu. Konarzhevskiy, M. Kondakov, O. Marmaz, V. Maslov, E. Pavlyutenkov, M. Portnov, N. Suntsov, P. Frolov, P. Khudominskiy and other scientists the theory and practice of school management are actualized. But, in spite of the fundamental nature of these works, the issues of transition from the cognitive paradigm to the reflective paradigm and success of its implementation in the preparation of future school leaders are not well studied yet. Therefore, the introduction of reflective paradigm in this process is a relevant and a timely issue.

The paradigm is understood as "the original conceptual diagram model of posing problems in the field of education and the ways of their solution, methods of research" [3, p. 323], in turn the reflective paradigm can be interpreted as the one focusing on the research [1, p. 10]. It primarily focuses on developing the skills of rational thinking and behavior, not the accumulation of knowledge, as it is inherent in the cognitive paradigm of education. In the process of preparing of future leaders the problem field should be indicated, the scientific research should be promoted and organized [1, p. 12]. Questions should be put before graduate students the answers to which do not exist yet, or they are still ambiguous, but only in this case, the searching and research mechanisms start to work.

The reflexive paradigm accompanies the educational process with reflexive awareness by the subjects of training of leaders of educational establishments, awareness of ways of activity; it shows its sense features. Reflection becomes the source of inner experience, a way of self-awareness and the necessary tool of thinking, allows reflecting the system of ideals, values and standards in social and humanitarian sciences [5, p. 23].

It is based on the following principles: the principle of priority of individuality, self-estimation of a graduate student as a subject of professional formation and development; the principle of the context of vocational training – the relation with the regularity of professional activity and professional formation; the principle of adequacy to the level of development of modern social, informational, process technologies and congruence of professional activity; orientation to self-organization, self-determination and personal self-development; the effectiveness of teaching and professional environment; the principle of advanced character which is achieved by formation of the socio-professional competence and development of extra-functional, suprasituational qualities of a specialist. This paradigm is best suited to the philosophy of an open education, it involves not only professional education, but also self-education, not only development, but also self-development, self-actualization of a graduate student, and therefore provides conditions for the continuous development of a competent manager

capable of solving complex problems of professional activities and professional and personal self-development.

One of the important terms in the reflexive paradigm of education is the term "reflexive environment" that characterizes the special conditions of successful personal and professional development of the individual. [2] Reflexive environment is understood by researchers as the system of conditions of personal development, which opens the opportunity for graduate students to self-exploration and self-correction of professional resources, the main function of which is to promote the emergence of the individual in the need of reflection – the basic mechanism of self-development. Reflexive environment is characterized by a system of relationships that develops and is developed. It is multi-layered and complex, especially for the inner world of a subject, it is a system which is uncontrollable outside, it goes through the operation of self-regulation, reflexive mechanisms. Its development can not be provided directly by external means, and can only take place through "strengthening – weakening" of reflexive functions and the creation of conditions for their actualization. All components of the structure of the system, their communication and interaction in the process of constant development, the relationships themselves are both a cause and a consequence of subjects, inter-subject relations.

Reflexive environment offers space for free, conscious choice of own values, forms and means of self-realization and self-development, allows to set individual way of professional being, test it and move it out of the learning situation into the sphere of real professional management.

The principles of creating the reflexive environment are:

1) The principle of uniqueness, which allows to regard every situation, the identity of a graduate student, space and time conditions, process and structure as unique, being beyond the traditional explanation, understanding, comprehension, definition;

2) The principle of paradox, according to which paradoxically is not only essential characteristic of being as a whole, but also the way of life of each individual human being in the culture.

3) The principle of openness – suggests meaningful incompleteness of professional training in space and time: from the past through the present to the future and vice versa.

4) The principle of redundancy, according to which a person has the ability to expand his own professional boundaries.

5) Variability: a graduate student and a teacher can build educational environment based on their own needs and according to the direction of their development, so reflexive environment is not characterized by highly regulated, working methods and programs imposed from above.

Reflexive environment is created in the process of joint solutions of professional tasks. This process can be viewed in two dimensions: the first – the interaction space of intelligent efforts of participants of the interaction (of a graduate student and a teacher), the second – their interaction as partners who directly communicate with each other in the situation of solving the task.

Thus, the basic condition for the existence of reflexive environment in the process of preparing of graduate students – future leaders of educational institutions is a joint solution of professional tasks together with teachers in a situation of constant communication.

The main factors of creation and development of reflexive environment are: the situation of developing co-creation, when all the participants, regardless of the initial level of professional competence are subjects of mutual creation of innovative and open communication not only with each other but also with a variety of socio-cultural communities;

Subjective parity that is not achieved due to equalization of educational interaction between participants but due to the recognition of the unique and creative self-worth of each of the participants;

Poly-logicality of self-consciousness provides realized self-actualization, and self-realization of each graduate student, taking into account not only his own zone of proximal development, but also the development of another person, as well as on the basis of the prospects of development of partners in the reflexive process;

polyphony and paradoxicalness of multi-dimensional perception and holistic transformation of a graduate student of himself and the surrounding world, allowing to see the current systemic problems and possible ways of personal and professional development in more complex way and systematically analyze it.

The situation of co-creative search, uncertainty of the result of a reflexive process, unplanned ways to achieve it, lead to the activation of all sides of a graduate student, encourages self-transformation in him and in a teacher.

Thus, creation of reflexive environment in the process of preparing a future head of an institution is possible in the following conditions.

Firstly, the correlation with real professional practice, comprising culturing of organized reflection of professional work in a special way and which let carrying out most effectively the obtained reflexive experience into the professional field.

Secondly, leveling of status barriers that allows going beyond the formal presentation of lecture material and provides the ability to generate new and innovative ideas without fear of criticism or punishment for the error.

Thirdly, mutual complement and developing of interests and capabilities of both graduate students and teachers, provides an in-depth awareness of each other's ideas, developing the ability to accumulate not only one's own experience, but also the

achievement of the group as a whole, creating a space for self-development both in personal, and in professional plans.

Fourthly, integrity and innovation of building of reflexive environment create positive climate that allows each subject to disclose his own potential and to successfully develop it.

Fifthly, the activation and development of various types and kinds of reflection. Thus, the way to develop the intellectual and personal reflection is the formation of a productive personal position in relation to himself and search for solutions of training and professional tasks in conditions of concern for graduate students when the way out of a problem situation is only possible thanks to the active reflection of the contradictions between the experience and the situation that happened. So the knowledge of a student is formed on the possibility of achieving personal position, willingness to solve professional problems is actualized. Perspective view of personal reflection is activated during the development of dialogical and polylogical standard schemes, that is, the situation of correlation of own personal experience of innovation activity, received "here and now" with scientific ideas about the specifics of creative solutions, productive group interaction, etc. A retrospective view of personal reflection is activated by self-report and analysis of the search process and decision-making, and situational view, along with the kinds of intellectual reflection is developed in the process of solving the problem – the problem situation itself. For the activation and development of intellectual and regulatory reflection knowledge about different approaches to professional activities, methods of organization are necessary, work to create a complete picture of own professional activity and matching of those requirements which are imposed by the social situation and regulatory activities is needed. Communicative kind of reflection is activated by a specially organized group of decision-making procedures and the analysis of this process.

All of this involves the introduction of special reflexive methods into the preparatory process of a future head of an institution. These include playing techniques – such as those based on the potential of reflection: innovative games, organizational and active games, organizational and mental games, organizational and educational games and trainings , the technology of which is represented in the works by I. Semenov, S. Stepanov [5], etc.

Reflexive environment exists due to the system-making factors, which are mainly catalysts of organized and systematic reflexivity, i.e. holders of reflexive culture – teachers who have the skills to create and implement various educational situations that are based on reflexive accommodation of personal and professional experience.

Based on the above, it can be concluded that in order to create a reflexive environment of master course of management it's necessary to have a teacher who is able to go beyond his own experience, to be open to new experiences, to understand

the idea of graduate students and of changes taking place in it. He needs to be able to activate reflexive processes of thinking, communicating, through activation of graduate students of their own reflexive positions. This requires creation of reflexive environment: in thinking – creation of problem situations, in the work – installation of ability to compete in today's conditions and the ability for the collective work, in communications – relationships that provide the ability to transfer their own experience to others and the ability to accept and objectively evaluate the experience of others.

Thus, the creation of reflexive environment is an essential condition for the effective training of a future head of an institution, factor of successful career and professional development. The organization of reflexive environment in the educational process has its principles, regularity, conditions, and its backbone component is a teacher capable of effective professional reflection, the introduction of various reflexive practices.

REFERENCES

1. Lipman M. *Thinking in Education*. Cambridge // The reflective model of educational practice. N.Y., 1991. P.7 – 25.
2. Derkach A.A. *Acmeological basis for the development of professionalism* / A.A. Derkach. – Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute, Voronezh: NGO "MODEK", 2004. – 752 p.
3. *Vocational and pedagogical definitions*. Dictionary / edit. G.M. Romantseva. Yekaterinburg. RSPU, 2005. – 456 p.
4. *Reflective psychology and pedagogy of creative thinking* / I.N. Semenov, S.Y. Stepanov. – Zaporizhzhya: ZSU, 1992. – 224 p.
5. Semenov I.N. The development of the concept of N.G. Alekseyev on the background of reflexive and methodological approach // *Centaur*, 2004. № 34. – P. 22-25.

Heiki Kriips¹, Piret Luik¹, Merle Taimalu¹, Hasso Kukemelk^{1*}, Diana Saparniene², Gintaras Saparnis³, Marjaana Soininen⁴ and Tuula Merisuo-Storm⁴

¹*Institute of Education, University of Tartu, Tartu, Estonia.*

²*Public Administration Department, Siauliai University, Siauliai, Lithuania.*

³*Management Department, Siauliai University, Siauliai, Lithuania*

⁴*Department of Teacher Education, Rauma Unit, University of Turku, Rauma, Finland.*

The Value Priorities of Adolescents in Estonia, Lithuania and Finland: a Comparative Perspective

ABSTRACT

Aims: Values are listed as motivational factors that determine an individual's lifestyle. This paper presents a study, which aims to compare value priorities in Estonian, Lithuanian and Finnish students. More than 3,000 teenagers (about 1,000 per country) ranked 16 values according to priority number. The data was gathered using an electronic questionnaire. The objective of the study was to answer two questions: (1) How do the value priorities of adolescents differ in the three countries? (2) Which are the most and least important values among adolescents in the three countries?

Study Design: Casual comparative study.

Place and Duration of Study: Estonia, Lithuania and Finland over two years.

Methodology: 3,043 participants, almost 1,000 from each country in two age groups: 13–15 years old and 16–18 years old. Differences in the ranking of values in the three countries were compared using an ANOVA analysis.

Results: Despite some differences in the value priorities of adolescents in these countries, the study generally shows that the priorities were similar rather than different. Adolescents of all three countries reported having friends and honesty as the most important value (in Lithuania shared with esteem from others). The Finnish respondents ranked having a good time and the respondents in both Baltic States the esteem from others (in Estonia this was shared with knowledge) as the third most important value. The least important in all the countries were modern clothes and high position in society, in Lithuania also the ability to work, in Estonia wealth and in Finland good looks.

Keywords: Adolescence; values; value priorities; value comparison.

1. INTRODUCTION AND LITERATURE REVIEW

1.1 Definitions of Values

There are several definitions for values in the literature. Rokeach [1] defined a value as an enduring belief that a specific mode of conduct or end state of existence is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct or end state of existence, and divided the value system into two parts – one part devoted to instrumental or process-oriented values and one devoted to terminal or goal-oriented values. One of the most significant concepts in Rokeach's theory is that once a value is learned it becomes part of a value system in which each value is ordered in priority, relative to other values. Kitwood [2] used a slightly different approach: the domain of values, as a topic for empirical study in the social sciences may roughly be demarcated as that of the beliefs of human beings about what is right, good or desirable, and of their corresponding actions and attitudes. There are also other definitions, but Rokeach's definition of values was taken as the basis for this study.

1.2 Structures of Values

Early models of the structure of values (e.g. Feather [3], Rokeach [1]) laid the foundation for a comprehensive structural model put forward by Schwartz and Bilsky [4], and Schwartz [5].

Schwartz and Bilsky [4] proposed the first comprehensive model of the content and structure of human values. They argued that values represent the individual's conscious response to three types of basic human needs: physiological needs, social interaction needs and the need for societal institutions that ensure the survival and welfare of the group. Values, as they posited, are the individual's cognitive response to these basic needs, formulated as motivational goals. This assumption led Schwartz [5,6] to form a model of 10 motivational value types, which were identified and presented as a potentially universal set of motivational goals: Hedonism: pleasure and sensuous gratification for oneself; Power: social status and prestige, control or dominance over people and resources, status and prestige (social power, authority, wealth); Achievement: personal success through demonstrating competence according to social standards (success, capability, ambition, influence); Stimulation: excitement, novelty, and challenge in life (daring, a varied life, an exciting life); Self-direction: independent thought and action choosing, creating, exploring (creativity, freedom, independence, curiosity, choosing own goals); Universalism: understanding, appreciation, tolerance and protection of the welfare of all people and of nature (broadmindedness, wisdom, social justice, equality, a world at peace, a world of beauty, unity with nature, protecting the environment); Benevolence: preservation and enhancement of the

welfare of people with whom one is in frequent personal contact (helpfulness, honesty, forgiveness, loyalty, responsibility); Conformity: restraint of actions, inclinations, and impulses likely to upset or harm others and violate social expectations or norms (politeness, obedience, self-discipline, honouring); Tradition: respect, commitment and acceptance of the customs and ideas that traditional culture or religion provide for the self (humbleness, accepting my portion of life, devout, respect for tradition, mode); Security: safety, harmony and stability of society, of relationships, and of the self (family security, national security, social order, cleanness, reciprocation of favours).

Schwartz [5] mentioned that value types form a special structure on two levels. First, value types can be divided into two categories according to whether they serve individual or collective interests. Power, achievement, hedonism, stimulation and self-direction are value types that serve individual interests; and benevolence, tradition and conformity serve collective interests.

1.3 Studies across Cultures

Various researchers have provided universal frameworks to compare values across cultures (Hofer and Peetsma [7]; Hofstede [8, 9]; Inglehart [10,11,12]; Schwartz [6,13,14]; Spini [15]. Researchers have been interested in whether some cultural similarities or differences (factors related to history, climate, socio-political structure or types of institutions within various regions or neighbouring countries that are geographically close) can influence the value priorities of groups. Schwartz and Bardi [16] noted that beyond the striking differences in the value priorities of groups there is a surprisingly widespread consensus regarding the hierarchical order of values. Average value hierarchies of representative and near representative samples from 13 nations exhibit a similar pattern that is replicated among school teachers from 56 nations and college students from 54 nations. Benevolence, self-direction and universalism values are consistently the most important; power, tradition and stimulation values are the least important; and security, conformity, achievement, and hedonism are in between. Schwartz [14] updated his value theory, presenting seven cultural value orientations: West Europe, English Speaking Countries, Confucian-influenced region, Africa and the Middle East, South Asia, East Europe and Latin America. He argued that some of the cultural similarities within various regions of the globe were partially due to the shared values, norms and practices (and possibly other factors such as histories, climates, socio-political structures and institutions) in geographically close neighbouring countries. Inglehart [12] provided a mapping of cultures of different countries and found that neighbouring countries actually clustered around one another.

Recent studies have increasingly shown the dynamic and complex interrelatedness of the sociocultural context and socialization values, as socialization value systems in all cultures (despite the specific cultural ideology or developmental

model) include aspects of independence [17]. Obtaining values depends on the cultural context, and values are influenced by a state's ideology, policy and economic resources. Radical changes in Eastern Europe have caused/led to a changing of values and several values have lost their importance [18]. Countries differ in their value system as a consequence of specific political and economic history, religion and traditions. Most of the former communist countries have adopted the political and economic system of the West. These transformations may have had an impact on student value preferences [7].

1.4 Estonian, Finnish and Lithuanian Studies about the Values of Adolescents

According to the general view, the extensive development of values takes place during the adolescent years. Being aware of the value priorities of adolescents, teachers can more successfully reach a consensual approach in values education. At the same time, the values of adolescents as well as the changes in values during the adolescent years have thus far been understudied. In most studies young adults (often college students) are the youngest participants [19].

Verkasalo, Tuomivaara and Lindeman [20] studied the values of 15-year-old pupils and their teachers, and also their beliefs about the values of the ideal pupil. The sample included Finnish comprehensive school pupils and their teachers (n = 124). The results showed that the most important value types were similar for pupils and teachers; for example, both groups valued benevolence and universalism. By contrast, the image of the ideal pupil held by pupils and teachers were distinctly different. The pupils imagined the ideal pupil to be obedient, polite, capable, intelligent, ambitious, wise and respectful of parents and elders, while the teachers imagined the ideal pupil to be honest and broad-minded, valuing self-respect, family security, true friendship and meaning in life.

Aramavičiūte and Martisauškiene [21] studied the values of Lithuanian students. In order to reveal the degree of acknowledgment of the importance of values, Rokeach's [22] terminal values methodology was adapted to identify an acknowledgment range of 18 (final, higher, values-goals), and 18 instrumental values (making it possible to identify the terminal values) were applied. By attributing a certain range to a value, the students recognized the level of its importance and expressed their own attitude to the value itself. Simultaneously, the level of change in the learners' attitudes to the above-mentioned values over an eight-year period was identified. The longitudinal research was organized in three stages (1998, 2001 and

2005). The data at the cognitive level revealed that more than half of upper secondary learners attached the highest acknowledgment to the performing function of the higher purports of life: mature love, true friendship, internal harmony and a happy

family. The attitudes to the same values did not change much during the eight years: the most considerable positive change (9.1 per cent) was observed in the evaluation of the importance of a happy family, whereas the most negative change was for true friendship (19.1 per cent). The lowest proportion of upper secondary learners (every 7th-8th) recognized the significance of beauty, equality, escape, national security, pleasures and creation. On the other hand, in the course of time, the attitude to beauty and equality demonstrated a tendency to improve, the evaluation of creation indicated a tendency to decrease and

fluctuations have been observed in the acknowledgment of national security. The analysis revealed relatively superficial perceptions of the purport of terminal and instrumental values (only less than half of the respondents perceived them properly). This proves the tendency that at upper secondary age, orientation to values as a source of pragmatism, utilitarianism and hedonism is increasing. On the other hand, the learners were able to perceive the purport of terminal values better than instrumental values. In such a case, failure to perceive the purport of instrumental values may impede the realization of terminal values as the more supreme or terminal purports of life. Mizera and Tulviste [19] compare the value priorities of Estonian students (the age of the respondents varied from 17 to 20 years) in cohorts of 2000 and 2009 using a questionnaire based on five value types from the Schwartz Value Survey (Self-direction, Achievement, Conformity, Power, and Tradition). The study revealed a significant increase in the importance of Self-direction, Conformity and Tradition during the last decade, while Power and Achievement did not show any statistically significant differences between the cohorts. At the same time, the hierarchical structure (the respective rankings of the values) had remained the same – values related to Self-direction and Achievement were most important, and Tradition least important for the respondents. Values related to Achievement were found to be more important to boys in the gender comparison.

1.5 The Aims of the Study

The aim of the current study was to compare value priorities held by Estonian, Lithuanian and Finnish students. The fact that Estonia and Lithuania share a communist past, despite their rapid development towards a modern market economy, creates a list of questions about the similarities and differences of teenagers' values. Despite the fact that Lithuanian and Estonian teenagers have lived most of their life in a democratic market-oriented society, there is the possibility that the formation of their values has been influenced by former generations – by parents and teachers whose values were formed under a totalitarian Soviet regime and Soviet traditions. Vihalemm and Kalmus state [23], supporting Sztomka's [24] and Vogt's [25] results, that the cultural condition of post-Soviet transitional societies is characterized by the parallel

existence of symbols, values and identities brought about by "new" (Western) cultural flows and "old" (Soviet) traditions, values and identities. In addition, the members of society who faced the challenge of coping with the social, economic and political changes may refer to both the "old" and "new" cultural pool [23, p. 903].

The objective of the study was to answer two questions:

- (1) How do the value priorities of adolescents differ in the three countries?
- (2) Which are the most and least important values among adolescents in the three countries?

2. METHODS

2.1 Sample

The study involved 3,043 students (Table 1) from Finland, Estonia and Lithuania. The students studied in year eight (13–15 years old) and year eleven (16–18 years old).

Where the respondents lived was classified according to the number of inhabitants. The largest towns in all countries were classified as cities, and towns included settlements that had town rights. All the other living places were classified as country (rural area) communities. Information about where the respondents lived was missing in a few cases.

Table 1. Description of the sample of the three countries

	Estonia	Finland	Lithuania	Total
Sample size	1071	1076	896	3043
Boys	497	534	424	1455
Girls	574	542	470	1586
Year 8	509	805	617	1931
Year 11	562	271	279	1112
City	311	206	64	581
Town	228	611	595	1434
Countryside	528	259	235	1022

The Estonian sample was rather homogeneous in terms of gender and age (forms). In Finland and in Lithuania, the majority of the respondents were from year eight and mostly from towns. As all three countries cultivate an egalitarian school system then classes of the same age are similar in the countryside, towns and cities.

2.2 Instrument

Schwartz proposed [26] that four sets of values form higher-order value types: openness to change joining stimulation and self-direction values; conservation joining security, conformity, and tradition values; self-enhancement joining power and achievement values; and self-transcendence joining universalism and benevolence

values. Hedonism type values shares elements with both openness and self-enhancement.

This study uses the five value types from Schwartz [5] that describe personal interests, such as achievement, power, hedonism and self-direction, and collective interests, such as benevolence. Those values are considered to be more important in „western individualism" and „market economy" countries compared to communist Eastern European countries [16]. Estonia and Lithuania are post-communist countries; Finland is the country of market economy and long-lasting democracy. Schwartz and Bardi [16] find that Eastern European students and teachers are likely to attribute low importance to egalitarianism, intellectual and affective autonomy. Authors stress, that life under communism has clear value implications. Close supervision, strict rules and the suppression of initiative, risk and innovation all undermine autonomy values. This applies most obviously to intellectual autonomy values like curiosity and creativity; it also applies to affective autonomy values like exciting life, pleasure and enjoying life [16].

Korpinen [27] comparing Estonian and Finnish adolescence development depending on structure of society says: „...a comparison of the two countries defines a culture with attributes of „western individualism and Soviet collectivism. Marxist-Leninist collectivism is clearly manifest in the Soviet socialisation process. Individuals are not allowed personal goals; their behaviour is evaluated instead in terms of its relevance to the goals of the collective. A child is expected to develop a collective rather than a personal identity. ...the goal of Soviet education is to produce a Soviet citizen with certain personality characteristics and values, including obedience to official authority, loyalty to the communist homeland and a sense of social responsibility... Competition between groups, not between individuals, is the mechanism for motivating behaviour. In contrast, teaching in Finland has been more independent and offered more professional freedom. The vital point is to create values through which the child constructs new experiences and a healthy self-esteem" [27].

The Schwartz measure [4,5] is presented using a Likert scale, and the value types are computed as the mean of single values. Schwartz' methodology assumes that people could rate different values in the same way (although according to Schwartz certain values oppose each other). The current study focused on value ranking. This method is derived from Rokeach and largely used by Inglehart. Inglehart [11] conceded that rating scales are better for assessing concrete levels of support for competing values. He claimed, however, that ranking scales provide the only effective way to demonstrate and test a theory related to prioritizing values [28].

Sixteen values were selected for the instrument. They were divided into the following five types of values: Benevolence: taking into account the opinion of others, having friends, honesty; Power: wealth, high position in society; Achievement: esteem

from others, being successful, skills to master something, good marks; Hedonism: having a good time, modern clothes, athletics, having good looks; Self-direction: independence (self-made decisions), ability to work, knowledge. The choice of the number of values resulted from the research methodology – the authors proceeded from the idea that there should not be so many values that it becomes overly difficult for the students to determine the correct prioritized sequence.

The data was gathered using a large electronic questionnaire in which the values were addressed in one block of questions. Respondents ranked 16 values according to priority number. To obtain an overview of the adolescents' values, they were asked to assess 16 values and to put them in order of priority: place 1 meant the most important and place 16 the least important value.

Measurement invariance is a critical point of every comparative study. Several studies state that a questionnaire should measure identical constructs with the same structure across different groups [29, 30]. Kanengoni notes that measurement invariance is a complex issue that cannot be fully resolved [30]. Functional and to some extent structural equivalences cannot be directly tested using statistical methods. Expert judgements and qualitative methods are best to identify these forms of non-equivalence [31]. In the current study, functional and structural measurement invariance (the same understanding of the concepts originally developed in Estonian) was addressed on the basis of the translation of the questionnaire into Finnish and Lithuanian and then back into Estonian. Problematic expressions were then amended in the Finnish and Lithuanian versions of the questionnaire. Finally, the statements were discussed with those researchers whose mother tongue was Lithuanian or Finnish, so they used the same structure of the questionnaire but reformulated the questions in their mother tongue so they could understand the statements according to the original meaning.

2.3 Procedure

The study was carried out in 2007/08 in all three countries. All the participants completed the questionnaire using a computer at school. A teacher provided technical support (use of the computer or explanations of the questions) if necessary. The average time for completing the questionnaire was approximately 30 minutes.

The data was analysed using SPSS Statistics 17.0. Mean scores were calculated according to the ranked position of the value (the lowest mean score indicates the most important value and the highest mean score the least important value) as were standard deviations. The ranks for the values in the three countries were compared using the ANOVA and Tukey Post Hoc test.

3. RESULTS

The ANOVA test indicated that there were statistically significant differences between the three countries for all values. The descriptive statistics for each country and F statistics are given in Table 2. Mean scores are organized according to the five types of values explained in the method chapter.

Table 2. Descriptive statistics and comparison of the priority of values between the three countries (the smallest mean score indicates the most important value)

Value	Finland		Finland		Lithuania		F
	M	SD	M	SD	M	SD	
Taking others' opinions into account	7.20	3.86	8.94	3.96	7.87	3.98	50.56**
Having friends	2.95	2.93	4.04	3.72	4.68	3.34	58.67**
Honesty	4.02	3.55	4.55	3.68	5.36	4.25	25.39**
Wealth	10.0	4.39	11.6	4.00	9.50	4.42	58.32**
High position in society	12.0	3.47	12.2	3.89	11.29	4.44	13.73**
Esteem from others	7.31	3.76	6.11	3.77	5.67	3.80	45.27**
Being successful	9.27	3.51	7.55	3.83	6.71	3.70	108.61**
Skills to master	8.60	3.86	8.59	3.82	7.11	3.77	37.49**
Good marks	8.76	4.04	8.82	4.29	7.58	3.98	21.65**
Having a good time	5.87	3.48	9.34	3.90	9.88	3.61	324.72**
Modern clothes	12.3	4.24	12.0	3.86	11.61	4.04	6.16**
Athletics	7.77	4.51	9.04	4.22	8.96	4.46	25.43**
Good looks	11.3	3.65	10.6	4.16	10.42	4.05	14.79**
Independence (self-made decisions)	8.10	3.97	7.62	4.23	7.95	4.33	3.47*
Ability to work	10.2	3.97	8.08	4.10	11.82	4.45	172.04**
Knowledge	9.16	3.69	6.12	3.60	7.04	4.30	168.20**

* Statistically significant at the 0.05 level

** Statistically significant at the 0.01 level

When looking at benevolence values, Tukey's Post Hoc test indicated statistically significant differences between all the countries for all values in this type. The values *having friends* and *honesty* were the most important for Finnish students and the least important for Lithuanian students (all $p < .01$). The value *taking others' opinions into account* was most important for Finnish students and least important for Estonian students (all $p < .01$).

When looking at power values, Tukey's Post Hoc indicated some statistically significant differences in all the countries concerning all the values in this type. The value *wealth* was the most important for Lithuanian students and the least important for Estonian students (the difference level between Lithuania and Estonia and between Finland and Estonia was $p < .01$, between Finland and Lithuania was $p < .05$). The value *high position in society* was evaluated as more important by Lithuanian students than

by students from Estonia and Finland (both $p < .01$), but there was no statistically significant difference between the rankings of Estonian and Finnish students.

When looking at achievement values, Tukey's Post Hoc test indicated the following statistically significant differences: The value *esteem from others* was the most important for Lithuanian students and the least important for Finnish students (difference level between Lithuania and Finland and between Estonia and Finland was $p < .01$, between Estonia and Lithuania was $p < .05$). The value *being successful* was the most important for Lithuanian students and the least important for Estonian students (all $p < .01$). In addition, Lithuanian students considered the values *skill to master something* and *good marks* as more important than students from Estonia and Finland (all $p < .01$).

When looking at hedonism values, Tukey's Post Hoc test indicated statistically significant differences between the three countries. The value *having a good time* was the most important for Finnish students and the least important for Lithuanian students (all $p < .01$). Lithuanian students considered *modern clothes* more important than Finnish students ($p < .01$), but there was no statistically significant difference between the rankings of Estonian and Lithuanian students, or between Estonian and Finnish students (all $p > .05$). Finnish students regarded *athletics* more important and *good looks* less important than students from Estonia and Lithuania (all $p < .01$). There was no statistically significant difference between the rankings of Estonian and Lithuanian students.

Table 3. First six and last three values by priority for the three countries

Value	Priority order		
	Finland	Estonia	Lithuania
Taking into account others' opinions	4th – 5th		
Having friends	1st	1st	1st
Honesty	2nd	2nd	2nd – 3rd
Wealth		14th	
High position in the society	15th – 16th	15th – 16th	14th
The others' esteem	4th – 5th	3rd – 4th	2nd – 3rd
Being successful		5th – 6th	4th
Skills to master something			5th – 6th
Good marks			
Having a good time	3rd		
Modern clothes	15th – 16th	15th – 16th	15th – 16th
Athletics	6th		
Good looks	14th		
Independence (self-made decisions)		5th – 6th	
Ability to work			15th – 16th

The last value type in this study was self-direction. Tukey's Post Hoc test indicated that Estonian students considered *independence (self-made decisions)* more important than Finnish students ($p < .05$), but there was no statistically significant difference between the rankings of Estonian and Lithuanian students and

between Lithuanian and Finnish students (all $p > .05$). The value *ability to work* was the most important for Estonian students and the least important for Lithuanian students (all $p < .01$). The value *knowledge* was the most important for Estonian students and the least important for Finnish students (all $p < .01$). Likewise, the priority list of values was different in the three countries (see Table 3).

4. DISCUSSION

After analysing the priorities of values among adolescents in Finland, Estonia and Lithuania, we can draw some parallels with Schwartz and Bardi's [16] results, which indicated that average hierarchies of values for representative and near representative samples from 13 nations exhibited a similar pattern that is replicated in school teachers in 56 nations and college students in 54 nations. They indicated that benevolence and self-direction values were consistently the most important, power values the least important and achievement and hedonism values in between. The results of our study are similarly related to benevolence, power and achievement values, but self-direction values in our study were the least important (Lithuania) or between the least and most important. Hedonism values were spread over the scale – one (having a good time) was highly valued and one (good looks) considered the least important for Finnish students, and *modern clothes* was marked as the least important value for respondents of all three countries. Adolescents of all three countries reported *having friends* and *honesty* as the most important value (in Lithuania shared with esteem from others). The Finnish respondents ranked *having a good time* as the third most important value, while respondents from both Baltic States placed *esteem from others* in this position (in Estonia this was shared with *knowledge*). The least important in all the countries included *modern clothes* and *high position in society*, in Lithuania also *ability to work*, in Estonia *wealth* and in Finland *good looks*. Similar results were obtained by Verkasalo, Tuomivaara and Lindeman [20], who found that students valued the following most of all: security, honesty, inner harmony, health, responsibility, freedom and meaning in life. Of the broader value types, tradition and power were valued the least, and of the single values, social power and authority were assessed as the least important.

The comparison of the differences and similarities in the values of adolescents in different countries (at different social and economic levels of development) aroused two questions: firstly, how much can a country's social, political or economic situation influence the forming of adolescent values, and secondly, do these values influence an individual's behaviour, and if so, how much. The first research question has been discussed from several perspectives; for example, individualistic versus collective

cultures (Fijneman, Willemsen and Poortinga [32]; Inglehart, Basanez and Moreno [33]; Ryckman and Houston [34]; etc.). The second research question has been analysed less so far. Thegersen and Olander [35] state: "Although most people with an interest in the relationship between basic values and behaviour – researchers as well as people with a more practical interest in the issue – seem to take for granted that values cause behaviour, the direction of the causality has hitherto not been scientifically documented. Since there are also theoretical arguments backing the view that a person's behaviour influences his or her value priorities, and because of the practical relevance of this issue, there is a need for scientific evidence to back claims of causal predominance in either direction" [33, p. 625].

It is interesting to mention that in the priorities of values among Estonian, Finnish and Lithuanian students the value *knowledge* is in different positions. That value was listed by Estonian students in position 3–4, by Lithuanian students 5–6, and by Finnish students 7–

13. Previous studies by Hamalainen, Kraav and Bizaeva [36], Kraav [37] and Kraav, Kala, Laihiala-Kankainen and Raschetina [38] indicated that Estonian students evaluated school progress and wisdom higher than Finnish and Russian students. School progress was the second value in priority for Estonian students [37]. It will be interesting to study how such a different position for values in the priority lists of adolescents relates to the time spent on learning activities and learning results in different countries.

The analysis of similarities and differences in the priorities of values among Finnish, Estonian and Lithuanian students according to value types from Schwartz [5] indicated that all benevolence values were considered more important by Finnish youngsters than by Estonian or Lithuanian youngsters. Despite the fact that all those benevolence values had a high position in all three countries observed, the above-mentioned result itself deserves attention when planning further studies to identify the nature and scope of the effect.

Hypothetical questions can be raised about the influence of the traditions and appreciation of collective values in post-communist countries. It would be interesting to observe the position of different benevolence values in the hierarchy and compare this with earlier studies. Kraav's [37] study indicated that honesty was the most important value for Finnish students, but in the priority order for Estonian students it was in fourth place, and for Russian students in sixth place. The current study indicates that honesty has risen in the hierarchy of values for Estonian youngsters.

One expectation of the study was that hedonism values would have a higher position in the priorities of values for Finnish adolescents than for Estonian and Lithuanian adolescents because of the recent transition to a market economy in the latter two countries. In Western cultures, adolescents are often portrayed or found to be

self-absorbed, involved in hedonistic activities and seeking immediate pleasures rather than working towards "the greater good" [39,p. 143]. This proved to be the case when looking at two values: *having a good time* (Finnish students ranked it as the third value) and *athletics* (the sixth important value for Finnish students). Estonian and Lithuanian students had those values lower in their hierarchies.

5. CONCLUSION

Despite some differences between the priorities of values among adolescents in the three countries, the authors concluded that these three hierarchies are more similar than different. The result was unexpected because economic opportunities and sociocultural backgrounds differ quite broadly in the three countries. The most important result was that Finnish adolescents ranked benevolence values higher than Estonian and Lithuanian adolescents and this certainly deserves further study.

There are some limitations in the current study: measurement invariance was not checked using factor analyses, and therefore, it is possible that the measured construct is not identical in different countries. Chen [40] adds the lack of loading invariance to the lack of configural invariance, stating that where concepts have been translated they may not fully overlap across different cultures. In this instance, identical translated concepts were not used, but the researchers tried to find the concept in each culture in order to communicate the original idea. A common problem for intercultural studies is that social desirability causes a tendency to follow social norms; but that was one of the aims of current study. It is clear that such preferences for values are linked to social norms. Therefore, observed differences in student preferences (across cultural groups) could result rather than true differences across cultures.

COMPETING INTERESTS

The authors have declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Rokeach M. The nature of human values. New York, NY: Free Press; 1973.
2. Kitwood T. Disclosures to a Stranger. London, Routledge; 1980.
3. Feather NT. Values in education and society. New York, NY: Free Press; 1975.
4. Schwartz SH, Bilsky W. Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987; 53 (3):550-562.

5. Schwartz SH. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: Zanna MP, editor. *Advances in experimental social psychology*, 25. San Diego, CA: Academic Press; 1992.
6. Schwartz SH. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*. 1994;4:19-45.
7. Hofer M, Peetsma T. Societal values and school motivation. Students' goals in different life domains. *European Journal of Psychology of Education*. 2005; 20(3):203- 208.
8. Hofstede G. *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage; 1980.
9. Hofstede G. *Culture's consequence: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage; 2001.
10. Inglehart R. *Cultural change in advanced industrial societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press; 1990.
11. Inglehart R. *Modernization and Postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton: Princeton University Press; 1997.
12. Inglehart R. Mapping global values. *Comparative Sociology*. 2006; 5(2):115-136.
13. Schwartz S. A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. *Applied Psychology: An International Review*. 1999; 48(1):23-47.
14. Schwartz S. A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*. 2006;5(2-3):137-182.
15. Spini D. Measurement Equivalence Of 10 Value Types From The Schwartz Value Survey Across 21 Countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2003; 34:3-23.
16. Schwartz SH, Bardi A. Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2001;32(3):268-290.
17. Tulviste T, Mizera L, Boel De Geer B. Socialization Values in Stable and Changing Societies: A Comparative Study of Estonian, Swedish, and Russian Estonian Mothers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2012;43(3):480-497.
18. Helve H, Bynner J. *Youth and social capital*. London: The Tufnell Press; 2007.
19. Mizera L, Tulviste T. A Comparison of Estonian Senior High School Students Value Priorities in 2000 and 2009. *Trames*. 2012; 16(2):145-156.
20. Verkasalo M, Tuomivaara P, Lindeman M. 15-year-old Pupils' and Their Teachers' Values, and Their Beliefs About the Values of an Ideal Pupil. *Educational Psychology*. 1996; 16(1):35-47.
21. Aramavičiūte V, Martisauskiene E. Tendencies of Change in Youth Spirituality in the Context of Globalisation. *Social Sciences*. 2006; 53(3):41-48.

22. Rokeach M. *The open and closed mind: investigations into the nature of belief systems and personality systems*. New York: Basic Books; 1960.
23. Vihalemm T, Kalmus V. *Mental Structures in Transition Culture: Differentiating Patterns of Identities and Values in Estonia*. *East European Politics and Societies*. 2008;22:901-927.
24. Sztompka P. *The Trauma of Social Change: A Case of Postcommunist Societies*. In Alexander JC, Eyerman R, Giesen B, Smelser NJ, Sztompka P, editors. *Cultural Trauma and Collective Identity*. Berkeley, CA: University of California Press; 2004.
25. Vogt H. *Between Utopia and Disillusionment: A Narrative of the Political Transformation in Eastern Europe*. New York: Berghahn Books; 2004.
26. Schwartz H, Boehnke K. Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*. 2004;38(3):230-256.
27. Korpinen E. Finnish and Estonian Adolescents' Self-concept and Self-esteem at the End of Comprehensive Schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2000;44(1):27-47.
28. Giacalone RA, Jurkiewicz CL. The interaction of materialist and postmaterialist values in predicting dimensions of personal and social identity. *Human Relations*. 2004;57(11):1379-1405.
29. Van de Schoot R, Lugtig P, Hox J. A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*. 2012;9(4): 486-492. DOI:10.1080/17405629.2012.686740
30. Kanengoni H. The usefulness of measurement equivalence in psychological evaluation: A meta-analysis. *African Journal of Business Management*. 2011;5(24):10038–10043.
31. Milfont TL, Fischer R. Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*. 2010;3(1):111–121.
32. Fijneman YA, Willemsen ME, Poortinga YH. Individualism-collectivism: An empirical study of a conceptual issue. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1995;27:381-402.
33. Inglehart R, Basanez M, Moreno A. *Human values and beliefs: A cross-cultural sourcebook*. Ann Arbor: University of Michigan; 1998.
34. Ryckman RM, Houston DM. Value Priorities in American and British Female and Male University Students. *Journal of Social Psychology*. 2003;143(1):127-138.
35. Thegersen J, Olander F. Human values and the emergence of a sustainable consumption pattern: A panel study. *Journal of Economic Psychology*. 2002;23: 605-630.

36. Hamalainen J, Kraav I, Bizaeva A. Kotikasvatuksen arvot Suomessa, Venajalla ja Virossa. Kuopion yliopiston selvityksia; 2002. Finnish.
37. Kraav I. Mõrsikute nagemus oma vanemaist vaartuskasvatajatena Eestis, Soomes ja Venemaal. In Lepik A, Pandis M, editors. Kasvatusteadused muutuste ajateljel. Vali Press; 2004. Estonian.
38. Kraav I, Kala U, Laihiala-Kankainen S, Raschetina S. Opilaste eesmargid ja vaartused Eestis, Soomes ja Venemaal. In Kraav I, Mikser R, editors. Rahvuslik ja rahvusvaheline Eesti hariduses. Tartu: Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts; 2006. Estonian.
39. Bromnick RD, Brian LS. Parties, Lads, Friends, Love and Newcastle United: a study of young people's values. Educational Studies. 2001;27(2):143-158.
40. Chen FF. What Happens If We Compare Chopsticks With Forks? The Impact of Making Inappropriate Comparisons in Cross-Cultural Research. Journal of Personality and Social Psychology. 2008;95(5):1005-1018.

Bezusova Tatyana Alekseevna,
*Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of mathematics and physics Solicom-Tomsk state pedagogical
Institute (branch) of Federal state budgetary educational institution of higher
professional education "Perm state national research University*

FORMING OF EDUCATIONAL JURISDICTIONS OF STUDENT AT DECISION TASKS WITH FAILINGS AND SURPLUS INFORMATION

Abstract. In article features of development of key competences at pupils at mathematics lessons are considered. As means tasks with excess and missing data (incorrect tasks) are presented. Types of such tasks are presented, features of their decision are sorted, designing receptions are developed. In article working methods with incorrect tasks for formation of key competences are allocated.

Keywords: tasks with excess and (or) missing data, superfluous this, competences.

Безусова Татьяна Алексеевна,
*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики
и физики Соликамского государственного педагогического
института (филиала) федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего
профессионального образования «Пермский государственный
национальный исследовательский университет»*

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ С НЕДОСТАЮЩИМИ И ИЗБЫТОЧНЫМИ ДАННЫМИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности процесса формирования компетенций у учащихся на уроках математики. В качестве средства представлены задачи с избыточными и недостающими данными (некорректные задачи). Представлены виды таких задач, разобраны особенности их решения,

разработаны приемы конструирования. В статье выделены приемы работы с некорректными задачами для формирования ключевых компетенций.

Ключевые слова: задачи с избыточными и (или) недостающими данными, лишнее данное, компетенции.

В Концепции модернизации Российского образования в качестве приоритетных направлений обозначен переход к новым образовательным стандартам, которые ориентированы на развитие способности учащегося самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, работать с разными источниками информации, оценивать их и на этой основе формулировать собственное мнение, суждение, оценку. Одним из условий решения современных задач образования является формирование ключевых образовательных компетенций учащихся. Большая роль при этом отводится математике.

Под компетенциями понимают комплекс обобщенных способов действий, обеспечивающий продуктивное выполнение деятельности, способность человека на практике реализовать свою компетентность (А.С.Белкин, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, О.Е.Лебедев, А.В.Хуторской, и др.). Компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью, получили название ключевых. Формирование ключевых компетенций совершается у обучаемого в процессе осознанной деятельности.

При определении состава ключевых компетенций была взята за основу классификация ключевых образовательных компетенций А.В. Хуторского [4].

Хуторским А.В. [4] выделяются следующие ключевые образовательные компетенции: **ценностно-смысловая компетенция, общекультурная компетенция, учебно-познавательная компетенция, информационная компетенция, коммуникативная компетенция, социально-трудовая компетенция, компетенция личностного самосовершенствования.** Перечисленная система компетенций образует фундамент для формирования способности и готовности к освоению знаний, их пополнению, переносу и интеграции; к сотрудничеству и коммуникации, решению лично и социально значимых проблем и воплощению решений в практику; способности к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии.

В связи с этим становится актуальной проблема поиска способов и средств развития ключевых образовательных компетенций учащихся, приобретения мыслительных возможностей, значительно расширяющих сферу использования теоретических знаний. В качестве одного из таких средств можно рассмотреть задачи с избыточными и недостающими данными (некорректные задачи) [1].

Использование некорректных задач в образовательной практике мотивируется различными целями: демонстрацией нетрадиционных задач, борьбой с ошибочными ассоциациями (например, в задачах на движение объекты движутся навстречу друг другу и в противоположных направлениях), необдуманном использованием алгоритмов, закреплением теоретического материала, умением применять знания в измененных условиях, борьбой с необоснованными обобщениями. Однако развивающие возможности некорректных задач в первую очередь определяют их использование на уроках.

К развивающей функции некорректных задач следует отнести: на эмпирическом уровне формирование осознанности мыслительной деятельности (анализ содержания задачи с позиции полноты и непротиворечивости, рефлексия деятельности по работе с некорректной задачей, соотнесение отброшенных данных и полученного ответа и др.), на теоретическом – формирование качеств дивергентного мышления (создание упрощенной модели задачи, получение решения задачи как функции от недостающих данных, обучение выдвижению гипотез и их проверке и др.). Особое значение некорректные задачи имеют с позиции развития культуры мышления обучаемых [5].

Некорректные задачи требуют от ученика мобилизации внимания, системных теоретических знаний, умения находить данные к задаче между строк условия, строить математическую модель, логически грамотно и аргументировать выполнять действия. Часто одной специально подобранной (составленной) задачей этого типа можно проверить знания ученика по целой теме. Для решения некорректных задач новых знаний не требуется, но требуется новый подход к ним, новые мыслительные приёмы.

По соответствию числа данных и искомым можно выделить следующие типы некорректных задач. (Предложенное деление не исчерпывает все разновидности некорректных задач).

1. Задачи с недостающими данными, решение которых предполагает рассмотрение нескольких случаев. Условие таких задач определяет описываемую ситуацию неоднозначно. Необходимо выделить различные случаи, удовлетворяющие условию задачи, и работать с каждым из них в отдельности. Каждый выделенный случай представляет собой стандартную (традиционную) задачу, имеющую одно решение.

2. Задачи с недостающими данными, не имеющие однозначного решения без существенных дополнительных условий. В такой задаче отсутствуют необходимые элементы для отыскания ответа на вопрос, поэтому без существенного дополняющего условия задачу решить невозможно.

3. Задачи с избыточными данными, не противоречащими друг другу. В такой задаче содержится лишнее данное, которые необходимо выявить при анализе

условия (или на другом этапе работы) и не учитывать при поиске решения. После того, как решение будет найдено, необходимо установить, не противоречит ли оно данному, которое было исключено из рассмотрения.

4. Задачи с избыточными данными, имеющие противоречивое условие. Условие таких задач содержит в себе несовместимые части, то есть не существует никакого объекта, удовлетворяющего взаимно исключающим друг друга частям условия. Задача такого типа не имеет решения. При решении таких задач необходимо увидеть противоречие, соотнести полученные результаты с данными, которые были упущены при решении. Иногда требуется провести ряд дополнительных преобразований, чтобы выявить противоречие. Отказ от таких задач может привести к снижению внимания на этапе рефлексии.

Конкретизируем особенности использования некорректных задач дифференцированно ключевым компетенциям.

Ценностно-смысловая компетенция. Это компетенция в сфере мировоззрения, связанна с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данная компетенция обеспечивает механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От нее зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом [4].

Для развития этого вида компетентности можно применять следующие приемы работы с некорректной задачей.

- Учитель предлагает ученикам самостоятельно изучить задачу и составить краткую запись по тексту, выписать части условия, установить на какие из ранее изученных свойств будет опираться ее решение. Предлагаемые задачи должны содержать задания, требующие построения модели по тексту, содержащей достаточное количество данных, по условию некорректной задачи; составления задачи по рисунку, схеме; получения различных корректных задач преобразованием любого набора данных некорректной задачи.

- Использование задач с пропущенными единицами измерения величин; задач, содержащих лишние данные.

Общекультурная компетенция. Круг вопросов, по отношению к которым ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, это – особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере [4].

На уроках математики такая компетенция может формироваться через использование материала из других наук, и использование понятий и методов математики на других уроках. Очень часто ученики испытывают сложности при построении математической модели процесса, и не могут применить математический аппарат в новых обозначениях.

Приемы использования задач с избыточными (недостающими) данными:

- По уравнению, схеме к задаче составляются различные текстовые задачи, которые могут быть решены при помощи этого уравнения или схемы. Если решение требует большого количества действий, то к условию составляется минимальное количество вопросов, ответив на которые можно ее решить.

- По тексту задачи можно составить перечень вопросов начиная с вопроса задачи (Какие данные надо знать, чтобы ответить на вопрос задачи? Какие из необходимых данных известны по условию задачи? Каких данных недостает? и т.д.).

- Составление некорректных задач самими учениками.

Представим приемы конструирования и конкретные примеры полученных некорректных задач.

- *Расширение (ограничение) условия* – замена входящих в условие задачи компонентов более общими (конкретными).

Корректная задача: «В прямоугольнике точка пересечения диагоналей отстоит от меньшей стороны на 4 см дальше, чем от большей стороны. Периметр прямоугольника равен 56 см. Найдите стороны прямоугольника». Некорректная задача: «В параллелограмме точка пересечения диагоналей отстоит от меньшей стороны на 4 см дальше, чем от большей стороны. Периметр параллелограмма равен 56 см. Найдите стороны параллелограмма».

- *Фиксируется часть данных в условии, при этом некоторые характеристики оставшихся данных упускаются.*

Корректная задача: «От пристани по реке одновременно в одном направлении отправляются два катера. Один движется с собственной скоростью 17 км/ч, а второй с собственной скоростью 19 км/ч. На каком расстоянии друг от друга они будут находиться через 2 часа». Некорректная задача: «От пристани по реке одновременно отправляются два катера. Один движется с собственной скоростью 17 км/ч, а второй с собственной скоростью 19 км/ч. На каком расстоянии друг от друга они будут находиться через 2 часа».

- *Дополнение условия задачи данными, вытекающими из имеющихся или ответа.*

Корректная задача: «Четыре гири весят вместе 40 кг. Определить вес самой тяжелой гири, если известно, что каждая из них в 3 раза тяжелее другой, более легкой». Некорректная задача: «Четыре гири весят вместе 40 кг. Определить

массу самой тяжелой гири. Известно, что каждая из них в 3 раза тяжелее другой, более легкой, и что самая легкая весит в 12 раз меньше, чем весят вместе две средние».

- *Дополнение условия данными, противоречащими следствиям из имеющихся или ответу.*

Корректная задача: «Дан равнобедренный треугольник с боковой стороной 17 см, угол при вершине равен 60° . Найти основание треугольника». Некорректная задача: «Дан равнобедренный треугольник с боковой стороной 17 см, угол при вершине равен 60° и высота, опущенная на основание, равна 15 см. Найти основание треугольника».

- *Изменение требования посредством конкретизации (обобщения) объектов: выбирается объект и некоторый признак, которым данный объект не обладает. Выбранный признак должен быть правдоподобным и присущим некоторым объектам того класса, к которому принадлежит выбранный объект.*

Корректная задача: «В равнобокой трапеции высота, проведенная из вершины тупого угла, делит большее основание на отрезки 6 см и 30 см. Найдите основания трапеции». Некорректная задача: «В равнобокой трапеции высота, проведенная из вершины тупого угла, делит большее основание на отрезки 6 см и 30 см. Найдите боковую сторону трапеции».

Возможность составлять некорректные задачи позволяет применять их в процессе обучения сообразно изучаемой теме и индивидуальным способностям обучаемых. Кроме того, полезно, чтобы ученики могли не только решать такие задачи, но и уметь составлять их сами. При этом необходимо четко отследить все тонкости, которые могут повлиять на ход решения задачи и вообще на корректность её условия.

Учебно-познавательная компетенция. Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем [4].

Формирование данной компетенции является приоритетным с позиции возможностей некорректных задач. Опишем особенности решения таких задач. При решении задачи с недостающими данными, решение которой предус-

матривает рассмотрение нескольких случаев, необходимо различать, когда найденные в условии варианты исчерпывают все возможности и когда они являются только примерами. Анализ условия и поиск решения задачи (общие приемы поиска описаны в работе [3]) такого типа базируется на переборе различных комбинаций и частных случаев, удовлетворяющих задаче. Выделение различных случаев, отвечающих условию задачи, подчиняется принципу полной дизъюнкции (логический компонент). Группирование найденных альтернатив условия задачи, в рамках выявленных связей и отношений между данными, и отыскание закономерностей в их решениях развивают систематизирующий компонент. Основа решения – анализ структуры созданного образа (модели), установление зависимости результата и хода решения задачи от параметров и начальных условий, от расположения объектов и количественных соотношений между ними (образный компонент). *Задача с недостающими данными, не имеющая однозначного решения без существенных дополнительных условий*, требует обширных знаний об объекте задачи, о связях его с другими объектами, которые могут оказаться полезными при получении ограниченного некими рамками ответа (систематизирующий компонент). Решение задач с недостающими данными нередко требует привлечения справочных величин, что формирует умение работать с литературой. Обучающиеся приобретут потребность поиска дополнительной информации для решения учебных задач и самостоятельной познавательной деятельности; освоят эффективные приёмы поиска. При решении таких задач ученик сам определяет, какие данные ему еще необходимы и в каком справочнике он их может найти. Кроме того, такие задачи требуют от учащихся указания отношений математических величин, необходимых для решения задачи, умение выводить логические следствия из данных задачи, видеть данные между строк (логический компонент). Решение задач с недостающими данными посредством анализа различных вариантов решения и определения диапазона возможных ответов развивает прогностические способности (абстрактный компонент). *Задача с избыточными данными, не противоречащими друг другу* требует умения анализировать условие задачи и строить модель задачи при помощи минимального числа данных. Построенная модель задачи должна содержать только те данные, которые необходимы для решения (абстрактный компонент). Решение *задачи с избыточными данными, имеющих противоречивое условие*, предполагает выдвижение гипотез (абстрактный компонент), способность генерировать идеи, ассоциативность мышления, способность видеть противоречия и проблемы в их единстве (логический компонент). Выявленное противоречие необходимо полноценно аргументировать (логический компонент). Условие некорректной задачи содержит в себе потенциальную многовариантность (в зависимости от того, какие исходные данные используются при построении

упрощенной модели условия меняется способ решения), что обеспечивает всестороннее, системное изучение содержания задачи. Возможность противоречия условий приучает учащихся к осознанной рефлексии мыслительной деятельности. Некорректные задачи могут иметь более одного ответа, а могут не иметь вообще, что способствуют абстрагированию от количественных составляющих задачи и оперированию качественными. Это способствует созданию алгоритмов решения некорректных задач основных видов. Работа с некорректными задачами развивает исследовательский интерес, активизирует способность оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать и классифицировать полученный материал.

Информационная компетенция. При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио- видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данные компетенции обеспечивают навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире [4]. Для формирования указанной компетенции могут использоваться следующие приемы работы с некорректными задачами.

- Использование практико-ориентированных некорректных задач – задания с практическим содержанием, ориентирующие учащихся на математические исследования явлений реального мира, которые содержат недостающие данные. Ученикам нужно найти недостающие данные самостоятельно в математических справочниках и преобразовать их при необходимости.

- За несколько дней до урока по теме, учащиеся получают задание собрать необходимые данные (цены на отдельные товары, расстояния между населенными пунктами своего района и т.п.). на уроке эти данные используются детьми при составлении своих задач в том числе и некорректных.

Этот вид компетенции в своей сути включает процесс освоения учеником современных информационных технологий. На уроке математики учитель должен обучить ученика способам работы с информационными технологиями. От урока к уроку необходимо менять источники получения информации для подготовки ученика к адаптации в информационном пространстве современного мира.

Для развития данного вида компетентности можно предложить учащимся, например, следующие задачи.

Задача. *1 литр бензина в 2006 г. стоил 15 рублей. В 2007 г. он подорожал на 13%. Вычислите стоимость бензина в 2007 году? На сколько процентов*

возросла цена бензина к 2013 по сравнению с 2006? (ответ округлите до целых) (недостающее данное - цена бензина в 2013 году).

Задача. Определить по карте расстояние, которое будет пройдено автобусом от г. Соликамск до г. Пермь. Используя свойство пропорции, рассчитать количество бензина, которое будет затрачено на дорогу туда и обратно, если известно, что на 100 км требуется 8 литров (недостающие данные: расстояние от Перми до Соликамска, модель и стоимость используемого бензина).

Коммуникативная компетенция. Включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области [4].

Коммуникативная компетенция в процессе решения некорректной задачи не находит своего особого уникального отражения. Можно говорить лишь о её реализации через использование различных коллективных приёмов работы (таких, как дискуссия, групповая работа, парная работа, при разборе задачи диалог с учителем или соседом по парте и др.).

Социально-трудовая компетенция означает владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. Сюда входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Ученик овладевает минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности [4].

Данная компетентность подразумевает овладение учениками теми предметными знаниями, умениями и навыками, которые они будут использовать непосредственно в своей дальнейшей жизнедеятельности. Использование некорректных задач здесь предполагает особое их содержание. Можно подобрать примеры некорректных задач по развитию социально-трудовой компетенции.

Задача. Фирма получила от двух банков ссуду на приобретение оборудования: от одного – под 5%, а от другого под 7% годовых. Всего за год фирма должна уплатить 15 500 р. процентных денег. Сколько денег взято у каждого банка? (Неизвестна сумма, на которую приобретается оборудование).

Задача. Стоимость проезда на автобусе 2008 году была 10 р. На сколько процентов в 2013 году проезд на автобусе стал дороже, чем в 2008 году? На сколько процентов в 2008 году проезд был дешевле, чем в 2013? (Стоимость проезда в 2013 году не указана).

Компетенция личного самосовершенствования. Направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данных компетенций выступает сам ученик. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения [4]. Для воспитания данного вида компетенции подходят задачи на развитие навыков самоконтроля.

Одним из приемов выработки самоконтроля является проведение проверки решения математических задач. Проверка решения некорректной задачи требует настойчивости и определенных волевых усилий.

Развитие навыков критического отношения к результатам вычислений, навыков самоконтроля требует не только обучения учащихся приемам контроля, но и проведения специальных действий, структурно отличных от обычных распространенных действий. Специфика решения некорректных задач состоит в том, что они не только составляются и решаются, но и неизбежно проверяются учащимися. Здесь могут использоваться следующие приемы.

- Составить задачу, обратную данной, вводя в ее условие полученный ответ и исключая одно (или несколько из известных данных), задать требование к задаче.

- Проверить соответствие полученного ответа всем условиям задачи (в том числе исследовать задачу на противоречивость данных).

Для воспитания у учащихся чувства потребности критического анализа условий задач, учащимся можно предлагать задачи с противоречивыми данными, требования которых высказаны не в форме «найдите», а форме «существуют ли». Такие задачи составляются, если переформулировать задачи из учебника без учета естественных ограничений на заданные параметры

Задача. Существует ли прямоугольник $ABCD$, стороны которого параллельны соответственно сторонам четырехугольника $A_1B_1C_1D_1$?

Задача. Существует ли параллелограмм, две диагонали и сторона которого равны соответственно 8 см, 10 см и 10 см?

В заключение представим особенности решения некорректных задач.

Задачи с недостающими данными.

1. Выявление недостающих данных. Если недостающие данные удается доопределить (справочная литература, «между строк»), то задача решается посредством рассмотрения различных случаев, отвечающих условию задачи.

2. Принятие упрощенной модели задачи, для которой достаточно имеющихся данных, организация решения полученной задачи.

3. Решение задачи, полагая недостающие данные известными. Полученное решение будет функцией от недостающих данных.

Задачи с избыточными данными.

Берется любой набор данных, приводящий к решению (при осуществлении различных способов решения наборы отличны). Нерассмотренные данные следует использовать для проверки полученного решения. В случае противоречия можно получить несколько вариантов решения задачи – с каждым из противоречивых данных в отдельности, а затем проверить согласованность решения с практическими наблюдениями. Иногда полезно отбросить оба противоречивых условия и решать задачу с недостатком данных.

Проведение специальной работы над текстом задачи с избыточными и недостаточными данными по усвоению ее содержания (различные формы предъявления задачи: текстом, краткой записью текста, рисунком; работа над усвоением содержания задачи: изменение числовых данных задачи; изменение сюжета; изменение сюжета и числовых данных задачи) способствует использованию информации для установления причинно-следственных связей и зависимостей, объяснений и доказательств фактов в различных учебных и практических ситуациях, ситуациях моделирования и проектирования. Решая такие задачи, ученики получают возможность научиться строить умозаключения и делать выбор на основе самостоятельно полученной информации, а также освоить опыт критического отношения к получаемой информации на основе её сопоставления с информацией из других источников и с имеющимся жизненным опытом. Использование некорректных задач придает практическую направленность в обучении, влияет на мотивацию обучения решению этих задач; а их использование в математике предполагает не только их решение и конструирование, но и умение модифицировать условие некорректной задачи в корректную и наоборот.

Рассмотренные виды некорректных задач позволяют ученикам целенаправленно работать с текстами задач, преобразовывать и интерпретировать содержащуюся в них информацию. Таки задачи при правильной методической работе с ними позволяют реализовать следующие направления, отраженные в программе основной школы [2]:

- сопоставлять, систематизировать, анализировать, обобщать и интерпретировать информацию, содержащуюся в готовых информационных объектах;

- выделять главную и избыточную информацию, выполнять смысловое свёртывание выделенных фактов, мыслей; представлять информацию в сжатой словесной форме (в виде плана или тезисов) и в наглядно-символической форме (в виде таблиц, графических схем и диаграмм, карт понятий — концептуальных диаграмм, опорных конспектов);

- заполнять и дополнять таблицы, схемы, диаграммы, тексты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безусова, Т.А. Некорректные задачи как средство развития культуры математического и естественнонаучного мышления школьников. Дисс. на соискание ... к.п.н. 13.00.01 [Текст] / Т.А. Безусова. – Тюмень, 2008. – 332 с.

2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа [Текст] / Сост. Е. С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с.

3. Шестакова, Л.Г. Основные пути поиска способа решения задачи в процессе обучения математике // Сборник научных трудов SWorld. Материалы международной научно-практической конференции «Современные направления теоретических и прикладных исследований '2013» [Текст]. – Выпуск 1. Том 13. – Одесса: КУПРИЕНКО, 2013. – ЦИТ: 113-0178. – С. 58-62.

4. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». - 2002. - 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

5. Лебедева, И.П. Математическое моделирование в педагогическом исследовании: Монография /Акад. Акмеол. наук, Перм. гос. пед. ун-т [Текст] / И.П. Лебедева. – СПб; Пермь: 2003. –122 с.

Polyarush Albina,

*Achinsk Branch of Krasnoyarsk State Agrarian University,
Associate Professor, Candidate of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of Civil Law and Philology*

Korneyeva Tatyana,

*Achinsk Branch of Krasnoyarsk State Agrarian University,
Associate Professor, Candidate of Philological Sciences,
the Department of Civil Law and Philology*

Comprehension and adaptation of resources of John Amos Comenius' pedagogical system as a necessary condition for realization of new educational standards

Abstract: The article reflects the idea of the Method of dialectical teaching based on J.A. Comenius' principle of conformity with nature as one of theoretical foundations of a reasonable educational process. It also demonstrates the efficiency of the Method in realization of new educational standards.

Key words: the Method of dialectical teaching, reasonable education.

The most serious challenge to education nowadays has been made by education itself. The clutter, having turned into a dump, of so-called educational technologies, which are not supported by any scientific foundations, deprives a teacher-practitioner of a rational guide. Thus, a declaration of an activity-based approach, not being filled with contents, has led the school to a dead-end. A facilitated positivistic view of this "brand" has provoked teachers to unrestrained "pedagogical" creativity that flowed pell-mell across the boundless field of individual ideas of pedagogical reality: "so many minds, so many opinions". This is sheer sophistry: verbiage and wiliness. For example, the very expression "an organizational and activity-based game" ignores amateurishly the foundations of Aristotelian logic, tramples on J.A. Comenius' works ("About the Benefits of Exact Naming of Things", "The Speech about Listing Things"), and undermines indiscreetly the demands of the Federal State Educational Standard of primary school for shaping the basis of logical thinking [1].

Under the mask of "activity-based approach" they have brought to school developmental teaching, which has never developed anyone, interactive training, a method of collective training, and other scholastic garbage.

The oil on the flames was poured by so-called “creatives” with their “challenges”, “responses”, “breakdowns” taken from Arnold J. Toynbee without any critical analysis, but with addition of “clusters” and “points of growth” to this picturesque jargon. Thereby, brilliant in its simplicity and contents J.A. Comenius’ law (“the contents of education involve things, mind, and language”) is completely bereaved of mind, and instead of language as a form of consciousness there is a downright verbal husk. Don’t the hearts of these apologists of activity-based training shrink from pain for the children who are floundering helplessly in verbal nets of infantile selfishness which are set by so-called interactive?

Unfortunately, new educational standards, along with reasonable demands, such as “a generated ability to establish cause-and-effect relations”, “forming of foundations of learning skills”, “forming of basic arranged notions” (for elementary school), need profound cleaning of sophistic garbage. For example, “forming of readiness for self-development and continual education”, “a generated motivation for training and cognition”, etc. The mind is unable to reconcile contraries: on the one hand, there is “education - ... the combination of acquired knowledge, abilities and skills...” [2. i.1, art.2, ch.1], on the other hand, one of common cultural competences (the Federal State Educational Standards of Higher Professional Education, training programs for a bachelor’s degree 030900.62, 080100.62, 080200.62) states, “to form a culture of thinking”. On the one hand, there is a declaration of competence approach (competence is a person’s ability to get results in non-standard situations), on the other hand, there is still this ineradicable combination of knowledge, abilities and skills. To reconcile contraries is a favourite occupation of sophists, masters of verbal tricks. Knowledge cannot be regarded as combination by definition (*Eng.* combination - *Rus.* *sovokupnost’* derived from *Rus.* “kupa” (*Eng.* clump), *Rus.* “kucha” (*Eng.* pile).) Knowledge is information which has been assimilated being turned into a system by application of principles and laws of thinking. So, being citizens as well as reasonable teachers, we form the students’ culture of thinking deliberately violating the Law of Education.

The only way of saving the school is clear: the school needs reasonable natural pedagogy. And nothing more! Only then the school will be turned from drudgery into “The House of Joy” [1]. Having introduced the principle of conformity with nature, Jan Amos Comenius took his place in a galaxy of colossi who created and led to the flowering the age of triumph of human nature. On the basis of this principle he created scientific pedagogy. J.A. Comenius performed a civic feat, an astonishing breakthrough in school education, having rebelled against medieval scholastic school. And our modern school keeps patching hard a rotten scholastic hopsack which is cynically called “modern pedagogical technologies”. And no matter what pastes in the form of interactive boards, or dazzling presentations decorate this putrid hopsack, white threads of nonsense and degradation stick out in all directions. Information technologies, the

Internet – thanks to them! – only revealed, aggravated the weak points of our “modern” school.

The demands of new standards should be realized in compliance with natural advisability. There is no need to stretch every nerve trying “to form motivation for education and cognition”, and “to form willingness for self-development”!!! J.A. Comenius states, “The seeds of education are naturally implanted in us” [1]. If our modern teachers, along with their officials and ideological mentors, made a little mental effort to reveal the nature of a Reasonable man, i.e. to touch the science, it would become clear that the ability and irrepressible thirst for knowledge are man’s natural essence that is genetically inherited. It is not man who adjusts to the habitat, like animals with their instincts, but, on the contrary, man adapts the habitat for himself. In order to do this, nature endowed man not only with a sensory stage of cognition, but also logical and rational ones where man invents technical equipment, tools, in one word, the means of effecting nature. To survive in aggressive environment, man has to display a specific form of activity called LABOUR. A natural thirst for knowledge, which enables the identification of patterns and, thus, effective evolution of Homo sapiens, is inherent in every human being.

The method of dialectical teaching is a natural (reasonable) teaching method. Instead of making a natural thirst for knowledge the basis of transforming activity, and supplying it with a clear and precise guide to formation of the Personality, our system of education unmercifully provoke children into searching for realization of their natural cognitive abilities in unwholesome social activities. And here, for all the sins, we start to blame information smog, the post-computer era, the propaganda of consumer attitude and other pleasant external irritants. Nature abhors a vacuum, doesn’t it? If a teacher has failed to satisfy a pupil’s thirst for knowledge, then a pupil will find the channels for its satisfaction. When you see pupils revealing and solving contradictions found in educational materials, setting up and disproving hypotheses while applying the laws of dialectical (reasonable) thinking, then you make sure that there is hardly a more powerful source of pleasure for a person than the process of rational thinking! The appeal of phone displays, tablet computers and other idols, which deprived school of monopoly on information, fades in comparison with the most natural form of human inquisitiveness named the process of thinking.

The essence of an educational process is not “a set of knowledge, abilities and skills”. This approach appeared because of a narrow pragmatism view on the problem of activity, and complete neglect and ignorance of the nature of the ideal. And this is the problem of the ideal that should be solved in educational process. As the basis of thinking is a specific form of activity – idealization, the problem of the ideal is of primary consideration, so that later our conscious activity wouldn’t be marked with spontaneously occurring images which are far from the ability to hold the ideal of the

reality itself. The school tries to retain these two aspects, but their unity doesn't find any form of identity in a real educational process. But this form of identity is indeed the ideal of the school; the ideal that can't be reached through neglect of laws and principles of thinking [3]. The ideal is a subjective image of objective reality, i.e., the reflection of outer world in the forms of human activity, consciousness and will.

As for transformation of the material into the ideal, it implies the manifestation of an external fact in an immediate activity of thought. Just as labour is a transforming, purposeful, mediate activity, so thinking, being the basis of labour activity, has the same specific character (declaration of a dialectical law of maintenance of the original basis). In his abstract (cogitative) activity a person operates with ideas of things, that is, the equivalents of real things [4]. Therefore, the definition of the ideal is highly individual. This is something both existent and non-existent; something that doesn't have a form of an external, sensory perceived thing and simultaneously exists as a human active ability. The ideal is a special thing for a person which he can purposefully change in accordance with the activity demands (requirements) [5].

If a man in his labour activity places some tools between himself and nature, which are the means of nature transformation, then in his thinking (ideal) activity he should also place some means of transformation of ideal things between his thinking and ideal objects. But to transform an ideal object means to transform the nature of one's thinking. Just as man with his labour activity transforms Nature while creating culture, so under the same laws a human natural given – reason – should be changed into mind as the highest level of consciousness. Reasonable thinking is already cultural (transformed) thinking. Like labour is impossible without means of labour, thinking is impossible without means of thinking. To arm a learner with thinking tools, i.e., laws of formal and dialectical logics in their inseparable unity, is the content of education. Thinking is the content of consciousness; speech is a form of thinking. Thus, J.A. Comenius' ideal of content of education “a thing, a mind, a language” gains a penetrating clarity and urgency if we really want to bring up a thinking graduate as it is required by new educational standards. There is no other reasonable, that is, natural, way.

The dependence of the results of cognition on subject's cognitive tools is an obvious fact. And these particular cognitive tools should be provided to a person by the school. This is what we call a natural way of consciousness transformation. Undoubtedly, the school's main duty is to form learners' knowledge. Knowledge is assimilated information. To assimilate information means to use it freely. The main condition for information assimilation is its comprehension. To get a clear understanding of some object, or, in other words, to feel free inside this object, one should grasp its general logics. This opportunity and necessity are implied in a dialectical method of cognition which represents inseparable unity of formal and dialectical logics. Having based the Method of dialectical teaching on reasonable thinking, two people of genius -

Anatoliy Iosifovich Goncharuk and Valentina Lasorevna Zorina – opened for teachers a new road of sensible search for reasonable forms of teaching; realization of a natural principle of competitiveness; and, at last, teachers were able to see how natural thinking inclinations of students acquired natural development showing unlimited capabilities. Why should we force an open door, pointing out a problem of motivation in teaching in the Law on Education? As soon as we understand the essence of education, an artificially made problem of motivation will turn into nonsense. The solution of all problems and tasks of education, which are stated in each new educational standard, is described in the Method of dialectical teaching to the full extent and in a natural (reasonable) way.

The potential of a lesson as an organizational form of teaching is appreciated at its true value and realized in the Method of dialectical teaching. Enrichment and updating of the content of educational programs with the means of the Method of dialectical teaching lead to the development of new teaching forms. Interactive teaching, based on approval of obstinate persisting in a learner's opinion (a set of empty phrases), gave way to a meaningful discussion, based on the knowledge of cognitive rules and methods. At the same time subject knowledge acts as a material for forming and mastering of a cognitive method. A complex cooperation significantly raises learners' intellectual working efficiency. The criterion of this phenomenon is quantity and quality of notions made by learners in class, i.e., new knowledge based on the formulation of a lesson's aim, which is again made by learners themselves. And this purposive process of making notions opens natural channels for satisfaction of the thirst of knowledge. The identification of contradictions in the object of cognition, hypotheses offered in order to solve contradictions, refutation of these hypotheses, and a natural spirit of competitiveness stimulate the formation of knowledge without any outer compulsion. To identify and solve a contradiction, one needs to mobilize the knowledge of formal and dialectical logics, and rules of specific sciences which are also derived from logics and dialectics. So, the Method of dialectical teaching introduces order to an educational process where so far there is a complete mess and triumph of sophistry (so many minds, so many opinions). A universal principle of contradiction has achieved the status of a fundamental principle in didactics.

No matter what "new" ideas on improving the teaching process penetrate into the school, be it optimization, individualization, collectivization, activity, information technologies and etc., they are blown out, as if by draught, as they are impossible to hold, there is nothing to grasp at: no basis, no scientific foundation! We do not know what kind of a protuberance will tomorrow break loose from a "creative" brain of our fighters for innovations in education. But all this variety of conditions, principles and laws of an educational process – only in its logical interrelation and clever interpretation – was long ago introduced in "The Great Didactic". Why reinvent the wheel? Especially,

detail by detail, adjusting them to one another without success. It is high time we mastered that wheel and rotated it rapidly, keeping pace with the acceleration of civilization development. The recognition of a determinant role of the whole regarding its parts, which is a point of view proceeding from the whole and coming to the understanding of the parts of *this* whole, has always been the very soil where dialectics grows. And an opposite opinion, coming from the idea of prior existence of self-contained, completely independent elements which are later united in this or that complex (a more or less accidental one in relation to their “inner nature”) but, nevertheless, do not change at all and remain as they used to be, has always been and still is the soil leading to vicious practice as no dialectics can appear here [5].

Nowadays such a spoke that is artificially, therefore absurdly, being built in the wheel of education appears to be a competence approach. If we give up different attempts to separate the notions of “competence” and “awareness”, as a matter of fact, there will remain “practical application of knowledge”. “Our obsession with practice-oriented education” can be explained only by misunderstanding of the essence of the notion of knowledge. A word combination “practical application of knowledge” is a tautology. Having a logical tool of cognition, I grasp and hold the underlying essence of a thing, and on this solid, that is, natural and objective basis I can predict different reasonable relationships with other objects in various new situations. So, knowledge is the knowledge of things. How can I apply the knowledge of things to things? A complete nonsense! If I can’t apply any “knowledge” to a thing, it means it is not knowledge but a set of phrases about the thing which has been assimilated formally, irrespective of the thing itself, or in a sham, fragile and easily torn connection with it. The naivety of ideas about the essence of Knowledge, and inability to organize the process of assimilation of knowledge as knowledge of a thing, in the strict and literal sense of the word, provoke into attempts of concealing this socially dangerous ignorance with empty pseudo-scientific newspeaks. Stop keeping thought at the stage of reason and setting artificial restrictions on the way of its natural tendency to the stage of mind! Why turn so-called educational innovations into corn?

To provide the most natural human characteristic – consciousness – with a conscious character is what J. A. Comenius, a man of genius, called for. Comenius’ thought, if not shriveled by petty pedantry, is more than ever actual for our school and requires a deep understanding in order to overcome the crisis our school is being plunged into by common efforts of zealous “innovators” of education. Imperishable is Confucius’ wisdom: “Acquire new knowledge whilst thinking over the old, and you may become a teacher of others”.

REFERENCES

1. Comenius, Jan Amos. Great Didactic (Selected chapters). Moscow, 1989. – P. 416.
2. Federal State Educational Standard of Elementary Secondary Education. Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 6th October, 2009, # 373.
3. Polyarush A., Nurgaleev V. The formation of pupils' ecological thinking on the basis of dialectical approach. Krasnoyarsk, 2001. – P. 76.
4. Hegel G.W.F. Encyclopedia of Philosophical Sciences. V.1. The Science of Logics. Moscow, 1971. – P.244.
5. Il'enkov V. Philosophy and culture. Moscow, 1991. – P. 464.

Kriskovets Tatyana,

*Orenburg State Pedagogical University, DPhil, senior lecturer,
associate professor of chair «Pedagogics of high school»,*

Merculova Lyudmila,

*Orenburg State Pedagogical University phd in pedagogics,
associate professor of chair «Pedagogics of high school»*

THE IDEA OF SCIENTIFIC PROFESSIONAL COMMUNICATION IN SUBJECT-VARIATIVE CAREER EXTENSION

Abstract: The article discusses the specifics of the subject-variative extension of teacher's professional career as a holistic multi-purpose complex of educational features in its formal, non-formal and informal ways, contributing to the implementation of teacher's career aspirations. The author proves the potential of scientific communication to provide the variety of high-grade, high-quality selection of specific options for a professional career development.

Keywords: subject-variative extension; scientific communication, educational trajectory, life-long education; professional career, variety, career development

The formation of life-long professional pedagogical education is a complex, multifactorial and controversial process. Practice shows that there is no single strategy of the professional career. Each person is unique, and the process of developing career strategy in each case is unique.

The development of the professional career as a way to self-realization can be achieved only through the choice. "To be a person, - writes Galperin P., - is to be the conscious, socially responsible subjects"[2]. It is the person, who regulates his activity on the basis of consciousness, that constitutes indicative part of his actions. KolesnikovV., Leshkevich T. focus on creative, active potential of the personality who uses in the process of the self-consciousness full potential of science and culture [4;5].

The problem of modern human existence is that he has to adapt constantly to the unstable, ever-changing world. On the other hand, the spiritual expression of human inevitably appears as a combination of rationality and faith in man.

Thanks to this unity of faith and rational the comprehension of reality is performed. This feature of human existence is called virtual reality, which becomes characteristic for

education. It is becoming more and more updated today as a qualitative characteristic of modern education. [4]

The process and the need for the development of the person as a whole does not depend on the specifics of a particular professional career. However, its specified focus can be ontological determinant of achievements.

According to Gorshkova V.'s research "social time pressure, ruthlessness and cruelty of continuing reforms and innovations make a person be under stress. On the other hand, the complication of living requires the revision of the prevailing conservative views and attitudes, overcoming of one's former self-conscience, enhanced reflection one's existing valuable experience, bringing the benefits and success of daily life philosophy [3] .

The idea of activity chosen by a man "directs the course of life" (Frankl V.), becoming the mode of existence of the subject, defining his social position, a creative orientation of professional work and its ontological content.

Personal development of the professional, success of the career phased implementation involves some dynamics of its properties and qualities that are represented as "increments" of the personality.

The teacher's career development is specific compared with the professional development of other categories of workers. Mentality of the teacher is interdependent with his spiritual and practical activities focused upon the preservation and transmission of spiritual and moral values to new generations. Personality of the teacher is his main professional tool.

Moreover, the development of teacher personality can be viewed upon in two aspects: as the goal of the professional activity and as a target for professional development. Consequently, the achievement of these two forms of target layers should be similar, in particular - forms of collective and group activities as the most effective for the development of personality [4]. This approach is particularly productive in the process of teacher's professional development.

Unlike most professions, for the teacher, these forms are not only important as a means of self-development, but also as a professional tool. Teacher himself uses forms of collective and group activities, managing the development of the students, that is he performs his professional role. The specificity of the teaching profession is that it creates favorable conditions for the realization of the concept of lifelong learning included in the professional activity [6]. Thus, the development of a professional career becomes the value necessary for teachers as the subject of activity.

The idea of a balanced interaction between the processes of the internal development of the teacher and his external social movements in the development of career space helps to resolve the main problem of the formation of XXI century human. It's the identification of regularities, individual and personal ways of becoming human in

the general educational practice, professional career development, revival of his spirituality and genuine intelligence and the sustainable progressive development of our civilization, overcoming the negative effects of informatization of education, which may be the predominant in the conditions of market relations [4].

Focusing on life-long continuity of the professional career development [7], we emphasize the complementary-character and diversity of forms of life-long education - formal, non-formal and informal. The scheme of interaction of the processes of teacher's formal, non-formal, informal education and the development of his career is represented in the illustration.

The interaction of formal, non-formal and informal spheres of life-long education determines the range of distribution of the three-dimensional subject-variative extension and the overall trajectory of teacher's personal career development.

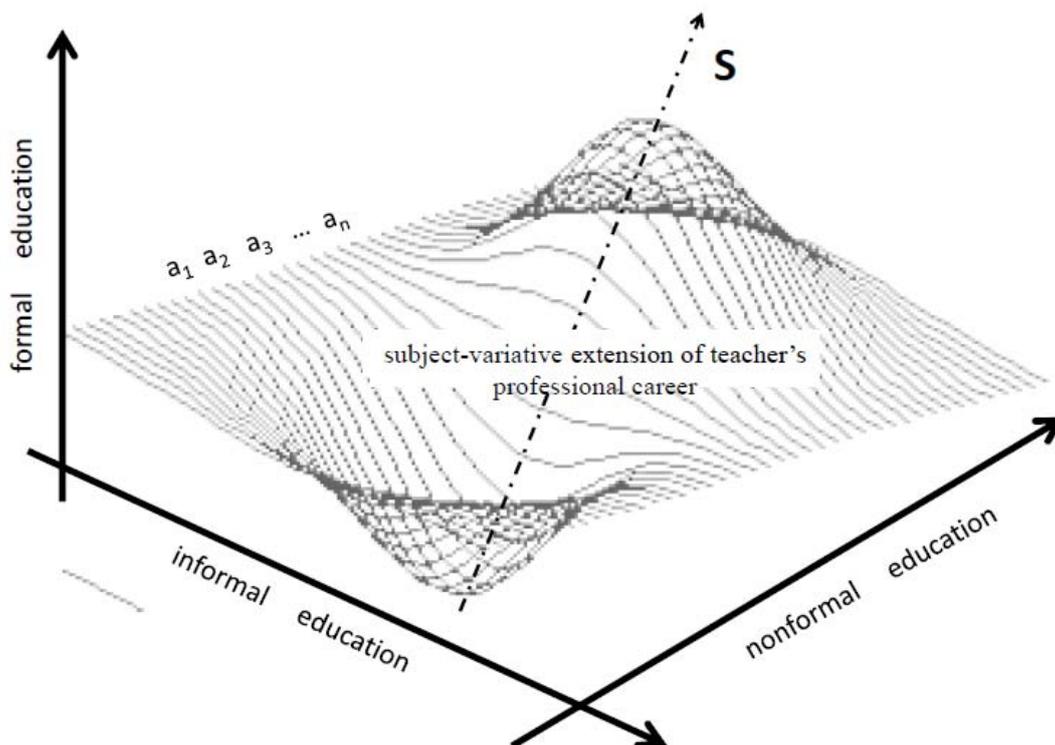


Fig1. Interaction of the processes of formal, non-formal, informal education and development of teacher's professional career

Legend:

S - The axis of the subject-variative extension;

$a_1, a_2, a_3, \dots a_n$ - The functional line of teacher's professional career development;

The subject-variative extension of teacher's professional career is holistic multi-purpose complex of educational features in its formal, non-formal and informal ways,

contributing to the implementation of teacher's career aspirations, who is defining the limits of free choice of the strategy of subject and professional updating, as well as responsibility for its consequences.

This complex provides a teacher a full-fledged diversity of quality-specific variants of meaningful career choice.

The subject-variative extension of teacher's professional career is based on two-dimensional professional areas that reflect the ratio of a certain level of professional careers teacher at any given point of time.

The nature of the subject-variative extension of teacher's professional career is unified, but it consistently demonstrates personal movement. The variety and diversity of forms of teacher's career determines its development. The multivariance of professional career development is its main defining characteristic.

The functional line of teacher's professional career development reflects infinitesimal points $a_1, a_2, a_3, \dots, a_n$, each of which we consider to be the cause, and the following one as a consequence.

The dynamics of teacher's professional career in space and time is represented in the form of a continuous chain of small causes and effects, the number of options of which is endless. Any starting point results in a chain of cause-and-effect relationships a_1, a_2, a_n . The axis of the subject-variative extension S is represented as a system of personal abilities, knowledge, skills, and beliefs. That determines the development of professional career, eventually urging the teacher to professional self-realization and self-development.

Each of the components (formal, nonformal and informal) contributes to the development of a professional career. When the parameters of the key component change, there is a transition to the next phase of professional career development. It is internally necessary movement, "self-movement" from the existing career potential to the highest levels of professional career. The external (society, lifelong learning) always acts through internal (personal abilities, knowledge, skills, beliefs, needs). The nature of the subject-variative extension is unified, but consistently demonstrates different guises. There is the only undoubted fact that unites and reconciles all fields of knowledge - the variety and diversity of forms of professional career development.

Professional career is built on the acceptance of plurality and diversity of life, the inevitability of coexistence of differences, based on the extension of the teacher's own experience by initiation him to the views of other cultures, the environment itself [8,9,10]. All this leads to the expansion of its the subject-variative extension.

There is a continuous, consistent, content-structured accumulation of knowledge and skills, the conglomeration of teacher professional achievements in the concentrated form at each transition to the next phase of development of a professional career, and each of the results is an integral part of the general fund. It isn't neglected by the

subsequent success of a professional career, but only reinterpreted and updated. The transformed results of each of the previous phase are included in the subsequent career phase.

The efficiency of each new stage of career development depends on the productivity and achieved results of the previous stage, the intensity of the feedback, the validity of corrective actions, the use of appropriate technologies, as well as the quality of the organizational and pedagogical support of career development. Thus, there is the deployment of the subject-variative extension, some required movement, "self-movement" from existing career potentials to the highest levels of professional career.

In the development of a professional career the mechanisms of self-realization of the teacher as a professional are laid. They become, necessary for the formation of a distinctive personal image and dignity of human life, for the dialogic and safe interaction with people, nature, culture, and civilization.

Particularly important is the incorporation of the modern teacher in the process of science communication. Communication in the scientific community is specially ordered system of social interactions in search for the accumulation and dissemination of scientific knowledge of reality, implemented through various channels, means, forms and institutions of the communication.

The analysis of the communicative aspects of scientific activity shows that the informal structure of the teaching staff may be regarded as an open system of communicative interactions, integrating the specific team in research and teaching community of higher level, as well as differentiating members within the team according to the density of communication links and the availability of specific roles under the division of labor in the collective.

Scientific communication is a universal object correlated with many aspects of professional career. Revitalization of the form and content of scientific communications enhances subject-variative career extension in its formal, non-formal and informal ways. There is an exchange of information within the informal communication of teachers. Expansion in the professional environment of pedagogically informal communication has a positive effect on the productivity of the teacher as a professional, his contribution to the development of pedagogics.

Disclosure of the nature and content of professional communication in science leads to the conclusion of the special role of the array of publications as the most informative source of information about the specifics of modern pedagogical activity, the main directions of collective action.

In Russian pedagogic community there are problems associated with maintaining the external scientific communication and, as a consequence, with the integration with the world scientific and educational community.

The period of globalization has prospects for further development of teacher

community. This is due to the emergence of new forms of professional scientific communication with significant specificity: chat rooms, forums, blogs, and social networks.

Teacher in the process of creating his own the subject-variative career extension is free to determine the vector of career development, the choice of forms and methods of implementation of the process and at the same time is responsible for his actions to himself, to the subjects of the educational process, the future of the nation. This sense of responsibility to themselves, society, and the state is often a synonym of patriotism and justice, personal freedom for everyone. The development the subject-variative career extension is determined by the interaction of different factors, the unity of formal, non-formal and informal education, social needs, as well as the overall strategy of the professional career development.

They are closely linked, and changes in each of these forms lead to changes in all the components, which in its turn causes the qualitative transformation in the process of orientation in teaching profession in teaching activities, as well as in the implementation of continuous variable programs.

The idea of the teacher's subject-variative career extension allows establishing the process of career development providing its progressive direction, intensity, fundamental incompleteness, variability of career development in the system of inner management, to determine the direction of changes in the organization of the system of long-life education.

REFERENCES

1. Батурин, В. К. Человеческая деятельность как единство познания и управления / В. К. Батурин // Философия образования. – 2005. – № 1 (12). – С. 64–76.
2. Гальперин, П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М.: КД «Университет», 1999.
3. Горшкова, В. В. Образование взрослых: формат опережения / В. В. Горшкова // Педагогика. – 2007. – № 10.
4. Колесников, В. А. Образование как способ личностной самореализации человека: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 / В. А. Колесников. – Иркутск, 2006.
5. Лешкевич, Т. Г. Философия науки. Традиции и новации / Т. Г. Лешкевич. – М.: ПРИОР, 2001. – 428 с.
6. Федорова, Е. В. Профессиональное самосовершенствование и личностное развитие педагога / Е. В. Федорова // Сибирский учитель. – 2002. – № 2 (19).

7. Хэрриот, П. Карьера [Электронный ресурс] / П. Хэриот // Управление человеческими ресурсами / П. Хэриот; под ред. М. Пула, М. Уорнера. – СПб.: СПб. Питер, 2002. – С. 658–675. – Режим доступа: http://dps.smrtlc.ru/Disc/Herriot_Kariera.htm.

8. Day, R. E. Social capital, value and measure: Antonio Negri's challenge to capitalism / R. E. Day // *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. – 2002. – Vol. 53. – № 12. – P. 1074–1082.

9. Horowitz, I. *The Decomposition of Sociology* / I. Horowitz. – Oxford University Press, 1993. p. 282.

10. Mayo, E. *The Social Problems of an Industrial Civilization* / E. Mayo. – Cambridge, Mass.: Harvard University, 1945.

Lutaieva Tetiana,
*assistant professor, the department of Pedagogy
and Psychology National University of Farmathy*

PRIVATE INITIATIVE IN EDUCATION OF MEDICAL SCIENTISTS IN KHARKIV PROVINCE (the second half of the 19th – early 20th cent.)

Abstract: The article highlights private initiative in education of medical-pharmaceutical's scientists in Kharkiv province during the second half of the nineteenth – early twentieth centuries.

Keywords: private initiative in education, university, scientist, scientific society, charity, Kharkiv province.

Лутаева Т.В.,
*канд. пед.н., доцент кафедры педагогики и психологии
Национального фармацевтического университета*

ЧАСТНАЯ ИНИЦИАТИВА В ОБРАЗОВАНИИ УЧЕНЫХ-МЕДИКОВ ХАРЬКОВСКОЙ ГУБЕРНИИ (вторая половина XIX – начало XX вв.)

Аннотация: В статье освящается частная инициатива в образовании ученых медико-фармацевтической отрасли в Харьковской губернии во второй половине XIX – в начале XX вв.

Ключевые слова: частная инициатива в образовании, благотворительность, университет, ученый, научное общество, Харьковская губерния.

В период современности на постсоветском пространстве возникает ряд проблем, созвучных реалиям общественной жизни Российской империи второй половины XIX – начала XX вв. В недавнем историческом прошлом к решению насущных проблем в сфере образования и культуры привлекалась передовая общественность, деятельность которой может быть примером для изучения и осмысления.

Проблема становления и развития благотворительной деятельности в Российской империи нашла отражение в работах современных историков: Г. Н. Ульяновой [1], Е. Г. Лозовской, Л. В. Харининой [2] и др. Частная инициатива представителей высшей школы Харьковской губернии была частично представлена в историко-педагогических исследованиях О. М. Другановой [3]. Предметом исследования современных украинских ученых (И. Ю. Робак [4], З. П. Петровой [5] и др.) является история медицины и фармации, в том числе благотворительная деятельность представителей Харьковского медицинского общества.

Однако, следует констатировать, что на сегодняшний день не существует обобщающего научного труда, посвященного исследованию частной инициативы ученых-медиков (фармацевтов), способствующих развитию образования во второй половине XIX – в начале XX вв.

Цель статьи – на основе анализа историко-педагогических источников и литературы охарактеризовать особенности частной инициативы в области образования ученых медико-фармацевтической отрасли Харьковской губернии во второй половине XIX – в начале XX вв.

Украинская исследовательница Е. Н. Друганова в своих научных работах отмечает, что «под частной инициативой в образовании следует понимать организационную, материальную, деятельность отдельных лиц и ассоциаций разных типов и уровней» [3].

Наряду с понятием «частная инициатива» в исследуемый период употреблялись понятия «общественная инициатива», «благотворительность», «помощь бедным», «призрение» в зависимости от контекста расширяющие или сужающие область описания. В образовательной сфере чаще всего использовалось понятие «благотворительность». Термин «благотворительность» применим к области общественной активности, связанной с передачей физическими и юридическими лицами (но только не субъектами государства) денежных и материальных ресурсов в помощь нуждающимся [1, с. 626].

Становление частной инициативы имеет давние традиции, но широкого развития на территории Российской империи в образовании приобретает во второй половине XIX – в начале XX вв. Харьковская губерния заняла заметное место в этом движении. Центром Харьковской губернии был город Харьков, а центральным учреждением – Харьковский университет, открытый в 1805 г. в результате частной инициативы В. Н. Каразина при содействии общественности. Профессиональной деятельности многих преподавателей медицинского и физико-математического факультетов Харьковского университета была характерна частная инициатива в области образования.

Лучшие представители профессуры осознавали свою научную деятельность не как мертвую чиновничью службу, а как важное общественное дело,

направленное на развитие отчизны. Однако, нельзя сводить их культурно-просветительскую деятельность только к голому энтузиазму. Возможности передовых ученых исследуемого периода, в том числе в Харьковском университете, к осуществлению актов благотворительности, зачастую зависели от их финансового состояния.

Материальное состояние научно-педагогических кадров Харьковского университета было, согласно статистическим данным, удовлетворительным. Согласно данным А. Шипилова, заработная плата профессора во второй половине XIX – в начале XX ст. была всегда большей, чем у рабочего: 1863 г. – 15, 1890 г. – 18, 1912 г. – 17 раз [6, с. 35].

Частная инициатива в Российской империи пореформенного периода имела законодательную основу. Все без исключения благотворительные учреждения в Российской империи находились в ведении государства. Ведомства, курирующие их, разделялись на преследовавшие исключительно или преимущественно благотворительные цели (Ведомство учреждений императрицы Марии, Российское Общество Красного креста и др.) и на не имеющие специального благотворительного назначения (Министерство внутренних дел, Министерство народного просвещения и т.д.) [2, с. 136].

Положения нормативных документов о благотворительности в Российской империи исследуемого периода исключали бесконтрольность в хранении и расходовании средств, фактически устанавливали ответственность получающей стороны за распоряжение материальными ресурсами в соответствии с волей жертвователя.

Юридическую определенность в организации просветительской и благотворительной деятельности научных обществ при университетах имперского периода создавали Университетские уставы. Деятельность ученых обществ регламентировалась отдельным уставом, который не мог быть принят без утверждения Министра народного просвещения.

Все научные общества Харьковского университета исследуемого периода уделяли внимание популяризации исследований, предоставляли возможность своим членам заниматься благотворительной деятельностью. Деятельности медицинских обществ и организаций, которые не подчинялись университетской администрации, также характерны многочисленные примеры частной инициативы. В сущности, сами они были общественными структурами и существовали на членские взносы и частные пожертвования. Созданное в 1861 г. Харьковское медицинское общество (ХМО) внесло неоценимый вклад в развитие науки и просвещения Харьковской губернии, а создателями и двигателями его деятельности были представители профессуры Харьковской высшей медицинской школы. По инициативе ХМО в Харькове было организовано частное высшее

учебное заведение – Женский медицинский институт, занятия в котором начались 1 ноября 1910 г. [5].

В 1869 г. харьковские профессора стали инициаторами создания Харьковского общества распространения в народе грамотности с Н. Н. Бекетовым во главе. С деятельностью общества связано возникновение в Харькове четырех бесплатных народных читален-библиотек. Инициатором их открытия был ученый-физиолог В. Я. Данилевский, принимавший также в 1887-1888 годах активное участие в создании Харьковской общественной библиотеки. При содействии В. Я. Данилевского при обществе был основан Санитарный Комитет, целью деятельности которого было воспитание и оздоровление ослабленных детей, обучающихся в школах общества. При каждой школе общества вводились уроки по гигиене и физиологии [7].

При посредничестве харьковского ученого-офтальмолога Л. Л. Гиршмана 7 мая 1887 г. было основано училище для слепых детей. Леонард Леопольдович также входил в состав Совета Харьковского отделения Попечительства императрицы Марии о слепых (открыто 18 мая 1886 г.). Члены попечительства вносили определенные взносы (от 200 руб. в год). Членские взносы были одним из источников финансирования строительства здания училища для слепых, возводившемся при непосредственном участии Л. Л. Гиршмана. В периодических изданиях конца XIX в. сообщалось, что в связи с признанием государством заслуг Л. Л. Гиршмана в деле благотворительности, ему предоставлялось право ношения золотого знака попечительства пожизненно [8].

Представители профессорско-преподавательского состава медицинского и физико-математического факультетов Харьковского университета, сознавая свою готовность к решению социально-значимых педагогических проблем, направляли свою деятельность на усовершенствование материальной базы университета, оказывали содействие распространению информации о частной инициативе своих коллег.

Профессор М. А. Попов оставил воспоминания о преподавательской деятельности профессора И. Н. Оболенского во второй половине XIX – в начале XX вв. В статье, напечатанной на страницах газеты «Южный край», он писал, что в начале службы Ивана Николаевича на кафедре общей патологии, студенты не обнаруживали заинтересованности к закрепленным за кафедрой курсам. Кафедра не имела необходимого для преподавания оборудования, лабораторий. Ситуация изменилась благодаря энергии И. Н. Оболенского: на мизерные средства он обустроил при университете лабораторию, привлек к ней молодежь, дал студентам для пользования собственные инструменты и аппараты, начал проводить исследования [9].

Профессор Н. П. Тринклер, приступив к преподавательской деятельности на кафедре хирургической патологии Харьковского университета, широко использовал в учебном процессе собственный музей, созданный в его частной лечебнице [10, с. 471].

Благодаря пожертвованиям при Харьковском университете были созданы и пополнялись новыми поступлениями музеи и библиотеки, шло строительство учебных и учебно-вспомогательных помещений.

В исследуемый период русский ботаник-систематик, профессор ботаники в Харьковском университете Николай Степанович Турчанинов передал в дар Харьковскому университету свою коллекцию растений. Одновременно с гербарием университет получил личную ботаническую библиотеку учёного, насчитывавшую 197 названий [11, с. 127].

Приват-доцент Харьковского университета Павел Дмитриевич Хрущев израсходовал десятки тысяч рублей на устройство в собственном имении (с. Карасевка Харьковского уезда) богатейшей физико-химической лаборатории, из которой «вышел ряд работ, частью исполненных им, частью одним, частью его сотрудниками» [10, с. 588]. В ней были собраны все новейшие инструменты, препараты и необходимые для исследований материалы. На страницах газеты «Южный край» сообщалось: «Ученый, принявшийся за научные исследования по химии в деревенской глуши, чувствует себя в тех же условиях, как и в самом большом научном центре» [12]. П. Д. Хрущев также построил и поддерживал школу в своей деревне, вел просветительскую работу в Харькове.

Апполинарий Григорьевич Подрез, по праву считающийся одним из основателей отечественной клинической урологии, завещал все свое имущество, в том числе дом и дворовое место по ул. Пушкинской в г. Харькове, в наследство Харьковскому университету с единственным условием, что в этом доме должна быть открыта специальная клиника мочеполовых органов [7].

В начале XX в. в Харьковском университете действовал профессиональный союз студентов-медиков, материальную помощь которому оказывали представители научно-педагогического состава Харьковского университета [13].

Результатом частной инициативы преподавателей Женского медицинского института была организация в 1910 году помощи нуждающимся слушательницам. В газете «Южный край» сообщалось, что состоялось учредительное собрание попечительного комитета о нуждающихся слушательницах, на котором был обсужден и принят его устав. Председателем был избран профессор П. И. Шатилов [5].

В начале XX в. (1909 г.) в Харькове было создано «Общество пособия больным недостаточным учащимся в высших учебных заведениях г. Харькова». С призывом к ученым, членам ХМО, помочь обществу выступил Е. П. Браунштейн.

На заседании ХМО он обратился к собравшимся с такими словами: «Цели Общества в высшей степени симпатичны... Правда, реально Общество себя еще ничем не проявило, но это еще сильнее подчеркивает необходимость обратить внимание лиц, сочувствующих целям Общества, на необходимость придти энергичнее на помощь инициаторам и организаторам» [13].

С благотворительной целью преподавателями Харьковского университета часто читались публичные лекции в пользу студентов, учебно-вспомогательных помещений Харьковского университета, Народного дома, сельских библиотек и т.д. Об этом регулярно сообщали периодические издания Харьковской губернии. В газете «Южный край» сообщалось, что сбор средств от лекций профессора В. Я. Данилевского («О физиологических свойствах нервной системы и ее значении для жизни»), которые сопровождалась демонстрацией опытов, предназначались в пользу комитета бесплатных сельских библиотек Харьковского общества грамотности [12].

Одной из наиболее распространенных форм соответствующей помощи стали премии благотворителей за определенные научные достижения. Проведенный научный поиск позволил установить ряд именных стипендий для будущих медиков и фармацевтов. Среди них: за лучшую научную работу в области хирургии имени В. Грубе [14], за лучшую работу по бактериологии и вообще естественным наукам имени Л. Ценьковского, за лучшую работу по естественным наукам им. А. Павловского, В. Черняева [15, с. 25]. Премия им. заслуженного профессора А. Павловского была учреждена согласно завещанию покойного в 1889 г. его сыном на капитал 2500 руб. Она выдавалась ежегодно за лучшее сочинение на тему, заданную физико-математическим факультетом, в том числе в области химии (значимость науки особенно велика в процессе становления будущего ученого в области медицины и фармации). Премия им. заслуженного профессора В. Черняева была учреждена в 1893 г. на капитал в 3000 руб. его вдовой согласно пожеланию покойного для выдачи студентам за сочинения на темы, связанные с изучением природы юга России (флору региона изучали будущие фармацевты) [10, с. 124]. Харьковское общество физико-химических наук в конце XIX в. учредило премию им. Н. Бекетова [12], а в начале XX в. – им. П. Хрущева [8].

Наиболее распространенной формой помощи студентам высших учебных заведений было учреждение стипендий. Как правило, вопрос о стипендиях решалось без студенческих представителей. Согласно существующей во второй половине XIX века практике, благодетель для учреждения стипендии должен был передать учебному заведению капитал, на проценты из которого и выдавалась стипендия, которая, как правило, носила имя благодетеля. Именные стипендии учреждались также в результате частной инициативы общественности. В таком случае для образования необходимого капитала открывалась подписка. Так, на

проходившем в январе 1900 г. Фармацевтическом съезде было решено учредить стипендию им. А. Чирикова в Харьковском или Московском университетах, по желанию правительства. Для образования необходимого капитала была открыта подписка [7].

На заседании ХМО было принято постановление о создании двух стипендий, имени Л. Н. Толстого и Н. И. Пирогова, для неимущих слушательниц Женского медицинского института. Реализовано оно было в марте 1911 года. В 1912 г. ХМО учредило еще две именные стипендии (по 200 рублей), тем самым увековечив память недавно скончавшихся преподавателей: Н. Д. Алексеенко и активного участника создания института А. Д. Чирикова. Позднее появились новые стипендии – имени профессора Ф. Опенховского и доктора Поддубного [5].

Таким образом, анализ научных исследований, затрагивающих проблему частной инициативы в образовании, позволяет свидетельствовать, что под этим понятием следует понимать организационную, материальную, деятельность в области образования отдельных лиц и ассоциаций разных типов и уровней. Благотворительная деятельность в образовании была практическим аспектом этого явления и может быть охарактеризована как добровольная, бескорыстная, социально-значимая деятельность, направленная на сознательные пожертвования в поддержку и развитие образовательной сферы.

В процессе научного поиска установлено, что в период второй половины XIX – в начале XX вв. помощь государству в усовершенствовании материальной базы высших учебных заведений и проведение в них научных исследований, а также поддержке неимущих студентов и попавших в затруднительную ситуацию преподавателей оказывалась в результате частной инициативы отдельных частных лиц, общественных организаций, учреждений, должностных лиц.

Осознание того, что именно в высших учебных заведениях возвращаются кадры отечественных ученых, определило приоритет деятельности благодетелей – поддержку научных исследований преподавателей и студентов высших учебных заведений. К тому же, частная инициатива ученых-медиков (фармацевтов) – носителей передовой педагогической мысли в Харьковской губернии – содействовала тому, чтобы государство в лице своего правительства признало внешкольную сферу образования, а также частное высшее женское образование важными для общественного прогресса.

Среди факторов, обуславливающих частную инициативу в области образования ученых Харьковской губернии исследуемого периода, была их активная гражданская позиция. К тому же, избранный вид деятельности открывал многим из них путь к достойной зарплате, правительственным наградам и пристойным пенсиям, что также позволяло заниматься благотворительностью.

Своей активной жизненной позицией ученые медико-фармацевтической отрасли в Харьковской губернии конца XIX – начала XX вв. обеспечили себе одно из ведущих мест среди передовых представителей общества в деле содействия развитию образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ульянова Г. Н. Здравоохранение и медицина // Россия в начале XX века. Москва, 2002. – С. 624-651.
2. Лозовская Е. Г., Харинина Л. В. Благотворительная деятельность ведомства учреждений императрицы Марии // Вестник ВолГУ. – 2007. – Серия 7. – Вып. № 6. – С. 136-139.
3. Друганова О. М. Розвиток приватної ініціативи в освіті України (кінець XVIII – початок XX століття) : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. Харьков, 2009. – 42 с.
4. Робак І. Ю. Організація охорони здоров'я в Харкові за імперської доби (початок XVIII ст. – 1916 р.). Харьков, 2007. – 346 с.
5. Петрова З. П. Женский медицинский институт Харьковского медицинского общества (1910-1920 гг.) // Международный медицинский журнал. – 2006. – № 4. – С. 139-146.
6. Шипилов А. В. Зарплата российского профессора в ее настоящем, прошлом и будущем // ALMA MATER. Вестник высшей школы. – 2003. – № 4. – С. 33–42.
7. Южный край. – 1900. – 21 октября, 13 ноября, 8 января.
8. Южный край. – 1896. – 14 февраля, 27 января.
9. Попов М. А. К 30-летию учено-педагогической деятельности профессора И. Н. Оболенского. – Южный край. – 1898. – 28 апреля.
10. Физико-математический факультет Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805-1905) / Под ред. И. П. Осипова, Д. И. Багалея. Харьков, 1908. – 625 с.
11. Камелин Р. В., Сытин А. К. Николай Степанович Турчанинов (к 200-летию со дня рождения) // Ботанический журнал. – 1997. – Т. 82. – № 9. – С. 123-137.
12. Южный край. – 1896. – 10 февраля, 18 февраля, 3 марта, 4 марта.
13. Южный край. – 1909. – 28 ноября, 1 декабря.
14. Южный край. – 1899. – 11 апреля.
15. Отчет о состоянии и деятельности Императорского Харьковского университета за 1907 г. // Записки Императорского Харьковского университета. – 1908. – Кн. 1. – С. 1-40.

Miftachutdinova T.V.,
Russian University, lecturer, faculty of biotechnology

FEATURES OF REALIZATION OF DIDACTIC SOFTWARE THE FORMATION OF PROFESSIONAL INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDYING HUMANITIES DISCIPLINES

Abstract: This article is devoted to a problem of formation of professional intercultural competence of the student. The publication provides the author's definition of "professional intercultural competence", determined by the particular implementation of the didactic form of professional intercultural competence of students.

Keywords: intercultural competence, professional intercultural competence, didactic support.

Мифтахутдинова Т.В.,
Российский университет, преподаватель, факультет биотехнологии

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме формирования профессиональной межкультурной компетентности студента. В публикации дается авторское определение понятия «профессиональная межкультурная компетенция», определяются особенности реализации дидактического обеспечения формирования профессиональной межкультурной компетенции студентов.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, профессиональная межкультурная компетенция, дидактическое обеспечение

Новые стратегические ориентиры в развитии общества кардинально изменили требования к образованию. В условиях глобализации и усиления интеграционных процессов развитие системы высшего образования приобретает новую направленность. Одной из задач современного образования в такой ситуации становится создание условий для приобретения обучающимися опыта межкультурного общения, обучение навыкам и умениям общения с представителями иных культур, в процессе которых происходит формирование межкультурной компетенции. В связи с этим проблема развития у специалистов способности к взаимодействию, к установлению контактов с партнёрами, являющимися представителями различных культур, становится крайне актуальной для современного общества.

Прежде чем приступить к описанию особенностей формирования профессиональной межкультурной компетенции уточним основные понятия исследования.

Вслед за Н.Н. Васильевой [1], В.Г. Апальковым [2] мы под профессиональной межкультурной компетенцией понимаем основанную на знаниях, умениях и опыте межкультурного общения способность человека, позволяющая решать профессиональные задачи и осуществлять профессиональную деятельность, связанную с межкультурной коммуникацией.

Формирование профессиональной межкультурной компетенции определяется дидактическим обеспечением, которое является базой для профессионального развития. Под дидактическим обеспечением мы понимаем совокупность педагогических мер, включающие в себя содержание формирования профессиональной межкультурной компетенции в процессе изучения общегуманитарных дисциплин, технологию его реализации, способы взаимодействия педагога и студента.

Многие исследователи считают, что процесс формирования каких-либо умений, действий должен носить поэтапный характер. Например,

– исследуя поэтапное формирование качеств у студентов, С.Д. Смирнов подчёркивал, что полноценное формирование действия требует последовательного прохождения шести этапов, два из которых являются предварительными и четыре - основными. Предварительные этапы призваны создать необходимые условия для выполнения действия (мотивационный и ориентировочный), а основные этапы описывают ход выполнения самого действия. Он выделяет следующие этапы: мотивационный, ориентировочный, материальный или материализованный, беззвучной устной речи (речь про себя), умственного или внутриречевого действия [3].

– О.В. Темняткина проектируя технологию формирования ключевых компетенций, ориентируется на следующие этапы: 1) эмоционально-

мотивационный; 2) этап целеполагания (организационно-деятельностный); 3) этап эмпирического моделирования; 4) этап теоретического моделирования; 5) творческий этап; 6) этап совершенствования модели (контроля и оценки) [4].

Таким образом, анализ литературы показал, что авторы выделяют и обосновывают разные этапы, но практически все из них указывают на то, что первый этап должен быть подготовительный, на котором вырабатывается и систематизируется общее представление студентов о межкультурной коммуникации. На следующем этапе студенты активизируют приобретённые умения и совершенствуют их. На заключительном этапе студенты интегрируют ранее полученные знания, осваивают творческие виды деятельности.

Исходя из вышесказанного, мы определяем следующие этапы формирования профессиональной межкультурной компетенции у студентов в процессе изучения общегуманитарных дисциплин:

1. Мотивационно–диагностический этап. Цель данного этапа состояла в приобретении студентами базовых знаний в области межкультурной коммуникации, в диагностике и самодиагностике межкультурной деятельности студентов, в развитии у них мотивации профессиональной межкультурной деятельности, а также в формировании представлений о своих способностях и возможностях в рассматриваемой области.

2. Когнитивный этап. На данном этапе происходит формирование отдельных компонентов и операций, необходимых для профессиональной межкультурной компетенции. Когнитивный этап связан с освоением студентами теоретических основ межкультурной компетенции.

3. Творческий этап. На данном этапе происходит интеграция элементов межкультурной деятельности в процессе решения нестандартных межкультурных ситуаций, приближенных к реальной профессиональной деятельности, оценки результатов своей деятельности. Для творческого этапа характерна самостоятельность и активность, креативный характер выполняемых заданий и их практическая направленность, рефлексивность деятельности, ориентированной на межкультурное взаимодействие. Главными отличительными признаками данного этапа являются то, что происходит интеграция элементов профессиональной межкультурной деятельности. Материал был связан с теми проблемами, которые составляют суть деятельности будущих специалистов.

Отбор материала для каждого из этапов, осуществляется на основе принципов: профессиональной направленности, диалогичности, рефлексии. Однако на каждом из этапов имелись свои особенности.

Принцип профессиональной направленности на первом этапе позволил подобрать материал, раскрывающий важность межпрофессионального взаимодействия в конкретной профессиональной деятельности. Например, в

рамках дисциплины «Политология», преподаваемого на 1 курсе для специальности «111801 - Ветеринария» нами были включены следующие темы, показывающие важность профессионального межкультурного взаимодействия современных специалистов в области ветеринарии («Межкультурные профессиональные контакты специалистов-ветеринаров», «Профессиональное международное сотрудничество ветеринарных врачей» и др.), а также зарождение и развитие межкультурного профессионального взаимодействия («История возникновения международных ветеринарных ассоциаций» и др.).

Принцип диалогичности predetermined использование материала, обеспечивающего организацию диалогического метода обучения. Как показывает практика, студенты, не владеющие техникой диалога, реализовывали диалогический метод затруднительно. В связи с этим студентам предлагался материал, предполагающий организацию лекций с элементами беседы, обучающий тест (предусмотрено свободное использование любых доступных источников информации), практикум по решению познавательных задач, в завершение – семинар, деловая игра или дебаты.

Принцип рефлексии ориентирует на развитие у студентов способность анализировать, подвергать критическому осмыслению действия и поступки при осуществлении профессиональной межкультурной деятельности. Для развития рефлексии применялся материал, который на начальном этапе обучения содержал различные задания, определённые вопросы, позволяющие вывести студентов в рефлексивную позицию. Например, в таких темах как, «Особенности делового общения с иностранными партнёрами», «Особенности правил и норм поведения в Азиатских странах», «Особенности межкультурного общения», студенты должны были ответить на следующие вопросы: 1) насколько система правил и норм профессионального общения в Зарубежных странах, соотносится с вашими правилами и нормами поведения? 2) чем вызвана разница между поведением людей в Азиатских странах и в России? Решение данных вопросов помогало студентам оценить уровень понятийного материала, соотнести знания с личностными ценностями. При этом подчеркивалась мысль, что творческий процесс в профессиональной деятельности современного специалиста является неотъемлемой её составляющей, а его многогранность predetermined возможность использования всего спектра способностей человека. Недостаточное развитие одних способностей может быть компенсировано за счет развития других способностей.

Все это позволило подготовить мотивационную основу для последующего формирования профессиональной межкультурной компетенции.

Второй этап – когнитивный, начинается на втором курсе, длится полтора года. Основой данного этапа является разработанный нами спецкурс

«Межкультурная деятельность в профессиональной сфере». В рамках спецкурса студенты получают знания об отдельных компонентах профессиональной межкультурной деятельности, о принципах и содержании межкультурной деятельности, применительно к своей профессиональной деятельности. Получают навыки анализа профессиональных ситуаций с точки зрения влияния межкультурных факторов.

Принцип профессиональной направленности позволил нам рассматривать межкультурную деятельность в контексте будущей профессиональной деятельности. Подбирался такой материал, который был направлен на анализ особенностей межпрофессионального взаимодействия в конкретной профессиональной деятельности, осуществлялась «наработка» отдельных операций, связанных с межкультурным взаимодействием. Например, в рамках спецкурса «Межкультурная деятельность в профессиональной сфере», преподаваемого для специальности «111801-Ветеринария» нами были включены следующие темы: «Способы предупреждения, диагностики, профилактики межличностных конфликтов в работе ветеринарного врача», «Этический кодекс ветеринарного врача» (деонтология), «Культура общения ветеринарного врача: формы ведения делового разговора», «Толерантность ветеринарного врача как условие его профессионального успеха».

Принцип диалогичности предопределил использование многовариантного, проблемного материала, содержащего в различные точки зрения. Например, при изучении темы «Коммуникативные барьеры в межкультурной коммуникации» мы выделили следующие вопросы для обсуждения: каковы причины возникновения межкультурных конфликтов? Какие факторы могут снизить риск коммуникативных неудач в профессиональном межкультурном общении? Предположите, какие трудности могут возникнуть у иностранных граждан при взаимодействии с деловыми партнёрами различных государств? Каким образом культура может повлиять на профессиональные решения специалиста?

Принцип рефлексии позволил подобрать материал, позволяющий вывести студентов в рефлексивную позицию, так как на данном этапе рефлексивность студентов была развита недостаточно высоко. Для этого использовался специальный материал, который содержал определённые вопросы. Например, при изучении темы «Межкультурная коммуникация в профессиональной сфере» подбирался материал, позволяющий организовать дискуссию по следующим вопросам: атмосфера коллектива, профессиональные взаимодействия в коллективе, деловые отношения с представителями иностранных компаний, профилактика межкультурных конфликтов в сфере профессиональной деятельности, др.

В результате изучения данного этапа будущий специалист должен иметь представления об отдельных компонентах и операциях, необходимых для профессиональной межкультурной деятельности.

Более практическую направленность имеет материал творческого этапа, который реализуется на старших курсах академии и ориентирован на интеграции элементов межкультурного взаимодействия в процессе решения нестандартных межкультурных ситуаций, приближенных к реальной профессиональной деятельности.

Принцип профессиональной направленности на данном этапе реализовался нами в рамках деловых игр, при помощи которых студенты погружались в атмосферу производственной деятельности, связанной с межкультурным взаимодействием. Содержание материала данного этапа отличалось интеграцией знаний, полученных на предыдущих этапах. Например, в содержание курса «Технология межкультурного общения в профессиональной деятельности», преподаваемого на четвёртом курсе вуза, включены следующие темы: «Факторы международной среды, влияющие на организационное поведение и организационную культуру товароведческих компаний», «Нормы, формы и способы поведения в ветеринарных клиниках европейских стран» и др.

Принцип диалогичности предопределил использование материала, обеспечивающего развёртывание диалога. Материал был связан с теми межкультурными задачами, вопросами, которые имели креативное решение. Например, в рамках специально разработанного факультатива «Основы профессиональной межкультурной коммуникации» задания строились на основе разыгрывания ситуаций, связанных с профессиональной межкультурной деятельностью. Это можно было осуществить в рамках проектных заданий, ролевых игр. Приведём некоторые темы проектов: «Межкультурная коммуникация», «Особенности делового общения в сфере межкультурной коммуникации», «Социально-психологические аспекты межкультурной коммуникации», «Коммуникативные стратегии и тактики». Такой подбор материала нацелен на то, чтобы студенты умели строить диалог с представителями различных культур в своей профессиональной деятельности.

Принцип рефлексии ориентирует материал на интеграцию отдельных знаний, умений, операций межкультурной деятельности. На данном этапе предусматривался материал, позволяющий организовать тренинг, направленный на использовании так называемых «культурных ассимиляторов», которые состоят из описания ситуаций, в которых взаимодействуют персонажи из двух культур. Примеры ситуаций разнообразны: «Обычаи хозяев», «Реклама товара в России и Англии», «Гостеприимство в России и в странах Европы» и др.

Эффективность предложенного дидактического обеспечения было проверено в ходе эксперимента, проводимого с 2009 по 2013 гг. в Уральской государственной академии ветеринарной медицины. Анализ данных, полученных в ходе эксперимента, показал, что по всем критериям (мотивационный, когнитивный, операционный) в экспериментальных группах наблюдались значимые приращения по сравнению с контрольной 21-32%. Наибольшие отличия были отмечены в экспериментальных группах по мотивационному и когнитивному критериям 29-32%. Исходя из этого, можно сделать вывод о правильности выдвинутых теоретических положений при разработке содержания дидактического обеспечения формирования профессиональной межкультурной компетенции у студентов и эффективности их реализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильева Н.Н. Межкультурная компетенция. Стратегии и техники её достижения // <http://rspu.edu.ru/journals/lexicography/conference/vasilieva%20N.htm> (Дата обращения 1.10.2014)
2. Апальков В. Г. Методика формирования межкультурной компетенции посредством электронно-почтовой группы. Монография. М.: МЭСИ, 2011. – С. 58
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2010. – С. 40-41
4. Темняткина О.В. Проектирование личности развивающих образовательных технологий в компетентностном формате // *Фундаментальные исследования*. М.: Академия естествознания, № 8. – 2014. – С. 486

Tyulpa Tetyana,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University,
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
the Faculty of Pedagogic and Psychology

THE STUDENTS' SOCIAL UP-BRINGING AS A SOCIAL AND EDUCATIONAL PROBLEM

Abstract: This article is devoted to the features of students' social forming in Ukraine. The opinions of Ukrainian researchers on the specifics of students' social up-bringing as a controlled process of socialization are analyzed.

Keywords: student youth, social up-bringing, socialization.

Тюльпа Тетяна,
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра
Довженка, кандидат педагогічних наук, доцент,
факультет педагогіки і психології

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація: У статті проаналізовано особливості соціального становлення студентської молоді в Україні, погляди вітчизняних дослідників на специфіку соціального виховання студентів як регульованого процесу їх соціалізації.

Ключові слова: студентська молодь, соціальне виховання, соціалізація особистості.

Молодіжні проблеми в Україні мають свою специфіку, що зумовлено сучасним етапом швидких та непередбачуваних перетворень у суспільстві в цілому, культурною неоднорідністю українського суспільства, політичним плюралізмом. Особливість становища молодих людей полягає в тому, що, з одного боку, вони входять у той соціальний простір, який було організовано незалежно від них попередніми поколіннями; з іншого боку, молодь може поламати, змінити, перебудувати створені структури. Тому дослідження процесу соціального включення молодого покоління у всі сфери суспільного життя набуває особливого значення.

Сучасний стан українського суспільства створює об'єктивну необхідність розглядати студентську молодь як невід'ємну частину соціальної системи, яка виконує особливу роль у процесі розвитку людства. Молодь як органічна частина суспільства на кожному етапі його розвитку виконує інтегративні функції, об'єднуючи і розвиваючи досвід попередніх поколінь, сприяючи соціальному прогресу. При цьому важливою функцією цієї категорії молоді є трансформація із минулого в майбутнє культурного й історичного спадку всього людства в умовах природного розвитку соціальної системи. Отже, молодь є рушійною силою процесу розвитку суспільства, що потребує участі усіх елементів соціальної системи у її формуванні і спрямуванні процесу розвитку шляхом досконалого самоаналізу, досконалого оволодіння системою соціальних цінностей, які становлять соціальну спрямованість. Аналізуючи проблему динаміки ціннісної свідомості студентської молоді, є сенс розглядати її як резерв формування інтелектуальної еліти, а вищу школу - як головний осередок цього формування і, отже, як суб'єкт соціокультурної трансформації. Студентство – це молода соціально-демографічна група, що найбільш відкрита до суспільних новацій, знаходиться у постійному внутрішньому пошуку, в процесі якого формується світогляд, визначаються духовні, політичні та ін. переконання, цілі, інтереси, мотивації, життєві пріоритети.

Проблема соціалізації особистості є однією з основних у сучасних наукових дослідженнях, що вивчають встановлені і діючі в суспільстві механізми передачі соціального досвіду від покоління до покоління, співвідношення процесів і інститутів соціалізації. Переважна більшість фахівців дотримується думки, що соціальна педагогіка має справу в основному з керованим, регульованими процесами соціалізації, а отже з соціальним вихованням. Дана проблема в тій чи іншій мірі були об'єктом дослідження різних наук в різні історичні епохи. Як свідчить аналіз філософської та соціально-педагогічної літератури, існують наступні напрямки дослідження соціального виховання: соціальна обумовленість виховання (праці І.Бочарової, К.Вентцеля, Дж.Локка, Ж-Ж.Руссо, А.Макаренка, Т.Мора, П.Наторпа, І.Песталоцці, І.Пирогова, В.Сухомлинського, К.Ушинського, та ін.); соціалізації (праці Ф.Гідденса, Дж. Дьюї, Т. Парсонса, Е.Еріксона, І.Конта, А.Мудрика та ін.); поняття соціального виховання, його категоріального статусу (дослідження І.Андреєвої, В. Бочарової, Л. Мардахаєвої, А. Мудрика, Л. Нікітіна, Р. Овчарової, М. Шакурової та ін.); зміст історичних форм соціального виховання (публікації А. Гуревича, В. Данилова, С. Девятова, І. Кона, В.Купцова та ін.); особливості соціального виховання в освітніх закладах та установах (теоретико-практичні напрацювання К.Колтакова, М.Сакурової, В.Філіпова та ін.).

Дослідження наукової літератури засвідчило, що не існує єдиного визначення змісту дефініції „соціальне виховання”, тому виникає необхідність щодо його уточнення. Термін „соціальний” („соціальне”) (від лат. *socialis* – суспільний)

означає суспільний, пов'язаний з життям і відносинами людини в суспільстві. За своєю суттю соціальне виховання – це цілеспрямована виховна діяльність (цілеспрямоване виховання), пов'язана з життєдіяльністю людей у суспільстві [1, с.111.]. А.Мудрик та О.Безпалько розглядають соціальне виховання як процес створення умов з метою формування, розвитку у людини (підростаючого покоління) духовно-ціннісних орієнтацій (А.В. Мудрик) або позитивно-ціннісних орієнтацій (О.В. Безпалько). Але, на наш погляд, визначення А.Мудриком поняття «соціального виховання» з позицій провідного значення суспільства і держави, представляючи його як систему державного виховання як «третього виховного простору» між родиною й релігією, обмежує розмаїття виховних впливів соціуму на людину.

О.Кузьменко трактує соціальне виховання як створення умов і заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань [2, с. 5]. А. Рижанова зазначає, що соціальне виховання у своїй меті, об'єктах, змісті, засобах, своєму механізмі, структурі, виховних закладах віддзеркалює зміни духовних цінностей культури, рівень та етапи їх розвитку, принципи функціонування в тому чи іншому суспільстві, за тих чи інших часів [3]. О.Безпалько відносить соціальне виховання до основних соціально-педагогічних утворень і розуміє його «як створення умов та заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування у нього соціально позитивних ціннісних орієнтацій». Схема процесу соціального виховання науковець представляє як включення людини в систему життєдіяльності різноманітних організацій, набуття та накопичення соціального досвіду, знань, умінь, їх інтерналізація, і як результат набутого досвіду - поведінка особистості [3].

У понятійно-термінологічному словнику „Соціальна робота / Соціальна педагогіка” „соціальне виховання” розглядається укладачами як „форма і метод соціальної роботи, спрямовані на оволодіння й засвоєння дітьми і молоддю соціального досвіду та вироблення якостей особистості, необхідних для подальшого життя” [4].

Дуже важливою у контексті нашого дослідження є думка групи вчених – авторів курсу лекцій під загальною редакцією М.Галагузової, що наголошують: «соціальне виховання ... є одним з аспектів виховання поряд з фізичним, естетичним, трудовим, тощо». Під соціальним вихованням вони розуміють «цілеспрямований процес формування соціально значущих якостей у людини, необхідних їй для успішної соціалізації ... де якості особистості трактуються як сталі зміцнілі ставлення людини до природи, суспільства, продуктів діяльності людини, до самої себе; певна система мотивів, форм і способів поведінки, у яких ці ставлення реалізуються». В.Нікітін підкреслює провідне значення соціального

виховання в процесі соціалізації особистості, сенс якого полягає у «допомозі людині не лише в соціальному орієнтуванні, а й набутті здатності соціального функціонування, зокрема у розвитку таких рис, як милосердя і співчуття». [5, с. 6]. Особливої уваги заслуговує розгляд науковцем категорії соціальність як «здатність людини до взаємодії з соціальним світом». На думку вченого вона виражає типологічну характеристику суспільної природи людини на індивідуальному рівні і тому вміщує у себе суб'єктивність, яка розуміється як здатність бути джерелом особистої активності, прояв індивідуального творчого ставлення до суспільного буття. [5, с. 39]. Підтримує дану думку Л.Мардахаєв, який вважає соціальність особистісною якістю, яка характеризується здатністю індивіда реалізувати свій духовно-культурний потенціал у процесі спільної з іншими людьми діяльності.

Отже, соціальне виховання можна розглядати як процес соціально контролюючої соціалізації, що здійснюється в спеціально створених виховних організаціях, які допомагають розвинути можливості людини, враховуючи її здібності, знання, зразки поведінки, цінності, відношення, які сприяють позитивному розвитку суспільства та є для нього цінними. Соціальне виховання – це розвиток людини в процесі планомірного створення умов для цілеспрямованого позитивного розвитку і духовно-ціннісної орієнтації особистості. Головна функція соціального виховання студентської молоді полягає в передачі з покоління в покоління всього того основного досвіду, який людство накопичило в усіх сферах суспільно-економічного, політичного і культурного життя, а також направлене на створення гуманних відносин в суспільстві, пошук нових педагогічно-компетентних рішень у різноманітних кризових ситуаціях.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2002. – С.111.
2. Кузьменко О. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи: Автореф. дис... канд. пед. наук. (13.00.01). – К., 1998. – 18 с.
3. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті: Дис... доктора пед. наук: 13.00.05. – Харків, 2004. – 442 с.
4. Понятійно-термінологічний словник „Соціальна робота / соціальна педагогіка”. Укладачі І.В. Козубовська, І.І. Мигович, В.В. Сагарда та ін. / Заг. ред. І.В. Козубовської, І.І. Миговича. – Ужгород: УжНУ, 2001. – 152 с.
5. Социальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Никитина. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 272 с.

Muradova Shakhnoza,
Senior Teacher of English Tashkent financial institution
Shadmanbekova Kamol,
Senior Teacher ou English Tashkent financial institution

THE BASIC PRINCIPLES OF TRAINING IN THE PROFESSIONAL FOCUSED COMMUNICATION IN THE FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The modern professional focused approach to training in a foreign language assumes formation at students of ability of foreign-language communication in concrete professional, business, scientific spheres and situations taking into account features of professional thinking. Training of specialists at not language faculties of higher education institutions consists in formation of such communicative abilities, which would allow carrying out professional contacts in a foreign language in various spheres and situations.

Key words: the professional focused approach, critical judgment, language competence, interactive training

Мурадова Шахноза,
ст.преподаватель английского языка,
Ташкентский Финансовый институт
Шадманбекова Камола,
ст.преподаватель английского языка,
Ташкентский Финансовый институт

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: Современный профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку предполагает формирование у студентов

способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления. Подготовка специалистов на неязыковых факультетах вузов заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях.

Ключевые слова: профессионально-ориентированный подход, критическое осмысление, языковая компетенция, интерактивное обучение

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников, поэтому курс обучения иностранному языку в неязыковом вузе носит коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер, а иностранный язык рассматривается как средство общения между специалистами разных стран.

Современный профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку предполагает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления. Подготовка специалистов на неязыковых факультетах вузов заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях.

Многие основные методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения. Понятие «интерактив» пришло в русский язык из английского от слова «interact» («inter» - «взаимный», «act» - действовать). Умение работать в интерактивном режиме означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение — это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и студента.

На практических занятиях по иностранному языку интерактивное обучение имеет ряд преимуществ перед традиционной формой их проведения. Среди этих преимуществ - возможность решения нескольких конкретных задач в условиях ограниченного временного периода, активное участие всей группы студентов, развитие взаимопонимания и сотрудничества между преподавателями и студентами и между самими студентами, свободная форма демонстрации и

активизации своих знаний, а также проявление различных качеств своей личности, таких, как целеустремленность, познавательный интерес, инициативность, самостоятельность, с одной стороны, и воображение, фантазия, - с другой.

Наиболее простая форма группового взаимодействия — «большой круг». Её суть состоит в том, что каждый студент индивидуально, на своем листе записывает предлагаемые меры для решения предложенной проблемы. Затем по кругу каждый участник зачитывает свои предложения, группа без обсуждения проводит голосование по каждому пункту для принятия общего решения. Прием «большого круга» оптимально применять в тех случаях, когда возможно быстро определить пути решения вопроса или составляющие этого решения. С помощью данной формы можно, например, разрабатывать законопроекты или инструкции, локальные нормативно-правовые акты при изучении темы «Law».

«Аквариум» — форма диалога, когда студентам предлагают обсудить проблему «перед лицом общественности». Малая группа выбирает того, кому она может доверить вести тот или иной диалог по проблеме. Иногда это могут быть несколько желающих. Все остальные участники выступают в роли зрителей.

В настоящее время разработано немало форм групповой работы в обучении. «Мозговой штурм» и «дебаты» эффективны в том случае, если на занятии обсуждается какая-либо проблема в целом, о которой у студентов имеются первоначальные представления, полученные ранее на занятиях или в житейском опыте. Кроме того, обсуждаемые темы не должны быть закрытыми или очень узкими. Важно, чтобы уровень обсуждаемой проблемы позволял перейти от узких вопросов к широкой постановке проблемы.

В условиях возрастания объема профессиональных знаний, необходимых будущему специалисту, важно научить его ориентироваться в потоке информации по выбранной специальности. Отсюда большое внимание уделяется подбору высокоинформативных профессиональных текстов и разработке системы упражнений к ним. Основной целью обучения иностранному языку на данном этапе является обучение чтению литературы с учетом профессиональных потребностей будущего специалиста. использование источников на иностранных языках чаще всего преследует следующие цели: знакомство с литературой, публикациями по определенной теме; выяснение основных направлений и тенденций зарубежных исследователей в определенной отрасли.

Главным требованием профессионально-ориентированного обучения иностранному языку становится необходимость приблизить содержание и методы его преподавания к практическим нуждам обучаемых. Для этого требуется тщательное изучение задач и целей, стоящих перед определенным контингентом студентов, обязательный учет интересов и мотивации. В первую очередь это

относится к отбору материала, его критическому осмыслению, учету профессиональной специфики студентов и уровню языковой компетенции.

В задачу профессионально-ориентирующей деятельности преподавателя вуза входит организация такого воздействия учебной информации на студентов, чтобы профессиональные потребности явились источником их активности и заставили их совершать действия, направленные на удовлетворение возникших потребностей.

Мы рассматриваем действия студентов на занятиях по обучению иностранного языка как целенаправленное ознакомление студентов с опытом преподавателя; выполнение ими комплекса методически-направленных заданий; а также действия студентов в естественных или специально-создаваемых учебных ситуациях при предоставлении максимально иноязычной активности.

Вместе с тем, необходимо учитывать, что знание профессиональной лексики и грамматики не могут компенсировать отсутствие знаний и умений, позволяющих его осуществить, т.е. несформированность коммуникативной компетенции.

Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Иностранный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста - выпускника современной высшей школы, способного осуществлять деловые контакты с иноязычными партнерами.

Профессионально-ориентированное общение на иностранном языке – такая разновидность общения, которая выступая в качестве основного условия существования международного профессионального сообщества и интеграции в него молодых поколений, направлена в первую очередь на обмен профессионально-значимой информацией, подлежащей передаче, хранению, воспроизведению, при этом в процессе обмена важную роль играет взаимопознание и взаимопонимание между партнерами по общению – представителями различных профессиональных сообществ. В механизме профессионально-ориентированного общения выделяют следующие компоненты: а) цели (ради чего специалист вступает в общение); б) содержание (информация, которая передается от одного специалиста к другому); в) средства или способы кодирования, переработки и расшифровки информации; г) каналы, по которым информация передается. Ориентация языкового обучения студентов неязыковых вузов на подготовку к реальному профессиональному общению является

методически оправданной, поскольку призвана стимулировать мотивацию обучающихся, вызывать интерес к предмету.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1973. № 1.
2. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / Под ред. П.И. Образцова. Орел, 2005.

Ovsienko Julia,

*Poltava state agrarian academy associate professor of higher mathematics,
logic and physics department, candidate of pedagogical sciences*

Peculiarity of using computer technologies during teaching higher mathematics for students of agrarian HEE

Abstract: The main task of using informational and communicational technologies in teaching higher mathematics for students of schooling course “Agronomy” is: formation of mathematical competence for future agrarian specialists by improving efficiency of adopting theoretical material, practical skills and abilities, increasing cognitive interests to learning discipline, which isn't professionally leading. In this article we present peculiarities of using computer technologies during the process of mathematical training for students of agrarian HEE.

Keywords: informational and communicational technologies, higher mathematics, students of agrarian HEE, higher educational establishment.

Овсиенко Юлия,

*Полтавская государственная аграрная академия,
доцент кафедры высшей математики, логики и физики,
кандидат педагогических наук*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ-АГРАРИЕВ

Аннотация: Основная задача использования информационно-коммуникационных технологий при обучении высшей математике студентов направления подготовки «Агрономия»: формирование математической компетентности будущих специалистов путем улучшения эффективности усвоения теоретического материала, практических умений и навыков, повышения познавательного интереса к изучению дисциплины, которая не является профессионально-направленной. В статье представлены особенности использования компьютерных технологий в процессе математической подготовки студентов-аграриев.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, высшая математика, студенты-аграрии, высшее учебное заведение.

Введение. На современном этапе развития общества информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) стали неотъемлемой составляющей всех сфер человеческой деятельности. Это новые средства оптимизации производства, развития экономики, научных исследований. Для эффективного использования ИКТ в процессе формирования специалистов определенной отрасли преподавателю целесообразно, начиная с первого курса, демонстрировать возможности компьютерных технологий в обучении, развивать навыки решать с их помощью производственные задачи.

Основная часть. Подготовка студентов-аграриев имеет ряд особенностей, связанных с дальнейшей профессиональной деятельностью. Перед высшим учебным заведением (ВУЗом) стоит задача оптимального сочетания традиционных и инновационных педагогических технологий и средств в процессе формирования профессиональных компетенций будущего специалиста по агрономии.

Цель работы заключается в описании особенностей использования компьютерных технологий в процессе обучения высшей математике студентов направления «Агрономия»; выделении дополнительных возможностей, возникающих благодаря использованию средств ИКТ в профессиональной подготовке будущего специалиста.

Согласно отраслевым стандартам высшая математика в аграрном ВУЗе входит в перечень дисциплин цикла естественно-научной подготовки [1]. Ее изучение, согласно учебным планам, предусмотрено с первого года обучения. Традиционно, формирование математической составляющей будущего агрария осуществляется на лекционных и практических занятиях, при самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов. Анализ структурно-логической схемы подготовки бакалавров направления 6.090101 «Агрономия» свидетельствует о том, что теоретические положения и задачи практического содержания дисциплины «Высшая математика» составляют фундамент всего процесса формирования профессиональных знаний и умений будущих агрономов [1, 2]. Для направления подготовки 6.090101 «Агрономия» характерны ярко выраженные междисциплинарные связи высшей математики с такими дисциплинами, как: «Основы научных исследований в агрономии», «Физика», «Информационные технологии в агрономии» и др. Для подготовки магистров направления 8.130102 «Агрономия» математическая составляющая прослеживается в дисциплинах «Анализ и моделирование растительных производственных систем», «Биометрия и организация исследований» и др. [2].

Один из путей повышения эффективности процесса формирования математической компетентности будущих агрономов – это применение преподавателем информационно-коммуникационных технологий во время обучения в аудитории и в процессе организации самостоятельной научно-познавательной деятельности студентов.

Изучение научных достижений педагогов-исследователей, опыт преподавания дисциплин естественно-научного цикла, анализ отраслевых стандартов подготовки бакалавров и магистров [1, 2], а также ознакомление с программами дисциплин [3], позволяет сделать вывод, что наиболее популярными программными продуктами обучения математике и выше перечисленным дисциплинам есть Advanced Grapher, GRAN, MathCad, MathLab, Mathematica, STATISTICA; офисные приложения Microsoft Office: Word, Excel, Access, Power Point и др.

Определим место и функции средств ИКТ в учебно-воспитательном процессе подготовки студентов-аграриев.

Традиционно изучение высшей математики начинается с лекционных занятий. Средства ИКТ используются преподавателем в процессе подачи теоретического материала: основных понятий, алгоритмов, теорем и следствий, их доказательств и т.п. ведущих элементов знаний дисциплины в виде мультимедийных презентаций. Во время лекций преподавателю целесообразно демонстрировать студентам возможности работы с электронными справочными материалами, в которых представлено научную информацию. Презентация содержания и разнообразных функций электронных пособий, как составляющей научно-методического комплекса дисциплины, нацелена на формирование у студентов познавательных мотивов, интереса к самообразованию, непрерывному учебно-познавательному процессу усвоения знаний. Деятельность преподавателя высшей школы нацелена не только на повышение теоретического уровня подготовки специалистов, но и на формирование умений применять приобретенные знания, умения и навыки, в процессе решения производственных задач; на создание условий формирования у студентов исследовательских умений, привлечения их, как к учебно-познавательной, так и к научно-исследовательской деятельности.

Следующий компонент процесса математической подготовки будущих специалистов по агрономии состоит в решении типичных заданий для демонстрации приемов применения теоретических положений дисциплины «Высшая математика», а также формировании и развитии навыков исследовательской деятельности. Использование средств ИКТ на практических (лабораторно-практических) занятиях по высшей математике создает условия для вовлечения студентов в активную учебно-познавательную деятельность,

связанную с решением задач прикладного содержания; математического моделирования; создания графических объектов; проведения экспериментальных исследований, работы с разными источниками научной информации. Демонстрация возможностей ИКТ на практических занятиях нацелена на формирование у студентов потребности к оптимизации расчетно-графических видов работ не только при изучении высшей математики, но и во время написания курсовых и дипломных работ (проектов) бакалавров, магистров, в дальнейшей научной и профессиональной деятельности.

Самостоятельная работа студентов – неотъемлемая часть учебного процесса ВУЗа. Повышение ее эффективности становится возможным, помимо остального, в процессе применения средств ИКТ во время организации дифференцированного обучения, самоконтроля, при формировании исследовательских умений, индивидуально-группового процесса актуализации знаний умений и навыков по дисциплине.

Результативность учебно-познавательной деятельности будущих аграриев предопределяется некоторыми психолого-педагогическими особенностями, связанными с направлением подготовки специалистов. Выделим наиболее существенные, учет которых обязателен при планировании и организации математической подготовки: низкий уровень обученности по школьным курсам алгебры и геометрии, особенно на факультетах, где при поступлении нет необходимости в наличии сертификата внешнего независимого оценивания по математике; кратковременность изучения дисциплины «Высшая математика» (72/3 час/кредит – один семестр); низкий уровень учебно-познавательной мотивации, навыков самостоятельной работы, обучаемости по математике. Неоднородность характеристик студенческого коллектива предопределяет необходимость дифференциации процесса теоретической, практической и самостоятельно учебно-познавательной деятельности студентов.

Особенностью процесса формирования у студентов-аграриев математической составляющей будущей профессиональной деятельности является разделение его на взаимосвязанные этапы, каждому из которых отвечает определенный уровень учебных достижений. Переход на следующий этап возможен лишь в случае сформированности знаний, умений и навыков во время аудиторной и самостоятельной учебно-познавательной деятельности, отвечающих низшим уровням.

Следовательно, в зависимости от потребностей будущего специалиста, имеющихся у него психолого-педагогических характеристик и предпосылок, условно выделяем три этапа формирования умений исследовательской деятельности средствами ИКТ во время изучения высшей математики.

Первый этап. Его особенность состоит в подготовке студентов во время занятий по высшей математике, под руководством преподавателя, к выбору и анализу готовых математических моделей средствами ИКТ, овладении критериями их приложения, интерпретации результатов решений задач прикладного содержания с точки зрения специалиста-агрария. Учебно-познавательная деятельность студентов хоть и имеет репродуктивный характер, но для нее необходима сформированность у студентов хотя бы базового (обязательного) уровня математических знаний, умений и навыков. Этот этап охватывает учебный процесс младших курсов ВУЗов.

Второй этап. Его особенностью является овладение студентами экспериментальной методикой, необходимой для выполнения заданий курсовых и дипломного проектов (работ). Одна из задач этого этапа состоит в выборе студентами готовых типичных заданий прикладного содержания на построение математических моделей с использованием экспериментальных данных, их исследование средствами ИКТ, анализ результатов и прогнозирование последствий при помощи известных математических методов и алгоритмов, приемов их приложения. Научно-познавательная деятельность студентов на этом этапе имеет эвристический характер, но осуществляется под руководством преподавателя в процессе решения заданий с использованием методических указаний, рекомендаций, примеров, которые требуют углубленного уровня математической подготовки.

Третий этап. Его цель состоит в создании условий для самостоятельной научно-исследовательской деятельности студентов-магистрантов (студентов-аспирантов), специалистов-аграриев. Задача этого этапа состоит в применении навыков решения профессиональных задач деятельности средствами высшей математики и ИКТ: сбор, обработка, обобщение, систематизация, моделирование и презентация результатов научно-исследовательской работы, в процессе участия специалистов-аграриев в разных формах научной и производственной деятельности. Реализация отмеченных заданий предусматривает творческий (креативный) уровень исследовательской деятельности студентов, для которой необходимо наличие углубленных математических знаний, навыков использования средств ИКТ.

Таким образом, анализ научно-методической литературы и опыт обучения студентов аграрных ВУЗов свидетельствует о повышении эффективности процесса математической подготовки специалистов-аграриев в результате обоснованного и взвешенного применения средств ИКТ одновременно с традиционными методами и формами обучения. Выделяем дополнительные возможности оптимизации математической подготовки студентов-аграриев, которые появляются благодаря внедрению в учебный процесс средств ИКТ:

1) активизация учебно-познавательного интереса студентов во время построения и изучения свойств графических объектов, проведения вычислений, исследования математических моделей, создания условий использования преподавателем, в заданиях экспериментальных данных, моделирования производственных ситуаций, применения профессиональной терминологии, демонстрации математической интерпретации прикладного содержания дисциплины в профессиональной деятельности; 2) обновление и совершенствование составляющих учебно-методического комплекса с возможностью постоянного его пополнения научными сведениями, примерами производственных задач, методическими разработками для самоконтроля, материалами для актуализации опыта, опорных знаний и способов деятельности студентов; 3) адаптация учебного процесса к психофизиологическим свойствам восприятия, осознания и использования материалов дисциплины; организация учебного процесса с одновременным привлечением визуального восприятия аналитических записей (схем, таблиц, графиков) и аудиального (названий объектов, определений, свойств, составляющих аналитических выражений) для формирования в сознании студентов образов-ассоциаций между известными понятиями и новыми способами деятельности с ними, создание в памяти выразительных и конкретных образов математических объектов, использования их в процессе учебно-познавательной деятельности при решении задач, возникающих в процессе изучения дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки; 4) обобщение и систематизация основных положений, ведущих научных идей; возможность демонстрации и пересмотра как отдельных составляющих опорных конспектов, узловых понятий смысловых модулей, так и их целостное представление в структуре блоков модулей для выделения основных понятий, заострения внимания студентов на зависимостях между учебными элементами предыдущих и последующих модулей, междисциплинарных связях; выработка умений уместно совмещать соответствующие знания и навыки, использовать их за привычными пределами, демонстрировать прикладное содержание математики в процессе практической деятельности; 5) средство организации дифференцированного и индивидуализированного учебно-познавательного процесса изучения высшей математики.

Выводы. Основная задача использования информационно коммуникационных технологий во время обучения высшей математике студентов-аграриев – это формирование математической компетентности будущих специалистов по агрономии, путем улучшения эффективности усвоения теоретического материала, практических умений и навыков, повышения познавательного интереса к изучению дисциплины, которая не является профессионально-направленной.

Перспектива исследований в данном направлении заключается в адаптации, обновлении и разработке методического обеспечения дисциплин для организации лабораторно-практических занятий аудиторной и самостоятельной форм учебной деятельности студентов при изучении как высшей математики с помощью средств ИКТ, демонстрации ее прикладного содержания в процессе профессиональной подготовки, ознакомления с материалами дисциплин непосредственно связанных с будущей деятельностью студентов направления подготовки «Агрономия».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за напрямом 6.090101 «Агрономія»: Галузевий стандарт вищої освіти України, чинний від 07.02.2011 р. № 100. – К.: МОН України ; Наукметодцентр, 2011. – 216 с.
2. Освітньо-кваліфікаційна характеристика. Освітньо-професійна програма підготовки магістра напряму 8.130102 «Агрономія» за спеціальністю 8.130102 «Агрономія»: Галузевий стандарт вищої освіти України. – К. : МОН України; видавничка дільниця Наукметодцентру, 2006. – 48 с.
3. Програма навчальної дисципліни «Вища математика (за фаховим спрямуванням)» для підготовки бакалаврів напряму 6.090101 «Агрономія» у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації Міністерства аграрної політики України / [уклад. В. Швець, Л. Флегантов, Ю. Овсієнко] – К.: Аграрна освіта, 2008. – 30 с.

Белюсова Алла Константиновна,
*Южный федеральный университет, профессор, доктор
психологических наук, Академия психологии и педагогики*
Тушнова Юлия Андреевна,
*Южный федеральный университет, ассистент,
Академия психологии и педагогики*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СФЕРЫ «ОБРАЗОВАНИЕ» В СИСТЕМЕ ЗНАЧЕНИЙ ПРЕДМЕТНОГО СЛОЯ ОБРАЗА МИРА СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация: В статье представлены результаты эмпирического исследования предметного слоя образа мира студентов, представителей разных национальностей, обучающихся на Юге России. Авторами доказывается предположение о том, что предметный слой образа мира, представленный полем значений, имеет собственную специфику у представителей различных национальностей, а также, что взаимодействие в образовательном процессе студентов различных национальностей способствует образованию сходных групп значений для актуальной жизненной сферы студентов (сфера образования).

Ключевые слова: образ мира, предметный слой образа мира, значение, ассоциативный эксперимент.

Постановка проблемы

Актуальность проблемы этнопсихологических особенностей образа мира определяется присущими современному обществу интегративными процессами, в которых происходит ассимиляция значений, ценностей, смыслов и традиций. Юг России является одним из самых многонациональных и многоконфессиональных регионов. Сфера высшего образования в этом плане представляет наибольший интерес. Причем в системе высшего образования происходит взаимодействие не только представителей типичных для Юга России национальностей, но и представителей культур дальнего зарубежья, особенно стран Ближнего и Среднего Востока.

Образ мира в психологии является достаточно изученной категорией. Феноменология данного понятия раскрывается в трудах А.Н. Леонтьева (1979), В.П. Зинченко (1983), С.Л. Рубинштейна (1973), Д.В. Ухтомского (2002), А.А. Леонтьева (1966), гипотезу первовидения Е.Ю. Артемьевой (1999), модели эволюционной детерминации (Артемьева, 1999; Артемьева & Серкин, 1991;

Мудрак & Серкин, 1989; Шмелев, 2000). Структура образа мира рассматривается в работах А.Н. Леонтьева (1979), Е.Ю. Артемьевой (1999), Д.А. Леонтьева (1999), В.В. Петухова (1984), В.Ф. Петренко (1997), Е.А. Климова (1995), Ю.К. Стрелкова (1991), В.П. Серкина (2005), Г.П., Щедровицкого (1980), Н.Н. Колмогорцевой (2003). Функциональная организация образа мира отражена в исследованиях С.Д. Смирнова (1985).

Исследование культурных и этнических детерминант образа мира отражено в работах В.В. Петухова (1984), В.С. Мухиной (1999), А. Обухова (2003), Г.Д. Гачева (1995), Н.Н. Колмогорцевой (2003). С.В. Лурье (2003), В.В. Столина & А.П. Наминач (1988), С. Милграма (2000), В.Г. Панова (1992). Однако исследований содержательных характеристик образа мира отдельных групп мало, в том числе, не достаточно описаний психологических особенностей образа мира представителей различных этнических групп.

Эмпирическое исследование, излагаемое в данной статье, опирается на положения теории психологических систем, в которой образ мира определяется как субъективная компонента, способствующая обретению человеком мерностей мира, посредством присвоения психологических качеств предмета и психологической ситуации (Клочко & Галажинский, 1999; Краснорядцева, 1995; Белоусова, 2002). Развивая идеи А.Н. Леонтьева о структуре образа мира, В.Е. Клочко предлагает новые мерности мира. А.Н. Леонтьев (1979) обозначил, что человек живет в пятимерном мире, где пятое квазиизмерение, представляет предметное сознание. В.Е. Клочко (1996) вводит в многомерный мир человека шестое и седьмое измерения – смысловое и ценностное сознание. Предметное, смысловое и ценностное сознание, по В.Е. Клочко (1996), тесно связаны с соответствующими слоями образа мира, взаимодействуя в процессе построения жизненного мира человека. То есть, образ мира, включает предметный, смысловой и ценностный слои.

Предметный слой образа мира, по В.Е. Клочко (1998), состоит из значений, то есть понятий, которыми люди определенной культуры обозначают предметы. Значения как составляющая образа мира, так или иначе, рассматриваются многими исследователями, занимающимися проблемами образа мира, его культурной и этнической спецификой. Так, в исследованиях В.С. Мухиной (1999), посвященных образу мира, образно-знаковые системы являются фактором, обуславливающим реалии бытия человека в определенной культуре. Г.А. Берулава (2011) рассматривает значение как компонент формальной структуры образа мира, где содержательно оно представляет обобщенность образа мира. В психосемантических исследованиях само построение образа мира есть наполнение образа реальности значениями. Е.Ю. Артемьева (1999) в качестве подсистем деятельности структуры образа мира рассматривает мотивационный,

целевой и ситуационный слои системы значений. Д.А. Леонтьев (1999) созвучно Е.Ю. Артемьевой в качестве одной из подструктур образа мира в аспекте строения сознания выделяет семантический слой субъективного опыта. А.К. Белоусова (2002) включает значения в потенциально активную область образа мира, возникающую в совместной деятельности, как фиксатор смысла предметов и явлений, которые актуализируются в виде конкретных знаний партнеров о данной области мира. В контексте системы значений и смыслов, вырабатываемых в результате взаимодействия человека с миром, понятие образа мира также рассматривают А.А. Леонтьев (1966), В.В. Петухов (1984), С.Д. Смирнов (1985), Е.Ю. Артемьева (1999), В.П. Серкин (2005) и др.

Существующие исследования позволяют определить предметный слой образа мира как базисный, что определяет особую роль изучения содержательных характеристик систем значений различных групп. То есть, детальное исследование системы значений представителей определенной культуры или этноса позволит эмпирически изучить одну из основных составляющих образа мира.

Организация исследования

Целью исследования является сравнительное изучение психологических особенностей предметного слоя образа мира студентов – представителей различных национальностей. Объектом исследования являются студенты, представители различных национальностей, а именно русские, армяне и арабы, обучающиеся в ВУЗе на территории Юга России. Предмет исследования – особенности предметного слоя образа мира студентов, являющихся представителями русской, армянской и арабской национальности, обучающихся на территории Юга России.

Мы предположили, что предметный слой образа мира, представленный полем значений, имеет собственную специфику у студентов различных национальностей, обучающихся на Юге России, а также, что взаимодействие представителей различных национальностей способствует образованию сходных групп значений для актуальной жизненной сферы студентов (сфера образования).

В выборку исследования были включены студенты - представители различных национальностей, обучающиеся в высших учебных заведениях г. Ростова-на-Дону на момент исследования. А именно, экспериментальную группу составили студенты русской, армянской и арабской национальности. Всего в исследовании приняло участие 112 студентов, как мужчин, так и женщин, в возрасте от 15 до 23 лет. Выборка по каждой группе составила: 47 русских (69%; средний возраст = 20,5), 35 армян (43%; средний возраст = 20,5), 30 арабов (36%; средний возраст = 21,5). Для определения этнической идентичности мы учитывали

собственное мнение респондентов, исходя из позиций теории социального конструктивизма (Бергер, Лукман, 1995; Лурье, 1998).

Методы и методики исследования

Для изучения предметного слоя образа мира мы использовали свободный ассоциативный эксперимент (САЭ). На основе теоретического анализа литературы, а так же анализа методик, целью которых является исследование ценностей и смыслов, мы выделили жизненные сферы для предъявления стимулов: сфера профессиональной жизни; сфера образования; сфера семейной жизни; сфера общественной активности; сфера увлечений (Тушнова, 2013). В рамках данной статьи будет рассмотрена сфера образования.

При участии 3-х экспертов к сфере образования были подобраны 27 слов-стимулов. Проверка степени согласованности мнений экспертов при помощи коэффициента конкордации Кендалла показала, что при малом значении самого коэффициента $W=0,219$, проверка значимости при помощи $\chi^2=54,672$ показала высокий уровень значимости $p=0,000$. Следовательно, оценки экспертов не случайны, то есть, на основании полученных экспертных оценок правомерно использование подобранных стимулов. Доверительный интервал стимулов сферы образования составил $3,08 < x_{cp} < 3,7$, следовательно стимулы со средней экспертной оценкой меньше 3,08 в исследование не включались. Таким образом, сфера образования представлена 20 словами-стимулами, которые условно можно разделить на три группы: абстрактные понятия (развитие, познание, мудрость, воля, успех, неудача, способности, город); понятия, непосредственно относящиеся к учебной деятельности (экзамен, дисциплинированность, оценка, отметка, проект); понятия, относящиеся к организации образовательного процесса (университет, профессор, студент, стипендия, каникулы, сессия, общежитие).

Респондентам в устной форме последовательно предъявлялись слова-стимулы, на которые они в специальные бланки должны были записать первые пришедшие на ум слова (реакции). Использовалась групповая форма САЭ.

Анализ данных ассоциативного эксперимента позволил нам определить поле значений сферы образования. Поле значений определялось путем подсчета повторений реакций к заданному стимулу, таким образом, были определены реакции к каждому стимулу, зафиксированные в порядке уменьшения частоты повторения. Помимо этого производился подсчет среднего количества реакций на стимулы разных категорий (общие, конкретные), выделение «нулевых» стимулов, то есть, слов, на которые в исследуемой группе не получены реакции.

Результаты исследования

Данные САЭ позволяют нам определить характер стимулов, способствующих появлению наибольшего количества реакций у студентов разных национальностей. Из табл. 1 видно, что в среднем большее количество реакций у студентов русской национальности возникает на стимулы абстрактного содержания, для студентов армянской национальности более характерно продуцирование реакций на стимулы, относящиеся к организации образовательного процесса, для арабов – на стимулы, относящиеся непосредственно к учебной деятельности.

Таблица 1. Среднее количество стимулов для разных категорий реакций

	Абстрактные понятия		Понятия, относящиеся к учебной деятельности		Понятия, относящиеся к организации образовательного процесса		N
	M	SD	M	SD	M	SD	
русские	5.01	1.52	3.67	2.71	4.90	3.57	47
N	51		40		52		
армяне	4.10	2.85	3.60	1.96	4.94	2.88	35
N	50		30		32		
арабы	4.00	3.42	4.92	3.87	3.73	4.13	30
N	17		12		15		

Необходимо отметить, что студенты арабской национальности показали «нулевые» реакции на следующие стимулы: «развитие» (n=30), «неудача» (n=30), «отметка» (n=30), «воля» (n=28). В процессе беседы было выявлено, что отсутствие стимулов на реакции развитие, воля и неудача связано с религиозными представлениями данной группы студентов, а «отметка», как понятие, просто не дифференцируется студентами-арабами от «оценки». Студенты русской национальности продемонстрировали «нулевые» реакции на стимулы «оценка» (n=5), «студент» (n=6), «общезитие» (n=7).

Качественный анализ поля значений сферы образования позволил выделить типичные значения по категориям, сформулированным Н.В. Уфимцевой (1996) при исследовании результатов массовых ассоциативных экспериментов, а именно, «реалии», «оценки», «качества» и «действия», нами была добавлена категория «персоналии» (Тушнова, 2013).

Так, в сфере образования предметного слоя образа мира студентов русской национальности наиболее значимыми являются **реалии**: ум (n=30), знания (n=11),

деньги ($n=25$), свобода ($n=26$), учеба ($n=19$), старость ($n=18$), ужас ($n=15$), институт ($n=13$), стресс ($n=12$), экзамен ($n=12$), наука ($n=8$); **оценки**: хороший ($n=11$), плохой ($n=8$), трудное ($n=5$), мой ($n=2$); **действия**: сдать ($n=5$), присутствовать ($n=2$); **качества**: умный ($n=30$), большой ($n=15$), пьяный ($n=10$), высокий ($n=9$), интересный ($n=3$), новый ($n=3$), сложный ($n=4$); **персоналии**: человек ($n=10$), я ($n=10$), ученик ($n=7$), преподаватель ($n=6$), ребенок ($n=4$), студент ($n=3$).

В сфере образования предметного слоя образа мира представителей армянской национальности наиболее значимыми являются **реалии**: ум ($n=23$), удача ($n=15$), университет ($n=12$), рост ($n=10$), статус ($n=9$), деньги ($n=9$), кошмар ($n=9$), книга ($n=7$); **оценки**: хороший ($n=13$), мой ($n=10$); **действия**: учить ($n=12$), поступать ($n=2$), размышлять ($n=2$); **качества**: молодой ($n=8$), высокий ($n=4$), маленькая ($n=12$), новое ($n=2$), низкая ($n=2$), большой ($n=2$), весело ($n=3$); **персоналии**: люди ($n=9$), я ($n=7$), студент ($n=2$), преподаватель ($n=2$), ребенок ($n=5$), ученик ($n=5$), дети ($n=4$), юноша ($n=4$), человек ($n=3$).

В сфере образования предметного слоя образа мира представителей арабской национальности наиболее значимыми являются **реалии**: жизнь ($n=9$), экзамен ($n=11$), профессия ($n=9$); **оценки**: хороший ($n=15$), плохой ($n=4$), интересно ($n=3$), важно ($n=2$), трудно ($n=14$), мало ($n=4$), много ($n=3$); **действия**: получить ($n=6$), работать ($n=3$), учить ($n=3$); **качества**: положительный ($n=7$), умный ($n=9$), новое ($n=5$), бедный ($n=2$), высококвалифицированный ($n=2$); **персоналии**: друг ($n=8$), человек ($n=7$), отличник ($n=2$), покупатель ($n=2$).

Мы предположили, что эмпирическое распределение значений сферы образования по категориям «реалии», «оценки», «качества», «действия», «персоналии» у студентов русской (армянской, арабской) национальности будет неравновероятным. Статистический анализ с использованием критерия χ^2 (табл. 2) показал, что данное предположение подтвердилось и распределение значений профессиональной сферы у студентов исследуемых национальностей не случайно.

Таблица 2. Показатели достоверности отличия эмпирического распределения значений по категориям от теоретического

		реалии		оценки		действия		качества		персоналии	
		$x_{ср}$	%	$x_{ср}$	%	$x_{ср}$	%	$x_{ср}$	%	$x_{ср}$	%
русские		132	47,1	27	9,6	7	2,5	74	26,4	40	14,3
	χ^2	171,376									
	df	4									
	p	0,000									

армяне	x_{cp}	94	43,9	25	11,7	21	9,8	33	15,4	41	19,2
	χ^2	82,075									
	df	4									
	p	0,000									
арабы	x_{cp}	43	27,7	45	29	23	14,8	25	16,2	19	12,3
	χ^2	18,839									
	df	4									
	p	0,001									

Качественный анализ позволяет заключить, что для студентов русской и армянской национальности более свойственно продуцирование ассоциатов в категории «реалии». То есть, репрезентация сферы образования в системе значений данных групп характеризуется в большей мере смысловыми ассоциациями. Однако специфичным для русских студентов будет являться преобладание количества реакций в категории «качества», в сравнении с другими категориями.

Спецификой репрезентации сферы образования у студентов армянской национальности будет выступать распределение ассоциатов по категориям «персоналии» и «качества». То есть, помимо установления понятийных связей и описания их характеристик в репрезентации сферы образования в системе значений армянских студентов появляются субъекты.

Для студентов арабской национальности в репрезентации сферы образования более свойственно продуцирование ассоциатов по категориям «оценки» и «реалии», что характеризует ее как понятийно-оценочную.

Выводы

Таким образом, результаты анализа репрезентации сферы образования в системе значений студентов русской, армянской и арабской национальности позволяют сделать ряд выводов.

Подсчет среднего количества отличающихся реакций для разных категорий стимулов позволяет сделать вывод, что у русских студентов сфера образования репрезентирована в абстрактных понятиях, для студентов армянской национальности более характерна направленность на процесс организации образовательного процесса, а арабы ориентированы на сам процесс учебной деятельности.

Выделение поля значений, репрезентирующих сферу образования, у студентов русской, армянской и арабской национальности позволило

содержательно описать эти репрезентации, которые представлены в п. «Результаты исследования».

Эмпирическое распределение значений сферы образования по категориям у студентов русской (армянской, арабской) национальности является неравновероятным:

– для русских студентов характерно продуцирование ассоциатов в категориях «реалии» и «качества», то есть, их репрезентацию сферы образования в системе значений можно охарактеризовать как понятийно-описательную;

– студенты армянской национальности большее количество стимулов продуцируют по категориям «реалии», «качества» и «персоналии», то есть помимо установления понятийных связей и описания их характеристик в репрезентации сферы образования в системе значений армянских студентов преобладают субъекты;

– для студентов арабской национальности в репрезентации сферы образования более свойственно продуцирование ассоциатов по категориям «оценки» и «реалии», что характеризует ее как понятийно-оценочную.

«Совпадающими» для всех исследуемых групп являются реалии – «ум», «экзамен», «деньги», «человек», «ужас» и качества «хороший», «новый». У студентов русской и армянской национальности одинаковы ассоциаты «институт», «студент», «ученик», а также качество «высокий».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М., 1999. – 350с.
2. Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. – Ростов н/Д, 2002. – 360с.
3. Белоусова А.К., Мочалова Ю.А. Особенности образа мира и ценностных ориентаций у представителей различных этнических групп // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки, 2013, № 1. – С. 99-106.
4. Берулава Г.А. Образ мира как мифологический символ: учебное пособие для вузов. – М., 2011. – 46с.
5. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / Пер. с англ. Е. Руткевич; Моск. филос. фонд. – М.: Academia-Центр; Медиум, 1995. – 323 с.
6. Ключко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. – 1998. – № 8-9. – С. 7–15.

7. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / Под редакцией Г.В. Залевского. – Томск: Издательство Томского университета, 1999. – 154 с.

8. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: Учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2000. – 509 с.

9. Тушнова Ю.А. Программа исследования психологических особенностей образа мира студентов разных национальностей Юга России. // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение, 2 (28), 2013. – с. 152-159.

10. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996.– 256с.

History, Philosophy and Arts

Taranova Alexandra Evgenievna,
*Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs in Russia,
the candidate of sociological sciences, Associate Professor,
the Department of humanitarian and social-economic disciplines*

Antonova Elena Leonidovna,
*Belgorod state Institute of arts and culture
the candidate of philosophical sciences, Associate Professor,
the Department of theory and history of culture*

The anthropological dimension of Russian statehood as a self-sufficient world-system (conceptual reconstruction of the basic nature of anthropological constants)

Abstract: As the statement of the problem the authors refer to semantically problem: should be retained in the reformed Russian state those traditional features and principles of the organization (as a basic anthropological constants), which was developed and approved during the historical dynamics of Russian culture. In this regard, special attention is paid to the analysis of the «format» of the Russian statehood in the context of political globalization through the prism of the fundamental nature of anthropological constants, reflecting the essence and specifics of Russian statehood in different historical stages of development. Special attention is paid to the world-system analysis problems.

Keywords: state, statehood, constants statehood, anthropological dimension, the Russian statehood, the European statehood, transformation, modernization project, world-system analysis.

Таранова Александра Евгеньевна,
*Белгородский юридический институт МВД России, кандидат
социологических наук, доцент, кафедра гуманитарных и социально-
экономических дисциплин*

Антонова Елена Леонидовна,
*Белгородский государственный институт искусств и культуры,
кандидат философских наук, доцент, кафедры теории и истории культуры*

Антропологическое измерение Российской государственности как самодостаточной Миро-системы (концептуальная реконструкция базисных природно-антропологических констант)

Аннотация: В качестве постановки проблемы авторы обращаются к смысложизненной проблеме: должны ли сохраняться у реформируемого российского государства те традиционные черты и принципы организации (как базисные антропологические константы), которые складывались и утверждались в ходе исторической динамики русской культуры. В этой связи особое внимание уделяется анализу «формата» российской государственности в условиях политической глобализации сквозь призму фундаментальных природно-антропологических констант, отражавших сущность и специфику российской государственности на разных исторических этапах развития последней. Особое внимание уделяется миро-системному анализу проблемы.

Ключевые слова: государство, государственность, константы государственности, антропологическое измерение, российская государственность, европейская государственность, трансформация, модернизационный проект, миро-системный анализ.

При проведении мир-системного анализа «города» и «деревни» как онтологически разных мир-систем со свойственными только им способами экзистенции, интерес вызывает антропологическое измерение Российской государственности как синтетической («город»-«деревня») Миро-системы. Этот факт тем более важен, что, как и в XIX в., модернизирующаяся Россия вновь находится в ситуации выбора между культурным консерватизмом (как национальной идеей) и либерализмом, напрямую связанным с копированием западного способа экзистенции. Только вникнув в историю проблемы, возникшей в XIX в. с введением в научный оборот концептуальной пары «народ-нация», собственно, положившей начало дискуссии консерваторов (славянофилов) и либералов (западников), становится очевидным, что речь идет, по сути, о выборе культурно-исторического опыта, выработанного на почве антропологически и цивилизационно разных мир-систем России (как условно европейской «глубинки» – «деревни») и Запада (как «центра мира» и потенциального «города»). Здесь на первый план выходит рассмотрение базисных антропологических констант Российской государственности, альтернативных дефинитивно не определяемым «общечеловеческим» ценностям, лежащим в основании мир-экономической системы современной западной цивилизации, ориентированной на перманентное самоутверждение через экспансию незападного мира.

В означенном контексте исключительную значимость приобретает проблема антропологического формата новой Российской государственности,

которая, ориентируясь на несколько моделей одновременно[1], так пока и не сложилась, да и не может сложиться в принципе. В этой связи, на первый план выходят следующие проблемы:

– должны ли сохраняться у современного российского государства те традиционные черты и принципы организации (как **базисные антропологические константы**), которые складывались и утверждались в ходе исторической динамики культуры, отражая сущность этнонациональной специфики Миро-системы России на протяжении всей социально-культурной истории ее существования;

– должны ли учитываться **базисные антропологические константы** при заимствовании опыта европейских стран и предлагаемых ими модернизационных проектов и возможностей приведения российской действительности в «разумное» соответствие с «чужыми» для нее концептуально-практическими реалиями?

Как подчеркивает в этой связи В.Н. Шевченко, речь, в конечном счете, идет о **смене** или **сохранении** не просто конкретных форм государственного устройства, правления, политической системы, а о смене или сохранении исторически, ценностно, антропологически, социально и культурно сложившегося типа Российской государственности [2] как самодостаточной Миро-системы. При ближайшем рассмотрении, речь, на самом деле, идет о том, сможет ли государство, являясь динамически развивающейся «мир-системой» трансформировать гипотетически несоответствующие вектору и целям дальнейшего воспроизводства государственности форму государственного устройства, функции, институциональную структуру, сохраняя при этом исторически сложившиеся базисные антропологические параметры и сущностные принципы функционирования государства.

На первый взгляд, обеспечение динамично-устойчивого развития России как самодостаточной Миро-системы в новой геополитической ситуации при смене вектора глобализации объективно требуют трансформации как содержания, так и функций современного государства. Но насколько при этом остаются жизнеспособными базисные антропологические константы российской государственности, доминировавшие в ходе ее культурно-исторической и социокультурной динамики, и насколько жизнеспособно само государство, основанное на них, в новых геополитических условиях все еще остается без ответа. Чтобы устранить возникающий в этом случае «когнитивный диссонанс», необходимо обратить внимание на «совпадение» базисных антропологических констант российской государственности со смысложизненными («витальными») ценностями, выработавшей их русской культуры. И если большинство исследователей сходится во мнении, что ценность «есть продукт коллективной деятельности людей – социальных групп, масс, общества» [3], а базисные антропологические константы российской государственности на уровне общественного сознания выступают как смысложизненные ценности, то на

уровне культуры нации они представлены в форме общественных идеалов. Не удивительно поэтому, что антропологические константы российской государственности по отношению к личности должны выступать как «императив или норма» [4], а в отношении социума – как «общественный идеал»¹ и «модель должного» [5]. Но поскольку общественные идеалы, принято относить к категории «социальных представлений», которые укоренены в объективном укладе общественного бытия и отражают практический опыт, выработанный в процессе жизнедеятельности социума, то именно последние выступают **онтологическим основанием базисных антропологических констант государственности как смысложизненных ценностей нации.**

В этом контексте проблема сохранения базисных антропологических констант государственности и модусов их существования в различных культурно-исторических условиях становится актуальной не только применительно к современной российской действительности, но и при анализе тенденций развития западных государств в условиях новой геополитической реальности. Тем более что сегодня, на этапе преодоления последствий переходного периода конца XX – начала XIX вв., сохраняется тенденция к сближению российских и западных подходов в определении перспектив развития сильного государства.

Однако вместо обращения к проблеме ценностного измерения базисных антропологических констант российской государственности как главной причины расхождения функций государства в культурах разного цивилизационного типа, исследователи обращаются к операционализации понятий «константа», «государственность», «государство» и т.д. С этой точки зрения, помещение в поле научного дискурса понятия «константы государственности» требует расширения диапазона интерпретации последнего. В целом «константа» является термином заимствованным из латинского языка и в переводе означает – постоянный, постоянная величина. В словаре русского языка С.И. Ожегова константа интерпретируется как постоянная величина в ряду изменяемых. В философском словаре приводится схожая трактовка понятия «константа» как остающейся неизменной при изменениях и расчетах. Применительно к рассматриваемой проблеме имеет смысл учитывать специфику государственно-правовых образований, обладающих соответствующими константами. **Отсутствие** или **утрата общественных идеалов-ценностей** как общих для социума ценностных ориентаций приводит к ценностному вакууму – **социальной аномии** (Э. Дюркгейм), следствием которой становится разрушение общества, социальных структур [6] и всего того, что принято называть культурой, что следует учитывать при «реформировании» российской государственности как Миро-системы в

¹Идеальное (как «индивидуально-социальное») – это образы, представления, понятия, которые существуют у каждой отдельно взятой нации как специфической мир-системы. Оно существует объективно, но исключительно как субъективное.

условиях глобализации. В этих условиях, базовые константы российской государственности обретают сущностное – **ценностно-антропологическое** – измерение.

Между тем, в начале XXI столетия отечественные юристы и политологи активно обсуждают проблему соотношения государства и государственности. Отметим, что понятие «государственность» до настоящего времени не получило однозначного определения в научной литературе. Исследователи-правоведы, рассматривающие проблемы и перспективы развития современного российского государства (И.Л. Бачило, Ю.А. Веденеев, И.Л. Честнов, В.А. Четвертин, В.Е. Чиркин), отмечают, что государственность представляет собой относительно новую для российской юридической науки и политической практики категорию, которая зачастую употребляется в научных публикациях как синоним понятия «государство». В.И. Левакин предлагает интерпретировать категорию «государственность» в ее узком и широком значениях. Так, в узком значении государственность можно рассматривать как синоним государства вообще, государства конкретного исторического типа, как структуру власти и властных отношений в государстве. В широком смысле – природа государственности проявляется через взаимосвязь ее элементов (институтов) и общественных отношений как антропологического основания мир-системной конструкции, функций, политической идеологии права, экономики, культуры, оказывающих существенное воздействие на формирование общих черт или признаков государства [7].

Анализируя сущность государственности И.Л. Честнов, например, рассматривает ее как широкое понятие, охватывающее государства, предгосударственные образования, и иные автономные образования политического характера [8]. А.Б. Венгеров понимает под государственностью «государственно-правовые отношения, происходящие в течении длительного периода жизнедеятельности этноса» [9], что затрагивает антропологический «подтекст» государства как системы.

Однако государственность не только характеризует государственную структуру и политическую систему, – «генетический уровень государственности нельзя проследить только по власти, сосредоточенной в государственных органах. Государственность формируется под воздействием совокупности социальных отношений, позволяющих сначала складываться ее элементам, а затем и собственно государству» [10]. Поэтому государственность представляет собой не просто особый признак или даже систему признаков, которые характерны для исторического развития этносов и народов, сумевших создать собственное государство или восстановить утраченное в силу разных причин, а качественное состояние государственно организованного общества, отражающее самобытность социально-экономических, политических, социокультурных условий жизнедеятельности конкретного народа на определенном этапе развития общества. Именно уникальные, доминирующие

особенности указанных выше условий есть базисные антропологические константы государственности, формирующиеся в процессе антропосоциогенеза и определяющие матрицу формирования государственности и развития общества. Они, в частности, выражены через правовой и «государственный» менталитет народа, тип общества, государственности и государства, которые, собственно, определяют специфику формальных и сущностных признаков государства как самодостаточной Мировой системы, отвечая на вопрос, почему применительно к каждому обществу, его историческому этапу и типу оно является именно таким.

Возрастание научного интереса к набирающей популярность категории государственности, во многом обусловлено объективной потребностью науки и практики в возвращении «поля духовного» в теоретическое осмысление государства как антропологического измерения Мировой системы последнего. В государствоведческих, политологических, управленческих дисциплинах сущность государства рассматривается преимущественно через призму его формализованных (политических, правовых, территориальных) характеристик, лишенных антропологического измерения. В социально-философской, философско-правовой мысли доминирует либеральная традиция дискурса относительно «степени присутствия» государства в жизни общества, что в значительной степени выхолащивает его качественную социальную и духовную – как собирательно антропологическую – составляющую и соответствует его институциональной трактовке. Тем не менее, отношение к государству, которое позволяет его рассматривать только как носителя атрибутов учреждения, пусть и высшего порядка, сегодня является недостаточным. Необходим выход за пределы либеральной интенции «минимизации государства» и более полный учет этической (как антропологически отмеченной) традиции в интерпретации государства и «идеи государства», что обеспечит его понимание как выражения образа национальной идентичности, проекта развития общества на основаниях солидарности и консолидации [11]. Разработка понятия государственности, по сути дела, и раскрывает сущность государства не только как «идеи», но и как социального проекта. Государственность «помещает» государство в контекст социальных, ментальных факторов, этнокультурной и природно-ландшафтной обусловленности его генезиса, трансформации, становления властной структуры и политической системы, развития патерналистской или либеральной модели, позволяет применить антропологические принципы и концепты духовности и «общего блага»² к пониманию государственно-правовых проблем в современной науке.

² Идеи социальной солидарности как антропологического основания государственности утверждаются уже в античной науке, в частности в ставшем квинтэссенцией воззрений античности политическом учении Аристотеля, в котором необходимость сформулировать и реализовать «поле общего» и «общее благо» составляет философско-политическую основу государства.

Базисные антропологические константы Российской государственности должны занимать особое место среди других констант государственности, поскольку одни они являются неизменными и фундаментальными постоянными человека, общества, культуры, входящими в законы становления государственности определенного типа, а в дальнейшем – определяют верхние и нижние экстремы. Именно в их рамках становятся возможными положительные или отрицательные эффекты от внедряемых модернизационных проектов, что позволяет отбрасывать либо корректировать неорганичные социокоду конкретного общества и историческому этапу развития государства цели модернизации и технологии их достижения.

Будучи определенными «мегаценностями», базисные антропологические константы государственности выступают теми основаниями, без которых государство как самодостаточная Мировая-система не может существовать, эволюционировать и устойчиво-динамично развиваться. При этом они способствуют сохранению целостности и «нормальной» жизнедеятельности общества, являясь органичными и всеобщими разделяемыми, удерживающими доминантные позиции если не на всем протяжении истории существования государства, то на длительных исторических этапах точно. Антропологические константы как базисные не вполне сходны по своей сути с ценностями и традициями, некоторые из которых могут в какой-то период культурно-исторического развития государства как самодостаточной Мировой-системы «окостеневать» и, перестав соответствовать вектору и логике качественных преобразований, становиться камнем преткновения или «уходить» в архаику. Определяя тип государства еще на догосударственной и протогосударственной стадиях, базисные антропологические константы, по сути, оставаясь неизменными, продолжают определять «ментальные» особенности государственности даже в условиях глобализации. Базисные антропологические константы, за редким исключением, адаптивны к изменчивым, динамичным условиям социальной, политической, культурной реальности и способны трансформироваться адекватно вызовам времени одновременно с самим государством, **меняя** в определенные моменты **форму своего существования**, но неизменно сохраняя базисные сущностные особенности, определяющие своеобразие и «антропологическую» уникальность народов, наций.

С этих позиций можно вполне определенно утверждать, что базисные антропологические константы Российской государственности как самодостаточной Мировой-системы определяют модели взаимодействия триады личность-общество-государство, элементы которой являются основополагающими и неотчуждаемыми ценностями. В свою очередь, сами они могут трансформироваться, модернизироваться, совершенствоваться, переживать кризисные моменты, быть в упадке, но не быть их не может [12].

В современной отечественной и зарубежной литературе имеются лишь первые попытки антропологического измерения государства как самодостаточной Миро-системы. С большей или меньшей степенью успешности они осуществляются сегодня в публикациях социальных философов, социологов, а также государствоведов и правоведов. В частности, в юридической науке все более интенсивно развивается направление юридической антропологии, подчеркивающей необходимость разработки проблем правового менталитета и «менталитета» государственности. Отметим, что ни четкого, ни более или менее последовательного и разделяемого понимания сущности и содержания антропологических констант государственности не сложилось. Рассуждая об антропологических базисных принципах государственности, одни авторы черпают их из природы самого человека как деятельностного субъекта, создающего ту или иную социальную реальность, другие отдают приоритет контексту, в котором изначально формировался человек как представитель определенного родоплеменного образования в архаическом периоде, в догосударственной, протогосударственной, раннегосударственной и зрелой стадии государственности в ходе культурно-исторической динамики. Кроме того исследователи вводят в поле анализа категории территориальной обусловленности, природно-климатического фактора, культурной эволюции. Эти условия действительно способствуют определению формата личности (например, «человек традиции» или «человек-рацио»), которая создает определенный тип государства, с присущей ему моделью взаимоотношений с человеком и обществом.

Здесь важно учитывать, что антропологическое исследование какого-либо объекта предполагает обязательное внимание к трем аспектам: телу, психике и сознанию, в полной мере учитывая описание их динамики и своеобразия. Качественные трансформации государственного «тела» определяются прежде всего территорией, восприятием и отношением к ней человека. Уже первые попытки понять судьбу России в сопряжении с судьбой личности сформулировали неоспоримость географического фактора в интерпретации истории страны и народа [13]. Зависимость типа государственности, его властной силы от особенностей географического положения, специфики приграничных территорий, количества «соседей» отмечал еще Ш. Монтескье. В дальнейшем К. Шмитт указывает на различия в укладе морских и континентальных миров-систем и на их противостояние, которое подготовило почву для становления глобального общества, постепенно размывая базисные антропологические категории, на которых «стоят» цивилизации Суши – это понятия «дома» и «укорененности» [14].

Говоря о базисных антропологических константах, уже на ранних этапах определявших генезис государственности и направленность культурной эволюции, необходимо учитывать их зависимость от внешних – природно-климатических – условий. В любых природных условиях включается

адекватный им «социальный инстинкт» выживания, определяющий как вектор и тип государственной организации, так и антропологически отмеченный культурно-цивилизационный тип Миро-системы.

Об этом, в присущем его времени контексте, говорит в своей теории формирования разных типов культуры Н.Я. Данилевский. Так, в работе «Россия и Европа» он обосновывает реальность существования разных культурно-исторических типов, выводит законы их формирования и отмечает, что даже периодизация развития западной культуры (Античный период, Средневековье, Возрождение, Реформация, Просвещение) свойственно только ей. Россия же имеет свои переходные периоды, связанные с принятием христианства, петровскими реформами, реформами середины XIX в. (отмена крепостного права и переход к капитализму), революция 17-го года, реформы конца XX столетия). Дополненный О. Шпенглером и А. Тойнби, типологический подход позволил говорить о существовании разных культурно-цивилизационных типов (Западная Европа и Россия формировались на значительно различающихся внутренних и внешних предпосылках сложения человеческой истории).

В этом контексте природа начинает определяться как самостоятельный фактор исторического развития, отчего государственность как самодостаточная Миро-система, по умолчанию, получает социоприродное измерение. Собственно становление этносов, формирование каждой конкретной культуры также изначально получает природно-ландшафтную детерминацию. Однако именно влияние «способов природопользования» является исходной антропологической «точкой» измерения при анализе различий процессов воспроизводства государств традиционного и либерального типов. Действительно, территория, ее характеристики, природно-климатические условия определяют особенности «формирования властных отношений в обществе и такие их частные аспекты как принятую в обществе «парадигму послушания», дисциплину, гражданскую активность» как [15] «конкретно-антропологическую» слагаемую. Основная характеристика российского пространства – это его «огромность», которая задает тон формированию государственно-державных властных отношений и в то же время образует своеобразный тип личности [16]. Организация масштабного российского пространства требует достаточно жесткого типа правления (сильной власти). Реализация объединительных, солидарных проектов, формирующих поле «единого социального взаимодействия» в таком пространстве требует от властных структур определенных качеств. Это – прежде всего высокая моральная ответственность, доктрина сильного интегрирующего государства, самоконтроль, напряженная активность. Именно эти черты подразумевались в категории «служения», которую личность в российском государственном пространстве исторически соотносила с «культурой власти» [17]. Как показывает западноевропейская и российская история, именно в рамках определенного географического и культурного ландшафта формируются

особые психологические и ментальные особенности государственной антропологии. В частности, различия в восприятии базовых ценностей европейской демократии (собственность, свобода личности, неприкосновенность и автономность частной жизни, законность, гражданственность), лежащих в основании российского модернизационного проекта и безусловно имеющих высочайшую социальную значимость, определяются различиями в путях их культурно-исторического развития и укоренения в российской и европейской цивилизации. Вполне правомерно современная Российская государственность характеризуется рядом исследователей как неординарная. Поэтому выстраивание ее в соответствии с западным пониманием доминирующих демократических ценностей, рационализировавшихся начиная с позднего периода Средневековья и получивших либеральную интерпретацию начиная с трудов Т. Гоббса и Дж. Локка, форсированный переход российского человека от человека традиции к человеку идеологии, а сегодня – к человеку рациональному, являются причинами «антропологического кризиса» в России, оставляющего пока без решения проблему взаимоотношений человека и государства.

Таким образом, эффективная реализация программ новейшей модернизации российского общества, требует точной формулировки проблем и задач становления российской государственности и учета специфики ее базисных антропологических констант, которые необходимо осмыслить с учетом реалий современности. Реформирование России как самодостаточной Мировой системы требует системного подхода, позволяющего не только собрать воедино ретроспективные и актуальные «переплетения» внешних и внутренних факторов, определивших антропологические параметры российской государственности, но и выстраивать приоритеты ее дальнейшего развития в русле вновь наметившегося антропологического вектора модернизации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антропологическое измерение российского государства / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; Отв. ред. В.Н. Шевченко. – М., 2009. – С.5.
2. Шевченко В.Н. Глобализация и судьба российской государственности // Личность. Культура. Общество. 2004. Вып. 4(24). – С.213.
3. Крюков В.В., Данилкова М.П. Основные концепции теории ценностей. – Новосибирск, 2003. – С.55.
4. Там же.
5. Там же.
6. Там же.
7. Левакин В.И. Современная российская государственность: проблемы переходного периода // Государство и право. 2003. – С.5.

8. Честнов И.Л. Природа и этапы развития государственности // Известия высших учебных заведений. 1998. №3.
9. Венгеров А.Б. Теория государства и права. 3-е изд. – М., 2000. – С.175.
10. Левакин В.И. Современная российская государственность: проблемы переходного периода // Государство и право. 2003. – С.6.
11. Спиридонова В.И. Эволюция идеи государства в западной и российской социально-философской мысли / Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М., 2008.
12. Затонский В.А. Государство и личность в системе государственности (к вопросу о содержании базовых категорий теории государства и права) // Государство и право. 2007. №10. – С.6.
13. Антропологическое измерение российского государства / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; Отв. ред. В.Н. Шевченко. – М., 2009. – С.30.
14. Современное государство, социум, человек: российская специфика / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; Отв. ред. В.Н. Шевченко. – М., 2010. – С.24.
15. Антропологическое измерение российского государства / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; Отв. ред. В.Н. Шевченко. – М., 2009. – С.19.
16. Там же. – С.20.
17. Там же. – С.21.

Antonov Alexey,
Perm National Research Polytechnic University,
Associate Professor, Candidate of Philosophical Sciences,
the Faculty of Humanitarian Science

How much does a talent cost?!

Abstract. The article gives proof of the thesis that a talented labour does not produce a surplus value but it generates a surplus appreciation. However the economic science considers a talented labour as a skilled labour which is finally reduced to a simple labour generating value. In this consequence the results of a talented labour are not taken into account and that is why they are not paid.

Keywords: social philosophy, economics philosophy, economic theory, talented labour.

Антонов Алексей,
Пермский национальный исследовательский политехнический
университет, доцент, кандидат философских наук,
гуманитарный факультет

Сколько стоит талант?!

Аннотация. В статье доказывается, что талантливый труд производит не прибавочную стоимость, а прибавочную ценность. Однако в экономике талантливый труд рассматривается лишь в качестве сложного труда, который, в конечном итоге, редуцируется к простому труду, порождающему стоимость. Как следствие, результаты талантливого труда не учитываются, а потому и не оплачиваются.

Ключевые слова: социальная философия, философия экономики, экономическая теория, талантливый труд.

Слово «талант» в лексиконе экономистов встречается редко. В тех же случаях, когда это, все-таки, происходит, его используют в роли заменителя понятия «сложный труд». А в классической трудовой теории стоимости «Сравнительно сложный труд означает только *возведенный в степень* или, скорее, *помноженный* простой труд, так что меньшее количество сложного труда равняется большему количеству простого» (выделено К. Марксом - А.А.) [1]

Словом, талантливый труд сводится к сложному, тот – к простому. В результате от таланта не остается ровным счетом ничего. Но неужели сложный труд всегда удается свести к простому? Чтобы выяснить это, рассмотрим следующий случай.

У старушки сломался телевизор. Пришел мастер, вскрыл заднюю панель, похмыкал, почесал в затылке, затем ткнул куда-то отверткой – телевизор ожил. Старушка довольна, мастер выписывает счет: 501 рубль. Старушка живет на одну пенсию, а потому спрашивает: «Сынок, да за что же пятьсот-то рублей платить? Ты же только отверткой ткнул!» - «Правильно, - отвечает мастер, - за то, что ткнул, - один рубль, а пятьсот рублей - за то, что знал, где ткнуть!..»

Спрашивается, какова же реальная цена такой операции как «тыкание отверткой», и почему наши герои отразили ее столь непохожим образом?! В конце концов, для того чтобы ответить на этот вопрос нам придется припомнить, что любой товар представляет собой неразрывное единство стоимости и потребительной стоимости.

Если потреблять телевизор как стоимость или товар, то и манипуляцию с отверткой мы должны будем рассматривать в форме стоимости. А поскольку стоимость сборки телевизора, помимо стоимости материалов, определяется суммой стоимостей последовательно совершаемых операций, в ряду которых «тыкание отверткой» одна из самых незначительных, постольку последняя, в нашем примере, и окажется равной 1 рублю.

Другое дело, если потреблять телевизор как потребительную стоимость или вещь. Целью ремонта является восстановление функциональности вещи, нарушить которую могла неисправность, устраняемая простым прикосновением отвертки. Это значит, что «тыкание отверткой», на самом деле, представляет собой сложный труд в той же степени, как и тот, в процессе которого потребовалось бы перебрать телевизор целиком. Отсюда и возросшая стоимость такой, казалось бы, незначительной операции...

Как видим, на практике сложный и сложенный труд – это совсем не одно и то же. И этот факт вынужден был признать даже Ф. Энгельс (1820-1895), который в «Анти-Дюринге» пишет, что «... Стоимость, созданная часом труда двух работников, хотя бы одной и той же отрасли производства, всегда окажется различной, смотря по интенсивности труда и искусству работни-ка...» [2]

Однако как же это может быть?! Ведь с точки зрения теории стоимости искусство работника влияет лишь на производительную силу труда. А поскольку «... производительная сила принадлежит конкретной полезной форме труда, то она, конечно, не может затрагивать труда, поскольку происходит отвлечение от его конкретной полезной формы. Следовательно, один и тот же труд в равные промежутки времени создает всегда равные по величине стоимости, как бы ни изменялась его производительная сила». [3]

Это следует из трудовой теории стоимости, но, как соглашается и Ф. Энгельс, совсем иное следует из практики. Так почему же там, где теория стоимости предписывает существование уравнений, практика обнаруживает неравенства?! Может быть, мы ошибаемся, и никаких расхождений между теорией стоимости и практикой не существует?!

Посмотрим, однако, к чему приводит теория, пытающаяся не замечать и не учитывать эти расхождения. В главе «Простой и сложный труд» в «Анти-Дюринге» Ф. Энгельс пишет следующее: «Как же в целом разрешается важный вопрос о более высокой оплате сложного труда? В обществе частных производителей расходы по обучению работника покрываются частными лицами или их семьями; поэтому частным лицам и достается в первую очередь более высокая цена обученной рабочей силы: искусный раб продается по более высокой цене, искусный наемный рабочий получает более высокую заработную плату. В обществе, организованном социалистически, эти расходы несет общество, поэтому ему принадлежат и плоды, т. е. большие стоимости, созданные сложным трудом. Сам работник не вправе претендовать на дополнительную оплату». [4]

Так пишет Ф. Энгельс. Но так ли это? Разве своей способностью к сложному труду работник обязан исключительно обучившему его обществу? Разве не обязан он этим также и собственной природе, своему таланту? В противном случае равное обучение всегда бы давало в итоге и равный по сложности труд. Однако на практике не происходит ничего подобного...

Непризнание расхождений между теорией стоимости и практикой стало в СССР причиной недооценки сложного, талантливого труда инженеров, ученых, врачей, учителей и т. д. Да и сегодня их зарплата находится на удручающе низком уровне. Но спрашивается, почему же труд именно этой категории работников, а не сталеваров и не лесорубов, подвергался в Советском Союзе стоимостной дискриминации? Не потому ли, что с точки зрения трудовой теории стоимости все они принадлежат к так называемой непроизводительной сфере?!

Однако значит ли это, что их труд вообще не создает никакого общественно полезного эффекта? Разумеется, нет. Просто эффект, создаваемый усилиями врачей, инженеров, учителей и т. д., их талантливым сложным трудом порождается не создающим стоимость абстрактным трудом, а образующим вещи трудом конкретным. Фиксируя это различие, К. Маркс не случайно пользуется двумя терминами: «производительность труда» (*Produktivtat*) и «производительная сила труда» (*Produktivkraft der Arbeit*).

Вот только как же измеряется эффект производительной силы труда, по К. Марксу?! С одной стороны: «Чем выше производительная сила труда, тем больше продукта изготавливается в данное рабочее время...» [5] С другой стороны: «... чем больше производительная сила труда, тем меньше рабочее время, необходимое для изготовления известного изделия...» [6]

Как видим, эффект производительной силы труда определяется Марксом отнюдь не в сфере потребления: здесь господствует все тот же стоимостно-временной подход. Однако в числе факторов, влияющих на производительную силу труда, находится также искусность рабочего. Неужто и она сводится лишь к умению производить какие-то вещи быстрее других?!

Тем не менее, в «Анти-Дюринге» Ф. Энгельс представляет дело именно таким образом: «Неискусный кузнец может сделать только пять подков в то время, в которое искусный сделает десять. Но общество не превращает в стоимость случайную неискусность отдельной личности; общечеловеческим трудом оно признаёт только труд, обладающий нормальной для данного времени средней степенью искусности. Одна из пяти подков первого кузнеца представляет поэтому в обмене не большую стоимость, чем одна из произведенных за то же рабочее время десяти подков второго». [7]

Ф. Энгельс здесь, по умолчанию, предполагает, что оба кузнеца равны по своим «кузнечным» талантам. А что, если в роли «неискусного» кузнеца выступит самый настоящий талант?! Сможем ли мы тогда утверждать, что в обмене любая из его подков будет представлять собой не большую стоимость, чем у его ординарного коллеги?!

У Ф. Энгельса же получается, что если кузнецы за одно и то же время делают одинаковое количество подков, - то они и одинаково искусны?! Но в таком случае равны по таланту и Рафаэль Санти (1483-1520) со школьником, копирующим его «Мадонну», если им случится завершить свою работу за одно и то же время... Однако никому вообще не приходит в голову, за сколько – неделю, месяц или за один присест - написал свою «Мадонну» Рафаэль. И так происходит всегда, когда в потреблении мы определяем полезный эффект талантливому труду.

Теоретики постиндустриального общества уверяют нас в том, что это современная эпоха выдвинула на первое место вопрос о несоизмеримости простого труда и талантливого, физического труда и творчества. Однако вопрос о том, что стоимостная оценка является прокрустовым ложем для таланта, был сформулирован давно. Он занимал значительное место в философских спорах еще середины XIX века. Достаточно вспомнить, что работа Пьера Жозефа Прудона (1809-1865) «Литературные майораты» появилась в качестве отклика на международный конгресс ученых, специально собиравшихся для обсуждения этого вопроса. Об эквивалентной оплате талантливого труда немало было написано последователями А. де Сен-Симона (1760-1825) и Шарля Фурье (1772-1837). Не обошел вниманием эту проблему и К. Маркс. В работе «Святое семейство» он писал по этому поводу следующее:

«У *фурьеристов* и *сенсимонистов* талант, продолжая стоять обеими ногами на политико-экономической почве, предъявляет непомерные *требования на гонорар* и свои фантазии насчёт собственной бесконечной ценности прилагает в качестве мерил для определения *меново́й стоимости* (выделено

курсивом К. Марксом - А. А.) своих произведений. На эти домогательства таланта Прудон отвечает тем же, чем политическая экономия отвечает на всякую претензию цены подняться значительно выше уровня так называемой естественной цены, т. е. издержек производства предлагаемого продукта: он отвечает указанием на свободу сделки». [8]

Разумеется, К. Маркс и П.-Ж. Прудон правы в том, что в эпоху стоимости, то есть «стоя на политико-экономической почве», талант оценивается эквивалентно произведенной им стоимости. Однако, несомненно, правы и «фурьеристы» и «сенсимонисты»: талант, производящий ценность, а не стоимость, должен был бы и оплачиваться эквивалентно ценности, а не стоимости производимых им вещей...

Теория стоимости полагает, что невозможно приравнять, например, труд по уходу за детьми и труд, производящий табуретки, что общим здесь может быть лишь количество рабочего времени. А между тем, у этих, как и у остальных видов труда есть и другое общее свойство, - то, что все они, без исключения, обладают какой-то степенью качества.

Наряду со швейными фабриками, например, в обществе существуют и ателье индивидуального пошива, и салоны «высокой моды» от кутюр. Причем, стоимость пошива одних и тех же моделей костюма у всех этих производителей будет разная. Предположим для наглядности, что стоимость материала и время производства костюмов в нашем примере во всех случаях будут одинаковыми. Тогда нам неизбежно придется делать вывод о том, что разница в стоимости костюмов будет всецело определяться разницей в степени качества некоего абстрактного «швейно-качественного» труда...

Могут возразить, что это аномалия, поскольку сравнение качества труда здесь осуществляется всего лишь в рамках отдельной отрасли. Однако обратим внимание на то, что выражение «топорная работа» мы применяем к вещам, которые вовсе не обязательно сделаны при помощи топора. Это значит, что на практике для сравнения разнокачественных вещей мы пользуемся тем самым абстрактно-качественным трудом, наличие которого в принципе не допускается трудовой теорией стоимости...

Напрашивается вывод, что как до «Капитала» К. Маркса производители прекрасно знали о существовании прибавочной стоимости, так и сейчас для них не составляет секрета существование прибавочного труда также и в форме прибавочной ценности, обнаруживающей себя в сравнении разных степеней качества труда. Это доказывается хотя бы насаждением кружков качества, доплатой за квалификацию, независимо от степени ее использования. В конце концов, это доказывается, так называемой, «утечкой умов»...

Однако, несмотря на всю очевидность этого положения, многие теоретики не спешат признавать весомую роль таланта и скрывающейся за ним прибавочной ценности в современной экономике, по-прежнему, по-стоимостному полагая рожденное талантом качество некоей акциденцией, бытующей далеко

за пределами производства, тогда как в изменившихся экономических условиях оно составляет самую суть его...

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. Т. 1. Кн.: I: процесс производства капитала. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч., Т. 23. – С.53.
2. Энгельс Ф. Анти-Дюринг. Переворот в науке, произведенный господином Евгением Дюрингом, СС. 1-338. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч., Т. 20. – С.206-207.
3. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. Т. 1. Кн.: I: процесс производства капитала. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч., Т. 23. – С.55.
4. Энгельс Ф. Анти-Дюринг. Переворот в науке, произведенный господином Евгением Дюрингом, СС. 1-338. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч., Т. 20. – С.207.
5. Маркс К. Заработная плата, цена и прибыль, СС. 101-155. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч., Т. 16. – С.127.
6. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. Т. 1. Кн.: I: процесс производства капитала. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч., Т. 23. – С.49.
7. Энгельс Ф. Анти-Дюринг. Переворот в науке, произведенный господином Евгением Дюрингом, СС. 1-338. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч., Т. 20. – С.318.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Святое семейство, или критика критической критики. Против Бруно Бауэра и компании, СС. 3-230. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч., Т. 2. – С.55.

Vertel Anton,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko,
lecturer of practical psychology department

The concepts of consciousness in psychoanalytic tradition: philosophical analysis

Abstract: the article is devoted to the actual and low-studied problem. The role of a psychoanalytic paradigm in interpretation of consciousness is studied in retrospective and perspective aspects in the research. The development of the research methodology of the problem of consciousness in the context of psychoanalysis is caused by the fact that traditional scientific and philosophical approaches are not effective enough and are unable to explain consciousness phenomenon adequately.

Key words: philosophy, unconscious, consciousness, science.

Вертель Антон Викторович,
Сумской государственный педагогический
университет имени А. С. Макаренко,
преподаватель кафедры практической психологии

Концепции сознания в психоаналитической традиции: философский анализ

Аннотация: статья посвящена актуальной и малоизученной теме. В работе исследована роль психоаналитической парадигмы в осмыслении сознания в ретроспективном и перспективном плане. Разработка методологии исследования проблемы сознания в контексте психоанализа вызвана тем, что традиционные научные и философские подходы, демонстрируют сегодня недостаточную эффективность, так как не в состоянии адекватно объяснить феномен сознания.

Ключевые слова: философия, бессознательное, сознание, наука.

Концепт «философия сознания» существует уже долгое время и без сомнения, получил всеобщее признание. Несмотря на накопленный опыт, многие методологические и теоретические аспекты проблемы сознания

остаются дискуссионными, а ее исследование в современных условиях является одной из самых актуальных тем философии.

Философия в комплексе с общественными, гуманитарными и естественными науками, вынуждена обращаться к этой проблеме под разными углами зрения. Многочисленные исследования в этой сфере, как и прежде не могут ответить на этот «вечный вопрос». О сознании нельзя построить теорию в виде предельного философского понятия, приближаясь к нему, оно ускользает от исследователя. В философии остается один способ рассуждения о сознании, о нем можно говорить только используя опосредованный язык описания (М. Мамардашвили) [5, 3]. Как результат – до настоящего времени отсутствует целостная теория сознания. Исследования в этой области имеют в основном аналитический характер, поскольку наука и ведущие направления современной философии – феноменология, аналитическая философия (Д. Деннет, Т. Нагель, Дж. Серл, Д. Чалмерс), изучают только отдельные его аспекты. Современная наука хотя и располагает достаточным фактическим материалом и обширными аналитическими возможностями в самых разнообразных аспектах (достижения нейрофизиологии, когнитивистики и др.), которые позволяют осуществить синтетический подход в изучении сознания как целостного феномена, не может обойтись без метапсихологических представлений о природе, структуре и функциях сознания.

Исследование сознания требует междисциплинарного подхода, привлечения методологий практически всех известных наук о человеке и, в частности, психологии. Для решения фундаментальных проблем философии сознания помимо разработок Э. Гуссерля, М. Хайдеггера и Ж-П. Сартра и др., в общую картину представлений о сознании необходимо интегрировать работы биологов, этнологов и психоаналитиков (М. Мерло-Понти).

В психоанализе как науке объект постоянно открывается заново: он не дан однажды и окончательно. Объект принимает новый облик благодаря толкованию психоаналитиком осознанных содержаний бессознательного («в одну и ту же реку нельзя войти дважды» – Гераклит). Психоанализ, таким образом, эксплицирует относительность объекта к средствам и операциям деятельности, четко вписываясь в сферу неклассической рациональности. Психоанализ – философское учение, научная теория, технология лечения. В XX-м веке найдется немного подобных феноменов знания, которые сочетали бы в себе одновременно три аспекта взаимодействия с миром. Его в этом смысле можно сравнить с квантово-релятивистской физикой. Предмет психоанализа – не завершенное знание, а открытая, саморазвивающаяся, динамическая система. Кроме того, это человекоразмерная система. Поскольку объектом психоанализа являются содержания бессознательного, которые должны быть осознанными, то здесь идеал ценностно-нейтрального исследования трансформируется. Очевидно, что З. Фрейд одним из первых

еще на рубеже XIX-XX вв. авансировал в науку нашего времени один из образцов постнеклассической рациональности.

Психоанализ как воплощение «неклассической психологии», возникает в условиях эпистемологического кризиса, в атмосфере общетеоретических споров о природе психического и на почве научного детерминизма. Пройдя развитие от чисто биологической концепции (З. Фрейд), психоанализ трансформируется в культурологическую (К. Г. Юнг) и собственно философскую версию (Ж. Лакан). Эволюция психоанализа, а, следовательно, широкий спектр понятий и толкований феномена сознания позволяет говорить о психоанализе как о теории сознания. Психоанализ, базируясь на идее бессознательного, предоставляет основу для междисциплинарных исследований сознания. Если аналитическая философия рассматривает сознание «от третьего лица», а феноменология – «от первого», то психоанализ предлагает синтез обоих подходов, который реализуется в попытке объединить объективное и субъективное, рациональное и иррациональное.

Современная философия науки требует внимательного и детального исследования возможностей психоаналитических теорий относительно сознания. Современная философия пытается проанализировать наследие психоанализа, но до сих пор остается актуальным вопрос глубокой философской рефлексии над проблемой сознания в контексте психоаналитических представлений о сознании и его бессознательных детерминантах. Важность критического философского исследования проблемы сознания в психоаналитической традиции, необходимость адекватного включения психоаналитических идей в общую картину философских и научных представлений о человеческой природе требует нового философского осмысления.

Взаимоотношения между психоанализом и философией весьма устойчивы и многогранны. Во-первых, философские идеи мыслителей прошлого оказали существенное влияние на становление и формирование психоаналитического учения З. Фрейда о человеке, его сознании и культуре. Во-вторых, фрейдовские представления о психической реальности и бытии человека в мире выступают в органическом единстве, образуя сложившуюся к нашему времени психоаналитическую философию. Вопреки мнению самого З. Фрейда, основные идеи психоаналитической философии не являются новыми в историческом контексте. На становление психоаналитических концепций бессознательного и сознания повлияли идеи представителей европейской философии XIX века. В своей концепции З. Фрейд сделал попытку обнаружить предпосылки появления сознания как части психики (через Эдипов комплекс) [1, 60–61].

Вначале З. Фрейд говорит то о расщепленном сознании, то о сознании расширенном и суженном. Сознание в этом случае тождественно психике. В дальнейшем такого тождества в работах З. Фрейда уже не будет. Следующая модель представлена идеей о психическом аппарате. Так появляются три

термина: сознательное, предсознательное (позже нивелированное) и бессознательное.

Предложенная им новая структура психики представляет собой взаимодействия трех уровней, находящихся во взаимозависящих соотношениях. *Оно (Id)*, – глубинный уровень бессознательных влечений. *Я (Ego)* как сознательное начало, действующее с учетом принципа реальности и выполняющее функции посредника между иррациональными стремлениями и желаниями *Оно* и требованиями социума. *Я* как сфера сознательного, соизмеряет требования бессознательного *Оно* с конкретной реальностью, целесообразностью и необходимостью. *Сверх-Я (Super-Ego)* – это внутри-личностная совесть, т. е. инстанция, олицетворяющая собой ценности и установки общества [6, 843].

Сознание по З. Фрейду – это не сознание чего-то, это не самосознание, а скорее – некий щит, предохраняющий психический аппарат от внешних и внутренних перегрузок. Этот щит выполняет двойную функцию: он и защищает от раздражений, и пропускает их. В структурной лингвистике постулат о тождестве языкового оформления сознания с самим сознанием стал общим местом уже в начале второй половины XX века. Современная философия говорит о неадекватности человека собственному сознанию. Наиболее доступным способом постижения сознания другого человека является информация, которую носитель исследуемого сознания передал при помощи языка.

Фундаментальным этапом в развитии концепции языкового сознания было его отождествление не с устной речью, а с письменным текстом как единственным возможным средством его фиксации. Рассматривая мир лишь через призму сознания, как феномена письменной культуры, постструктурализм уподобляет самосознание личности некой сумме текстов. По Ж. Деррида, сознание никогда не может быть свободным от «следов» бессознательного опыта. Познать себя и мир человек может только при помощи сознания и «зеркала языка». Сознание и язык – это то, на чем зиждется знание и то, что его создает.

Структурализм характеризуется определенным методическим сдвигом: сознание, опосредованное языком становится одновременно и элементом значения в определенной символической структуре и средством верификации изучаемой реальности.

1. Структурализм представляет собой определенную оптику, в которой разрозненные факты предстают как различные стороны некоего целого феномена, который можно описывать и изучать как таковой. Структурализм характеризуется определенным методическим сдвигом: сознание, опосредованное языком становится одновременно и элементом значения в определенной символической структуре и средством верификации изучаемой реальности. Здесь отчетливо видно прорастание философской проблематики сквозь специально-научную.

2. Структурализм выработал новый подход к проблеме взаимодействия субъекта и объекта в познании. Классический подход состоял в противопоставлении объекта субъекту, то здесь субъективность исследователя (и субъект вообще) теряет свои индивидуальные черты. Он оказывается частью общей «структуры», т. е. того метаязыка, на котором единственно и возможно описание подобных феноменов. Это своего рода очищение объективности от субъекта, через опору на «внеиндивидуальную природу языка», которая обеспечивает переход от одного Я к другому и от одной культуры к другой.

3. Структурализм, заменяет исследование отдельных предметов исследованием того структурного поля, в котором они существуют, что позволяет, выйти за пределы мышления в категориях. Язык, который в структуралистской парадигме описывает все и всех, это уже не классический язык, являющий субъект в качестве того, что обладает предикатом. Язык как место анонимной игры означающих и означаемых, как сверхструктура становится лишь посредником в познании, он теряет свою прежнюю онтологическую значимость. Из места явления вещи сознанию язык превращается в метод доступа к *de facto* определяющим до-предикативным реальностям. В данном случае это бессознательное у Ж. Лакана [8, 159].

В отличие от метапсихологии З. Фрейда, который выделяет *Оно (Id)*, *Я (Ego)* и *Сверх-Я (Super-Ego)*, деление структуры субъекта у Ж. Лакана представлено триадой *Реальное – Воображаемое – Символическое*. Если в классическом психоанализе З. Фрейда *Оно* отождествляется с бессознательным, то в структурном психоанализе Ж. Лакана эта область соответствует символическому уровню. Таким образом, *Я* и *Сверх-Я* «меняются местами», *Символическое* отождествляется с социальным и культурным контекстом. *Реальное* выступает как нечто чуждое и враждебное субъекту (*Оно* у З. Фрейда), но не обладающее символическими функциями. *Воображаемое* можно представить как фрейдовское *Я* [4, 336].

Воображаемое – это регистр психики, который образуется в «стадии зеркала». Впервые термин был озвучен Ж. Лаканом на XIV Международном психоаналитическом конгрессе в Мариенбаде который состоялся 3 августа 1936 г. Это был его первый аналитический доклад, текст которого к сожалению не сохранился. Разработка и введение в психоаналитический язык этой стадии развития позволили Ж. Лакану пересмотреть и существенно дополнить представления классического психоанализа о сознании и бессознательном.

В возрасте от полугода до полутора лет у ребенка возникает первая самоидентификация; именно в это время он начинает узнавать свое отражение в зеркале. Ж. Лакан пишет: «Важно [...] понять происходящее на стадии зеркала как идентификацию во всей полноте того смысла, который несет этот термин в психоанализе, т. е. как трансформацию, происходящую с субъектом при ассимиляции им своего образа» [3, 509]. На «стадии зеркала», по Ж. Лакану, ребенок устанавливает связи между своим организмом и

реальностью через усвоение образа своего тела. Этот процесс становится началом отчуждения субъекта от себя самого, т. е. субъект познает себя не изнутри, а через внешний образ. Произнеся «Это Я» ребенок показывает не на себя, а обращается в сторону зеркального двойника. В данном случае этот двойник является другим (со строчной буквы).

Структура субъективности по Ж. Лакану не может быть сведена к единому Я. Сознание в понимании Ж. Лакана – это чистой воды иллюзия, потому что субъективность не имеет фиксированных характеристик. По мнению Ж. Лакана, человек никогда не тождественен ни одному из своих атрибутов. Исходя из этого, его Я, в конечном счете, никогда не будет идентифицировано, потому-то оно всегда находится в поисках самого себя.

К. Г. Юнг указывает на то, что структура и физиология мозга вовсе не объясняет психический процесс. В сознании К. Г. Юнг выделил эктопсихические и эндопсихические функции ориентации. К эктопсихическим функциям относится система ориентаций, имеющая дело с внешними факторами, получаемыми посредством органов чувств (ощущения, мышление, чувства, интуиция). К эндопсихическим – система связей между содержанием сознания и процессами в бессознательном.

Эндопсихическая сфера включает память, субъективные компоненты сознательных функций, аффекты, инвазии (вторжения). Центром сознания в концепции К. Г. Юнга выступает Я (Эго). Он понимает Я как центр личностного сознания, которое собирает разрозненные данные личностного опыта в единое целое, формируя из них целостное и осознанное восприятие собственной личности [7, 516; 525; 533; 540].

Паттерны, заполняющие коллективное бессознательное, были названы К. Г. Юнгом архетипами. Архетипы связаны друг с другом, и их стадийная последовательность определяет развитие сознания. Личностное сознание в ходе онтогенеза должно пройти те же архетипические стадии, которые определяют развитие сознания всего человечества в целом.

Научно-философская деятельность К. Г. Юнга напрямую связана с исследованиями наследия Востока и комментариями различного рода философских текстов.

Эндопсихическая сфера, выступающая как бессознательный аспект содержания сознания, через которую реализуется заложенный в психике потенциал человека, в определенном смысле может быть сопоставлен с четвертой скандхой буддизма, которая обусловлена кармическими факторами психического опыта и определяет судьбу человека. Буддийские двенадцать источников сознания (шесть познавательных способностей с шестью соответствующими объектами) и восемнадцать классов элементов (шесть способностей, шесть видов их объективных элементов и шесть видов сознания – видимого, слышимого, осязаемого и т. д.) также находят параллели в структуре сознания К. Г. Юнга. В его концепции восприятие включает в себя

познавательные способности и соответствующие объекты (видимого, слышимого и т. д.). В классификации К. Г. Юнга отсутствует элемент «чистого сознания» (пятая скандха), потому что присутствует в системе a priori, т. е. если сознание лишит его содержаний и функций, оно будет пустым. При этом можно говорить о сходстве эмпирических форм сознания, но не концептуальных оснований [2, 160].

Общей целью для буддизма и психоанализа является осознание бессознательного с помощью специальной тренировки со стороны сознания.

Выводы. Психоаналитический метод, предложенный З. Фрейдом, а также последующие психоаналитические концепции сознания, основываются на определенных теоретических понятиях, которые могут быть поняты в терминах друг друга. Такая тесная взаимозависимость понятий об общем переплетении основной теории не является новшеством в истории науки. Психоаналитические концепции во всех их фундаментальных проявлениях являются метаэмпирическими теориями сознания, объединяющими воедино как метафизические, так и сугубо научные представления о сознании. Дальнейшее исследование данной проблематики послужит расширением понятия сознания в философии и науке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Егорова И. В. Философская антропология Эриха Фромма: [монография] / И. В. Егорова. – М.: Институт философии РАН, 2002. – 164 с.
2. Ефимова И. Я. Карл Густав Юнг и древнеиндийская философия сознания: Компаративистский анализ / И. Я. Ефимова. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 240 с.
3. Лакан Ж. Стадия зеркала и ее роль в формировании функции Я в том виде, в котором она предстает нам в психоаналитическом опыте / Жак Лакан // «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа. – М.: Издательство «Гносис», Издательство «Логос». – С. 508–516.
5. Лейбин В. М. Фрейд, психоанализ и современная западная философия / В. М. Лейбин. – М.: Политиздат, 1990. – 397 с.
6. Мамардашвили М. К. Сознание как философская проблема / М. К. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1990. – № 10. – С. 3–18.
7. Фрейд З. Я и Оно / Зигмунд Фрейд // Я и Оно: сочинения. – М.: Эксмо, 2009. – С. 839–860.
8. Юнг К. Г. Психологические типы / Карл Густав Юнг; [пер. с нем. С. Лорие]. – М.: АСТ: МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 761, [1] с. – (Philosophy).
9. Ямпольская А. В. Современная французская мысль и переосмысление структурализма. Размышление над книгой Н. С. Автономовой «Познание и перевод. Опыты философии языка» / А. В. Ямпольская // Вопросы философии. – 2009. – № 3. – С. 158–164.

Sukhovskaya Daria,

Pyatigorsk State Linguistic University,

Post-graduate student, assistant lecturer of the department of historical and socio - philosophical disciplines, oriental studies and theology

Interdependence and mutual influence of the individual, society and creative spaces as places of human beings' creative potential realization in the environment of modern urban settlements

Abstract: The author considers the question of the nature and origin of creativity and creative potential of individuals in terms of social and philosophical science. The author identifies and classifies the major trends and tendencies of urbanization transformations of modern settlements affecting the implementation of creative potential of individuals. The main goal of this article is to identify the trends that form and affect development and implementation of human creativity in the social environment of modern urban settlements.

Keywords: Urbanization, creativity, creative class, creative space settlements, creative thinking.

Сухова́ская Да́рья,

*Пятигорский государственный лингвистический университет,
аспирант, ассистент кафедры исторических и социально-философских дисциплин, востоковедения и теологии*

Взаимозависимость и взаимное влияние личности, общества и креативных пространств как мест реализации творческого потенциала человека в условиях урбанизированной среды современных поселений

Аннотация: В статье автор рассматривает вопрос о природе возникновения креативности и творчества с точки зрения социально-философской мысли. Автор выделяет и классифицирует основные тенденции и тренды развития урбанизационных трансформаций современного поселения,

оказывающих влияние на реализацию творческого (креативного) потенциала личности. Основная цель статьи состоит в определении тенденций, определяющих развитие и реализацию творческого потенциала человека в социальной среде поселения.

Ключевые слова: Урбанизация, креативность, творческий потенциал, креативный класс, креативное пространство поселения, креативное мышление.

Одним из наиболее актуальных вопросов современной социальной философии является исследование природы социальных трансформаций. Философов интересует вопрос о природе возникновения креативности и творчества, об особенностях их формирования и осуществления. Креативные трансформации современного общества выступают феноменом социального пространства, имея когнитивную природу, так как инновации в социуме являются следствием креативных процессов, в которые вовлекается совокупность субъектов общества.

В России креативный класс — население в основном крупных городов, это материально обеспеченный и образованный слой общества. Средний возраст таких людей — от 20 до 45 лет.

Креативность играет важную роль в сознании общества, так как является процессом создания новых форм во всех сферах жизнедеятельности человека. Это связано с необходимостью постоянного развития общества, создания и развития новых концепций, внедрения инноваций. В настоящее время общество осознает те возможности, которые открываются в результате использования креативного мышления.

Проблема изучения современного поселения как кластера, наполненного креативными пространствами для развития и реализации творческого потенциала человека, на наш взгляд не представляется возможной без выявления и описания основных тенденций процесса урбанизации, непосредственно влияющих на процессы развития творческого потенциала личности.

Урбанизационные процессы в современном мире представлены ростом агломераций городов – функционально и пространственно взаимосвязанных групп поселений (городского типа), образующих единую систему социально-экономических и экологических связей. Городские агломерации, сформированные на территории одного региона или страны характеризуются функциональными связями, возникающими в результате существующих между территориями производственных отношений и выражающихся в формах контурбации и мегаполиса [1].

Контурбация представляет собой группу близко расположенных и экономически взаимосвязанных городов (например, Большой Лондон [2], Большая Москва [3] и т.д.). Одной из крупнейших категорий урбанизированных

поселений является мегаполис – крупнейшая городская агломерация, состоящая из комплекса поселений и характеризующаяся высокой численностью населения на территории (свыше нескольких миллионов человек) [4].

В соответствии с исследованиями, проведенными департаментом по экономическим и социальным вопросам ООН в 2014 году и посвященным перспективам урбанизационных процессов в мире (*World Urbanization Prospects: The 2014 Revision, Methodology*), современные тенденции урбанизации возможно разделить на две группы: тенденции глобального масштаба (характерны для текущего этапа и масштаба формирования городских систем) и национальные тенденции (отражают специфику формирования городских пространств в России) [5].

Рассмотрев и проанализировав тенденции, описанные в отчете ООН невозможно выделить единый тренд развития глобальных процессов урбанизации в мире, наоборот, можно констатировать, что поселения испытывают на себе влияние нескольких сочетанных тенденций, характеризующих место креативного человека в глобализирующемся поселении:

1. В глобализирующемся или глобализированном поселении ценностные ориентации смещаются в сторону человеческого капитала и конкурентной борьбы за него [6]. Для привлечения человеческого капитала, без которого функционирование любого поселения невозможно, поселениям с менее привлекательными климатическими, социальными, экономическими и иными условиями, приходится компенсировать существующие недостатки иными возможными преимуществами, например в сфере обеспечения высокого уровня безопасности (города: Люксембург (Люксембург), Берн (Швейцария), Хельсинки (Финляндия), Цюрих (Швейцария) [7] соблюдения благоприятной экологической обстановки (города: Калгари (Канада), Гонолулу (США), Оттава (Канада), Веллингтон (Новая Зеландия) [8], создания продуманной социальной инфраструктуры (Мельбурн (Австралия), Вена (Австрия), Ванкувер (Канада), Сидней (Австралия) [9].

2. В соответствии с трендами урбанизационных изменений в современных поселениях возрастает мобильность населения, бизнесов различных направлений, а также производств, что впоследствии формирует негативные диспропорции населения [10].

3. Урбанизованная экономика поселений ориентирована на представителя «креативного класса», творческую личность, испытывающего потребность в самореализации, находящейся в поиске пространств для выражения собственного креативного потенциала.

4. Урбанизованные сообщества людей отличаются высокой сложностью организации и разобщенностью членов. Жизнь представителей таких поселений отличается высокой степенью индивидуализации, децентрализации и самостоятельности [11].

5. Важнейшими базовыми элементами в развитии и реализации творческого потенциала личности поселения выступают здравоохранение и образование, приобретающие все большее значение в урбанизированной среде.

6. Урбанизированные поселения отличаются высокой степенью автономии муниципальной власти в вопросах разработки и осуществления финансовой политики и долгосрочных стратегий социально-экономического развития [12].

7. Переориентация экономики урбанизированных поселений обусловлена отказом от производств и ориентацией на развитие сектора услуг и сервиса, а также инфраструктурных составляющих экономики города.

8. Для урбанизированных поселений характерно стремление к упорядочению окружающего пространства, стремление к созданию компактной и продуманной инфраструктуры с необходимыми для самореализации личности площадками (креативными пространствами) посредством реконструкции теряющих актуальность территорий поселения [13].

9. При условии отсутствия на территории урбанизированных поселений необходимых креативных пространств и невозможности их создания на его территории характерными являются процессы развития агломерации (компактного скопления населённых пунктов), реурбанизации или постсубурбанизации (опережающего роста главного центра при общем замедлении темпов роста агломерации) и формирования городов-спутников (городов или иных поселений расположенных и развивающихся в непосредственной близости (не более 30 километров) от крупного предприятия (фабрики, завода, АЭС и т.д.) или крупного города (центра) и включенных в единую с ним экономическую и демографическую систему [14].

10. Повышение экологической ответственности населения урбанизированных поселений с целью улучшения условий и качества жизни [15].

11. Рост потребности и значения обеспечения безопасности в черте поселения, как одного из ключевых факторов привлекательности социальной среды поселения.

В соответствии с обозначенными нами выше основными тенденциями современных урбанизационных процессов, основываясь на трудах российского культуролога, социолога, политолога и философа Александра Самойловича Ахиезера, занимающегося исследованием влияния окружающей социальной среды поселения на жизнь и реализацию творческого (креативного) потенциала личности, обозначим важнейшие тенденции, определяющие на наш взгляд развитие и реализацию творческого потенциала человека в социальной среде поселения:

1. Социальная среда современного поселения отличается динамизмом, то есть ей присуща способность к ассимиляции изменений, имеющих место в самих социальных отношениях в эпоху глобализации [16]. В современной социальной среде поселения возникает стремление постоянно преобра-

зовывать, переделывать и трансформировать то, что существовало или было сделано до этого, в соответствии с веяниями, направлениями и трендами быстро изменяющегося окружающего мира и тем самым удовлетворять возрастающие потребности воспроизводства. Таким образом, специфика урбанизированной среды городского поселения заключается в трансформации и организации себя, собственных социальных отношений, а также деятельности, направленной на реорганизацию уже существующих предметов и отношений в обществе.

2. Житель урбанизированного поселения приспосабливается к окружающей социальной среде и одновременно трансформирует ее, объединяя разнонаправленные и разнородные, возможно даже противоположные элементы жизнедеятельности, формы деятельности различной природы, их креативные и инновационные формы. Таким образом, городская среда воплощает социокультурный синтез (взаимодействие и соединение разнородных элементов) [17].

3. Социальной среде современного поселения присуща способность преодоления собственных лимитов ограниченности и замкнутости, среда способна включать в себя и задействовать в своем функционировании новых людей, отвечающих требованиям урбанизированной среды и обладающих креативным потенциалом, а также среда способна распространять собственное влияние на еще не подверженные урбанизации территории. На наш взгляд, открытость является важнейшей характеристикой урбанизированной среды, так как позволяет трансформировать социальность в креативном направлении, трансформировать сложившиеся в социуме отношения, культурные нормы и ценности, формы деятельности, позволяет преодолеть ограниченность форм существующего производства.

4. Урбанизированная среда поселения является плодотворной базой для развития творческого потенциала личности, так как провоцирует переход от эмоциональной формы мышления личности к понятийно-категориальной форме, в большей степени характеризующей креативное мышление. Урбанизированная среда позволяет человеку приобщиться к более развитому, глобальному, масштабному мышлению, стимулирующему инновации и трансформации социальности путем раскрытия креативного потенциала личности, тем самым позволяя человеку преодолеть (стереотипично воспринимаемую как естественную) связь с органичным ореолом обитания и существующей в нем традиционной формой социального бытия и позволяя подняться над проблемами, присущими ограниченному сообществу.

5. Говоря о возникновении инноваций в условиях урбанизированного поселения, следует отметить их очаговый характер, что непосредственно связано с динамичным развитием мира и прорывными скачками тех или иных отраслей знания. При таком очаговом возникновении инноваций житель

поселения приобретает способность постоянно конкретизировать свои знания и представления при реализации собственного креативного потенциала.

6. Житель урбанизированного поселения сталкивается с высоким уровнем конкуренции существования в социальной среде, таким образом, деятельность креативного представителя урбанизированного поселения должна отличаться высокой эффективностью и результативностью, а он сам обладать социальной гибкостью (способностью к созданию новых социальных связей, формированию или созданию новых инновационных и подвижных организаций), способности фокусировать свой креативный потенциал в фокусных направлениях, при условии их постоянного изменения и трансформации [18].

7. Условия жизни в урбанизированном поселении отличаются постоянно возрастающим уровнем сложности, таким образом, жителя такого поселения отличает способность постоянно справляться с вызовами окружающей социальной среды, постоянно преодолевать их путем совершенствования социальных, планировочных, технических, культурных и иных аспектов жизнедеятельности поселения [19].

Ориентация развития городской среды на человеческий потенциал позволяет формировать более адекватные стратегии муниципального развития [20]. Догоняющая модернизация российских городов, которые в своем развитии отстали от своих западных мегаполисов по меньшей мере на 10–15 лет, ведет к тому, что многие из текущих городских процессов, обычно развертывающихся последовательно, в России происходят параллельно и одновременно (например, субурбанизация и джентрификация). Это значительно усложняет муниципальное управление и требует четкого выбора приоритетов и согласования программ развития.

Таким образом, одной из основных тенденций современного процесса урбанизации является рост значения человеческого капитала в развитии крупных городов. Рассмотрение среды урбанизированного поселения как пространства для реализации человеческого потенциала позволяет редуцировать растущую сложность городских процессов, что, с одной стороны делает эти процессы более доступными для муниципального управления, с другой, дает возможность сохранить направленность на развитие человеческого потенциала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Glaeacer L.E. Triumph of the City: How Our Greatest Invention Makes Us Richer, Smarter, Greener, Healthier, and Happier. New York, 2011. – P. 45.
2. The Greater London Authority // The Greater London Urban Area official web-site. URL.: <https://www.london.gov.uk/>

3. Большая Москва // Официальный сайт, посвященный проекту «Большая Москва» по расширению границ города Москвы. URL.: <http://moscowbig.ru/index/0-2>
4. Трофимова Е.А. Культурное пространство современного столичного мегаполиса: горизонты оптимизации: На материалах города Москвы: Автореф. дисс. ... канд. культур. Наук: Спец.: 24.00.01. Москва, 2006. – С. 13.
5. United Nations Department of Economic and Social Affairs // Population Division World Urbanization Prospects: The 2014 Revision, Methodology URL.: <http://esa.un.org/unpd/wup/Methodology/WUP204-Methodology.pdf>
6. Высоковский А. Борьба за горожанина: человеческий потенциал и городская среда // Высшая школа урбанистики, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL.: <http://mosurbanforum.ru/online/>
7. Global Liveability Ranking and Report August 2014 // The Economist Group URL.: http://www.eiu.com/public/topical_repognid=Liveability2014
8. Mercer's 2014 Quality of Living Worldwide survey // Mercer global human resource and financial services consulting URL.: <http://www.imerc/quality-of-living.aspx>
9. Quality of Life survey // Monocle, 2014. – P. 54.
10. Dunarintu A. The Socio-Economic Impact of Urbanization // International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences, 2012. - P. 52.
11. Vlek C. Steg L. Human Behavior and Environmental Sustainability: Problems, Driving Forces, and Research Topics // Journal of Social Issues. 2007. – PP. 19.
12. Пучков М.В. Стратегии развития урбанизированных территорий: кампусные модели как средство управления региональным развитием // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. - 2011. - №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/strategii-razvitiya-urbanizirovannyh-territoriy-kampusnye-modeli-kak-sredstvo-upravleniya-regionalnym-razvitiem>
13. Суховская Д.Н. Реализация творческого потенциала населения через креативные пространства города: лофты, зоны коворкинга, арт-территории // Молодой ученый, 2013. – С. 653.
14. Aldred D. Urbanization: a major driver of infrastructure spending // Industry Trends: Infrastructure URL:
15. Pickett S.T.A. Cadenasso M.L. Linking ecological and built components of urban mosaics: an open cycle of ecological design // Journal of Ecology, 2008. - P. 12.

16. Ахиезер А.С. Воплощение свободы или сосредоточение зла? Методология анализа города как фокуса урбанизированного процесса // Земство. 1994. - С. 21.

17. Лукина М.П. Социокультурный синтез в конституировании образа современной науки: автореф. дис... докт. филос. наук. Томск, 2002. – С. 25.

18. Ахиезер А.С. Город – фокус урбанизационного процесса // Город как социокультурное явление исторического процесса. Москва, 1995. - С. 28.

19. Ахиезер А.С. Качество городской среды как фактор интенсификации прогресса // Проблемы качества городской среды. Москва, 1989. - С. 29.

20. Суховская Д.Н. Тезариусный подход к определению сущности креативного пространства современного города // European Social Science Journal Европейский Журнал Социальных Наук. Москва, 2013. – С. 298.

Yevgenya Levchenko,
Donetsk National University,
graduate student, Department of philosophy

Extreme sports and extreme tourism in contemporary society: socio-philosophical analysis

Abstract: This article is devoted to the nature of extreme sports and tourism. We consider the causes and consequences of the proliferation of extreme forms of recreation on the socio-philosophical perspective.

Keywords: extreme, extreme sports, extreme tourism, society, risk, adrenaline.

Левченко Євгенія,
Донецький національний Університет,
аспірант, кафедра філософії

Екстремальний спорт та екстремальний туризм в сучасному суспільстві: соціально-філософський аналіз

Анотація: Дана стаття присвячена розгляду сутності екстремального спорту та туризму. Розглядаються причини розповсюдження та наслідки екстремальних видів відпочинку з соціально-філософської точки зору.

Ключові слова: екстрим, екстремальний спорт, екстремальний туризм, соціум, ризик, адреналін.

Екстремальний спорт і екстремальний туризм – це явища, які вже встигли привернути до себе увагу величезної кількості людей і дослідників найрізноманітніших областей. З появою і все більшим поширенням екстремальних видів відпочинку та проведення часу в сучасному суспільстві виник цілий ряд протиріч і проблем, що вимагають ретельного розгляду та аналізу з наукової точки зору. Їх бурхливий розвиток, затребуваність на різних рівнях від професіоналів до аматорів і у різних соціальних і вікових групах, викликає активний дослідницький інтерес. Вагому частину складають спеціалізовані дослідження в рамках педагогіки спорту, що здійснюються на спортсменах, які професійно займаються тим чи іншим видом екстремального

спорту. Іншу частину, меншу за обсягом, займають дослідження психологів мотивації занять екстремальними видами спорту як професіоналів, так і аматорів. І в незрівнянно малому обсязі представлені філософські, соціологічні та культурологічні дослідження ролі і функцій екстремальних видів спорту і туризму в глобалізованому соціумі.

Універсального визначення, що вважати екстремальним видом спорту чи туризму, не існує. Звичайно, є види професійної діяльності або розваг, пов'язані з великим ризиком для життя і здоров'я (наприклад, польоти на різних літальних апаратах, альпінізм, глибоководні занурення). Але те, що є суперекстримом для одних, може бути всього лише роботою для інших. Один і той же маршрут може бути тяжким випробовуванням для новачка і легкою прогулянкою для підготовленого туриста і спортсмена.

Малорухливий спосіб життя сучасної, особливо міського людини, коли далеко не всі регулярно займаються спортом або відчувають фізичні навантаження і багато з нас нічого важче авторучки не піднімають, призводить до того, що у випадку зупинки міського автотранспорту більше ніж в 100 м від будинку – вже трагедія.

Як не парадоксально звучить, але все більш прискорений темп життя суспільства призводить до менш рухливого способу життя його членів. З цього приводу досить цікаві думки висловлює норвезький соціолог Г. Брейвік: «Багато в чому сучасне індустріальне суспільство одержиме безпекою та контролем. Можна сказати, що воно має бути таким, бо сучасне суспільство є величезною промисловою, технологічною та економічною структурою, яка просто не повинна впасти. Ніхто не грається з ядерним реактором» [1, с. 4]. Вчений вказує на те, що самою специфікою парадигми модерну спровокована така пасивність, тяга до безпеки і уникнення будь-якого ризику. Людині не вистачає фізичного руху і фізичних навантажень. Як виклик на таку загальносуспільну тенденцію виникають все нові види спорту та туризму, які відкривають можливість осягнення фізичних та психічних меж людського організму.

Зараз у туристичній сфері з'явилося безліч нових екзотичних термінів: «трекінг», «рафтинг», «джипінг, або джип-сафарі», «дайвінг» і т. д. Однак при найближчому розгляді це ті ж старі види пішохідного, автомобільного, підводного та іншого туризму. Звичайно, нові технології, матеріали та обладнання дозволили перейти традиційним туристичним напрямками на якісно новий рівень. До того ж у зв'язку із загальною демократизацією і прискоренням обміну інформацією в світі різко збільшилася кількість регіонів, відкритих для відвідування і вивчення. Завдяки активній дослідницькій діяльності вчених і ентузіастів в світі щорічно відкриваються сотні нових дивовижних об'єктів природи, історії та культури.

Поряд з традиційними способами активного відпочинку і розваг за кілька останніх десятиліть у сфері туризму з'явилося багато абсолютно нових, а то і екзотичних варіантів використання вільного часу. Деякі з них, наприклад

кайтинг, виникли на основі комбінування інших видів туризму і поєднують в собі водно-повітряні або повітряно-сухопутні види розваг. Інші, такі як подорожі по воді на надувних лижах або космотуризм, є принципово новими.

«Такі ярлики як «екстремальні» або «Х» всюди в ці дні. Якщо хтось хоче надати радикальні, надзвичайні, незвичайні властивості майже будь-якому продукту, діяльності, особистості, чи способу життя, застосовують цей термін. «Екстрим» пов'язаний сьогодні з безалкогольними напоями, здоровою їжею, поведінкою знаменитостей, модою і макіяжем, сексуальними техніками, спортивним взуттям, автомобілями, музикою тощо» – звертає увагу Р. Реінхарт в своєму дослідженні сутності екстремального спорту та екстремальності загалом [6, с. 2-3]. Тобто поняття екстремальності в наш час є досить широким і розмитим.

Екстремальний спорт – це часто вживане визначення для популярних видів спорту, які з'явилися зовсім недавно, і пов'язаних зі швидкістю, висотою, небезпекою та видовищністю, що приголомшує уяву. Рівні небезпеки можуть бути різними, але в цих видах спорту завжди присутній «екстрим», як знаходження на краю, на межі між життям і смертю. Так у своєму дослідженні екстремального спорту Е. Брімер відносить до екстремальних видів спорту лише ті, при яких смертельний результат має максимальну ймовірність. «Екстремальні види спорту включають бейсджампінг, серфінг на великих хвилях, екстремальне катання на лижах, спуск на байдарках по водоспадах, екстремальний альпінізм, сольне сходження на мотузках» [2, с. 198]. Тож, екстремальний спорт – це спроба людини протистояти природним стихіям і агресивним середовищам. Це спорт, пов'язаний зі смертельним ризиком і великим травматизмом. Екстремальний спорт – це граничний спорт або незвичайний по складності і ризику спорт.

Не дивлячись на доволі зрозуміле визначення екстремальних видів спорту, та критеріїв їх виділення з посеред інших видів спорту та розваг, характеристика їх сутності та значення є дуже суперечливими. «Традиційно теоретичні перспективи щодо участі в екстремальному спорті передбачають пряме відношення до ризикованості. З суспільної точки зору учасників зваблюють гламурні картини адреналіну та ризику добровільного виходу за межі контролю. З психологічної точки зору учасники є шукачами адреналіну, задовольняючи необхідність невизначеності, новизни, неоднозначності, різноманітності та непередбачуваності, або ж вони патологічно з нездоровими, нарцистичними схильностями», – характеризує традиційне бачення екстремальних занять вчений Е. Брімер [2].

Однак, як зазначають деякі сучасні вчені, таке визначення екстремального спорту та туризму є лише стереотипним. Насправді, згідно безлічі проведених опитувань та інтерв'ю безпосередніх учасників таких форм проведення часу, досвід екстремального спорту зовсім не такий, яким його зображують засоби масової інформації. «Поглиблені інтерв'ю з досвідченими спортсменами

показують, що вони зміщують акцент на свій досвід з природою та на те, яким чином діяльність змінює їх відношення зі світом природи», – зазначають в своїй спільній статті з вивчення сутності екстремального туризму Е.Брімер та Г.Дауні, – «...опитані в дослідженні... пояснили, що ярлик «екстремальний» не доречний через те, що діяльність здійснюється не заради ризику» [2]. Виявляється, що справжній досвід екстремального спорту не зовсім пов'язаний з жагою ризику, адреналіну та гострих почуттів. Для самих спортсменів – це не тільки випробовування своїх здібностей і можливостей, а й також ознака єдності із природою, її величчю та багатством.

Замість того щоб приймати стереотипне уявлення про учасників екстремального спорту як сміливців з бажанням померти, попередні дослідники інших субкультур високого ризику (Феррелл, Люптон, Таллох, Лінг та інші) запропонували ряд соціологічних пояснень, які вивчають ряд складних мотивацій для ризикованої поведінки [5, с. 2]. На разі свій досвід учасники визначають як цілий спектр різноманітних почуттів. Наприклад, Т. Алман та його співавтори в своєму дослідженні мотивації до занять екстремальним спортом доходять наступних висновків: «Основні значення [які надають екстремальному спорту бейс-джампінгу учасники]: почуття виконаного обов'язку, в якому учасники «відчувають себе успішними», зазнають «почуття розширення прав і можливостей», або отримання «впевненості у собі»; почуття належності, де респонденти відчувають себе як «частину співтовариства», «почуття ідентифікації з іншими», або розділ «розуміння» «досвіду без необхідності говорити про це» з іншим; почуття духовного, в якому респонденти відзначають «почуття з'єднання з чимось вищим, ніж вони самі», чи «прояснення» того, «що справді є важливим», «реалізація своїх можливостей», або «бачення речей з нової точки зору»; «задоволення і насолода життям». Інші приведені значення включають свободу, перенесення уроків бейс-джампінгу в повсякденне життя та відчуття себе живим»[5, с. 12-13]. Тобто екстремальний спорт для зацікавленої людини має на меті досягнення певного екзистенціального стану, та виконує при цьому деякі інші функції: соціальну – спортсмен, ідентифікуючи себе належним до певного виду спорту, відчуває належність до певної групи людей, залучається підтримкою цієї спільноти та своїх безпосередніх партнерів; екологічну – людина намагається випробувати себе, кидаючи виклик природі та її стихіям, віддаючи належне тому, що тільки завдяки цим силам природи, її спорт є можливим; гносеологічну – так чи інакше, виконуючи новий трюк, спортсмен неодмінно дізнається про нові деталі свого спорту, властивості природи та про самого себе, свої сили та реакції. Крім того, для вдалого трюку спортсмени воліють всі деталі процесу тримати під контролем, в протизагаду стереотипному баченню екстремалів як тих, хто свідомо йде на ризик можливих несподіванок.

Таким чином, досвід екстремального спорту та туризму значно перевищує його визначення як пошук гострих відчуттів, жагу до ризику та гонитвою за

адреналіном. Для самих учасників, професіональних спортсменів таких видів спорту це означає не стільки розвагу, скільки стиль життя, що супроводжується постійним самопізнанням, вивченням оточуючої природної середовища а також такого рівня ідентичності, що відкриває нові обрії спілкування між людьми.

Говорячи про наслідки гламурізації екстремальності у СМІ і констатуючи факт розповсюдження певної моди на екстремальну поведінку, ми неодмінно повинні звертати увагу на негативний бік цього суспільного явища. Рон Вотерс пише: «Ми відвернули увагу людей від негламурної можливості того, що можна бути вбитим, концентруємо увагу тільки на веселій і безпечній стороні небезпечної межі. Це брехливий, односторонній погляд, який пронизав майже кожен кут нашого суспільства: журнали, телевізійні програми, рекламу, кіно, програми освіти, екскурсійні та туристичні поїздки. Ефект у тому, щоб перетворити досвід високого ризику в щось на зразок візиту до Діснейленду або карнавалу. Але існує велика різниця» [4, с. 259].

Окрім того, що екстремальність таких популярних сьогодні «захоплень» часто насправді є особливо небезпечною і ризикованою, існує цілий ряд інших проблем, що вимагають певної уваги та контролю.

Однією з таких проблем є зв'язок екстремального туризму і спорту з екологією. Сьогодні, коли проблема забрудненості екології постає найгострішим чином та набула глобального характеру, її просто неможливо оминати, говорячи про розвиток туризму. «Екстрим, чи то експедиції, змагання чи окремі події, впливають на природний світ. Еверест славиться не тільки тим, що є найвищою точкою на Землі, але також і кількістю сміття, що залишається тут кожен рік. Навіть «смертельна зона» забруднена викинутими балонами з киснем» [2, с. 195]. Однак, як вже було зазначено вище, для професійних учасників екстремального спорту природа має особливе значення і вимагає особливого відношення. «Річка без води означає відсутність рафтингу. Вітер, який має неправильне спрямування чи завелику силу означає відсутність бейс-джампінгу. Поки що людина не навчилася виробляти гігантські хвилі для серфінгістських змагань...» [3, с. 195]. Окрім того, інтерв'ю з досвідченими спортсменами показують, що вони зміщують акцент на свій досвід з природою і на те, яким чином діяльність змінює їх відносини зі світом природи.

В цьому питанні представники егопсихології наполягають на заходах на свіжому повітрі як для психотерапевтичних, так і для екологічних вигід. «...вони стверджують не тільки те, що індивідуальне здоров'я покращиться, але й що більш активна взаємодія зі світом природи допоможе подолати соціальну анемію, подавляючи реальний прогрес екологічних проблем» [2, с.196]. З цієї точки зору, світ природи невіддільний від людства. З цієї точки зору людина може пізнати себе, будучи охопленою природним світом.

Якщо людина погано інформована про даний вид спорту, не має спеціальних навичок і екіпірування, то переслідуваний екстрим не виконує свого справжнього призначення і може мати фатальні наслідки. «Горе-авантюристи,

які не мають необхідного знання, швидше за все, покалічаться або загинуть. Та насправді, на думку кількох учасників інтерв'ю, приписуваний екстремальному спорту зв'язок з ризикованістю був привабливим стимулом для багатьох з обмеженим чи неправильним знанням, що, скоріш за все призведе до смерті або серйозних травм» [3, с. 8]. Така невиправдана жага до ризику та пошуку адреналіну, що заснована на недоліку знань, може бути хворобливою та викликати залежність.

Залежність від екстремального спорту також вважають важливою проблемою сучасного суспільства. Як відомо мозок кожної людини виробляє, так звані «гормони радості», ендорфіни. Такі речовини відповідають за стан ейфорії, екстазу, задоволення, знеболювання і розслаблення, або, як позначив американський психолог Маслоу, «пікові стани свідомості» [3, с. 9].

В будь-якому разі, наскільки б не помилялись засоби масової інформації у формуванні у споглядача розуміння екстремальності в спорті як потягу до гострих відчудтів, з біологічної точки зору, як з'ясували вчені, зайняття екстремальним спортом викликають залежність в силу виклику сильних почуттів, адреналіну. Біологи, досліджуючи реакцію людини на участь в екстремальних видах спорту, вказують, що екстремальні спортсмени відчувають таку ж ейфорію, як від прийняття тяжких психотропних засобів, таких як героїн, екстазі чи ЛСД.

На жаль, в нашій країні цій проблемі ніякої уваги не приділяється, та й треба визнати, проблеми в принципі в цьому ніхто і не бачить. Спорт, яким би він не був, асоціюється у нас, з явищем хорошим, позитивним, без всяких недоліків. Однак, легка атлетика і стрибки з висотних будівель – це види спорту, які не мають нічого спільного, особливо в питаннях безпеки. Тому необхідно більше уваги приділяти тому, що і як говориться про екстремальні види спорту та туризму і про пов'язану з ними небезпеку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Breivik G. The Quest For Excitement and the Safe Society. / Philosophy, Risk and Adventure Sports / [edit by] McNamme M. J. – NY: Taylor & Francis, 2007. – 216 p. – 10-22 pp.
2. Brymer E., Downey G., Gray T. Extreme Sports as a Precursor to Environmental Sustainability. – Journal of Sport & Tourism. – Vol. 14, Issue 2-3, 2009. – 194-204 pp.
3. Brymer E. The extreme sports experience: A research report. – Melbourne: IFPRA World Journal, 2009.

4. Watters R. The Wrong Side of the Thin Edge. / *To the extreme: Alternative sports inside and out.* [edit by] Rinehart R., Sydnor S. – NY: SUNY, 2003. – 437 p. - pp. 257-266.

5. Allman T.L., Mattelstaend R. P., Martin B, Goldenberg M. Exploring the Motivations of BASE Jumpers: Extreme Sport Enthusiasts. - *Journal of Sport & Tourism.* – Vol. 14, Issue 4, 2009. – 229-247 pp.

6. *To the extreme: Alternative sports inside and out.* [edit by] Rinehart R., Sydnor S. – NY: SUNY, 2003. – 437 p. – 1-14 pp.

A NEW CLASSIFICATION OF RELIGIOUS GOTHIC BUILDINGS OF SOUTHERN FRANCE (LANGUEDOC) IN CONTEXT OF IDEOLOGICAL AND ARTISTIC PROGRAMS AS THEIR BASIS

Annotation: In rich amendments to the article the author describes social-ideological context of the period of church construction and its character. The author devoted to a cult Gothic style of Southern France (Languedoc).

Keywords: Gothic church, Occitania, Languedoc, Southern France, idea, creative concept.

The Gothic art of Languedoc, which for a long time had been considered in foreign and native medievalism as the art of “invaders from Northern France”, is the manifestation of the creative genius of local architects and customers. It was the masters from Southern France who could find their own original “Gothic style” by way of creative revising the Parisian “radiant” Gothic which was fashionable at that time in Europe and which they used as their model. This style has been known in art studies as “eglise fortifiée” (church-fortress, fortified church). The monks of the new orders (first of all Dominicans and Franciscans) played the most important role in introducing the new «Parisian style» (Gothic). As these orders had to struggle with the heresy of Cathars (widespread in the region), so they were most interested in creating a new type of cult architecture called “predicatory Church”, which would be different from the classic Gothic of Île-de-France. Further, when the struggle with heretics became repressive (with the introduction of inquisitional tribunals), it was bishops from the Dominicans who initiated the development of the concept of religious Gothic structures in the style of “indestructible fortress of faith”; they were erected in the areas (Albi, towns of the Toulouse diocese) where the struggle with the Cathars was at its peak. And vice versa, where the heresy of the Cathars was completely extirpated either by repressions (Béziers) or by resettling the population infected by heresy from captured towns (Carcassonne, Narbonne), cathedrals were built as a mere imitation of the “Parisian Gothic”, which later caused such a dismissive attitude to the Gothic of Languedoc. [3, p.227]

Another important factor which in a most prominent way influenced the formation of peculiar ideological and artistic programs of Languedoc's Gothic became the heritage of Rome's ancient tradition, the latter achieving its further development in a wealth of images in the Romanesque architectural school of Languedoc and Provence. It is to this style of South that France and Europe owe the appearance of

Gothic sculpture plastic, the beautiful images of which are exhibited nowadays in the Museum of Augustinians in Toulouse.

Besides, Lombard architectural school (partially Tuscan) influenced greatly the formation of Languedoc's peculiar Gothic, because the towns of Languedoc and Lombard were connected by both trade and political, as well as religious ties (the Cathars doctrine). The architectural schools of Anjou (through its trade, political and dynastic ties), Burgundy and Auvergne (connected with Occitania from early Christian times) also had a great impact on the formation of Languedoc's Gothic.

On the whole, speaking about the religious Gothic of Languedoc of that time, we can point out some regional features. The architecture of cathedrals and churches is not so prevailing as of the "classic" cathedrals of northern France, because the outer wall preserves its massiveness and density specially accentuated by abutments adjoining tightly the wall. The shell of the wall seems to hide the chapels, and as a rule there is no transept. Thus, the wall plane gets back its rights despite the fact that it is profiled with orbs, mashiculi or round skylights (under the influence of the Lombard school). The volumes of buildings tend to greater cliquishness, removing systematically all "extra" protrusive details; it is typical for the 14th c. religious Gothic architecture of parish churches, influenced by mendicant religious orders. Chapels occupy the space indoors between buttresses and are an integral part of the whole. Sculpture tends to occupy the inner part of the interior, moving there from the outer space of Gothic portals. "The Bible for the illiterate" – church wall painting scenes devoted to Christ, Virgin and the saints – plays an important role in the creation of the mystical mood of parishioners along with traditional Gothic stained glass windows. [4, p.165] The religious Languedoc Gothic has almost no example of the "classic" two-tower scheme of the western facade, with the exception of "imitative cathedrals" in Narbonne and Beziers. Western facades in the Languedoc Gothic style have a restrained, even austere, interpretation, and single bell towers similar to Italian campaniles directly adjoin the side of the building.

Thus, we can say that Languedoc's Gothic was not of an obviously imitative character, as it was considered earlier; its peculiarity was conditioned by various ideological and artistic programs, the intersection and combination of which created such a variety of forms of religious Gothic constructions in a small enough region. It was the religious Languedoc's Gothic that later exerted a material effect on the formation of the original Catalan Gothic of the Kingdom of Aragon and the peculiar Gothic of the Kingdom of Palma-Mallorca.

In his monographs "The religious Gothic of Languedoc" (Moscow Stroganov Academy, NPO Orius, 2010) [1] and "Anticatharistic fortresses of faith – the religious Gothic of Languedoc" (Lambert Academic Publishing, GmbH, 2012) [2] the author suggests the following classification of the researched religious Gothic structures:

1. Monastic churches of mendicant orders (first of all those orders, whose creation had fighting the Cathars' heresy as their aim or the reason of foundation). To

these orders we should first of all pertain the order of “mendicant preachers”, or the Dominican order, whose origination, organization and activities were connected with the Cathari doctrine. A wonderful model of Gothic “predicatory church” in a Dominican monastery in Toulouse is an evidence of it. The monographs contain a semantic analysis of the Gothic forms of the Jacobins church in Toulouse as an “anticatharistic” preaching in the material, through its architectural forms. [6, p.129]

Besides, the author analyses the architectural forms, composite solutions and conceptual iconographic programs of religious Gothic structures of the “predicatory” type. Apart from the church of a Dominican monastery, the author investigates the church of an Augustinian monastery (now the Augustin museum). The iconography of this church was greatly influenced by the ideological and artistic programs embodied in the Jacobins church. The Activities of the Augustinian missionary order was brought to life (even if indirectly) by the necessity to cleanse the Church through the promotion of the concept of «return to earlier simple life» of early Church, which was determined by the speeches of Albigensian preachers revealing the abuse of Catholic prelates of the South. Based on the above, the church of the Augustinian monastery can also be considered as a “Predicatory Church”.

2. Churches of urban and rural parishes located in those regions, where the spread of the Cathar heresy, and therefore the intensity of the struggle against them were especially great. We also suggest the division of parish churches into two subgroups according to the characteristics that stand out in one group or another.

- The first subgroup includes churches, whose ideological and artistic program was directly or indirectly influenced by the iconography of the churches of Toulouse “mendicant orders” and partly by the lofty Gothic of Northern France: Notre-Dame la Dalbade and Saint-Nicolaus in Toulouse, Saint-Michel in Carcassonne. That kind of churches was built in the regions where the anticatharistic preaching was carried out in word and deed (the Tribunal of the Inquisition), and, as a result, “the Dominican component” of the Jacobins church in Toulouse takes the leading place in the basis of ideological and artistic programs of these religious buildings. There are simple and strict external forms and a well thought-out semantic and iconographic scheme of the epic building in general.

- The second subgroup comprises churches, whose iconography reveals the typical features of Toulouse and Languedoc: Saint-Salvy in Albi and parish churches with west facade being of a decorative character, a kind of screen: Notre-Dame du Taur and Midi toulousain churches. The research of ideological and artistic programs of these religious buildings reveals the presence of a long-standing tradition of Romanesque Languedoc, i.e. the construction of single-nave buildings (originally without the apse at times) spanned with simple bars. Later, a special type of parish churches was formed in connection with Albigensian wars and the necessity to conduct the anticatharistic preaching and under the influence of ideological and artistic programs of Dominican “predicatory” churches. Due to the peculiarities of financing the construction of parish churches, their western facades acquire an

independent role of a front-screen, i.e. a façade that doesn't perform any constructive function (except, probably, a few bells, which, however, are mounted later).

3. Cathedral churches (churches which were built where there was an episcopal or archiepiscopal see) built in the towns where the spread of the Cathars' heresy and therefore their influence on city life and culture was so great that the Catholic church was forced to found there constant tribunals of the Holy Office for the extermination of heretics. So here the division into three sub-groups is appropriate.

- In the first sub-group there should be churches which were built "in accordance with the models of the French Kingdom", as Narbonne's canons would write, and which were built directly under the influence of the Parisian "radiant" style. Such are, first of all, the Saint-Nazaire cathedral church in Upper Carcassonne (the capital of the possessions of viscounts Trencavel). The reconstruction, while in fact the construction, of the church anew was caused by a wide spread of the Cathars' heresy in the region and, as a consequence, by complete expulsion of the citizens to Lower City (Bastida) after seizing Carcassonne. The new citizens (true Catholics) and the new regents (the king's seneschal) naturally aspired to confirm power of the King of France through ideological and artistic programs of the "radiant" Gothic, which by that time had become international. Taking into account the importance of strengthening his power in Languedoc, Saint Louis the King personally took the initiative in building the Saint-Nazaire cathedral. It is due to these reasons that the choir and the transept of the Saint-Nazaire cathedral in their Gothic part virtually reproduce the concept of the royal chapel of Sainte-Chapelle. The construction of the cathedral performed under the control of French kings Saint Luis and Phillip the Bold in 1269-1322, together with the double system of defensive walls of Carcassonne, was undoubtedly a realization of "the royal concept of the world" in Languedoc. That was why both specialists from the French kingdom and local masters were invited for the erection of a symbol of that power. Despite the fact that the building of the cathedral never finished, the ideological and artistic programs and constructive solutions which were applied during the erection of Saint-Nazaire had a big impact on the formation of the French-Occitan Gothic alliance in Languedoc architecture. In particular, the "radiant" Gothic of Carcassonne had an indubitable influence on religious Gothic constructions in the cities of Beziers (the cathedral of Saint-Nazaire) and Narbonne (the cathedral of Saint-Just-Saint-Pasteur).

- The second sub-group should include the cathedrals of the "transitional type"; during their construction the new Gothic design of space and masses was based on the rich inheritance of the Romanesque architecture of Languedoc. Among them are, first of all, "the majestic Toulouse" (the capital of the Toulouse county) with the Saint-Etienne cathedral. The features of iconography due to which this religious building can be related to the "transitional" type first of all ride on the historical and cultural features of the city itself as the heart of Quatari heresy and the main center of the Occitan culture. It was in Toulouse, which until the final stages of the Albigensian wars was loyal to its suzerains (counts de Foix), that ideological and political

resistance to Catholic clergy and French barons (and later to the king) prohibited erecting religious buildings in the classic Gothic style regarded as a symbol of the “occupying” power. That was why bishop Fulk (1206 – 1231), who initiated the reconstruction of the Saint-Etienne Cathedral, had to seek for the “architectural compromise” between the rich Toulouse’s Roman tradition and the new architectural outlook of the “French Kingdom”. Such was the original concept of the Saint-Etienne Cathedral’s erection in Toulouse (since a tense struggle with both Quataris and local clergy and patricians, partially sympathizing with them, was carried on during the construction period). Later, as this religious and political struggle was fading, the ideological and artistic scheme began to change. The materials given in Igor Orlov’s monographs clearly show that the Cathedral of a later (second) period (after 1272) was constructed according to the “classic” plan (possibly under the influence of the Narbonne Cathedral’s schemes). The bold attempt to combine the two ideological and artistic programs into one conceptual building, unfortunately, met no success. As a result, the construction of the Cathedral in Toulouse wasn’t completed till the French Revolution, that is why nowadays it demonstrates a wonderful phenomenon of mixing diverse ideological and artistic programs.

- Finally, cathedrals which most completely demonstrated the ideological and artistic programs of Languedoc’s religious Gothic and then influenced widely Gothic architecture in other regions are to be gathered into the third group. First of all, the Cathedral of Saint Cecilia in Albi should be referred to this class. In researching this type of Gothic constructions the author primarily notes the fact that the cathedrals which are considered to be classic examples of Languedoc’s Gothic were built in the cities where Catharists’ heresy was fought most heatedly and this contention lasted for a long time. Because of this opposition Dominican inquisitors are appointed local bishops. Surprisingly, it is to bishops-inquisitors that we owe the creation and the design of the ideological and artistic features of a Gothic cathedral of the “indestructible fortress of faith” type. The Cathedral of Saint Cecilia in Albi is the most typical example of Languedoc’s Gothic, which demonstrates the “sacramental hymn” in honor of victory over heretics and a formidable “indestructible fortress of faith”. If it comes to comparing this astonishing Languedoc’s Gothic construction with Carcassonne’s, Bezier’s or Narbonne’s cathedrals (which were erected according to the “classic” Gothic of Ile-de-France), it has to be noted that it has a peculiar ascetic and exalted beauty in it in contrast with the fervent dynamic of “radiant” style cathedrals. The oversimplification of configuration makes the Cathedral of Saint Cecilia look like a citadel, which produces an impression of sullen force, thus demonstrating the inevitability of judgment on heretics already here, on the Earth. [5, c. 163]

Since the period of time considered in our research is the 13th and 14th centuries, the author regarded it necessary to apply in his monographs the general scholastic scheme of designing medieval treatises of the researched period (*secundum ordinem disciplinae*), so as to move step by step from one judgment to

another, constantly informing the reader on the development of this logical process. Such methods, both simple and clear, applied to the classification of religious Gothic structures made it possible to investigate the “Occitan” Gothic knowing (or assuming) before the ideological and artistic programs which were initially stipulated by the place of an erected church in the suggested classification. As a proof to support the correctness of the suggested method, which our investigation followed, it would be appropriate to quote E. Panofsky as saying that “just as the scholastic movement prepared by the Benedictine doctrine and founded by Lanfranc and Anselm of Bec was carried on and perfected by Dominicans and Franciscans, the Gothic style prepared in Benedictine monasteries and founded by Suger in Saint-Denis climaxes in city churches. The main achievements in the Romanesque period were Benedictine abbeys, in High Gothic – cathedrals, while in Late Gothic they were parish churches” [7. С. 229]

BIBLIOGRAPHY

1. И. И. Орлов Культурная готика Лангедока. Антикатарская проповедь в камне или реквием исчезнувшей цивилизации. М.: МГХПА им. С. Г. Строганова – ПК ОРИУС, 2010. 375 с. ISBN 978-5-87627-081-8.
2. И. И. Орлов Антикатарские «крепости веры» - культурная готика Лангедока. LAMBERT Academic Publishing GmbH, 2012. ISBN 978-3-8473-2675-5.
3. Орлов И. И. Культурная архитектура Окситании «eglises fottifiees» XIII - XV вв. Монография. / И. И. Орлов. – Липецк: Издательство ЛГТУ, 2013 – 338 с. илл. ISBN 978-5-88247-587-0 (21,1 п. л.).
4. Краткий анализ зарубежной историографии готического искусства. // Вестник МГХПУ «Декоративное искусство и предметно-пространственная среда». – М., 2/2008 часть 1. -С.226-230.
5. Отражение социально-философских идей зрелой схоластики в культовых готических сооружениях. // Воронеж, Вестник ВГУ серия «Философия». 1(1) – 2009. – С. 160-173.
6. Собор Сан-Сесиль в Альби (Chateau Fort) – иконография несокрушимой крепости веры. // Вестник МГХПУ «Декоративное искусство и предметно-пространственная среда». – М., 2/2009 – С. 151- 163.
7. Церковь доминиканского монастыря «якобинцев» в Тулузе (Le couvent des Jacobins de Toulouse) – иконография антикатарской «проповеднической церкви». // Вестник МГХПУ «Декоративное искусство и предметно-пространственная среда». – М., 4/2009 – С.128-129.
8. Panofsky E. Gothic Architecture and Scholasticism. Latrobe, Pennsylvania, 1951 (на русск.-Э. Панофский. Готическая архитектура и схоластика. – СПб.: «Азбука-классика», 2004. с. 229).

Sizova Irina,
National Research Tomsk State University,
Assistant Professor,
Candidate of historical sciences,
Institute of arts and culture

MUSEUMS OF WESTERN SIBERIA ON THE INTERNET

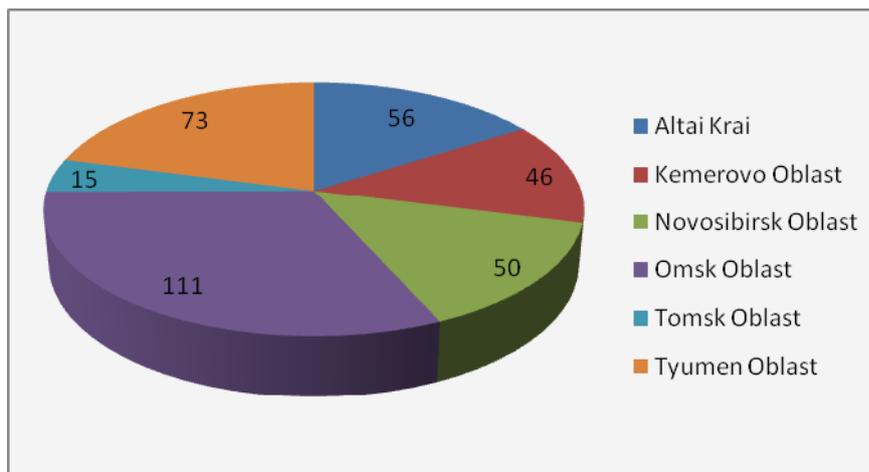
Abstract: the present article analyses the representation of museums of Western Siberia on the Internet: it shows the number of state and municipal museums having their own websites, reveals the quality principles of the building of museum websites, and evaluates the efficiency of the websites.

Keywords: museum and Web, Western Siberia, museum websites.

The virtual representation of museums on the Internet has been actively developing since the 1990s. In Siberia, this process began at the end of the 20th century and the beginning of the 21st century, following the country- and world-wide trends. In the beginning, the majority of museum websites was mainly of reference nature and could be classified as the so-called 'online business cards', only containing 1-3 pages of information. Later on, many museum websites were modified and turned into full-scale websites, which led to their becoming a valid tool of museum-promotion policy both in the area of popularisation of a museum's basic activities and in the area of providing great masses of population with access to their cultural heritage [1].

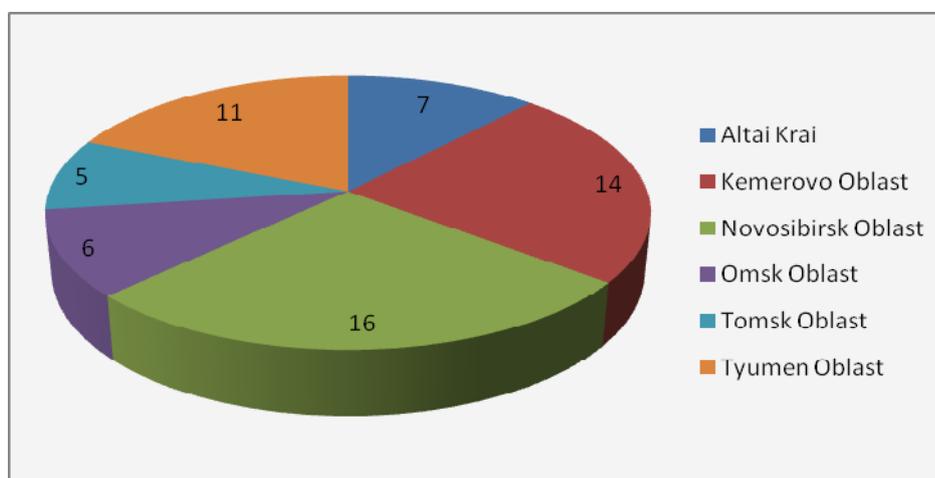
We shall look into the representation of museums of Western Siberia on the Internet and evaluate their efficiency from the point of view of quality principles of culture websites [2]. The study was concentrated on museums of 6 regions of Western Siberia: Altai Krai, Kemerovo Oblast, Novosibirsk Oblast, Omsk Oblast, Tomsk Oblast, and Tyumen Oblast (the latter is officially a part of the Ural Federal District, but, in its cultural and historical roots, it is closer to Western Siberia).

The main search engine for museum websites is the country-wide specialised portal "The Museums of Russia" [3] which includes a database for more than three thousand Russian museums of all types. Figure 1 demonstrates the total number of museums of Western Siberia which are represented in the portal.

Pic. 1 - Total number of museums of the Western Siberia Regions

Out of the 351 museums, only 59 museums of Western Siberia have their own websites. Figure 2 demonstrates the number of museums having their websites.

As it can be seen from the above, only 17% of the museum institutions in the regions under study have websites. Some time ago, such a small number of websites was criticised. However, recently a merger of websites of different institutions, including those of the sphere of culture, into thematic portals, more particularly – regional museum portals, has been more and more frequently discussed. This trend is becoming topical these days due to the formation of the image (brand) of the territory. For example, in 2003–2004, Tomsk Oblast created the portal “The Museums of Tomsk Oblast”[4]. This resource was planned to be the information centre of the museum life of the region, a way to develop and establish inter-museum connections, organise corporate museum projects, and promote tourism, using the cultural potential of the territory. Since the portal was created, the information in it has never been updated even though the criterion of novelty of information presented on an Internet website is one of the main indicators of the efficiency of work of the department responsible for the Internet website.

Pic. 2 - The number of museum websites

The study of the websites of the museums of Western Siberia has shown that practically all of them have the most common, almost standard structure:

- about the museum: the history of the formation and development, and the current state;
- expositions/exhibitions: brief information on the expositions, temporary exhibitions, etc.;
- collections/funds: brief information on the funds with the list of names and the quantity of items;
- for visitors: information on the opening hours, price of tickets, list of events, etc.;
- for professionals/colleagues: information on workshops, conferences, and publications for museum workers from other cities and regions – such information may be provided in the form of separate links as well;
- contacts;
- guestbook/feedback (with few exceptions).

Thus, the core of the websites is the information about the museum, the contents of its funds, permanent exposition and exhibitions, working hours, price of tickets, and contact information. Brief information on the contents of funds is usually included in the general description of the museum, but it is hardly ever possible to find any information about the access to the funds or to the museum library on the website.

It should be noted that information for visitors on many museum websites is not easy to find. Some museums place contact information, such as the telephone, address, or roadmap, and the price of tickets right on the homepage. And only one website puts information for visitors first – it is the Museum of People and Nature in the city of Khanty-Mansiysk [5].

One of the most recent tendencies is to complement a museum website with a virtual excursion through its halls, showing photographs and descriptions of the collections being exhibited and flash-animations of the best exhibits. In our opinion, this approach aims at increasing the popularity of the resource and attracting potential visitors to the museum. Such enthusiasm for digital tools makes the website beautiful; however, it may also lead to a mishap as not everybody's computer is capable of supporting such techniques of viewing museum wonders in their entirety.

When creating a museum website today, it is advisable to take into consideration the problem of compatibility of not only software (the possibility to open the website in all available browsers) but also devices (the possibility to access the website from various mobile devices alongside with a stationary computer). More and more often, a museum website includes hyperlink icons to social media, such as *Vkontakte*, *Odnoklassniki*, Facebook, Youtube, Twitter, etc., which indicates the broadening of the virtual representation of the museum and the influence on potential audience (mostly young people) with the view to attracting new visitors. As a result,

today social media are mostly used as a tool to make a museum popular in the region and the country, and to attract additional audience to the real museum.

The museum websites were also evaluated from the point of view of the quality principles listed in the manual [2]. Out of the 10 described principles of a high-quality website of an institute of culture, we have selected 8 (see the detailed description of each principle in the Manual.):

- clarity;
- support;
- accessibility;
- interactivity;
- multilinguality;
- compatibility;
- orientation towards the user;
- efficiency.

It should be noted that, whereas the principles of clarity, accessibility, and interactivity are applied at practically every museum website, the principle of multilinguality has been observed at only 10 websites out of the 59. Some websites have not been properly supported since the early 2000s, for example, the website of Tobolsk Open-Air Museum of History and Architecture was last updated in 2003 [6]. The orientation towards the user is not sufficient enough, with the exception of several museums. As it can be seen from the above, the efficiency of the websites of museum institutions of Western Siberia is approximately 60-80%.

We regret to conclude that museums, as scientific institutions, are poorly represented on the Internet. Some researches consider that the main indicators of the scientific nature of a museum are scientific publications and the presence of a catalogue with images and scientific descriptions of the items. Almost all museums, with rare exceptions, have information about their publications, and in some cases they provide links to full-text electronic versions of the publications. As it is known, it is quite difficult to conduct scientific description of museum collections. Only several museums present the history of the formation of their collections with pictures of some museum items. Among such museums are the Museum of History and Archaeology of the city of Nadym [7], the State Art Museum of Altai Krai [8], Tomsk Regional Art Museum [9], V.V. Bianki Museum of Regional Studies of the city of Biysk [10], the Museum of Regional Studies of Tomsk Oblast [11], the Museum of Geology, Oil, and Gas [12], and others. Detailed information of this kind can be found only at the website of the Museum of Nature and Man [13] of the city of Khanty-Mansiysk of Tyumen Oblast.

The results of the present study show that 351 museums from 6 regions of Western Siberia are represented on the Internet, and 59 of them are in the format of museum pages and separate websites. Practically all the museums, notwithstanding

the type of their Internet representation (a museum page or a website), try to give the history of the museum, its exhibitory activity, the information on its funds and collections, and so forth. It should be noted that many popular recent innovations are used in order to make the museum websites more attractive, such as virtual 3D excursions and flash-animation. Also, we need to note the expansion of museums into the space of social media which is shown by the presence of hyperlink icons of the latter on the homepages of the museum websites.

The aim of websites of museums of Western Siberia is to make the activities of the real museums more popular. They also make tentative attempts to provide great masses of the population with open access to their cultural heritage.

It is yet too early to say that additional resources, including financial ones, have been attracted, or that contemporary forms of work with the audience have been employed although the Internet has become an indispensable part of all the areas of life of the Russian society and has removed many limitations. The Internet plays a significant role in the development of integration processes in museum activities and in the establishment of closer inter-museum contacts, irrespectively of the geographical and thematic areas of the museums under study. This is why the exploration of the virtual space is nowadays the most topical direction in the activity of any museum.

REFERENCES

1. Declaration of Quebec: Basic principles of a new museology // Museum International. – 1985. – № 148. – P. 201.
2. The principles of a culture website quality. A manual. – Moscow, 2006.
3. Portal “The Museums of Russia” [Digital resource]. – Access at: <http://museum.ru>
4. Portal “The Museums of Tomsk Oblast” [Digital resource]. Access at: <http://museumstomsk.ru/>
5. The Museum of People and Nature [Digital resource]. Access at: <http://www.ugramuseum.ru>
6. The Tobolsk Open-Air Museum of History and Architecture [Digital resource]. Access at: <http://www.ikz.ru/culture/tobolsk/index.html>
7. The Museum of History and Archaeology of the city of Nadym [Digital resource]. Access at: <http://nadym-museum.ru>
8. The State Art Museum of Altai Krai [Digital resource]. Access at: <http://www.ab.ru>
9. Tomsk Regional Art Museum [Digital resource]. Access at: <http://artmuseum.tomsk.ru>

10. V.V. Bianki Museum of Regional Studies of the city of Biysk [Digital resource]. Access at: <http://www.biysk.museum.ru>

11. The Museum of Regional Studies of Tomsk Oblast [Digital resource]. Access at: <http://tomskmuseum.ru>

12. The Museum of Geology, Oil, and Gas [Digital resource]. Access at: <http://www.muzgeo.ru>

13. The Museum of Nature and Man [Digital resource]. Access at: <http://www.ugramuseum.ru>

Chursinova Marina,
*Nizhnevartovsk State University,
Post-graduate student, the Faculty of Humanities,
department of philosophy, culturology and social science*

PAROEMIC TRANSLATION PECULIARITIES OF DIFFERENT LINGUOCULTURAL COMMUNITIES CONCERNING ETHNOCULTURAL COMPONENT: THE COMPARATIVE ANALYSIS

Abstract: This article is devoted to the translation proverbs and sayings that contain culturally significant components. The publication focuses on translation peculiarities of paroemic units including toponymic concepts and precedent phenomena.

Keywords: proverb, paroemia, ethnocultural component, translation, toponymic concepts, precedent phenomena.

Чурсинова Марина,
*Нижневартровский Государственный Университет,
Аспирант, гуманитарный факультет, кафедра философии,
культурологи и социальных наук*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК РАЗЛИЧНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ОБЩНОСТЕЙ С УЧЕТОМ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация: Данная статья посвящена переводу пословиц и поговорок, в основе которых лежит культурно-значимый компонент. В публикации рассматриваются особенности перевода паремиологических единиц, в составе которых реалия-топоним и прецедентный феномен

Ключевые слова: пословица, паремия, этнокультурный компонент, перевод, реалия-топоним, прецедентный феномен.

Пословицы играют важную роль в характеристике национальной психологии и народного менталитета. Национальные пословицы, без сомнения, являются сосредоточением фактов быта, уклада и мировосприятия той или иной этнической группы, а также имеют высокую значимость для исследования их учеными-лингвистами, культурологами и историками. Однако такие пословицы, которые заключают в себе оригинальные, культурные реалии исходного языка и не имеют эквивалента в переводимом языке, становятся настоящим испытанием для переводчика. При переводе таких пословиц обязательно должен последовать комментарий переводчика, либо описательный перевод.

В последнее время пословицы стали выступать иллюстративным материалом к различным учебным пособиям иностранного языка, страноведческим материалам. Проблема поиска эквивалентов при переводе пословичных выражений требует от переводчика знания отличительных свойств иноязычных пословиц, как в исходном языке, так и в переводимом.

Пословичные выражения одной этнической группы, отличающиеся яркими образами и ассоциативностью, будут восприниматься другой этнической группой с большим интересом, ввиду совпадения моральных принципов, устоев, жизненных понятий.

При сравнении пословиц одной лингвокультурной общности с пословичными выражениями другой, выявляется целый ряд проблем, знакомых представителям всех этносов: проблема нравственности, проблема отсутствия ниши, функционирования человека в общественной жизни. При этом важную роль в сходстве пословиц играют общие проблемы и вопросы, которых они касаются, а, отнюдь, не семантико-лексическое совпадение. В связи с этим представляется целесообразным провести анализ имеющегося корпуса пословиц с точки зрения лингвокультурологических компонентов.

Пословицы и поговорки, в состав которых входят топонимические реалии, ярко выражают национальный характер представителя другой культуры и доказывают тот факт, что данные выражения являются оригинальными и не имеют эквивалента в других языках. Обратимся к примерам пословиц, которые содержат в качестве компонента реалию-топоним. В пословицах и поговорках французского языка, реалией-топонимом может выступать «Paris»: «*Avec des si on mettrait Paris en bouteille*» («Если бы да кабы, да Париж поместился бы в бутылку»). Русский аналог – «Если бы да кабы, то во рту росли грибы, да все белые бы». В испанском языке примером подобной реалии - топонима является город «Sevilla»: «*El que se fue a Sevilla, perdio su silla*» («Тот, кто отправился в Севилью, потерял место»). Существует несколько вариантов перевода этой пословицы на русский язык: «Что с возу упало, то пропало», «свято место пусто не бывает».

Как видно, при переводе на русский язык культурно значимый компонент может сохраняться только при описательном переводе. В русских аналогах

проявляется уже другая картина мира, поэтому вариант при выборе перевода этой поговорки будет полностью зависеть от контекста.

В английском языке существует поговорка со значением «возить что-либо туда, где это без надобности», т.е. «заниматься бессмысленным делом»: «Carry coals to Newcastle» («Возить уголь в Ньюкасл»). Ньюкасл - это центр английской угольной промышленности. Понятие «совершение нецелесообразных действий» в русском языке связано с поговоркой «Ездить в Тулу со своим самоваром», поскольку этот русский город с древних времен известен изготовлением самоваров. В других языках также можно обнаружить поговорки с подобным значением. Так, например, во французском языке существует поговорка «*D'apporter des chouettes à Minerve*» — «возить сов в Минерв», где «Minerve» означает топонимическую реалию. Виконтство Минерв – феодальное владение на юге Франции, свое название получило в честь богини войны и мудрости. Здесь, безусловно, прослеживается связь, поскольку сова является символом мудрости и спутником Минервы [Noel, 1810:194].

В испанском языке поговорка: «*Como llevar piñas a Milagro*» дословно переводится - «как везти ананасы в Милагро». Милагро – это город в стране Эквадор, где фрукты, в частности, бананы и ананасы представляют экспортируемый товар. Таким образом можно утверждать, что топонимические реалии Newcastle, Minerve, Milagro и Тула играют, своего рода, роль индикаторов для соответствующей культуры.

Русская поговорка «*Москва не сразу строилась*» несет положительную коннотацию, включает в себе функцию приободрения, утешения собеседника. Реалией-топонимом здесь выступает российская столица – многомиллионный город Москва, а в аналогичных поговорках реалией-топонимом также является известный город (Рим, Париж).

Ряд поговорок в английском и французском языках могут иметь прямые соответствия в русском языке, например:

Rome was not built in one day (Рим не был построен за один день).

Paris n'a pas été bâti en un jour (Париж не сразу был построен).

Однако только поговорочное выражение на испанском языке: *No se ganó Zamora en una hora* носит исторический характер, поскольку в его основу легло событие – осада города Самора кастильским королем в 1072 году. Во всех трех языках в поговорках скрыто значение того, что при любом сложном деле требуется выдержка, время и терпение.

Наряду с этим, встречаются, так называемые, лакунарные поговорки с названиями городов, неизвестных для иностранцев. Лакунарная единица – это такая лексическая единица, которая характерна для определенной языковой системы и не имеет соответствия в другой. Лакунарность многих поговорочных единиц объясняется присутствием в них топонимических компонентов. Исследуя русские, испанские и французские поговорки, можно с уверенностью

заявить, что подавляющее количество географических названий - неизвестны или малоизвестны представителям другой культуры.

В качестве примера можно привести следующий пословичный ряд: в русском языке существует выражение «Иваново – город невест», связанное с тем, что Иваново - это центр лёгкой промышленности, на ткацких фабриках и комбинатах которого работает много молодых девушек, поэтому его и нарекли «городом невест».

Древнейший в Испании город Теруэль провинции Арагон дал жизнь пословице «*Los amantes de*», так как влюбленная пара из Теруэля стала в Испании олицетворением несчастной и пылкой любви. Вслед за пословицей, появилось ироничное присловье: «*Los amantes de Teruel – tonta ella y tonto él*», что означает «влюбленные из Теруэля – глупа она и глуп он» [Diccionario de refranes, dichos y proverbios:1998].

Во французском языке существует немало пословиц, имеющих пренебрежительную, негативную коннотацию по отношению к жителям того или иного города. «*Evreux, petits gens et gens moqueux*» – «в Эврё живут простолюдины и насмешники».

В английском языке лакунарной половицей является: «*to send to Coventry*», что означает «бойкотировать кого-либо, прекратить общение с кем-либо». Это выражение имеет в своем составе топоним, называющий действительно существующую реалию, и используется для передачи идеи бойкотирования, игнорирования и неприязни к кому-либо. В XVII в. в городе Ковентри существовала тюрьма, куда изгоняли и ссылали роялистов, жители которого были враждебно настроены по отношению к солдатам, поэтому нести службу в Ковентри считалось крайне нежелательным.

Так, можно сказать, что лакунарные пословичные единицы с топографическими реалиями в составе не только знакомят реципиента с географическим объектом, его свойствами, но и несут в себе дополнительный национально–образный концепт.

Следующее явление, которое необходимо рассмотреть, носит название «прецедентный феномен». По мнению В.В. Красных, данное явление обуславливает национальную специфику языкового комплекса и мировосприятия представителей того или иного национального и лингвокультурного сообщества и определяет особенности национального сознания, что проявляется в коммуникации. Лингвокультурные и психологические особенности отражаются сквозь призму национальных прецедентных феноменов, стереотипов и ассоциаций, которые возникают у представителей лингвокультурных сообществ [Красных, 2002:42].

В.В. Красных утверждает, что феномены делятся на вербальные и невербальные: «к первым относятся разнообразные вербальные единицы, тексты как продукты речевой деятельности, ко вторым – произведения живописи, архитектуры, музыкальные произведения» [там же: 46].

Понятие прецедентного феномена сравнительно недавно появилось в современной лингвистике. Первым этот термин ввел Ю.Н. Караулов, который охарактеризовал прецедентные тексты, как значимые тексты в когнитивном и эмоциональном плане для той или иной личности, обладающие сверхличностным или надындивидуальным характером. Другими словами, широко известные тексты как для предшествующего поколения, так и современникам, и те тексты, которые постоянно воспроизводятся в дискурсе определенной языковой личности. [Караулов, 1987: 216].

Прецедентным феноменом, как правило, могут выступать цитаты, имена героев, ситуации, которые порождают сам прецедентный текст. Особенностью прецедентного феномена является то, что он представляет собой целостную единицу обозначения, выполняя функцию знака, который отсылает к источнику текста и представляет часть вместо целого [там же: 217].

Д.Б. Гудков относит пословицы и поговорки к прецедентным высказываниям, которые определяет как единицу дискурса, воспроизводимую в процессе коммуникации представителями той или иной лингвокультурной общности [Гудков, 2003: 107]. Фразу Чацкого из произведения «Горе от ума»: «*Чуть свет и я у ваших ног*» без труда поймёт русскоговорящий собеседник. Носителю другого языка, который не знаком с творчеством А. Грибоедова и русской литературой, зачастую просто не в состоянии понять это выражение.

Прецедентные феномены обязаны своему происхождению следующим областям: художественная литература, фольклористика, музыка, театр, кинематография, философия и спорт. Для практики перевода наибольший интерес представляют прецедентные феномены, которые вошли в состав пословиц и поговорок из них наиболее известны:

Никогда не говори "никогда".

Ложка дегтя в бочке с медом.

Сделал дело - гуляй смело.

Отметим ряд примеров пословиц и поговорок из области классической литературы:

Отговорила роща золотая. (С.Есенин)

Его пример - другим наука. (А.С. Пушкин)

Командовать парадом буду я. (И. Ильф и Е. Петров)

Краткость - сестра таланта. (А.П.Чехов)

Красота спасет мир. (Ф.М.Достоевский)

Служить бы рад - прислуживаться тошно. (А.С.Грибоедов)

Примеры из кинематографии:

Шляпу сними! (к/ф Кавказская пленница)

Студентка, комсомолка, наконец, просто красавица! (к/ф Кавказская пленница)

Он же памятник, кто его посадит? (к/ф Джентельмены удачи)

Красота - страшная сила. (к/ф Весна)

Наряду с этим песни дали жизнь многим прецедентным феноменам:

Если долго мучиться, что-нибудь получится.

Мои года - мое богатство.

Держи меня, соломинка, держи.

Проснись и пой!

Применение в речи прецедентных феноменов способствует достижению коммуникативного эффекта, однако порождает ряд трудностей, которые возникают при переводе таких выражений. Перевод, при котором бы сохранялся коммуникативный эффект и передавалось оригинальное содержание, зачастую, невозможен. Это объясняется, в первую очередь, наличием у представителей того или иного этноса различного менталитета. В ходе исторического развития разные народы по-своему воспринимали окружающую действительность, формировали свои представления и ассоциации, отражением которых стали прецедентные феномены [Карташева, 2008: 56].

Следовательно, при осуществлении перевода необходимо передать суть прецедентного феномена, неизвестного реципиенту. Осуществить перевод прецедентных феноменов можно посредством замены образа, подбором явлений, которые вызовут у реципиента схожие ассоциации. При таком переводе сохраняется коммуникативный эффект, который несет оригинальное выражение. Попытаться передать значение прецедентного феномена можно посредством переводческого комментария или описательного перевода. В этом случае, переводчик сохраняет форму прецедента, но коммуникативный эффект утрачивается.

Посредством пословичных выражений можно обратиться к традициям народной культуры. Рассмотрим такие пословицы, которые отражают реалии, связанные с бытом, устройством человека. Существует, так называемый, «паремиологический парадокс», означающий следующее: несмотря на исконность и самобытность пословиц и поговорок, зачастую, они носят универсальный характер. Таким образом, существует вероятность нахождения эквивалента в других языках, разница же может проявляться в образно-предметной сфере [Левин, 1984].

Рассмотрим следующие примеры:

Без труда не вытянешь и рыбку из пруда.

A cat in gloves catches no mice - кот не ловит мышей в перчатках.

No hay atajo sin trabajo - без труда нет и отдыха.

il faut casser le noyau pour avoir l'amande – если не расколешь скорлупу, не съешь ореха.

Некоторые пословицы, содержащие страноведческие реалии, являются маркерами, которые свойственны определенной местности, а лексика, отражает бытовые реалии с компонентом «традиционная кухня». Например, в русском языке:

Не красна изба углами, а красна пирогами

He ta хозяйка, которая говорит, а та, которая щи варит

Es tan sano el trabajo como es la sopa de ajo(исп.) – труд приносит столько пользы, сколько чесночный суп. Русским эквивалентом этой пословицы является «Труд кормит, а лень портит».

Le repas sans fromage c'est une rose sans parfum (фр.) - завтрак без сыра, как роза без аромата.

Своеобразие народной культуры выражается в пословицах с компонентом «одежда, обувь»

Жениться – не лапоть надеть.

Богат стал: вместо лаковых сапог надел липовые.

***The cobbler's wife is the worst shod* (англ.) – «У жены сапожника - самая плохая обувь». Существуют аналоги этой пословицы в других языках, например, в русском: «Сапожник без сапог».**

El zapato que va bien a una persona es estrecho para otra: no hay receta de la vida que vaya bien para todos (исп.) – «Сапожок, который подойдет одному, будет мал другому»: нет единственно верного сценария жизни, который бы подошел всем.

Далее рассмотрим такие пословицы и поговорки, в основе которых лежат исторические события. Исторический опыт отражен в русской пословице: *Незванный гость хуже татарина*. Из истории Древней Руси известно, что в XIII в. после нашествия монголо-татар на русские земли, эта пословица несет в себе негативный характер. Перевести данную пословицу можно посредством описательного перевода, поскольку наличие комментариев в этом случае обязательно.

Английская пословица: *Fight fire with the fire* – «бей противника его же оружием» обязана своим происхождением американским колонистам. Событие, которое послужило этому: чтобы обезопасить себя от пожаров, колонисты сами разжигали небольшой, управляемый встречный огонь. Однако встречный огонь колонистов редко приносил пользу, а, зачастую, ещё и обострял ситуацию, поскольку дома были построены из легковоспламеняющихся материалов.

Историческая аллюзия лежит в основе пословицы испанского языка «*El hacer bien a gente ruin tiene buen principio y mal fin*» - «В том, чтобы помогать неблагодарному народу, – доброе начало, но плохой конец». Это выражение означает, что очень трудно помогать тем, кто впоследствии не проявит благодарности в ответ, или вовсе не заслуживает помощи. Король Кастилии Педро I ехал верхом по ночной дороге близ Севильи и увидел одного путника, который пытался перевернуть свою опрокинувшуюся повозку. Король помог крестьянину выбраться из нее, однако, спустя некоторое время, Дон Педро пострадал в таком же происшествии, но крестьянин ему не помог. По приезде во дворец, Дон Педро приказал, чтобы путника привели к нему на аудиенцию. Закончив свой рассказ, он задал крестьянину вопрос: «Что Вы можете сказать о двух людях, которые ночью проезжали по севильской дороге?» - «Сеньор, -

ответил простолюдин, - я думаю, что Ваше величество повели себя, как подобает королю, а я - как подобает деревенщине. После этого остроумного высказывания монарх сменил гнев на милость, и путник отправился восвояси [Diccionario de refranes, dichos y proverbios, 1998].

Сравнительный анализ русских, английских, испанских и французских пословиц и поговорок позволил определить следующие культурно-значимые компоненты, требующие пристального внимания при переводе с одного языка на другой: реалии-топонимы, прецедентный феномен, исторические события. Было выявлено, что хотя в опыте разных лингвокультурных общностей много общего, с другой стороны, в них ярко проявляется самобытность каждого народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Diccionario de refranes, dichos y proverbios // Luis Sunceda. Espasa Calpe, S.A., Madrid, 1998. — 750 p.
2. Noel Francois Joseph Michel, Dictionnaire de la fable; ou, Mythologie grecque, latine, etc., Paris: Le Normant, 1810. – 560 p.
3. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации М.: Гнозис, 2003. – с.288
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. – 264 с.
5. Карташева Е. И Прецедентные феномены в зарубежной мультипликации. Самара: Изд-во Самар. гос. акад. культуры и искусств, 2008. – 122с.
6. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.,Гнозис, 2002. – 283 с.
7. Левин Ю. И. Провербиальное пространство // Паремнологические исследования. Сборник статей. М.: Наука, 1984. - С. 108 – 126

Marfua Khamidova,
Uzbekistan State Institute of Art and Culture, Doctor of Arts, professor

Old Italian singing tradition in written sources XVI - XVIII centuries (the question of methodology solo singing)

Abstract: In this article we are talking about the Old Italian singing tradition as reflected in the works of the great Italian composers, singers, vocal teachers XVI - XVIII centuries. and initiated the establishment of opera and performing style (including bel canto), associated with the activities of the most prominent representatives of the Florence, Venice, Rome, Naples and Bologna schools.

Keywords: singing tradition, vocal art, vocal pedagogy, academic singing, opera and performing art, methodology solo singing, aria, arioso style recitative style, Florentine reform, the Roman School, Neapolitan School, Venetian school, the Bolognese school.

Марфуа Хамидова,
*Государственный институт искусств и культуры Узбекистана,
доктор искусствоведения, профессор*

Староитальянская певческая традиция в письменных источниках XVI - XVIII вв. (к вопросу о методологии сольного пения)

Аннотация: в данной статье речь идет о староитальянской певческой традиции, нашедшей отражение в трудах великих итальянских композиторов, певцов, вокальных педагогов XVI - XVIII вв. и положившей начало становлению оперно-исполнительского стиля (включая bel canto), связанного с деятельностью наиболее ярких представителей Флорентийской, Венецианской, Римской, Неаполитанской и Болонской школ.

Ключевые слова: певческая традиция, вокальное искусство, вокальная педагогика, академическое пение, оперно-исполнительское творчество, методология сольного пения, ария, ариозный стиль, речитативный стиль, Флорентийская реформа, Римская школа, Неаполитанская школа, Венецианская школа, Болонская школа.

В XVI - XVIII вв. в музыкально развитых странах Европы очевидно возрастание интереса к профессиональной академической школе пения,

которая, освободившись из-под опеки церкви и монастырей, а также преодолев рамки элитарного светского музицирования, выходит на демократическую арену. Этому процессу предшествовали специальные труды, в которых получили научное обоснование общеметодологические принципы вокального искусства. Наиболее значительные из них: «Учение о гармонии» («Istituzione harmoniche») Джозеффо Царлино, «Уроки музыки» («Pattica di musica») Людовико Цаккони, «Новая музыка» («Nuove musiche») Джулио Каччини, «Об истинном искусстве пения» («Arie de vote») Оттавио Дуранте, а также «Общее учение о музыке» («Syntagma musicum») Михаила Преториуса.

Представитель Венецианской школы Джозеффо Царлино (1517-1590) в своем трактате «Учение о гармонии» обращает внимание на психологический фактор в пении, на круг вопросов, связанных с акустикой и артикуляцией, с физическими и эстетическими особенностями голоса. Он пишет, что «производителями звука, созданными природой, являются горло, язык, небо и легкие. Приведенные в действие волею, они рожают звук, из звука рождается речь или пение. ...Гармоническая связь между телесной и духовной природой, связь рационального и иррационального есть то, что составляет «человеческую» музыку. ...Поэтому необходимо различать те звуки, которые нужны именно для пения» [10, с.15].

Людовико Цаккони (1555-1627) – регент хора в Венецианском монастыре, член Венской и Мюнхенской придворных капелл, в своем выдающемся сочинении «Уроки музыки» делит голос на грудной и головной. Певец, по его мнению, должен быть молодым, красивым, обладать гордой осанкой, гармоничной фигурой и хорошими манерами. Слова необходимо произносить ясно, петь легко и свободно. Мелизмы (accento) не должны искажать смысл слов. И важно не количество, а качество украшений. «Открытый головной голос (voce di testa) льется безо всякого напряжения. ... Открытые грудные голоса (voce di petto) кажутся льющимися из груди» – замечает автор [10, с.18]. Дыхания он советовал брать столько, сколько необходимо для конкретной фразы. Для подвижности гортани рекомендовал трели.

Михаил Преториус (1571-1621) – автор «Общего учения о музыке» говорит о влиянии высоты камертона на качество голоса.

В целом, к началу XVII столетия вокальная педагогика оперировала уже такими понятиями, как физические и акустические свойства голоса, психологический, эстетический и этический факторы пения, гармоническая связь телесного и духовного, звуки певческие и разговорные, грудные и головные, открытые и закрытые. Обращалось особое внимание на артикуляцию, дикцию, легкость и свободу звуковой эмиссии, на уместное использование колоратурных украшений.

Последующее развитие вокального искусства связано с деятельностью Флорентийского кружка – «камерата» (от итальянского «camera» – комната), представлявшего собой содружество композиторов, певцов и вокальных

педагогов в лице Каччини, Пери, Кавальери, а также поэтов Корси, Барди, Ринуччини. Поставив перед собой цель создания музыкального спектакля, основанного на речитативном стиле, свободном от контрапункта и колоратурных излишеств, будущее они видели в простоте, естественности и мелодичности музыкальной декламации [9, с.23].

В операх «Дафна» (1594) и «Эвридика» (1600) композитора Я.Пери и поэта О. Ринуччини, построенных на музыкальной речи, важнее всего было передать смысл слов и раскрыть чувства героя. В «Эвридике» сольные вокальные партии чередуются с многоголосными хорами мадригального плана, в сопровождении деревянных духовых и струнно-щипковых (лютни и теорбы) инструментов мягкого звучания, располагавшихся за сценой.

Джулио Каччини (1545-1618) – ученик знаменитого певца и лютниста Сципиона дела Пала, прославился не только как композитор и представитель ариозного стиля, но и автор сборника мадригалов «Новая музыка» (1601), где выразил свой взгляд на некоторые вопросы теории и практики пения. Убежденный в том, что слушатель «должен проникаться не только звуками, но и идеей, заложенной в тексте», он советовал использовать пассажи на длинных слогах и финальных каденциях [10, с.23]. Каччини отличает твердую и мягкую атаку звука с его уменьшением (эксclamация) и расширением, делит голоса на натуральные (грудные) и искусственные (*voce finte*) – высокие, которые требуют большой затраты дыхания, предлагает пути достижения безукоризненной интонации, дикции, ровности голосоведения, задаваясь целью «преподать науку, необходимую для изучения профессионального сольного пения» [2, с. 74].

Оттавио Дуранте (1684-1755) в книге «Об истинном искусстве пения», изданной в 1708 году, отмечает важность понимания и передачи певцом смыслового значения текста, необходимость точного интонирования и четкой дикции. Он считает, что фиоритуры не должны мешать восприятию слов, что движения артиста должны быть изящными, грациозными и соответствовать стилистике исполняемого, дыхания брать столько, сколько есть в этом потребность.

Как следует из вышеизложенного, методическая литература пополнилась такими понятиями, как твердая, мягкая атака, натуральные, искусственные голоса, ровность проведения звука, соответствие стилистике произведения. Вместе с тем, не ослабел интерес и к фигуративной технике, включая пассажи, форшлаги, динамические краски, применяемые на определенных участках мелодической линии. Можно также говорить о содержании пения благодаря вниманию к поэтическому и музыкальному материалу.

С римским опытом – с творчеством Доменико Мадздоки (1593-1646), Стефано Лонди (1590-1655), Лоретто Виттори (1604-1670) – связано возникновение речитатива *secco*, требующего четкой вокально-речевой организации с необходимыми смысловыми ударениями, драматическими

акцентами и пунктуацией, а также верным построением музыкальных фраз. Отмечается усложнение мелодического рисунка арий, усиление значения хора, использование вокальных ансамблей.

Венецианская школа Клаудио Монтеверди (1567-1643), Франческо Кавалли (1602-1676), Антонио Чести (1623-1669) развивала стиль *bel canto* – красивого пения на *legato*, в сочетании со сложнейшими вокально-техническими приемами.

Клаудио Монтеверди стремится к совершенству звукообраза, прозрачному, свободно льющемуся голосу, передающему эмоциональное состояние героев. Автор ряда опер («Орфей», «Коронация Поппеи»), он меняет и расширяет состав оркестра, индивидуализирует характеристики персонажей, использует разновидности вокальных форм – ариозо, двухчастные и трехчастные арии, арии «*lamento*» – жалобы. Тонкий знаток вокального искусства композитор опирается уже не на речитатив, а на драматическую мелодию, основанную на кантилене, широких интервалах, колоратурных украшениях и существенно обновившую технологию певческого мастерства.

С открытием в 1637 году в Венеции усилиями Монтеверди первого публичного оперного театра «Сан Касьяно», итальянская опера, уже не вмещающаяся в рамки частных театров, выходит на широкую публику. Соответственно этому расширяется круг её тем, мотивов, образов и средств музыкально-вокального выражения. Франческо Кавалли в опере «Свадьба Фетиды и Пелея» соединяет приемы ариозного и речитативного стиля. Антонио Чести обращает внимание на ровность, связанность голосоведения.

С конца XVII века ведущая роль в развитии оперно-исполнительского творчества принадлежит Неаполитанской школе, яркими представителями которой являются композиторы Франческо Провенцале (1627-1704) и Алессандро Скарлатти (1660-1725).

Алессандро Скарлатти – автор более 100 опер («Кир», «Телемак», «Гризельда» и др.), создатель классических образцов жанра «*opera-seria*», содержание которых подчинено жестким рамкам классицистской драмы, усиливает действенность музыкальной драматургии, окончательно формирует трехчастную арию *da capo*, трехчастную («итальянскую») оперную увертюру в темпах «*Allegro*, *Andante* или *Adagio*, *Allegro*». Кроме того, обогащает сольные партии оперных героев сложным мелодическим орнаментом и интервальными скачками.

«Опере-серия» на мифологические и исторические темы противостояла «опера-буффа» («*opera-buffa*»), возникшая в начале XVIII века на основе реалистической комедии и народно-бытового мелоса. Лучшие произведения этого жанра «Служанка-госпожа» Джованни Баттиста Перголези (1710-1736), «Севильский цирюльник» Джованни Паизиелло (1740-1816), «Тайный брак» Доменико Чимароза (1749-1801) способствовали не только реалистической

направленности оперного репертуара, но и его широкому распространению среди демократических масс.

Певческая школа под влиянием «*opera - seria*» и «*opera - buffa*», для которых присущи развернутость и разнохарактерность арий (*lamento*, *буффонные*), а также речитативов (*secco*, *accompagnato*), дала блестящие образцы вокально-технического мастерства, выдающихся певцов, соединивших большой диапазон голоса, крепкое певческое дыхание, широкую кантилену, беглость, подвижность, выразительность.

Bel canto достигает наивысшего расцвета к середине XVIII века в Неаполе, благодаря усилиям композиторов и педагогов Николо Порпора (1686-1766), Леонардо Лео (1694-1774), Леонардо Винчи (1696-1730), которые стремились показать не только красоту, мощь голоса и дыхания певца, но и весь диапазон его необъятных исполнительских возможностей, не уступающих инструментам симфонического оркестра. Здесь преобладает колоратурный стиль со сложнейшими пассажами, вариациями и импровизациями, демонстрирующий независимость и мастерство певца. Импровизация становится обязательной (третьей) частью трехчастной арии *da capo*. Соответственно этому меняются характер и форма вокальных партий, оперного репертуара в целом.

В 1700 году заявляет о себе Великая Болонская школа, связанная с именами выдающихся педагогов и певцов-виртуозов Франческо Антонио Пистокки (1659-1726), Пьетро Франческо Този (1647-1727), Антонио Бернакки (1690-1756). Выбирая изначально учеников с хорошими вокальными данными, свободными от недостатков, итальянские педагоги XVII-XVIII вв. не занимались постановкой голоса, а лишь усовершенствовали его [9, с. 33], вырабатывая технику беглости, трели, плавного, постепенного выдоха, ясного и быстрого произношения согласных. Пассажи, гаммы, хроматические ходы, свободная гортань были обязательными условиями вокального воспитания.

Важным руководством по изучению эпохи колоратурного стиля является трактат Пьетро Франческо Този (1647-1727) «Взгляды древних и современных певцов или размышления о колоратурном пении» («*Opinioni de cantori antiche e moderni o sieno osservazioni il canto figurato*»), где автор останавливается на вопросах чистоты и прозрачности интонирования, говорит недопустимости носовых и горловых призвуков, дрожания и шатания голоса [9, с. 35]. Выдающийся певец и педагог отличает два вида пассажей: 1) отрывистые, которые достигаются легким, равномерным движением по нотам; 2) связанные, когда все ноты после первой следуют в последовательных ступенях, изображая скольжение («*scivolo*»). Он советует высокие ноты брать осторожно, без крика, не подражать другим, поскольку подражание – есть «свойство ученика», а не мастера, который призван «создавать» [2, с. 107]. Как считает автор, без хорошей дикции не остается разницы между голосом певца и звуком кларнета или гобоя [2, с. 6-7].

Джиамбаттиста Манчини (1716-1800) в своем трактате «Практические мысли и размышления о виртуозном пении» («Pensieri e riflessioni pratiche sopra il canto figurato») настаивает на индивидуальном подходе к каждому ученику. Певческий голос делит на два регистра: грудной и головной (или фальцет), для соединения которых нужно крайнюю ноту одного регистра брать и грудным и головным звучанием [9, с. 35], дает ценные рекомендации по технике трели, морденто («mordento»), филировки, «portamento» [2, с.118].

Беглость, как полагает автор, «особый дар природы. И если певец им не обладает, то приобрести его невозможно» [10, с. 53].

Манчини отмечает важность систематических и упорных занятий, обязательность соблюдения правил поэтапного, постепенного овладения вокально-исполнительскими навыками, подчеркивает необходимость знания литературного языка, проникновения в суть изображаемого характера, владения сценическим мастерством.

Весь этот опыт, включая такие понятия, как ариозный и речитативный стиль, кантилена, легато и филигранная техника беглости, ровность регистров, легкое дыхание и прозрачность звука, четкая артикуляция и интонационная чистота, нашел обобщенное выражение в староитальянской певческой традиции XVI – XVIII вв., которая определила основные критерии академического пения, названные классическими.

Академическое пение, достигшее благодаря Флорентийской реформе, Римской, Венецианской, Неаполитанской, Болонской школам высокого профессионального уровня, оказало существенное влияние не только на развитие итальянской оперы, но и формирование оперно-исполнительского искусства во многих странах Европы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнольд Ю. Теория постановки голоса по методике старой итальянской школы. - СПб, 1898.
2. Багадуров В.А. Очерки по истории вокальной методологии, ч.1.- М.:Музгиз, 1929.
3. Вайнштейн Л. Камилло Эверарди и его взгляды на вокальное искусство. - Киев, 1924.
4. Джиральдони Л. Аналитический метод воспитания голоса. – М.: Юргенсон, 1904.
5. Дейша - Сионицкая М. Пение в ощущениях. – М.: Музгиз, 1926.
6. Кузнецов К.А. Музыкально-исторические портреты. – М.: Музгиз, 1937.
7. Ламперти Ф. Искусство пения. – М. – Петроград, Музгиз, 1923.
8. Ливанова Т. История западно-европейской музыки до 1789 года, т.1.- М.: Музыка, 1983.
9. Львов М.Л. Из истории вокального искусства. – М.: Музыка, 1964.
10. Мазурин К.М. Методология пения, ч.1. – М., 1902.

Skljarenko Natalia,
*Lutsk national technical university,
associate professor, Candidate in Art Sciences, History and Theory of Arts,
faculty of building and design*

Self-organization phenomenon in biological design-systems of outdoor advertizing

Abstract: The publication summarizes the self-organization phenomenon in design of biological design-systems (with use of live bacteria, flies, ants, bees) in outdoor advertizing are generalized. Conclusions concerning prospects by use a synergetic mechanisms of development objects of wildlife in design in the ecological context approach are drawn.

Keywords: self-organization, synergetics, biological design-system, outdoor advertizing.

Скляренко Наталія,
*Луцький національний технічний університет, доцент,
кандидат мистецтвознавства, факультет будівництва і дизайну*

Феномен самоорганізації в біологічних дизайн-системах зовнішньої реклами

Анотація: У публікації узагальнені дані про використання феномена самоорганізації у проектуванні біологічних дизайн-систем (із застосуванням живих бактерій, мух, мурах, бджіл) у зовнішній рекламі. Зроблені висновки стосовно перспектив використання синергетичних механізмів розвитку об'єктів живої природи в дизайні у контексті екологічного підходу.

Ключові слова: самоорганізація, синергетика, біологічна дизайн-система, зовнішня реклама.

Сучасні тенденції екологізації життєдіяльності людини призвели до використання екологічного підходу у дизайні. У межах дії підходу відбувається переосмислення ставлення людини до природного середовища, переорієнтація мислення та системи цінностей. Розв'язання питань екології культури, екологізації споживання та збереження довкілля у дизайні супроводжуються зниженням негативного впливу на довкілля, економією ресурсів, а також залученням організмів живої природи у дизайн-розробки.

Реклама як матеріальне втілення культурно-естетичних поглядів сучасного суспільства виступає ефективним джерелом інформації та засобом комунікації, що базуються на інноваційних технологіях. Використання живих природних

організмів, зокрема біологічних об'єктів як середовищного компоненту у дизайні інноваційної зовнішньої реклами, може стати одним із напрямків подолання дисгармонії між природним і матеріальним світом, способом підвищення її ефективності, формування екологічної культури.

Дослідження доби постмодернізму засвідчили наявність різних підходів до осмислення проблем екології і варіантів подальшого розвитку природи та суспільства. Кардинальна зміна наукового пізнання, тісна взаємодія практичної і науково-дослідної діяльності людини, розвиток міждисциплінарних досліджень активізували вивчення природних процесів і явищ на базі принципів самоорганізації систем. Перспективним напрямком наукових пошуків у цьому руслі стала синергетика [3; 10; 11].

Поодинокі приклади реалізації екологічного підходу із застосуванням принципів самоорганізації у створенні біологічних дизайн-систем обґрунтували актуальність дослідження.

Аналіз інформаційних джерел дозволив виокремити два напрямки досліджень, пов'язаних із піднятими проблемами: 1) екологічний підхід в дизайні та архітектурі; 2) феномен самоорганізації в контексті ідей синергетики у різних галузях науки.

Теоретичні дослідження в галузі екодизайну охоплюють аспекти формування екологічної проблематики з точки зору культурології (М. Панкіна [8], С. Захарова, Т. Бистрова, І. Шитікова). Екоморфна проблематика та її комплексне бачення в контексті архітектури розкрито у дисертаційному дослідженні В. Пака [7]. Аналіз екологічних прийомів формотворення об'єктів промислового дизайну та впровадження їх у середовище здійснено у працях О. Орлової [6], В. Курочкіна [5]. Якщо екологічний підхід у дизайні є об'єктом постійних досліджень науковців, то питання синергетики у дизайні залишається сьогодні не висвітленим. Синергетика (греч. *synergeia* – співпраця, співдружність) як новий підхід до вивчення складних систем ґрунтується на процесах самоорганізації в природі та суспільстві [10, с.251] (Г. Хакен [9], Р. Фуллер [12], Г.Дульнев [3]).

У контексті синергетики знайшли свою інтерпретацію і рішення задач у галузі фізики, хімії, біології, економіки [11], соціології та ін. На основі положень синергетики формуються сьогодні і гуманітарні дослідження. Межі досліджень цієї науки сьогодні чітко не визначені, її механізми поширюються на усі сфери життєдіяльності людини, набуваючи характеру міждисциплінарності.

Аналіз джерел, що містять інформацію про феномен самоорганізації в системах різної природи (фізичної, хімічної, біологічної, соціальної), забезпечує виділення основних характеристик таких систем та можливостей перебігу в них процесів самоорганізації. На основі критичного огляду зразків дизайн-систем з біологічними елементами (рекламного характеру) виявлено використання процесів самоорганізації у їх проектуванні. Дослідження універсальних характеристик та моделей переходу від хаосу до впорядкованої системи може

забезпечити нове бачення підходів до дизайн-проекування в цілому. Проте питання аналізу феномену самоорганізації у створенні інноваційних рекламних дизайн-систем дослідниками не піднімалося. На сьогодні відсутнє теоретичне опрацювання піднятої теми в контексті застосування синергетичного підходу в дизайні в умовах екологізації дизайну і трансформації художньо-проектної культури.

Метою роботи є виявлення основних аспектів феномену самоорганізації у проектуванні біологічних дизайн-систем зовнішньої реклами. У зв'язку з цим виділено наступні завдання: 1) проаналізувати прояви самоорганізації у біологічних дизайн-системах; 2) окреслити напрямки використання синергетичних механізмів розвитку біологічних дизайн-систем на практиці.

Проблема інтенсивного пошуку інноваційних носіїв зовнішньої реклами постійно стоїть перед дизайнерами не лише з точки зору залучення та утримання уваги споживачів, а й з позицій екологізації культури споживання природних ресурсів. Живі природні форми, що взаємодіють одна з одною, утворюючи комплексні системи, виступають невичерпним джерелом творчості людини. Їх складні процеси взаємодії часто базуються на законах самоорганізації. Самоорганізація (за Г. Хакеном) – це процес впорядкування (просторового, тимчасового або просторово-часового) у відкритій системі, за рахунок узгодженої взаємодії безлічі елементів її складових [9].

Дизайнери з метою підвищення ефективності реклами і якості сприйняття стали залучати до проектування біологічні об'єкти, що забезпечило появу біологічних дизайн-систем в урбаністичному середовищі постмодернізму. Типологічно вони включають живі елементи – множини бактерій та комах (мух, мурах, бджіл). Самоорганізація, що є основною ознакою життєдіяльності біологічних організмів, стає основною характеристикою дизайн-системи. Поява нових нелінійних зв'язків передбачає у біологічних дизайн-системах багатозмістовність інформаційного повідомлення, що підказує механізм самореалізації Природи. Відбір біологічних об'єктів будується на асоціативному сприйнятті їх поведінкових механізмів та здатності до саморозвитку, що співставляється зі змістом інформаційного повідомлення. Таким чином, біологічні дизайн-системи інтегрують природну, соціокультурну та естетичну сутності.

Важливу роль у проектуванні біологічної дизайн-системи відіграє прогнозування дії, що забезпечує досягнення мети існування дизайн-системи. У даному випадку виникає проблема планування напрямів самоорганізації системи і обмежень її можливостей. Здатність людини визначати і корегувати межі існування біологічної дизайн-системи і характер її дії відіграє важливу роль у проекті, оскільки некерована бактеріальна чи тваринна система може стати загрозою для оточення. У цьому контексті виникає поняття відкритих і закритих біологічних дизайн-систем.

Відкрита система характеризується життєдіяльністю у природному середовищі, має розмиті межі існування та різноманітні зв'язки, а отже,

окреслює поліконтекстність. Відкриті системи – це незворотні системи, в них важливим є фактор часу, на якому ґрунтується еволюція. Однією з таких відкритих біологічних систем є множина мух, які були обрані дизайнерами в якості інформаційного носія для рекламної кампанії Франкфуртського книжкового ярмарку [13].

Мухи – це нав'язливість, набридливість, непередбачливість, швидкість перенесення інформації (для цього на них начепили рекламні плакати), на чому й акцентували увагу розробники (рис. 1). Самоорганізована дизайн-система з мухами виступає інформаційно ємкісною системою, що є необхідним для підтримання життєздатності як окремої комахи, так і рекламної кампанії в цілому. Багатоваріантність прочитання інформаційного повідомлення, альтернативність поведінки спостерігачів з одного боку, супроводжувалася, з другого боку, хаосом у поведінці мух. Хаотичний політ мух як динамічний прояв біологічної самоорганізації став свідченням емерджентного ефекту нелінійної взаємодії значного числа підсистем та чинників. Властива цьому режиму непередбачуваність принципово потрібна для підтримання життєздатності системи в цілому.

Розвиток дизайн-системи з мухами характеризується необмеженим ступенем свободи і посиленням дезорганізації в процесі взаємодії з людьми, що призводить до руйнування окремих елементів, а згодом і системи в цілому (безліч «реklamних носіїв» була знищена). У даному прикладі потрібно відзначити основну рису відкритої біологічної дизайн-системи – функцію самозахисту, що визначає подальшу можливість довгострокового підтримання життєдіяльності та розвитку.



Рис. 1. Мухи як хаотична відкрита система
(Франкфуртський книжковий ярмарок, 2009 р.) [13]

Але більшість біологічних дизайн-систем, які проектують дизайнери, є закритими (наприклад, з живими бактеріями, мурахами). Це самоорганізовані системи з обмеженими можливостями та обмеженим ступенем свободи, вони можуть функціонувати лише після отримання завдань ззовні.

Функція розвитку яскраво проявляється у дизайн-системі з використанням живих бактерій. Розвиток живих бактерій – це морфогенез у природі. Для реклами фільму Стівена Содерберга «Зараження» дизайнери разом з мікробіологами та імунологами зі всього світу створили перший у світі білборд з

живими бактеріями (рис. 2). Він представлений двома чашками Петрі з поживним середовищем, нанесеним у вигляді букв «Contagion» («Зараження»). У поживне середовище букв білбордів були висіяні штами бактерій (*Serratia marcescenes* D1) і грибів [1].

Ця унікальна інсталяція у зовнішній рекламі лежить на стику науки і дизайну та засвідчує можливість використання у дизайні біологічної еволюції як процесу самоорганізації в складній системі.

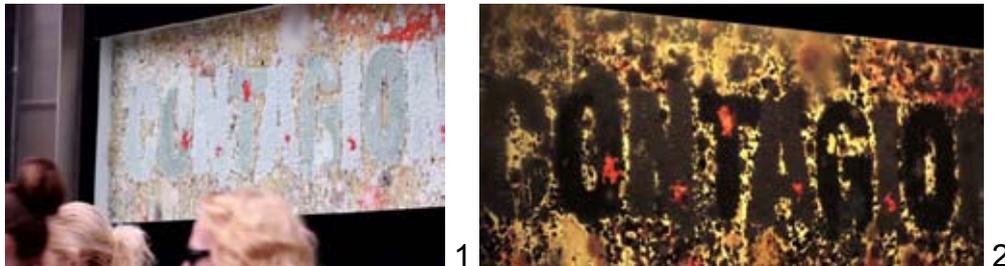


Рис. 2. Живі бактерії як самоорганізована система у зовнішній рекламі (Торонто, 2011 р.) [1]

У відкритих та закритих системах відчутна роль людини в процесах самоорганізації. Проектування біологічних дизайн-систем базується на моделі формування складної поведінки організмів системи, що потребує створення на основі наукових досліджень відповідного середовища існування системи. Функція підтримки життєдіяльності самоорганізованої дизайн-системи реалізується за рахунок введення людиною поживних (енергетичних) речовин та/або створення природних умов середовища існування.

Так, прихильність мурах до солодкого була використана індійськими дизайнерами у зовнішній рекламі цукрозамінника Sugar Free. Феномен самоорганізації живих мурах став основним візуальним елементом для створення динамічної реклами. Зображення різних предметів, «намальованих» солодким сиропом, швидко формувалися мурашками.



Рис. 3. Мурахи як самоорганізована система (Індія, 2007 р.) [4]

Функція підтримки, здійснювана на основі розуміння особливостей біологічної еволюції і процесів самоорганізації живих істот, зокрема бджіл, використана у проектуванні соціальної реклами. Перший у світі рекламний білборд, зроблений за допомогою живих бджіл, став прикладом відкритої самоорганізованої дизайн-системи. Фахівці винного заводу за допомогою трафарету обприскали поверхню феромонами маткового молочка. Запах притягнув до щита величезний рій бджіл (імовірно, близько 100 000 комах) [2]. Взаємодія комах з найближчим оточенням, обмін гормонами, і прийняття узгоджених рішень засвідчили появу ефекту емерджентності у цій біосистемі [11, с. 134-137]. Проблема постійного скорочення популяції бджіл у світі відобразилася у слові SOS (з англ. Save Our Swarm – «Врятуйте наш рій»), утвореному бджолами (рис. 4).



Рис. 4. Живі бджоли як самоорганізована система (Великобратанія, графство Девон, 2010 р.) [2]

Потрібно наголосити на необхідності постійного підтримання функціональності біологічної дизайн-системи у напрямку до бажаного результату та обмеженість тривалої дії системи. Проте цінним є можливість використання синергетичних механізмів розвитку біологічних дизайн-систем на практиці, що забезпечить формування нових методів проектування із врахуванням екологічних вимог. Використання механізмів синергетики у проектуванні дизайн-систем забезпечує утворення цілісних синтезованих концепцій. Вони окреслюють тенденції до використання ресурсів природи без їх знищення та появи інноваційних методів розв'язання завдань захисту природного середовища, підняття соціально важливих тем засобами, які пропонує Природа.

Перспективним напрямком можуть стати процеси інтеграції науки і дизайну, що базуються на міждисциплінарному підході. Це зумовить появу інтегральних біодизайн-систем як результату пошуків на стику фізико-хімічних, хіміко-біологічних, соціально-природничих, техніко-економічних та інших наук. Такі дизайн-системи виступають потужним інформаційним ресурсом, що забезпечує розкриття сутності інформації, закладеної природою на генетичному

рівні підсистем. Синергетика окреслює можливості людини у пізнанні відкритих нелінійних систем і відпрацюванні в цьому контексті нової стратегії поведінки, що відповідає реаліям XXI ст.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Билборды-мутанты оживают на улицах Торонто! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://есоexpedition.livejournal.com/12967.html>
2. Британские виноделы установили билборд из ста тысяч живых пчел [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://korrespondent.net/business/mmedia_and_adv/1112291-britanskie-vinodely-ustanovili-bilbord-iz-sta-tysyach-zhivyh-pchel (20.10.2014).
3. Дульнев Г.Н. Введение в синергетику / Г.Н. Дульнев. – СПб.: Проспект, 1998. – 258 с.
4. Живопись муравьями в наружной рекламе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.adme.ru/tvorchestvo-reklama/zhivopis-muravyami-v-naruzhnoj-reklame-17099/> (20.10.2014).
5. Курочкин В.А. Экологические приемы формообразования в дизайне // Архитектон: известия вузов. – 2013. – № 41 / Март. – С. 206-214.
6. Орлова О. О. Екологічний фактор формоутворення в дизайні / О. О. Орлова. – Автореф. дис. ... канд. мист. за спеціальністю 05.01.03 – Технічна естетика. – ХДАДМ. – Харків, 2003.
7. Пак В.А. Экоморфный синкретизм архитектуры в культуре современного города / Виталий Алексеевич Пак. – Автореф. дис. ... докт. культуролог. за специальностью 24.00.01 – Теория культуры. – Великий Новгород, 2000.
8. Панкина М.В. Экологическая парадигма дизайна // Академический вестник УралНИИПроект РААСН. – 2012. – № 2. – С. 90-92.
9. Самоорганизация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (28.10.2014).
10. Синергетика // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2005. — С. 251.
11. Хиценко В.Е. Самоорганизация: элементы теории и социальные приложения / В.Е.Хиценко. – М.: Урсс, 2005.
12. Synergetics / Explorations in the Geometry of Thinking by R. Buckminster Fuller in collaboration with E. J. Applewhite. – 708 Gravenstein Highway, North #188 Sebastopol, 1997. – 1838 s.
13. Sunshine [Электронный ресурс]. – Режим доступа: sunshine.by/razvlecheniya/muhi-v-reklame-20091029/

Shkurko Natalja Sergeevna,
North-Eastern Federal University named after M.K.Ammosov, Russia,
associate Professor of cultural studies,
Mihailova Anna Victorovna,
North-Eastern Federal University named after M.K.Ammosov, Russia,
associate Professor of sociology and management

Using a socio-cultural approach to the formation of the investment image of Yakutia

Abstract: This article is devoted to image formation of investment attractiveness of Yakutia. The authors suggest that socio-cultural approach to the territory of Yakutia as a specific product and release criteria for the formation of the investment image.

Key words: image of the territory, investment attraction, strategic advantage, companies in Yakutia.

Шкурко Наталья Сергеевна,
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова, РФ,
доцент кафедры культурологии
Михайлова Анна Викторовна,
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова, РФ,
доцент кафедры социологии и управления

Использование социокультурного подхода при формировании инвестиционного имиджа Якутии

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам формированию имиджа инвестиционной привлекательности Якутии. Авторы предлагают социокультурный подход к территории Якутии как специфическому товару и выделяют критерии формирования инвестиционного имиджа.

Ключевые слова: имидж территории, инвестиционная привлекательность, стратегические преимущества, предприятия Якутии

Постановка научной проблемы. Формирование инвестиционного имиджа региона на современном этапе выступает как одна из самых значимых

социально-экономических проблем, перешедших из сферы PR-технологий и государственной политики в область социальных отношений. От наличия у региона профессионально сформированного аттрактивного имиджа зависит не только его успешность в конкуренции за выделяемые федеральным центром ресурсы, но также целостность и неконфликтность регионального пространства, уровень социальной коммуникации, протекающей в регионе и за его пределами. Имидж региона выполняет функцию согласования региональной Я-концепции (самосознания жителей региона) с «Лицом» (обликом, которым наделяют регион внешние коммуниканты). Неудачно сконструированный инвестиционный имидж региона способен стать основой мощных социокультурных рисков, разрушения регионального сообщества и, в конечном итоге, утрате регионом экономической и социокультурной привлекательности, размывания территориальной и социальной идентичности вообще [1].

Цель и задачи данной статьи. Цель – выявить условия формирования имиджа Якутии как политического и экономического ресурса инвестиционной привлекательности территории. Задачи: 1) уточнить дефиницию «инвестиционный имидж территории»; 2) обосновать целесообразность использования социокультурного подхода в формировании имиджа инвестиционной привлекательности Республики Саха (Якутия); 3. рассмотреть факторы имиджа территории.

Изложение основного материала. Проблемы имиджа, бренда и репутации территории наиболее основательно изучены в трудах Д.П. Гавра, А.Е. Кирюнина, А.П. Панкрухина [2,3]. Сходный по генезису феномен – образ территории – является объектом исследования культурологов (Н.Ю.Замятина, А.Е.Кирюнин). Конкурентоспособность регионов анализируется в работах таких исследователей, как В. Абрамов, В. Андреев, И. Арженовский, В. Берсенев, С. Важенин, Ю. Перский, О. Романова, А. Татаркин. Проблемы имиджа Республики Саха (Якутия) разрабатываются А.Г.Новиковым, И.И.Подойницыной, И.А.Шабалиным, Л.Н.Цой. По мнению авторов, применение социокультурного подхода позволяет выявить существующие и потенциальные преимущества региона (как например, «человеческий капитал» - регион входит в десятку самых образованных регионов РФ, с 2010 года обрел федеральный статус и возможности для качественной подготовки квалифицированных специалистов Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова), перевести стратегические преимущества территории на язык, понятный инвесторам, способствовать консолидации населения региона.

Данный подход к рассмотрению территории Республики Саха (Якутия) - как к специфическому мультиполезному товару или к мегапредприятию, оказывающему территориальные услуги потребителям и инвесторам, позволяет исследовать и формировать имидж территории по аналогии с товаром и фирмой.

И.С.Важенина характеризует имидж территории как «набор идей, ощущений, эмоционально окрашенных представлений людей, которые возникают по поводу природно-климатических, исторических, этнографических, социально-экономических, политических, морально-психологических и других особенностей данной территории» [3]. И.М. Печищев определяет имидж территории как «совокупность ярких, характерных ключевых представлений, упрощенное обобщение большого числа ассоциаций, связанных с определенной территорией. Имидж территории упрощен по сравнению с объектом, но вместе с тем он подчеркивает его специфичность и уникальность». И.Князева, Н.Беруашвили обосновывают имидж как некий мультикультурный символ, инструмент достижения стратегических целей.

В условиях рыночной экономики инвестиционный имидж территории повышает ее привлекательность для потенциальных инвесторов. Ю.И. Фирсов определяет инвестиционный имидж территории как «сформировавшийся социальный, экономический, организационный, правовой, политический, социокультурный образ территории в рамках исторических, природно-климатических, политических, социально-экономических ее особенностей, которые определяют инвестиционную привлекательность и целесообразность инвестирования в хозяйственную систему» [4].

Объективные характеристики Якутии – ее экономико-географическое положение («Якутия - ворота в Арктику», «Якутия – окно в Азию», «Якутия «главный участник торгово-экономической интеграции восточных территорий России в динамично развивающуюся экономику Азиатско-Тихоокеанского региона и Юго-Восточной Азии»), наличие уникальных природных ресурсов (в РС(Я) выявлено более 1500 месторождений, включая 150 кимберлитовых трубок, 600 золотоносных, 44 оловянных и столько же каменноугольных, 34 нефтегазовых, 26 слюдяных и 7 железорудных. На долю республики приходится 47% разведанных запасов угля, 35% запасов природного газа, нефти Восточной Сибири и Дальнего Востока, 22% всех гидроресурсов России. Якутия обеспечивает 100% добычи в РФ сурьмы, 98% - алмазов, 40% олова, 15% золота и 24% производства бриллиантов), структура промышленности, сельского хозяйства, туризма, оборудование, промышленная инфраструктура, емкость рынка и др. – являются важнейшими показателями инвестиционной привлекательности территории.

Кроме того, специфика региональных процессов во многом определяется позицией лидера региона, его инициативностью, самостоятельностью, амбициями. На примере российского опыта последних полутора десятилетий население регионов убедилось, что одним из стимулов развития областей, краев, республик выступает как мощнейшая национальная особенность инициатива «сверху».

Региональные власти позиционируют Якутию как территорию самобытной культуры, духовности. Так, признание ЮНЕСКО в 2005 году якутского

героического эпоса Олонхо шедевром всемирного устного и нематериального наследия человечества, обеспечило солидное финансирование, в том числе 2 миллиона долларов со стороны ЮНЕСКО. «Поддержанная при обсуждении членами жюри из Грузии и Франции, несмотря на самую высокую стоимость, программа на 10 лет, обеспечит сохранность шедевра, финансирование масштабных мероприятий по пропаганде эпоса среди населения, поддержке культуры народа саха, его самобытных традиций». [5].

Рыночная стоимость бизнеса, - по утверждению экспертов, - только на 30% зависит от эффективной работы компании. Другие 70% рыночной стоимости предприятия определяется рейтингом территории. [6]. Следовательно, чем более привлекательным будет имидж Республики Саха (Якутия) на российском и международном рынках, тем выше поднимется спрос на акции и стоимость ее предприятий.

Отсутствие привлекательного инвестиционного имиджа региона неизбежно приводит социальных агентов к реализации собственных жизненных стратегий за пределами региона. Так, головной офис и руководство ювелирного дома «Sakha diamonds» в 2014 году переезжают из Якутска в Москву. В итоге в бюджет РС(Я) в новом году не поступят налоговые выплаты данного преуспевающего предприятия, а передислокация влиятельной на алмазном рынке фирмы станет для потенциальных инвесторов сигналом о наступлении неблагоприятных перемен в развитии этого вида бизнеса в республике.

Имидж региональной власти также выступает условием инвестиционной привлекательности территории, поэтому на рост собственного имиджа республиканскими властями затрачиваются значительные суммы. Так, в 2013 году на имидж органов госвласти Якутии из бюджета республики было выделено 842 млн, 732 тыс. рублей (сравним со 132, 581 млн.руб. в Амурской области, 90, 225 млн. руб. – в Магаданской области). И все-таки аттрактивный эффект не высок, т.к. траты предусмотрены только на внешнюю аудиторию и на работу со СМИ, а мероприятия по формированию внутреннего имиджа не профинансированы. Председатель комиссии Общественной палаты по имиджу и развитию туризма Андрея Хорошева (Андрея И) выступает против такого игнорирования данного направления: «Важно, чтобы человек знал, что вокруг него не Богом забытая территория, а земля с памятными историческими местами, которые интересны как лично ему, так и всему остальному миру» [7].

Несмотря на усилия официальных имиджмейкеров, существующий образ региона в настоящее время некреативен, формализован, подвержен информационным рискам (фильмы Е.Масюк, стихийный антимигрантский митинг в г. Якутске в сентябре 2013 года, атака «информационных волков», телерепортажи российских телеканалов о лишившемся аэропорта заполярном пос. Тикси, сорванном завозе продуктов на Крайний Север и др.).

Конструирование аттрактивного инвестиционного имиджа Республики Саха (Якутия) должно ориентироваться:

- на внешние инвестиции, действующие по законам высокой бизнес-системы (Любой регион, концерн, мегабрэнд для привлечения инвестиций обязан тратить на профессионально выполняемую рекламу миллионные суммы, чтобы не выглядеть бедным, - это закон).

- соответствие международным стандартам. Приведем, в качестве примера неконструктивных амбиций, попытку города Якутска обрести новый герб, так как шестичастный герб советской эпохи не соответствовал международным геральдическим стандартам. Но и созданный профессиональными экспертами качественный геральдический продукт, подвергся мощной негативной критике со стороны ревнителей этнокультурных традиций и был забракован.

Конечно, национальные традиции важны, но в данном случае – это лишь один из уровней коммуникации. Герб Якутска как города, претендующего на международное признание, должен быть создан по международным геральдическим стандартам – «своеобразной плате» за право быть «своими» среди мирового сообщества.

Имидж региона должен отражать ожидания целевых аудиторий - тогда он будет устойчивым и привлекательным. Организация систематических мониторингов общественного мнения в СМИ - важная технологическая компонента формирования имиджа региона, отсюда необходимость регулярного проведения срезов «психологического пространства» с целью выяснения симпатий/антипатий, ожиданий, предпочтений населения. Так, в проведенном И.И.Подойницыной исследовании имидж-моделирования Республики Саха (Якутия) (май 2012 г.), мнение жителей Якутии практически не отличается от транслируемого СМИ республики вовне. Символами республики являются: героический эпос-олонхо (так считают 37% опрошенных), алмазы и золото (34,3%), а также Полюс холода (27,7%). А вот при аналогичном исследовании имидж-моделирования Вьетнама, в «первую тройку» символов своей страны вьетнамцы включили красоты природы (в Якутии о национальном природном парке «Ленские столбы» упомянули 5 человек), национальные праздники и президента Хо Ши Мина.

Выводы: 1. В условиях конкуренции регионов РФ за выделяемые федеральным центром ресурсы важное значение имеет инвестиционный имидж территории - сформировавшийся социальный, экономический, организационный, правовой, политический, социо-культурный образ территории в рамках исторических, природно-климатических, политических, социально-экономических ее особенностей, определяющих как инвестиционную привлекательность, так и целесообразность вложения внешними инвесторами средств в хозяйственную систему данного региона.

2. По мнению экспертов, 70% рыночной стоимости предприятия определяется рейтингом территории. Приходящие в регион межнациональные

и федеральные концерны заинтересованы в более низкой оценке имеющихся в регионе ресурсов, которую добиваются с помощью понижения имиджа региона в ходе информационных войн.

3. По отношению к Республике Саха (Якутия), как и ко всем «окраинным» регионам, имидж дифференцируется на две условные категории – внешний, на который республиканские власти тратят значительные суммы, и внутренний, почти не финансируемый.

4. Для создания аттрактивного имиджа Республики Саха (Якутия) региональным властям и специалистам в области имиджа следует избегать узкорегionalных амбиций и следовать международным профессиональным стандартам для полноправного вхождения в мировое сообщество с узнаваемым и привлекательным инвестиционным имиджем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балынская Н.Р. Специфика участия СМИ в политическом процессе современной России. - Екатеринбург, 2009. – С.104.

2. Панкрухин А.П. Имидж Москвы: динамика и ресурсы развития // Имиджеология-2004. – Москва, 2004. Гавра Д.П. Современные теории и стратегии в сфере PR DOC. – СПб, 2006.

3. Важенина И.С. Имидж, репутация и бренд территории //Эко. – 2008. - № 8. - С.3-16.

4. Фирсов Ю.И. Характеристика инвестиционного развития регионов// Инновационное развитие экономики. - 2012. - № 4 (10). - С. 77-84.

5. Бриз Т. С кем мы встали вровень //Якутск вечерний. -2005.-№ 48. – С.5

6. Слуцкий П.А. «Экономический имидж территориального государственного образования» [Электронный ресурс] от 22.11.2012 года. Режим доступа: rudocs.exdat.com/docs/index-93740.html

7. Имидж Якутии: если король голый ...»: материалы Межрегионального семинара-совещания «Роль и значение региона в формировании социально-экономического имиджа России» [Электронный ресурс] от 15.05.2013 года. Режим доступа: <http://www.1sn.ru/14223.html>

Orekhova Oxana Evgenievna,
*Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University),
Assistant Professor at the Sub-Department of German Language,
the Department of International Relations*

Newspaper market in Germany in the 21st century: trends and perspectives

Since the mid-80ies of the last century there has been decline of newspaper issues on the market of printed media. Only reunification of Germany and new economy at the turn of centuries returned stability to this type of mass media for a short period of time. Then, publishing houses attributed the success of newspaper products to the effectiveness and own importance, which turned out to be a wrong judgment. But even now many publishing houses are in a difficult situation, because their profit on sales and advertising constantly decreases. It should be noted that the crisis on the newspaper markets of FRG continues due to the tendency for economy among the population: the citizens of Germany are subscribed to not more than one newspaper per family. The volumes of advertising in printed media have reduced by 50% since 2003¹. In 2011 this indicator accounted for almost 3,6 billion euro, which corresponds to the level of 1988². At the end of 2012 because of the same reason the largest and most popular daily newspapers «Frankfurter Rundschau» and «Financial Times Deutschland» declared bankruptcy. So, what is stored for the market of newspapers in FRG in the coming years and what are its prospects?

The given article is aimed at sorting out the reasons resulted in the crisis of newspaper industry of printed mass media and showing ways to exit from the developed crisis situation for publishing houses in the sphere of traditional printed publications.

A newspaper is a common name of a periodical printed issue. There are daily, Sunday, evening and morning as well as, depending on space criterion, local, regional and supra-regional or nationwide newspapers. Typological characteristics of German printing sector, according to a professor of the Department of journalism of Moscow State University, Director of the Free Russian-German institute of journalism, G. F. Voronenkova, are formed on the basis of frequency of newspaper issue, area of distribution, audience that the newspaper targets and affiliation of the

¹ Julia Emmrich. Medien-manager diskutieren mit Politikern ueber Zukunft des Journalismus [Электронный ресурс] // WAZ-Zeitung. 20.02.2013. URL:<http://www.derwesten.de/suche/?q=Julia+Emmrich+Medien-manager> (date of reference 25.08.2013)

² Horst R?per. Zeitungsmarkt 2012: Konzentration erreicht H?chstwert. Heft 62012. URL: www.media-perspektiven.de (date of reference 23.04.2012)

publishing house with this or that information group or publishing group³. As of the first quarter of 2013, the newspaper market of FRG still had a big variety of newspapers (about seven thousand names) from regional to supra-regional⁴. Over the last five years regional newspapers (they are spread within one federative land) became more influential and gained wider spread compared with supra-regional or nationwide publications that are distributed across the entire territory of FRG, which do not get the essence of changes and with time, can disappear forever. An example of the latter is the bankruptcy of Frankfurt based newspaper «Frankfurter Rundschau» and the best economic newspaper of Germany «Financial Times Deutschland» in November, 2012. The former had a 67 year history and excellent reputation with the circulation of 117 thousand issues. The second newspaper existed for 12 years and was brilliant in terms of journalism with the circulation of 100 thousand issues⁵. According to a German mass media expert Horst Roper, now Germany will have to deal with three nationwide daily newspapers (excluding tabloid «Bild») — «Die Welt». Herewith, Horst Roper is sure that no new newspapers will come out⁶.

Sociological studies presented in the monograph of G. F. Voronenkova show that regional newspapers were popular even 30 years ago among eastern and western Germans, which were considered as «trustworthy» and published «reliable information»⁷. In 2014 the citizens of FRG still prefer regional newspapers and small local publications. German readers trust «their» newspapers more, which will enable the recognized newspapers dominate even more in the sphere of discourse than before, against the background of absence of visual expression, observation and transparency.

The publishers of regional newspapers call the «local chronicle of incidents» a strong side of their issues. However, with time, even local chronicle will become hyper-local and shift to the Internet. Thus, a range of competitive local newspapers has a chance to prove themselves on the market of mass media. Nowadays, to publish own local newspaper, one doesn't have to establish a publishing house or buy printing equipment. Online publications «Football Passau» by Michael Vagner and blogs of Hardy Protmann are a wonderful illustration of what the main tendency will be like in journalism in the coming years⁸. It should be accepted that in twenty

³ Galina Voronenkova. The path of 500 years: from a handwritten piece of sheet to information community. National uniqueness of mass media of Germany (historic prerequisites, peculiarities of establishment and evolution, typological characteristics, structure, condition at the turn of thousand years). 2nd edition, supplemented and corrected. M.: Published by Moocow University, 2011. P. 453-454.

⁴ Horst Roper. Brennpunkt Lokaljournalismus - alles aus einer Hand? [Electronic resource]. URL: <http://mmm.verdi.de/titel/02-2013/huetchenspiel-auf-dem-zeitungsmarkt> (date of reference 20.03.2013).

⁵ Sergey Sumlenny. Why do newspapers shutdown?//Online expert. 29.11.2012. Website - URL: <http://expert.ru/2012/11/29/pochemu-zakryivayutsya-gazety/>(date of reference 13.07.2013).

⁶ A new bankrupt?//Online expert 19.11.2012. Website. URL: <http://expert.ru/2012/11/19/novy-bankrot/?n=87778> (date of reference 5.05.2013).

⁷ Galina Voronenkova. Ib. P. 463.

⁸ Heike Rost. Zehn Thesen zur Zukunft der Zeitung. [Electronic resource], URL: <http://www.blog-cj.de/blog/2010/10/21/zehn-thesen-zur-zukunft-der-zeitung/>(date of reference 3.08.2013).

years there will be more online publications on the FRG market compared with traditional purchased newspapers and publishing houses will have to prepare morally to the fact that the audience with preference in traditional printed media will reduce. The reason lies in the fact that young people from 14 to 19 do not open daily newspapers at all and every new generation is not considered as a generation of newspaper readers⁹. Young people have access to digital and electronic media. Now, to keep up with the current events, there is no need in starting a day with a fresh newspaper. And an excuse that reference information, analysis and comments can only be found in old good printed media is no longer current: the above mentioned has been present online for long.

To have a future, a daily newspaper should give more of analytical and less of news information. In respect of the content, they should stick to the format of a weekly newspaper. However, a range of reasons indicates that it is not possible. First-off, weekly newspapers do not have any problems in terms of finances and circulation. And, even though they do not reach record indicators of the end of 90s, the tendency is stable. Having entered this market, daily newspapers will be odd because the market is already saturated. Second-off, daily newspapers face competence problems in this segment of the market. No reader prefers «Die Zeit» to, let's say, «Rotenburger Kreiszeitung». No one wants to read analysis, comments, forecasts etc. Every day but it is necessary once a week. Moreover, analysis and comments take time. Daily newspapers cannot give this time: time there is limited with a deadline of a new issue release.

Twenty years ago, in the mid-90s, the Internet as both mass media and the source of advertising was weak and now, when all publications have their online versions and over 55% of advertising money goes to online media, newspapers bear serious financial losses¹⁰.

It should be noted that there is another important factor: there is a misunderstanding in publishing houses between a newspaper and online editorial. Usually, a German newspaper is made by a hundred editors, whereas online version of the publication is made by a small number of employees. This leads to a situation when the publication is not fully expressed online. And in newspaper publishing houses there is a cut of personnel up to 40%¹¹. A reader gets fewer newspapers at a bigger price. To survive, one has to invest and it does not happen in Germany in the conditions of a financial crisis.

Editorials of daily newspapers become older; they lack young, smart and contemporary thinking employees; although, such specialists have already emerged on the labor market. Even 40 year old employees of German editorials do not have

⁹ Julia Emmrich. Ebenda

¹⁰ Thomas Koch. Print macht schlau. Und das Internet dumm?//Wirtschaftswoche heute. 12.01.2013. URL: <http://inosmi.ru/europe/20130112/204520865.html> (date of reference 20.06.2013).

¹¹ Bernd Ziesemer. Zehn zornige Thesen zur Zukunft der Zeitung [Electronic resource] //Magazin für Journalisten. Medium Online+. Medium Magazin, № 4, 2009. URL: <http://www.mediummagazin.de/magazin-plus/zehn-zornige-thesen-zur-zukunft-der-zeitung/>(date of reference 15.07.2013).

enough understanding of digital media; desire to find orientation in their profession according to new requirements of the time. That is why many newspapers are made in the style of 80s. There are hardly any editors or editors-in-chief who think in unison with real time. And it's not only about Internet or digital media. In their content, many issues of printed publications remind of old good newspapers that came out from journalists of the previous generation.

Another novelty of modern world is tablets. Every fifth person in Germany owns one. Year after year tablets become cheaper and the quality improves. Their abilities also grow. Modern tablets will look like children's toys in a few years. But these modern devices will not save publishing houses. On the contrary, they are enemies of old good publishing structures. When it comes to a tablet, an online version of a newspaper starts competing with everyone and everything and finds itself in a completely new situation. Earlier, there was certain division of time of a consumer to different media: some percentage to watch TV, some for the radio and some percentage to read a daily newspaper. But, with appearance of a tablet, the correlation has changed completely. It can be everything: a newspaper, a TV, radio, Internet and a toy. In the foreground, there is a struggle for the attention of a user and their money¹². A newspaper often offers an outdated model. And modern reality dictates: a real plus of any media is not necessarily its speed, its constant present, but the fact that every consumer can find any information. A person interested in politics will find qualitative information in the full volume the way that even an international department of an editorial of a newspaper will not be able to provide it due to various reasons. The one, who wants to know everything about hockey, reads the respective pages. A hunter or a music lover will find the information that they like. Herewith, the argument that it's just superficial information is no longer current: online media provide information of any kind in a faster, more qualitative, current and bigger in volume than any newspaper and usually for free. Such tendency cannot be written off.

There is no single reasonable argument in favor of an old kind of newspaper. It can be read, but it's not necessary. It is not mobile enough to be current. It is limited in terms of information and it can't be really competitive in all spheres. Only those publications will survive that readers buy out of principles or habit. And such traditional newspapers are few. Chief executive director of «Axel Springer» Mathias Döpfner is quite optimistic, believing that «a newspaper will never die and the best times are yet to come». According to him, it «will transform and look like a piece of A4 sheet made of film with digital surface and it will be possible to fold it as regular paper»¹³. Obviously, newspapers will be there in paper format just like records remained with appearance of CDs and people didn't stop going to movie theaters

¹² Klaus von Brinkbäumer, Thomas Schulz. *Der Philosoph des 21. Jahrhunderts//Der Spiegel*, 2010, № 47. S.66-78.

¹³ Julia Emmrich. *Ebenda*.

with appearance of video or DVD. Nostalgia will do its part. But mass nature of newspaper consumption in paper format will disappear: it is too expensive, non-economical, outdated and without a target. In any case, in the next 10 years Germany will have to pay farewell to newspapers that manage journalism instead of being engaged in it.

The performed study allows concluding the following:

1. As the abilities of tablets grow, publishing structures and traditional newspapers will slowly outlive their usefulness.
2. There will be further increase of concentration on the German market among local printed publications of FRG at the expense bankruptcy of some local newspapers, which didn't manage to shift to subscription in digital format including lack of financial support in this issue.
3. With time local publications will shift to the Internet.
4. There will still be high demand for Sunday newspapers and weekly magazines, which will still be published in paper format. A weekly newspaper will become a new daily newspaper and vice versa.
5. Not earlier than by 2020, supra-regional newspapers «Frankfurter Allgemeine Zeitung», «Süddeutsche Zeitung» and «Bild» will stop publications in traditional printed format and will be released exclusively in digital format under subscription and will share the market between themselves
6. To preserve the life ability, the newspaper editorials will urgently need young specialists who grew up in the age of digital technologies.
7. Paper version of newspapers will be rare, but mass nature of newspaper consumption in paper format will disappear due to its cost, non-economical and outdated nature as well as lack of target.

Stadnyk Iryna,
Cherkassy state technological University,
associate professor, Ph.D.
Yashan Oksana,
Cherkassy state technological University,
associate professor, Ph.D.

The main Nazi propaganda's tasks on the occupied Ukraine's territory (1941–1944)

Abstract: The authors of article found that during preparing for aggression against the Soviet Union, the ruling circles of Nazi Germany paid great attention to the organization and management of subversive propaganda, as an integral part of psychological warfare, having the aim to demoralize the civilian population of the occupied Ukraine. The main tasks that were set to Nazi propaganda were determined.

Keywords: occupation, psychological warfare, propaganda, Ukraine, Nazi Germany.

Стадник Ірина,
Черкаський державний технологічний університет,
доцент, кандидат історичних наук
Яшан Оксана,
Черкаський державний технологічний університет,
доцент, кандидат історичних наук

Основні завдання нацистської пропаганди на окупованій території України (1941-1944 рр.)

Анотація: Авторками статті встановлено, що готуючись до агресії проти СРСР, правлячі кола нацистської Німеччини надавали великого значення організації і веденню підривної пропаганди, як складової частини психологічної війни, з метою деморалізації цивільного населення окупованої України. Визначені основні завдання, які ставились перед нацистською пропагандою.

Ключові слова: окупація, психологічна війна, пропаганда, Україна, нацистська Німеччина.

Головною метою психологічної війни є захоплення влади. Цю особливу війну ведуть постійно, тому що саме вона дозволяє впливати та маніпулювати свідомістю населення у власних цілях, шляхом впливу на почуття людей,

створенням панічного страху, ненависті до інших народів. Психологічна війна являла собою не лише сукупність зовнішніх по відношенню до людини дій, але і цілий ряд процесів, що відбувалися безпосередньо в людській свідомості, з-поміж яких можна виділити і ті, що формували безпосереднє сприйняття образу ворога, визначення свого особистого ставлення до подій та формували життєву позицію пересічної людини. Базовим в понятті «психологічна війна» є поняття «пропаганда» (від лат. *propaganda* – розповсюдження) – засіб маніпуляції масовою свідомістю населення [1]. Класики цього виду боротьби зазначали: «Якщо блокада означає голод і нестачу озброєння у вузькому значенні цих понять, то майстерна пропаганда загрожує підірвати всі ланки державного порядку. Можна знищити державу без великих людських жертв, використовуючи лише один голод і пропагандистські ін'єкції, які викликають сумніви» [2].

Керівництво III Рейху в період 1933-1945 рр. враховуючи вище вказане, створило унікальну у світовій історії систему державного маніпулювання масами, тому під час підготовки нападу Німеччини на СРСР було приділено особливу увагу засобам ведення психологічної війни проти Червоної армії і цивільного населення Радянського Союзу, і України зокрема. Звернення до морально-психологічного чинника давало нацистам впевненість у тому, що вони зможуть досить швидко повернути населення окупованої України на свій бік, забезпечивши собі тим самим швидко перемогу у війні.

Метою статті є визначення основних завдань, які ставили керівники нацистської Німеччини щодо деморалізації українського цивільного населення під час окупації України.

Цивільне населення будь-якої країни в силу низки причин більш сприйнятливим до пропаганди противника, тому у військовий час мета ведення психологічної війни зводиться до того, аби впровадити в свідомість населення противника ідеї, погляди та уявлення, що знижують готовність брати активну участь у війні, підбивають моральний і бойовий дух, пригнічують волю до опору, тим самим спонукаючи до ухилення від участі в бойових діях та до дезертирства. Для реалізації цієї мети необхідно було виконати наступні стратегічні завдання: підірвати довіру населення до військово-політичного керівництва держави-противника, дискредитувати його внутрішню і зовнішню політику; постійно вказувати на катастрофічні наслідки війни на родинному і господарчо-побутовому рівні; сіяти сумніви серед населення противника в доцільності бойових дій; запевняти в слабкості його армії; заявляти про великі військові втрати, залякувати майбутніми втратами; дезінформувати населення противника відносно реального стану справ на фронті; розпалювати протиріччя між різними соціальними, релігійними, етнічними групами країни-противника; створювати паніку, масові психози, поразенські настрої серед цивільного населення противника.

З метою деморалізації населення України, фахівці з українського питання, що працювали в штатах ідеологічних відомств і структур нацистської Німеччини,

ретельно вивчали історію України, традиції, звичаї, культуру і менталітет її народу. На основі отриманої інформації було розроблено детальний план «заходів щодо деморалізації населення України і Прибалтики» [3]. Для реалізації поставлених завдань і враховуючи майбутній розмах військової кампанії проти СРСР, було створено надзвичайно розгалужений пропагандистський апарат, в якому особливу роль керівники Третього рейху відводили пропаганді в Україні. На окупованій території, було створено відповідні органи пропаганди, які мали завдання подавати у вигідному світлі заходи окупаційної влади, роз'яснювати об'єктам агітаційно-пропагандистського впливу їх важливість та необхідність.

Стосовно пропагандистського впливу на населення України, то ставилися наступні конкретні завдання: по-перше, необхідно було забезпечити найтісніший зв'язок між пропагандистськими органами і всіма військовими, політичними і господарськими інстанціями. Реалізуючи дане завдання пропаганду окрім східного відділу Міністерства народної освіти й пропаганди Рейху, проводили також Міністерство іноземних справ, відділ пропаганди ОКВ, відділ преси й пропаганди Міністерства східних окупованих територій, служби СС і Абверу та інші відомства, які з початком війни проти Радянського Союзу різко активізували свою діяльність. Основні завдання по підготовці й проведенню психологічної війни було розділено між трьома відомствами – А. Розенберга, Й. Геббельса і В. Кейтеля. Так вермахт вів пропаганду спрямовану на радянські війська, населення прифронтових і фронтових регіонів і особливо жителів захопленої місцевості. При міністерстві у справах східних територій, при рейхськомісаріатах і міських управах було створено спеціальні відділи, чиновники яких відповідали за планування і безпосереднє проведення пропагандистської роботи. Вони готували відповідні матеріали: інструкції, розпорядження для населення, плакати, брошури і т.п., які потім направлялися всім керівним працівникам окупаційного режиму, створеного на завойованих вермахтом радянських землях. Основними методами ведення психологічної війни були агітація й пропаганда засобами періодичних видань, радіо й кіномережі, друкованої продукції та образотворчого мистецтва.

По-друге, провідною у всій пропагандистській діяльності повинна була бути думка, що перемога німецького вермахту принесе користь населенню, оскільки гарантує йому життя, свободу і добробут. Отже, населення має повірити, що перемога Німеччини беззаперечна і повернення більшовиків неможливе. З цією метою необхідно регулярно повідомляти (населенню) про військову ситуацію і про успіхи німецької армії. Як правило, і це був один із найпоширеніших аргументів, що серйозно впливав на настрої і розум мирних жителів, у такій інформації, зазвичай, перераховувалися розгромлені і частково розбиті радянські дивізії і армії з їх точною нумерацією. Вражали і цифри щодо кількості вбитих, поранених і полонених червоноармійців, збитих радянських літаків, знищених і підбитих танків, розбитих або захоплених знарядь і мінометів,

наведені на сторінках окупаційної преси. В пояснювальній записці «Про настрої та становище населення на окупованій німцями території» від 22 грудня 1941 р. читаємо: «Для підриву морально-політичного настрою населення німці використовують різноманітні методи і форми агітації і пропаганди: шляхом розкидання листівок, розклеювання плакатів. У листівках обіцяється «солодке» життя при німцях. В одному з сіл був вивішений плакат, з портретом Гітлера, навколо якого сидять діти в українському одязі, посміхаючись, внизу напис: «ось як радісно діти зустрічають нового вождя». Розпускають чутки про перемоги: про захоплення Москви в липні, про захоплення Ленінграда і про те, що німецькі війська вже доходять до Уралу» [4].

По-третє, населення необхідно добре інформувати про дійсний стан справ у Німеччині, особливо про життя німецьких селян і робітників, при цьому необхідно підкреслювати, що німецька творча діяльність сильно стримується дією радянської системи і особливими умовами, які склалися в наслідок війни, і що поліпшення життєвих умов українського народу залежить лише від його добровільної і старанної співпраці. Окупаційна влада особливу увагу приділяла інформації про труднощі соціально-економічного становища населення, пояснюючи це реалізацією виданого ще в перші дні війни наказу Й. Сталіна знищувати при відступі всі матеріальні цінності, наказу який фактично ігнорував життєві інтереси населення, що залишилось в окупації. Тому вся провинна за труднощі із забезпеченням населення продовольством приписувалась сталінському режиму, який не враховував, що під окупацією залишались мільйони покинутих напризволяще українських громадян, які потребували хоча б елементарних умов для свого існування. Особливо активно висвітлювалась інформація щодо вибухів і підпалів хлібо заводів, м'ясокомбінатів, електростанцій, та інших, життєво важливих для мирного населення об'єктів. Тим самим підкреслювалась антинародна сутність сталінського режиму, що не лише залишив напризволяще власне населення, але через знищення вказаних об'єктів прирікав його на голод, холод і вимирання [5]. Для надання такому інформаційно-пропагандистському матеріалу більшої достовірності і з метою посилення враження від нього на місцеве населення німецька окупаційна влада наводила точні цифри нанесеного виведенням з ладу об'єктам матеріального збитку, що сильно впливало на світогляд і морально-психологічний стан населення. Особливу увагу приділяли нацистські пропагандистські служби питанням сільського господарства на окупованих територіях. Пропагандистським заходом особливого значення було розпорядження рейхсміністра окупованих східних територій А. Розенберга «Про новий земельний лад», опубліковане на початку березня 1942 р. Окупаційна преса вела активну пропаганду аграрної політики «нової влади», проводила її порівняння з аграрною політикою більшовиків, зрозуміло, не на користь останньої [6].

Наймасовішою акцією пропагандистського характеру були заходи спрямовані на вербування робочої сили до Німеччини. Перші заклики до

української молоді їхати на роботу до Німеччини пролунали вже влітку 1941 року. На всі лади розписувалося «райське життя» іноземних робітників у Німеччині. Ця інформація була доведена до всіх мешканців України [7]. Тільки в липні 1942 р. відділ пропаганди рейхскомісаріату Україна розповсюдив серед населення 350 тис. подібних агітаційних листівок [8]. Відкривались виставки, які підносили «нацистський рай», розповідали про щасливе життя робітників зі Сходу, демонстрували агітаційний фільм «Дорога до Німеччини», розповсюджували у вигляді плакатів та листівок окремі листи тих українців, які позитивно описували тамтешні умови життя і праці. В наборі українського населення на роботу до Німеччини певну роль агітатора відігравала і церква. Священики закликали парафіян добровільно їхати на роботу до Німеччини. Певна кількість людей повірила окупантам і дійсно добровільно з'являлася для від'їзду до Німеччини.

По-четверте, населення необхідно також переконувати, що життя кожного і його майно може бути в безпеці лише в тому випадку, якщо райони будуть очищені від банд (так німці називали партизан – автори). Бандити повинні поставати перед місцевими жителями як сила, що сприяє затягуванню війни і як вороги мирної праці. Жителі повинні знати, що не лише надання допомоги бандам, але навіть байдуже до них ставлення, йде на шкоду, оскільки може спричинити знищення цілих сіл, тоді як сприяння ліквідації банд дає ряд переваг. Мета такої пропаганди полягала в тому, щоб спонукати якнайбільше українців до добровільної служби в загонах місцевого формування або як агентів [9]. Коли заклики виявлялися марними, окупаційна влада переходила до погроз, залякуючи місцеве населення всіляким покаранням за підтримку партизан.

По-п'яте, пропаганда мала поширювати серед українців повну аполітичність, несприйняття самої ідеї можливості отримання державної самостійності. Метою такої пропаганди було внести розкол в українське суспільство шляхом протиставлення одних народів іншим, дезавування національної політики радянської влади і залучення населення України на свою сторону [2].

Отже, гітлерівське керівництво надавало виключного значення психологічній війні як засобу захоплення і утримання політичної влади і як одному з невід'ємних компонентів збройного протиборства. Стосовно України завдання нацистської пропаганди зводилися до необхідності зруйнувати важливий у будь-якій війні морально-психологічний фактор сили опору народу, його соціалістичну свідомість, сприяти дезорганізації радянського тилу і забезпечити покірність населення окупованих німецькою армією територій. У змісті нацистської пропаганди на окупованій у 1941-1944 рр. території України можна виділити такі основні напрями: критику сталінського режиму; апологію дій керівників Німеччини; заклик до співпраці й агітація на підтримку заходів «нового порядку»; інформування населення про становище на Східному фронті, яке завдяки роботі нацистських пропагандистів зображувалося у адаптованому,

вигідному для вермахту вигляді, відмова у створенні самостійної української держави. Головне завдання полягало в тому, щоб остаточно зруйнувати світоглядні установки українців і сформувані нові, сприятливі для гітлерівського панування стереотипи.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Осипов Г.В. Социологический энциклопедический словарь. [Електронний ресурс] – Режим доступу: // <http://politics.ellib.org.ua/encyclopedia-term-4533.html>
2. Дашичев В.И. Стратегия Гитлера – путь к катастрофе, 1933-1945: ист. очерки, док. и материалы: – т. 1.: Подготовка ко Второй мировой войне, 1933-1939. – 2005. – С. 298, 82.
3. Ивлев И., Юденков А. Оружием контрпропаганды: советская пропаганда среди населения на оккупированной территории СССР. 1941–1944 – М., 1988. – С. 116-117.
4. Центральний державний архів громадських об'єднань України. – Ф.1, оп. 22, спр. 122, арк. 95.
5. Кіровоградські вісті. – 1942 р. – 7 листопада.
6. Вінницькі вісті. – 1942 р. – 26, 29 березня.
7. Державний архів Черкаської області – Ф. р-1351, оп. 1, спр.2, арк. 1.
8. Мюллер Н. Вермахт и оккупация (1941 – 1944) – М.: 1974. – С. 219.
9. Центральний державний архів Вищих органів влади і управління України. – Ф. КМФ-8, оп. 1, спр. 61, арк. 44-47.

Demchenko Polina Nikolaevna,
Candidate of philological Sciences, associate Professor of foreign languages
St. Petersburg State University of Cinema and Television

THE PHENOMENON OF TAMBOV CARNIVAL: ONTOLOGICAL ASPECTS

Abstract: This article is devoted to the phenomenon of holiday Tambov carnival. The publication deals with the ontology of this holiday.

Keywords: Tambov carnival, ontology, symbol, language.

Демченко Полина Николаевна,
К.ф.н., доцент кафедры иностранных языков
Санкт-Петербургского государственного
университета кино и телевидения

ФЕНОМЕН ТАМБОВСКОЙ МАСЛЕНИЦЫ: ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация: Данная статья посвящена феномену праздника тамбовской масленицы. В публикации рассматриваются вопросы онтологии этого праздника.

Ключевые слова: тамбовская масленица, онтология, символ, язык.

Актуальность темы определяется выбором предмета исследования, в качестве которого выступают феномен тамбовской масленицы и ее текст. Проблема сопоставления фактов языка с фактами бытия, культуры, мировоззрения является одной из центральных в истории философской мысли. Несмотря на тот факт, что сегодня феномен тамбовской масленицы, а также семантическое и символическое содержание данного народного праздника на первый взгляд кажутся довольно хорошо изученными, однако в философско-онтологическом аспекте они оказываются мало проясненными.

В современной диалектологии, этнолингвистике, этнологии, фольклористике все большую популярность приобретает представление о духовной культуре народа как о системе локальных традиций (Лапин, 1995; Агапкина, 2000). Чтобы выстроить эту систему, выявить общие закономерности формирования явлений духовной культуры, соотношение их диалектных вариантов с этническими границами, языковыми изоглоссами, а также

реконструировать их древнейшее состояние, необходимо четко представлять ареалы бытования этих явлений. Особое значение в этой связи имеют исследования региональных культурных традиций, основанные на комплексном изучении различных форм народной культуры и ее терминологии.

Актуальность исследования определена необходимостью исследования онтологии феномена масленицы, поскольку стремление к самопознанию обусловило внимание общества к изучению традиционной культуры и предоставило своеобразный заказ на исследование народных традиций, в частности, в празднично-обрядовой сфере, а также их текстового наполнения.

Для культуры XX-XXI столетия характерны радикальные, архетипальные повороты к языку как «Дому Бытия» и герменевтическому посреднику. В связи с этим проблема языка по-прежнему остается, несмотря на множество дискуссий и разнообразие направлений философской мысли (аналитической философии, герменевтики, имяславия, деконструкции), главной загадкой современной философии.

Именно актуальность языковой проблематики послужила отправной точкой развития лингвистической науки и появлению таких новых самостоятельных дисциплин как: семиология, грамматология, фонология, морфология, прагматика и т. п. Попытки комплексного исследования феномена масленицы представляют собой более или менее удачные классификации, энциклопедии, упорядоченный накопленный материал из различных областей знания в зависимости от индивидуальных мировоззренческих и научных предпочтений исследователя.

Интуиция М. Хайдеггера о языке как «доме истины бытия» стала причиной герменевтического прочтения феномена масленицы и ее текстового наполнения, положенного в основу диссертационного исследования. Сплетение философского, лингвистического и культурологического подходов, а также рассмотрение в качестве их онтологического основания имяславской концепцией языка, обусловило новизну подхода к исследованию данной темы.

Проблема данного исследования связана с недостаточной теоретической проработанностью онтологических оснований русской культуры, в частности традиции тамбовской масленицы, и с риском постепенной утраты ею своей самобытности. Эвристическая идея П. Флоренского о символе как нормальном строении бытия положена в основу исследования, и предпринята попытка экспликации этого подхода относительно обозначенной темы.

Экспликация осуществляется в следующих блоках:

- исследование онтологии феномена масленицы через герменевтическое прочтение ее текстов;
- исследование традиции празднования тамбовской масленицы как экспликации традиции имени, в рамках которой имя выступает ее символическим эквивалентом;

- исследование традиции праздника тамбовской масленицы как следствия ностальгии по нормальному строению бытия относительно феномена языка (языка-символа) и времени (эонического);

- исследование традиции празднования тамбовской масленицы как процесса преодоления, преобразования кентаврического симулякрового структурирования бытия, символическим эквивалентом которого является язык-знак, а темпоральность проявляется в виде меонического времени, и характеризуемого квазителесностью и квазидухавностью как основными составляющими.

Таким образом, в статье с новых позиций выявляется онтологический статус феномена тамбовской масленицы и предлагается новое герменевтическое прочтение его текстов.

Выбор фундаментальных философских, культурологических, лингвистических и естественно-научных разработок, находящихся в непосредственной связи с данной проблемой, обуславливается междисциплинарным характером исследуемой проблемы.

Несмотря на значительный пласт философских, лингвистических, культурологических исследований феномена тамбовской масленицы, изучение его онтологии, как правило, не носит первостепенного значения, в большинстве случаев в исследованиях отмечается констатация и описание данного праздника. Необходимость философского прояснения онтологии феномена тамбовской масленицы обусловили выбор темы, цель и задачи исследования.

Объектом данного исследования является феномен тамбовского варианта русской масленицы, представляющий собой неотъемлемую часть календарной обрядности жителей Тамбовского региона, и его тексты.

Предметом исследования выступает экспликация идей символической концепции слова и языка, которая обозначена в русской философии имяславия А.Ф. Лосева, П.А. Флоренского, В.А. Фриауфа, В.В. Канафьевой в контексте онтологической взаимообратимости феноменов языка и времени.

Целью данной работы является исследование онтологических оснований феномена тамбовского варианта русской масленицы, его философские и культурологические импликации.

Реализация этой цели достигается через решение следующих задач:

– выработан новый подход к пониманию взаимоотношения языка и времени на основе идеи русской философии имяславия П. Флоренского, А. Лосева, В.А. Фриауфа, В.В. Канафьевой;

– освещены традиционные темы и вопросы метафизики и онтологии, такие как: бытие, время, символ, знак, имя, число и т.д. с позиций эвристического потенциала идеи принципиальной несводимости друг к другу языка-знака и языка-символа;

– рассмотрена история систем мысли как борьба двух традиций: традиции имени, символическим эквивалентом которой оказывается имя, и альтер-

нативной контр-традиции – традиции числа, репрезентантом которой является число;

– рассмотрены возможности достижения утраченной онтологической нормы;

– показано проявление импликаций имени и числа в современной культуре.

Тамбовский вариант масленицы (в этнолингвистическом и диалектном планах) принадлежит в основном к южнорусскому типу, но в тамбовской масленице выделяются и севернорусские черты, а также элементы субстратной культуры.

В масленичной обрядности присутствуют элементы свадебного, похоронно-поминального комплексов и инициаций; их включение в масленичную обрядность основано на сходной семантике «перехода», наличествующей у масленицы как праздника, отмечающего «переход» в различных аспектах: онтологическом, темпоральном, социальном, возрастном [1,2].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алпатова П.Н. Масленица - древний православный обряд / П.Н. Алпатова // Филология на рубеже тысячелетий. Материалы Международной научной конференции. Вып. 1. Человек. Действительность. Язык. Ростов-на-Дону: Донской издательский дом, 2000. С. 169-170.

2. Канафьева В.В. Язык и время: философско-онтологический анализ. / автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук по специальности 09.00.01 – онтология и теория познания по философским наукам.- Саратов, 2006. – Стр. 2.

Altukhova Svetlana,
*Tomsk State Pedagogical University,
History and Philology Department, graduate student*

Experience theoretical understanding and practical research of British Multiculturalism

Abstract: This paper examines the experience of theoretical and practical study of British multiculturalism on the example of the famous British scientist T. Modood. This figure combines research in the professional work of faculty work, labor expert social scientist, actively participating in the socio-political debate, craft-empiricist researchers studying multicultural British society, and theoretical and conceptual principles of multiculturalism developer.

Keywords: T. Modood, theory of British multiculturalism, scientific activity.

Алтухова Светлана,
*Томский Государственный Педагогический Университет, аспирант,
Историко-филологический факультет*

Опыт теоретического осмысления и практических исследований британского мультикультурализма

Аннотация: В статье рассматривается опыт теоретического и практического изучения британского мультикультурализма на примере деятельности известного британского ученого Т. Модуда. Этот научный деятель совмещает в своей профессиональной деятельности профессорско-преподавательскую работу, труд обществоведа–эксперта, активно участвующего в общественно–политическом обсуждении, ремесло исследователя–эмпирика, изучающего мультикультурное британское общество, и теоретика–разработчика концептуальных принципов мультикультурализма.

Ключевые слова: Т. Модуд, теория британского мультикультурализма, научная деятельность.

Осенью 2010 г. британское правительство официально отказалось от проведения политики мультикультурализма. Однако сложившийся многокультурный и многоэтничный характер современного британского общества невозможно отрицать, как трудно игнорировать возникающие сложности во

взаимодействии коренного британского и пришлого иммигрантского населения. В связи с чем, научное сообщество Великобритании занимается не только разработкой теоретических принципов условий гармонизации взаимодействия культурно, этнически и религиозно разнородных сообществ внутри современного британского общества, но и ищет практические механизмы урегулирования сложившихся межэтнических отношений.

Ярким представителем такой группы ученых является известный британский социальный философ пакистанского происхождения Тарик Модуд, характеристике личности, профессиональной деятельности и научных взглядов которого посвящается данная статья. Российское научное сообщество только начинает знакомиться с его работами¹, тогда как, в мировом мультикультуралистском дискурсе его имя не менее известно, чем имена международно-признанных британских теоретиков мультикультурализма: Б. Парекха, Ч. Кукатаса, Дж. Рекса. В процессе исследования были использованы материалы его научных трудов, интервью, информация с персональных страниц веб-сайтов.

На становление научной позиции Т. Модуда, по словам самого ученого, повлияло его азиатское происхождение (Asian in Britain), личный опыт интеграции в британское общество и практическая работа с британскими иммигрантами [2, р. 731]. Т. Модуд родился в 1952 г., в г. Карачи, Пакистан, позднее с семьей в возрасте восьми лет иммигрировал в Великобританию, где получил академическое образование – степень бакалавра и магистра в университете г. Дарема. После года, проведенного на родине, и изучения пакистанского культурного наследия, он по возвращении в 1976 г. получил докторскую степень в университете г. Суонси. В 1980-е гг. Т. Модуд работал в государственном комитете в районе Лондона Хиллингдон, на 40 % населенного иммигрантами не европейского происхождения и их потомками. В его функции входило следить за обеспечением расового равенства среди иммигрантского населения. В дальнейшем (1993–1997 гг.) ученый работал старшим научным сотрудником Института политических исследований в Лондоне, принимал участие в общенациональных проектах по диагностике этнокультурного разнообразия современного британского общества². В начале двухтысячных годов Т. Модуд получил официальное признание своего профессионального мастерства: в 2001 г. ему был присужден Орден Британской Империи, в 2004 г. его избрали членом Академии общественных наук Великобритании.

В настоящее время профессиональная деятельность Т. Модуда развивается в нескольких направлениях. Во-первых, он преподает курсы

¹ В частности, А. В. Веретевская в своей статье «Значение и значимость мультикультурализма» сравнивает концепцию мультикультурализма Т. Модуда с теориями У. Кимлики, Б. Парекха и др. [1].

² В 1993 г. Т. Модуд принимает участие в исследовательском проекте «Четвертый Национальный Обзор этнических меньшинств», в 1998–2000 гг. работает в Комиссии «Будущее мультиэтнической Британии».

социологии, политики и публичной политики в Школе социологии, политологии и международных исследований (SPAIS) Бристольского Университета [3]. Во-вторых, он является одним из основателей и главным редактором международного научного журнала «Этносы», в котором публикуются исследования по мультикультуралистской проблематике и межэтническим отношениям в целом. В-третьих, Т. Модуд принимает активное участие в общественно-политическом и научном обсуждении британского мультикультурализма, является постоянным автором аналитических обзоров во многих популярных британских изданиях, таких как The Guardian, BBC Radio 4.

Однако, по словам самого ученого, наиболее важным для него является четвертое направление его деятельности – научно-исследовательское [2, p. 735]. Он с 1999 г. руководит работой Центра по изучению этнической принадлежности и гражданства (Centre for the Study of Ethnicity and Citizenship) в Бристольском Университете. Ранее, в начале 1970-х гг., при университете действовал исследовательский отдел по этническим отношениям под руководством британского социолога М. Бентона. Основанный Т. Модудом Центр продолжает эту исследовательскую традицию и в настоящее время координирует и реализует множество эмпирических исследований, связанных с этничностью. Кроме практических исследований культурной неоднородности британского общества Т. Модуд занимается разработкой теоретических основ мультикультурализма. Как ученый-теоретик, он является автором и соавтором более 30 книг и 150 статей, наиболее известны: *Как непросто быть британцем* (2010 г.); *Секуляризация, религия и мультикультурное гражданство* (2009 г.); *Мультикультурализм: идея гражданства* (2007 г.).

Значительное влияние на складывание научных взглядов ученого оказали британские и американские политические философы: С. Холл, Б. Парекх, Ч. Тейлор, А. Янг. Первоначально сфера научных интересов Т. Модуда охватывала проблемы режима апартеида в Южной Африке, потом в нее вошли вопросы расового равенства и уже позднее проблематика мультикультурализма. В настоящее время Т. Модуд считается признанным апологетом мультикультурализма. С его точки зрения, мультикультурализм, основанный на идее морального релятивизма, является современным развитием идеологии политического либерализма [4, p. 7]. Ученый уверен, что кроме своего идеологического содержания, мультикультурализм включает в себя и реальную политику, которая наиболее успешно была реализована в Канаде. Тогда как, по мнению ученого, европейская политика мультикультурализма – явление «искусственное», которое проявилось с последними волнами иммиграции в конце XX в. [4, p. 2–3]. С точки зрения Т. Модуда, мультикультурализм дополняет существующие три модели национальной политики: ассимиляцию, индивидуалистическую интеграцию и разнообразие. В современном обществе существуют и взаимодействуют не только индивиды, но и сообщества людей, идентичность которых основывается на их религиозной,

культурной, этнической принадлежности к ним. Именно их официальное признание и проведение политики мультикультурализма дает возможность этим сообществам принимать участие в общественной жизни страны [5].

На становление религиозных взглядов Т. Модуда повлияло тесное знакомство с христианской культурой в период его школьного обучения. В отличие от своего отца, он не стал «набожным мусульманином» [2, p. 732] и долгое время оставался равнодушным к вопросам религии. Негативная агрессивная реакция со стороны британских мусульман на роман британского писателя индийского происхождения С. Рушди «Сатанинские Стихи», опубликованный в 1988 г., подталкивает его к изучению вопросов важности религии в современном обществе. Обладая авторитетом в среде мусульман Великобритании, он занял умеренную позицию, предложив гармонизировать отношения между христианами и мусульманами на основе концепции евроислама. Суть концепции заключается в формировании мультикультурной гражданской идентичности британцев, «multicultural Britishness», совмещающей в себе британские христианские ценности коренного населения и мусульманские ценности иммигрантов. Ученый считает, что для этого со стороны британского общества необходимо официальное признание ислама и традиционного образа жизни иммигрантов частью Великобритании и ее культуры, а со стороны иммигрантского сообщества необходимо встраивание собственной этнической, религиозной и культурной идентичности в гражданско-правовое пространство британского общества.

Таким образом, Т. Модуд является образцом успешной интеграции иммигрантов в британский социум. Он являет собой новый тип ученого, совмещающего в своей профессиональной деятельности несколько ее видов: преподавательскую деятельность профессора Бристольского университета; работу обществоведа–эксперта, активно участвующего в общественно–политическом обсуждении проблем современного британского мультикультурного общества; ремесло исследователя–эмпирика, изучающего практику межэтнических отношений внутри британского общества, и теоретика–разработчика концептуальных принципов построения гармоничного культурно–, этнически–, религиозно– неоднородного общества на основе идеологии мультикультурализма. Т. Модуд открыто признает необходимость проведения политики мультикультурализма в противовес ее повсеместной критике. По его мнению, в условиях увеличения гетерогенности современных западно-европейских государств отказ от нее подрывает их основополагающие демократические ценности. При этом ученый считает необходимым учитывать возникшие недостатки в практической реализации проводимых ранее мультикультурных мероприятий британского правительства. Т. Модуд придает большое значение роли религиозной идентичности в общественной жизни. Являясь сторонником концепции евроислама, он пропагандирует возможность

совмещения христианских ценностей англичан и мусульманских ценностей иммигрантов на основе формирования «multicultural Britishness».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веретевская А. В. Значение и значимость мультикультурализма // Политическая наука. 2010. №1. С. 29–45.
2. Martnez D. O. Intellectual biography, empirical sociology and normative political theory: an interview with Tariq Modood. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07256868.2013.846894> (дата обращения: 12.05.2014).
3. Modood T. The theory and politics of multiculturalism. Unit guide. URL: <http://www.bris.ac.uk/spais/current/currentpgt/1314unitguides/socim3026.pdf> (дата обращения: 28.08.2014).
4. Modood T. Multiculturalism: A civic idea. Cambridge: Polity press, 2007. 193 p.
5. Модуд Т. Мультикультурализм неизбежен. URL: <http://www.bris.ac.uk/ethnicity/documents/russian.pdf> 23.01.2014. (дата обращения: 10.04.2014).

Savchenko Svitlana,

*Boris Grinchenko Kyiv University, graduate student, the department
History of Ukraine, Institute of Society*

Olena Apanovych activity in the Ukrainian Association for the Protection of Historical and Cultural Monuments aimed at preservation of Khortytsia monuments in 1960 - 1970 years

Abstract: This article is devoted to Olena Apanovych activities in the Ukrainian Association for the Protection of Historical and Cultural Monuments aimed at preservation of Cossacks monuments at Khortytsya Island. Here is shown her contribution to the development of the concept and the realization of the idea of historical and cultural reserve of Zaporizhian Cossaks.

Keywords: Olena Mykhailivna Apanovych, Khortytsia, the Ukrainian Association for the Protection of Historical and Cultural Monuments, reserve, Cossacks.

One of the indications of the "thaw" in the Soviet Union was the emergence of social organizations. Although they worked under the strict ideological control of the party, the society got an opportunity to react on social challenges. So from 1960 to 1970 years this challenge was the state of historical and cultural monuments. The conscious strength in Soviet Ukraine was used to preserve the cultural heritage by officially registered social organizations. In 1966 the Ukrainian Association for the Protection of Historical and Cultural Monuments (the UAPHCM) became such an organization. A lot of reputable scientists took part in the activity of this organization. Among the most active scientists of that time as Oles Honchar, Ivan Honchar, Feodor Shevchenko, Mykhailo Braichevskyi, Olena Kompan, Hryhorii Lohvyn and others was Olena Mykhailivna Apanovych [1, 101].

Monument protective activity was researched not only by Olena Apanovych in 1950-1970. It was also studied by Ukrainian historians. Especially Yuri Mytsyk was the first who indicated that since the 1950's Olena Apanovych had paid the great attention to the description and preservation of historical monuments of Cossacks, first of all of Khortytsya monuments; she formed a scientific register of places of interest of Zaporizhian Cossaks [2, 3, 4]. Although the history of the forming and the concept of historical and cultural reserve at Khortytsya Island had already been covered in scientific publications [5], though the activity of one of the key figures in the forming and beginning of Khortytsya reserve had not been investigated. The aim of the publication is to show Olena Apanovych activity in the UAPHCM aimed at the

preservation of Khortytsya monuments in 1960 – 1970 years using the archival materials that have not been introduced in scientific investigations earlier.

On September 18, 1965 at the initiative of the public and the promotion of progressive minded party and state leadership the Council of Ministers of the USSR resolved to perpetuate memorable places connected with the history of Zaporizhian Cossaks. It was planned appropriate measures, including the establishment of the State reserve of history of Zaporizhian Cossaks at Khortytsya [6,11-13]. Thus it began one of the projects that was perceived as one of the possibilities of national revival by Ukrainian intelligentsia.

The organization that promoted the project of reserve Khortytsya established the Ukrainian Association for the Protection of Historical and Cultural Monument sat that time. On December 20, 1966 at the first Republican convention the Chairman of the UAPHCMP. T. Tronko in his report stated that the territory of Velyka Khortytsya Island was declared to be a state historical and cultural reserve and it was expected to mark all the places connected with the history of Zaporizhian Cossacks [7,122-123]. Olena Apanovych was active in the activity of Kyiv city organization the UAPHCM. The constituent conference of the city organization was held on November 17th in 1966. There Olena Apanovych was elected to be the president of the section of the historical monuments [8; 9, 3]. Among the members of the section were known scientists as Zoia Khyzhniak, Liubov Histsova, Ludmyla Protsenko, Ihor Holobutskyi, Valentyna Shevchenko (in total-23 people) [10].

From the beginning of creation the UAPHCM together with the Institute of History of the Academy of Sciences of the USSR was one of the major institutions in the realization of the government decree aimed at the preservation of Cossacks monuments and Khortytsya. Exactly Olena Apanovych was preparing materials for presentation about Kuzma Kindratovych Dubyna researches about Khortytsya, who was the director of the Institute of History of the USSR and the head of the UCPMHC at that time. There is her rough copy of this presentation in the archive. There Olena Apanovych noted that Zaporizhian regional organization the UAPHCM under the direction of M. Kytsenko conducted the significant work on creating historical and memorial complex. The organizations that were located at Khortytsya, reaking government regulations, built memorials, destroying fortifications and graves. The regional organization UAPHCM created a commission to study these facts, also it was held an expanded meeting of the Zaporizhian Regional Executive Committee which was attended by the first secretary of regional party committee. It was decided to stop the building and to give severe warnings to the off ender sand architects of the city and the region. The Regional Executive Committee suggested building only light temporary buildings for public recreation and some dispensaries on vacant land, but only with the permission of the scientific and monument protective body. An appropriate committee including architects, dendrologist, sculptors, painters, historians, writers meant to establish the UAPHCM as a support to Zaporizhian organisation. The commission had to assist and monitor the implementation of

government decisions. The next plenary session planned to discuss the progress sat Khortytsya Island[11].

On July 28, 1967 O.M. Apanovych was invited to the meeting of the Presidium of the Board UAPHCM as the president of the section of historical monuments of Kyiv City Organization. At the same meeting the plans for the second half of 1967 were discussed and Mykola Kytsenko reported about the creation of historical memorial preserve of Zaporizhian Cossacks [8, pp. 94, 98].

In 1968 the working plan of Public inspection aimed at protection of historical and cultural monuments during the reign of the UAPHCM (that carried out the control functions) meant to listen to the reports of O.M. Apanovych, V.Y. Dovzhenok., M.Y. Braichevskiy about the extended materials about the conservation and preservation of monuments to history and culture in the country, and about suggestions for its improvement. In September it was reviewed the progress of design work for creation of historical memorial complex at Khortytsya Island, where the reporters were H.P. Pinchukand M.Y. Braichevskiy [8, pp. 135].

In 1968 during the five-day republican seminar of the head of meeting off ice section of regional organizations UAPHCM, among many famous scientists (about 300 participants) Olena Mykhailivna Apanovych reported with the lecture "Financial monuments of Zaporizhian Cossacks". She attracted public attention to the state of Khortytsya monuments once again. The same day the head of the Zaporizhian regional organization UAPHCM. P. Kytsenko informed participants about the progress of building the reserve of Zaporizhian Cossack sat Khortytsya Island.[12, pp. 2, 19].

Unfortunately, because of the opposition of the local and central party state leadership special offers of the expedition wasn't implemented in 1969. The expedition worked on a behalf of the Deputy Head of the USSR Council of Ministers P. Tronko aimed at the streamline of objects related to the history of Ukrainian Cossacks. This expedition, which included O. Apanovych, O. Compan, H. Logvyn, V. Baran, S. Kilesa, and a writer O. Mykytenko, developed abroad program of perpetuating of the memory of the Cossack sin Chyhyryn, Subotiv, Kholodnyi Yar and other places [6p. 18, 20].

Further reserve Khortytsya was at the focus of Olena Apanovych and other members of the UCPMHC attention. So in February in 1970 the UCPMHC held a seminar aimed at the studying and promotion of historical and cultural monuments. In the presence of 129 members the representative of Zaporizhian regional organization UAPHCM called Khortytsya Island "the unique museum of Ukrainian history during all its periods" [13, pp. 13]. It is noteworthy that the UAPHCM was active in promotional work. At that time Khortytsya became popular among tourists and during 1969 year 1221 lectures (attended by about 37000 students) were reported, 27 meeting sat the monument (attended by 5400 visitors) were held [13, pp. 25].

The issues of the museum concept and the plan of action of the reserve on Khortytsia were reviewed at the second UAPHCM Congress on October 12-13, 1971,

where Olena Apanovych was elected to be a delegate from the Kyiv City Organization [8]. So the head of the regional department of culture, the deputy head of Zaporizhian regional organization UAPHCM Stepan Kyrychenko reported about works that had been started on the island. Besides the design work for creation of a theme park was carried out and the memorable signs were made. There would have to be 108 protective signs all along the 3 hectares of Khortytsia land. It must be noted that exactly Olena Apanovych formed this list.[14, pp. 80].The speaker stressed the public importance of Khortytsia reserve "We are called to create Cossack reserve so that it could always represent the glory of our nation all over the world." At that time next the museum building near the Khortitsya oak was finished [14, pp. 81-82].

The course of work on Khortytsia is reflected in the annual report of the Board Head of the National Congress P.T. Tronka that was held at the Second Congress on October 12, 1971[15, pp. 16]. Olena Apanovych joined the complement of the leadership of the UAPHCM that had been elected at the Second Congress and she could impact on the progress of work on Khortytsia even more noticeable [16, pp. 14].This was important because the UAPHCM made a significant contribution to the financing of construction of Khortytsia reserve. At the meeting of the presidium of the board of organization leadership on March 22,1972 the deputy head Y.P. Petrusenko reported about the allocation of funds for making dioramas "Battle at Yellow Waters," "Zaporozhian Cossack' conquering of city Kaffa", "Cossack Rada" of historical and cultural reserve on the request of the Ministry of Culture of the USSR[17, pp. 23-24].

But in early 1970 the ideological situation changed dramatically with the removal of the head of the Central Committee of the Communist Party P. Shelest. It began an ideological attack on the Ukrainian intelligentsia and other social forces that took part in the preservation of monuments, meaning that it was the revival of the historical memory of the Ukrainian people. Throughout the operational and investigative materials of KGB it was reflected the participation of O. Apanovych, M. Braichevskiy, O. Kompan and other active members of the Kiev UAPHCM. This participation was assessed as ideologically "harmful". Especially the promotion of Cossack monuments was "harmful". That is why on September 12, 1972the order of the Institute of History of the USSR in accordance with the decree of the academy senior researchers O. Compan, O. Apanovych and junior researcher Y. Dzyra were discharged. Based on this commented of the Head of the Department of Science of the Central Committee of the Communist Party F.Rudych said: "... Unfortunately, in the recent past, some writings of scientists, including Institutes of philosophy, history, archeology, literature, social studies some facts were found where the studies ignored the Leninist principles of class and party approach to the analysis of social processes and phenomena: also it was allowed to idea lize antiquity, one-sidedness in the evaluation of figures of the past. There were attempts to justify the exclusivity of forming the historical path of the Ukrainian people, etc. "[6, c. 425-426]. For a long time Olena Apanovych was deprived of livelihood and opportunities to publish her works about Cossack.

On December 23, 1972 it was adopted the resolution of Zaporizhian Regional Committee of the Communist Party where another active member of the UAPHCM and ideologist of reserve Khortytsya M.P. Kytsenko was subjected to sharp ideological criticism and informed by the Central Committee of the Communist Party about his "ideological mistakes" and proposed to be discharged. The real reason was his selfless work aimed at the development of the Cossack reserve at Khortytsya and publishing books about the heroic past of Zaporizhzhia [6, p. 321,430]. On January 2, 1973 M. Kytsenko was forced to write a discharging application mentioning the false reasons of his dismissal [6, p. 325]. It must be noted that Olena Apanovych despite the attacks of the party was not afraid of writing the approving preface to the book by M. Kytsenko about Khortytsya [6, p. 339].

Although further in the documents of the UAPHCM we can see recollections about the work sat Khortytsya, the concept of historical and cultural preserve at Khortytsya as the Cossacks memorial center of the historical memory of the Ukrainian people that had been laid by Olena Apanovych and her associates was destroyed.

REFERENCES

1. Данилюк Ю.З., Бажан О.Г. Опозиція в Україні (друга половина 50-х – 80-ті рр. ХХ ст.). / Ю.З.Данилюк, О.Г.Бажан – К.: Рідний край, 2000, 616 с.
2. Мицик Ю. Козацька мати. // Слово просвіти, 1999, вересень-жовтень, № 9-10 (63-64).
3. Мицик Ю.А. Олена Апанович про українське козацтво // Запорозьке козацтво в пам'ятках історії та культури, Вип.1 – Запоріжжя, 1997, С.191–195.
4. Мицик Ю.В. Апанович Олена Михайлівна // Українське козацтво: Мала енциклопедія. - К.: Генеза; Запоріжжя: Прем'єр, 2006, с. 17-18.
5. Трофімова С.О.Музей історії запорізького козацтва на о. Хортиця: передумови та концепції створення // Гуманітарний журнал, 2011, №3-4, с. 231-240.
6. Збережемо тую славу: Громадський рух за увічнення історії українського козацтва в другій половині 50-х – 80-х рр. ХХ ст.: Збірник документів та матеріалів / Упоряд.: О.Г. Бажан (керівник) та ін. – К.: Рідний край, 1997, с. 474.
7. ЦДАВОУ, ф. 4760, оп. 1, т. 1, од. зб. 21, 156 арк.
8. ІР НБУВ, ф. 374, оп. 1, спр. 36.
9. ДАК, Ф. Р-1563, оп. 1, спр. 3.
10. ІР НБУВ, Ф. 374, оп. 1, спр. 23.
11. ІР НБУВ, ф. 374, оп. 1, спр. 38.
12. ЦДАВОУ, ф. 4760, оп. 1, т. 2, од. зб.58, 295 арк.

13. ЦДАВОУ, ф. 4760, оп. 1, т. 1, од. зб. 121, 150 арк.
14. ЦДАВОУ, ф. 4760, оп. 1, т. 1, од. зб. 159, 127 арк.
15. ЦДАВОУ, ф. 4760, оп. 1, т. 1, од. зб. 161, 95 арк.
16. ЦДАВОУ, ф. 4760, оп. 1, т. 1, од. зб. 170, 175 арк.
17. ЦДАВОУ, ф.4760, оп. 1, т. 1, од. зб. 173, 115 арк.

Lukina Tamara Nikolaevna,
North-Eastern Federal University named after M.K.Ammosov, Russia,
Associate Professor of Informatics and computing
Shkurko Natalja Sergeevna,
North-Eastern Federal University named after M.K.Ammosov, Russia,
associate Professor of the Department of cultural studies,
Novikov, Anatoly Georgievich,
North-Eastern Federal University named after M.K.Ammosov, Russia,
Professor and mentor of the Department of philosophy

Options for the transformation of the Asian model of development of the information society in the context of socio-philosophical approach

Abstract: Abstract: this article analyzes the ways Asian model building the information society. Having studied the experience of development of certain countries in the Asia-Pacific region, the authors identify as the fundamental constructs of the "Asian" model - an alternative socio-economic development of the region, competition with the West, the approval of their own value orientations, the relationship between cultural traditions (education, labor discipline, loyalty to the Corporation, trust, family harmony) and social transformations.

Keywords: Information society, a variant of the Asian model, corporate pyramid, economic cooperation between state and market, the focus on national cultural traditions

Лукина Тамара Николаевна,
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова, РФ,
доцент кафедры информатики и вычислительной техники
Шкурко Наталья Сергеевна,
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова, РФ,
доцент кафедры культурологии
Новиков Анатолий Георгиевич,
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова, РФ,
Профессор-наставник кафедры философии

Варианты трансформации азиатской модели развития информационного общества в свете социально-философского подхода

Аннотация: В данной статье анализируются варианты азиатской модели построения информационного общества. Изучив опыт развития конкретных стран Азиатско-Тихоокеанского региона, авторы выделяют в качестве основополагающих конструкторов «азиатской» модели – альтернативное социально-экономическое развитие региона, конкуренцию с Западом, утверждение собственных ценностных ориентаций, связь между культурными традициями (образование, производственная дисциплина, преданность корпорации, доверие, семейная гармония) и социальными трансформациями.

Ключевые слова: Информационное общество, вариант азиатской модели, корпоративная пирамида, сотрудничество государства и рынка, ориентация на национальные культурные традиции.

Постановка научной проблемы. В современном мире «человеческий капитал» (научное знание, информация) и современные информационно-коммуникационные технологии выступают в качестве важнейшего стратегического ресурса государства, а доступ к ним – основным фактором социально-экономического развития. В условиях глобальной конкуренции мало догнать группу государств-лидеров в мировом цивилизационном процессе, стране необходимо взять установку на поиск собственного сегмента. «Развитие национальной информационной инфраструктуры, - утверждает К.А.Панцырев, - признается большей частью международного сообщества наций наиболее важной стратегической целью государства» [1].

Страны Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР) начинали с адаптации технологий, импортируемых из развитых стран Западной Европы и США, но, освоив западный опыт, наладили собственное производство нового знания, новых технологий и интеллектуальных продуктов на альтернативной основе. «Азиатское чудо» - модель развития информационного общества – объединяет различные версии социально-экономического развития стран региона на основе вариантов сотрудничества государства и предпринимателей, сохранения социологического и политического рынка.

Учитывая экономические санкции, которые страны Евросоюза и США активно применяют к государствам, ведущим самостоятельную политику, представляется перспективным исследовать азиатскую модель успешного строительства информационного общества Японии, «азиатских тигров», Индии и Китая, версии которой мало зависимы или же закрыты от санкций Запада (как китайская).

Цель и задачи. Целью данной статьи является анализ вариантов трансформации азиатской модели развития информационного общества в странах АТР.

Задачи: 1) уточнить определение «информационное общество»; 2) выявить специфику азиатской модели построения информационного общества

в конкретных странах Азиатско-Тихоокеанского региона, идеологические и философские принципы, обусловившие успех для каждого государства.

Изложение основного материала. Общество, в котором человечество проживет XXI столетие называют сетевым (М. Кастельс), постэкономическим (Г.Кан, В.Иноземцев), информационным (Й. Масуда), посткапиталистическим (П.Дракер, Р.Дарендорф), постцивилизационным (К.Боулдинг), постбуржуазным (Дж.Лихихайм), постисторичным (Р.Сейденберг), постпротестантским (С.Алстром). Терминологическое разнообразие свидетельствует как о мультипарадигмальности социальных наук, так и о сложности изучаемых процессов в сфере ИКТ-технологий.

Развивающееся в рамках двух базовых моделей - западной и азиатской, информационное общество стало политическим, идеологическим, социально-практическим феноменом нового тысячелетия. Современные теории информационного общества, дифференцированы зарубежными учеными по двум основным направлениям:

- концепция постиндустриализма (Д.Белл, Р.Дарендорф, А.Турен);
- концепция собственно информационного общества (О.Тоффлер, Й.Масуда, Дж. Нейсбит, М. Маклюен и др.).

Как показывает проведенный анализ исследовательских разработок, проблема информационного общества интенсивно разрабатывается на Западе (исследования М.Кастельса, Р. Катца, А. Лаборита, Дж. Мартина, Д. Медоуза, Ф. Уэбстера, Г. Стоуньера, Д. Шумана). Французская социальная школа (А.Минк, С.Нора, М.Постер) впервые обратилась к интерпретации проблем культуры в постиндустриальном обществе в отличие от последователей Д. Белла, акцентирующих экономические вопросы» [2]. В России проблемы информационного общества разрабатываются В.Г. Афанасьевым, Ю.А. Алексеевой, В.С. Барулиным, Е.Л. Варгановой, В.З. Коганом, И.С. Ладенко, В.Л. Иноземцевым, А.И. Ракитиным, А.Д. Урсолом.

К настоящему времени большинство зарубежных и отечественных теоретиков связывает дальнейшее становление информационного общества с качеством информации, распространяемой по компьютерным сетям, когда прогресс информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) преобразовывает общество благодаря изменению природы и свойств информации. Таким образом, концепция информационного общества видоизменяется в концепцию общества знаний («knowledge society») [3]. Анализ имеющихся подходов позволил авторам скорректировать рабочее определение информационного общества для данной статьи: «информационное общество – это принципиально новый этап развития современной цивилизации, основными ресурсами которого выступают информация и знание, а деятельность людей осуществляется с помощью информационно интеллектуальных технологий и технологий связи». Далее, развивая данную дефиницию, можно прийти к выводу, что информационное общество выступает не только как эконо-

мическое, технократическое, социологическое понятие, но - прежде всего – понятие социально-философское, на рефлексивном уровне фиксирующее развертывание информационной парадигмы в социуме.

Азиатская вариативная модель развития информационного общества имеет свою специфику, в отличие от западной модели в ней учитываются особенности экономики, политики и культуры стран Азиатско-тихоокеанского региона (Японии, Китая, Индии, Южной Кореи).

Азиатская модель информационного общества реализует идеологическую доктрину, построенную на отрицании западных норм, на утверждении собственных ценностей и моделей поведения. В основе «азиатского чуда» - сотрудничество государства и рынка, потребность при очередной социальной трансформации сохранять и развивать культурные ценности конфуцианства (рабочая дисциплина, профессионализм, акцент на образованность, бережливость, конечный результат; преданность, доверие и взаимопомощь на базе признания авторитета руководителей как глав своеобразной трудовой «семьи»). Философские принципы сосуществования и сопроцветания, разделенной всеми сотрудниками радости роста и способность правительственных структур поддержать институализацию этих принципов на уровне отдельной организации, области, страны - вот, что, по мнению исследователей из стран АТР, закладывает фундамент успеха.

В Японии термин «информационное общество» ввели в научный оборот в начале 60-х гг. XX века японские ученые Е.Масуда и Ю.Хаяша. Первая «Белая книга» по компьютеризации Министерства общих дел, почт и телекоммуникаций вышла в середине 1960-х и с этого времени Япония стала первооткрывателем в сфере развития компьютеризации и формирования теоретической базы информационного общества, но с учетом национально-культурного компонента.

Японская модель информационного общества ориентирована на совершенствование системы корпоративного управления по принципу иерархической пирамиды, в основе которой лежат принципы *он* (благодарность), *гиги* (ответственность), *ва* (гармония), с помощью которых достигается консенсус о взаимопонимании и взаимопомощи на высшем и нижестоящих уровнях структуры [4].

Экспериментальная модель «Тама ККИС» (автор Й.Масуда) строится на приоритетном развитии информационных технологий и внедрении информационных услуг во все сферы жизнедеятельности государства.

Власти Японии прилагают серьезные усилия, чтобы интеллектуальный капитал нации стал всеобщим достоянием всех японцев для чего были существенно увеличены вложения государства в фундаментальные исследования и в прикладные разработки, обеспечивающие повышение качества жизни населения. На основе принятого в 2000 году Закона о формировании передового информационного и телекоммуникационного

общества Кабинет министров Японии инициировал программу «Информационная революция». Государственная поддержка интеллектуальной деятельности была направлена на поощрение деятельности в сфере информационно-телекоммуникационных технологий, выявление людей – вне зависимости от пола и возраста, обладающих пионерскими, предпринимательскими качествами, не ценившейся ранее оригинальностью мышления.

Результаты реализации этой программы, включая создание информационного права как отдельной отрасли японского законодательства, позволяют Японии оставаться лидером в сфере изобретений и использования новейших телекоммуникационных технологий и успешно строить второй этап информационно-телекоммуникационного общества [5].

Представляет интерес индийский опыт построения информационного общества. Отказавшись от приватизации и даже либерализации, страна сохраняет контроль над информационно-коммуникационным сектором, включая международную и междугороднюю связь. Только на рынке местных услуг возможно иностранное партнерство (до 49%).

Особенности построения информационного общества в Индии – это осторожность, последовательность и ориентация на национальные культурные традиции. Индия не только владеет значительным научно-техническим потенциалом, но и эффективной законодательной системой в области инновационных технологий и образования, направленная на обеспечение каждому жителю доступа к информационно технологическим ресурсам. В бывшей английской колонии, где до сих пор свыше 50% населения остаются неграмотными, 1/5 экспорта составляют современные продукты программного обеспечения.

В основе формирования информационного общества Китая лежит модель экономического сотрудничества государства и рынка. Весомые инвестиции в сферу научно-технических разработок уже обеспечивают позитивные результаты, обещая в будущем превратить эту страну в один из мировых центров новых технологий. Китай готов к последнему победному рывку в сфере телекоммуникаций, так как в настоящее время уже занимает второе место в мире по размеру своих коммуникационных сетей.

Младоазиатская модель выступает как стратегия региона Восточной и Юго-Восточной Азии – «коридору индустриального и информационного развития», к которому эксперты причисляют Южную Корею, Тайвань, Сингапур и Гонконг. К странам лидерам этого региона в последнее десятилетие быстрыми темпами приближаются Таиланд, Малайзия и Вьетнам.

Младоазиатская модель – трансформированная из японской, строится на основе политического и экономического сотрудничества государства и частного сектора. Успех в ее реализации является результатом поддержания стабильной макроэкономической и политической среды и эффективного сотрудничества государства с частным капиталом. На практике правительства

государств Восточной и Юго-Восточной Азии поощряют вклады частного сектора в информационную сферу, сами достаточно щедрыми инвестициями стимулируют создание материальной и социальной инфраструктуры для развития ИКТ-технологий. Государственный контроль, его формы и методы, могут быть различными, но дилемма «государство ↔ рынок» выступает как социально-политическая, а не сугубо экономическая.

Вывод: При рассмотрении основных вариантов азиатской модели развития информационного общества авторы разделяют мнение экспертов, что именно национальные и региональные особенности стран АТР обуславливают специфику его построения и развития. «Западная» модель отдает предпочтение либерализации рынка информационных технологий и универсализации обслуживания. В основе «азиатской» модели – альтернативное социально-экономическое развитие региона: конкуренция с Западом, утверждение собственных ценностных ориентаций, связь между культурными традициями (образование, производственная дисциплина, преданность корпорации, доверие, семейная гармония) и социальными трансформациями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Панцырев К.А. Современные модели информационного общества//Вестник Санкт-Петербургского университета.- СПб, 2011. Сер.6. – С.39
2. Путилова Елена Александровна. Интернет как фактор формирования информационного общества. Тюмень, 2004. – С.7.
3. Бутенко Е.В. Коммуникативные технологии этапов развития информационного общества в XX веке. Томск, 2003. – С.24.
4. Корнеев И.Н. Теоретический анализ результатов технических инноваций и перехода к постиндустриальной экономике. //Ученые записки Российской Академии предпринимательства. – М., 2010. – С.45.
4. Павлов В.Л. Особенности информационного общества // Философия цивилизаций . – 2010. - № 4. - С.62.
5. Савинцева М.И. Развитие информационного права и информационного общества в Японии //Современное право. – 2007. - № 2. – С.112

Belozerova Tatiana,
*Kursk Institute of Social Education (branch) of the Russian State Social
University, Associate Professor, Ph.D., Faculty social and Humanities*

Key aspects of the provincial party leadership by the media in the 1970s and early 1980s. (on the example of the Kursk region)

Abstract: The article analyzes the principle of party leadership regional media in 1970 - the beginning of the 1980s. The author reveals the main activities of the Party and government agencies to manage provincial media in the period of "developed socialism."

Keywords: press, television, radio, the propaganda department CPSU.

Белозерова Татьяна,
*Курский институт социального образования,
(филиал) Российского государственного социального университета,
доцент, кандидат исторических наук,
социально-гуманитарный факультет*

Основные аспекты партийного руководства провинциальными средствами массовой информации в 1970- начале 1980-х гг. (на примере Курской области)

Аннотация: статья посвящена анализу принципа партийного руководства региональными средствами массовой информации в 1970 – начале 1980-х гг. Автором раскрываются основные направления деятельности партийно-государственных структур по управлению провинциальными СМИ в период «развитого социализма».

Ключевые слова: печать, телевидение, радиовещание, отдел пропаганды и агитации, КПСС.

В советский период истории печать и телерадиовещание Курской области находились в системе двойного подчинения. Государственная регламентация отрасли «Культура и искусство» была определена Общесоюзным классификатором отраслей народного хозяйства. В нем в состав этой отрасли

наряду с учреждениями культуры (библиотеки, музеи, клубы и т.д.) были включены и редакции радиовещания и телевидения. По классификатору в пункт «Культура и искусство» не вошли редакции газет и журналов, издательства, типографии [1]. Помимо ведомственной структуры в Курской области в 1970-1980-е гг. деятельностью редакций газет, областного радио и телевидения руководили отделы пропаганды и агитации обкома, горкома, райкомов партии, выполнявшие функции «public relations по-советски» [2]. Они определяли основные направления культурно-политической деятельности средств массовой информации. Руководители государства стремились использовать весь имеющийся потенциал масс-медиа для укрепления и распространения ценностей советской культурной парадигмы, для которой были характерны высокая степень идеологизированности политической жизни, ориентация граждан на партию, выполнявшую функции государства, как на высший авторитет, нетерпимость к инакомыслию и инакодействию, отсутствие политической оппозиции, авторитарные методы принятия решений [3]. Пресса являлась главным инструментом партии по созданию необходимых для существования советской системы социально-экономических и культурно-политических условий. Печать, радио, телевидение, находясь под полным контролем партийных организаций всех уровней, стали своеобразным органом управления общественным мнением, направляя помыслы миллионов людей в нужное русло.

Главным принципом деятельности прессы, телевидения и радиовещания в советский период считался принцип партийного руководства средствами массовой информации, что неоднократно подчеркивалось в постановлениях ЦК КПСС и публикациях центральной и региональной прессы. В 1970-е гг. на страницах печати нередко можно было встретить следующие строки: «Пресса призвана активно содействовать повышению эффективности производства, ускорению научно-технического прогресса, развитию инициативы и активности масс. С этой целью ... следует настойчиво улучшать партийное руководство газетами как мощным инструментом идейного и организованного влияния на ход экономического развития» [4].

В партийном руководстве средствами массовой информации в этот период можно выделить ряд основных направлений. Обком, горком, райкомы КПСС на заседаниях бюро регулярно рассматривали и утверждали планы работы газет, телевидения и радиовещания, осуществляли контроль над выполнением планов, заслушивали отчетные доклады редакторов газет и областного радио и телевидения. Зачастую партийные органы определяли тематику газетных публикаций, телевизионных и радиопередач. В 1970-е годы в газете можно встретить следующее указание: «важно, чтобы газеты уделили особое внимание пропаганде положений и выводов речи товарища Брежнева Л.И. ... глубже, квалифицированнее показать разностороннюю деятельность партийных организаций по осуществлению аграрной политики КПСС» [5]. Все

эти меры не могли не сказаться на содержании газетных публикаций и повседневных передач Курского областного комитета по телевидению и радиовещанию.

В Курской области в 1970-1980-е гг. партийные организации в своей деятельности по распространению и утверждению ценностей советской политико-культурной парадигмы использовали разветвленную сеть средств массовой информации. Здесь издавалось 2 областных, 28 районных, 20 многотиражных газет. Средний разовый тираж районных газет составлял примерно 160 тыс. экземпляров. Каждая районная газета имела тираж от пяти до восьми тысяч экземпляров[6]. Районную газету выписывала каждая вторая сельская семья и она была наиболее близка местным жителям, поскольку ее содержание касалось жизни их родного района, колхоза. Жители области имели возможность смотреть I-ую и II-ую программы Центрального телевидения и передачи Курского телерадиокомитета. Местное телевидение строилось на принципе дополняемости центрального. Курский телерадиокомитет представлял собой уменьшенную копию Гостелерадио СССР как по организационной структуре, так и по видам вещания. Основным объемом собственных местных передач составляли в 1970-1980 гг. информационные выпуски «Курских новостей», общественно-политические программы и передачи по вопросам экономики, промышленности, строительства и сельского хозяйства. В апреле 1974 г. после образования объединенной редакции информации телевидения и радиовещания, информационные передачи стали составлять около половины всего объема курского телерадиовещания. Областное радио транслировало свои передачи ежедневно, телевидение – 5 раз в неделю (кроме субботы и воскресенья). Передачи местного телерадиовещания преследовали цель «рассказать о многообразной жизни области, активно воздействовать на развитие ее экономики, культуры, процесс коммунистического воспитания трудящихся» [7].

Под руководством партийных организаций усилия региональных средств массовой информации в 1970-1980-х гг. были сосредоточены на реализации идеологических установок КПСС и распространении ценностей советской культуры – коллективизм, патриотизм, честный труд, интернационализм. В период «развитого социализма» в выступлениях средств массовой информации преобладала хозяйственно-производственная и партийная тематика. С одной стороны, доминирование экономических материалов было характерно для всей советской системы средств массовой информации. С другой – наличие в области пятисот колхозов и совхозов, ферм, других производственных объединений создавало обширное поле деятельности журналистов. Кроме того, в условиях отсутствия материальных стимулов партийные организации вынуждены были искать иные формы поощрения и стимулирования труда производственных коллективов. Одной из таких форм стало социалистическое соревнование, в организации которого постановлениями ЦК КПСС основная

роль отводилась многоуровневой системе региональных средств массовой информации.

Коллективам телерадиокомитетов, редакциям газет постановлениями ЦК КПСС и Государственного комитета при Совете Министров СССР по телевидению и радиовещанию, Госкомиздата СССР предписывалось регулярно рассказывать о героях труда, передовиках и новаторах производства, поддерживать и распространять проверенные практикой новые начинания, раскрывать содержание передовых методов труда, значение социалистического соревнования, систематически организовывать переклички соревнующихся, информировать население о ходе соревнования и его результатах. Так Государственный комитет при Совете Министров СССР по радиовещанию и телевидению рекомендовал республиканским, областным краевым радиокомитетам по согласованию с местными директивными органами создать посты на важнейших стройках республики, края, области [8]. Такие посты в Курской области были созданы, например, комсомольских стройках Михайловского ГОКа и Курской АЭС. В 1976 году передано 150 сообщений с этихстроек [9]. Многотиражные газеты «Курская руда» и «Энергостроитель» сообщали о ходе проведения работ и социалистическом соревновании строительных бригад [10]. Областная газета «Курская правда» взяла под контроль пусковые объекты горно-обогатительного комбината и электростанции [11]. В 1981 г. сдавался в эксплуатацию сахарный завод в Золотухинском районе и отдел пропаганды и агитации Курского областного комитета партии обязал газеты «Курская правда» и «Молодая гвардия», Золотухинскую районную газету «Колхозная жизнь», Комитет по телевидению и радиовещания Курского облисполкома «глубоко и всесторонне освещать ход строительства завода, соревнование коллективов строителей», создать постоянно действующий корреспондентский пункт, организовать выпуск радиогазеты на стройке. На страницах областных и районной газет была введена специальная рубрика «Дневник стройки» [12].

То же самое можно сказать и о сельском хозяйстве. Ежегодно областной газете «Курская правда», районным и многотиражным газетам, журналу «Политическая агитация» обкомом партии предписывалось публиковать примерные планы соревнования колхозов и совхозов, разрабатывать мероприятия по освещению хода сельскохозяйственных работ. Выполняя подобные постановления и в целях организации социалистического соревнования тружеников села Курский телерадиокомитет ежегодно накануне выхода земледельцев в поле проводил весеннюю радиоперекличку соревнующихся районов. Секретари райкомов партии и другие работники у микрофона областного радио рассказывали о готовности колхозов к весенним полевым работам. Короткие оперативные сообщения, репортажи, кино- и фотосюжеты о ходе весеннего сева регулярно включались в радио и телевизионные выпуски «Курских новостей». По радио регулярно шли

специальные выпуски «Вести с полей», а по телевидению – «На полях области».

В практику комитета вошло и формирование совместных выездных бригад телевидения и радиовещания, областной газеты «Курская правда», областного управления сельского хозяйства, областного комитета народного контроля, областного штаба «комсомольский прожектор». Бригады бывали в более чем половине районов области. В материалах, которые срочно доставлялись в комитет и шли в эфир, рассказывалось об опыте проведения сева в передовых хозяйствах, о передовиках, особенностях агротехники, наряду с этим острой критике подвергались неорганизованность, медлительность. Так серьезные упущения в организации полевых работ, в политической работе с людьми были вскрыты рейдовой бригадой в Солнцевском районе. По этой передаче райком партии принял срочные и решительные меры.

Многотиражные и районные газеты публиковали социалистические обязательства и договоры коллективов, вводили такие рубрики, как «Задание трех лет пятилетки – к первой годовщине Конституции СССР», «Работать без отстающих», «Качеству – главное внимание», «Резервам – строгий счет», «Передовой опыт – всем» [13]. Под этими рубриками печатались обычно заметки о передовиках производства, выполнении производственных планов коллективами.

В практику ряда районных газет вошла публикация листка гласности соревнования. Обком партии не раз отмечал хорошую работу газет «Сельская новь» (Курский район), «Колхозная жизнь» (Золотухинский район), «За изобилие» (Рыльский район), многотиражных газет «Прогресс» (орган партийного комитета, профкома и комитета ВЛКСМ завода «Аккумулятор»), «Вперед» (орган партийного комитета, профкома и комитета ВЛКСМ завода РТИ).

В основном на страницах газет присутствовали материалы информационного характера. Зачастую освещение хода соревнования сводилось к общим лозунгам, призывам, перечислением цифр. Подобные недостатки областной комитет партии не раз отмечал в работе газет «Вперед к коммунизму» Касторенского района, «Путь Ильича» Фатежского района, «За честь хлебороба» Солнцевского района, «Заря Октября» Хомутовского района, многотиражных газетах «Темп» треста Курскрудстрой, «Машиностроитель» завода КЗТЗ[14]. По Дмитриевской районной газете «Ленинец», в 1974 г. обкомом было принято решение о серьезных недостатках в работе этой газеты. Публикации «Ленинца» отличались излишней сухостью, формализмом и бессистемностью, в освещении социалистического соревнования[15].

Интересно, что делая замечания газетам, работники отдела пропаганды и агитации обкома из года в год не меняли даже тексты постановлений, касающихся этих вопросов. Для примера приведем цитату из двух документов:

«Мероприятия отдела пропаганды и агитации обкома КПСС по политическому обеспечению успешного проведения весенне-полевых работ в 1978 году» [16] и то же самое за 1981 год [17]. «Газете «Курская правда» и журналу «Политическая агитация опубликовать примерные планы организаторской и массово-политической работы ряда партийных организаций колхозов и совхозов на период проведения весенне-полевых работ. Редакциям областных газет, комитету по телевидению и радиовещанию разработать мероприятия по оперативному и квалифицированному освещению хода весенне-полевых работ, организовать выпуск специальных бюллетеней, листовок соревнования». Такой подход свидетельствует о формальном отношении партийных работников к деятельности местных средств массовой информации и нежеланию менять стиль и методы руководства. В тоже время они требовали от прессы разнообразить подачу материалов, повысить действенность и информативность статей и передач.

Надо отметить, что наибольшую активность газеты проявляли в период публикации социалистических обязательств и подведения итогов соревнования. Контроль же за выполнением принятых коллективами обязательств осуществлялся не системно, от случая к случаю. Например, в 1976-1977 гг. областная газета «Курская правда» опубликовала 825 критических статей по выполнению производственными предприятиями и объединениями области решений XXV съезда КПСС и лишь 139 сообщений о предпринятых по критическим заметкам мерах. В итоге действенность, которая может быть определена как «степень массово-информационного обеспечения решения задач социально-экономического развития страны, проявляющаяся в конкретных мерах, принятых по выступлениям журналистов» [18] была невысокой.

Критические передачи курского радио и телевидения в 1970-1980 гг. можно разделить на две категории: выступления областных руководителей по ходу важнейших сельскохозяйственных дел и корреспонденции, подготовленные штатными сотрудниками телевидения и радио. Таких передач насчитывалось около 50 в год, что при небольшом объеме собственных передач было немало [19]. По всем передачам первой группы, как правило, материалы для принятия мер не посылались т.к. в каждом таком выступлении критика направлялась во многие адреса. Действенность таких передач может быть измерена лишь относительно и определялась общим положением дел. Районными комитетами партии, правлениями и парткомами колхозов и совхозов, которые подвергались критике, принимались меры, для устранения отмеченных недостатков, извлекали уроки и те, кто критике не подвергался. По второй группе критических передач телерадиокомитет получал ответы и передал сообщения «По следам наших выступлений».

Самой распространенной формой критических передач журналистов телерадиокомитета являлись рейды, проводимые совместно с областным

комитетом народного контроля. Только августе и сентябре 1975 г. было проведено 8 таких рейдов, в которых кроме корреспондентов и инспекторов областного комитета народного контроля, участвовали и представители областной газеты «Курская правда», областного совета профсоюзов и обкома комсомола. Материалы рейдов, как правило, публиковались по радио и в областных газетах.

Повышению эффективности и действенности выступлений печати, радио и телевидения партийные организации Курской области уделяли особое внимание, поскольку эта проблема поднималась на всех съездах и содержится практически во всех постановлениях ЦК КПСС, касающихся идеологической работы партии. ЦК неоднократно обращал внимание партийных организаций на необходимость прислушиваться к выступлениям газет и журналов, радио и телевидения. В постановлении ЦК КПСС «О действенности выступлений советской печати» отмечается: «Имеются факты, когда руководители некоторых организаций и учреждений любыми способами стараются опровергнуть справедливые критические выступления печати, выискивают всяческие оправдательные документы. Или на словах признают критику, а практически ничего не делают для устранения недостатков» [20]. Вопросы эффективности устной политической агитации средств массовой информации и пропаганды в Курской области изучались на семинарах секретарей партийных организаций, их заместителей, ведающих идеологической работой, на семинарах лекторов, агитаторов[21].

Оценить реальную степень действенности выступлений курских региональных средств массовой информации довольно сложно. Постоянно поднимая вопрос о поддержке замечаний средств массовой информации, зачастую региональные парторганизации ограничивали круг ее интересов перепечаткой или обсуждением публикаций печатных органов вышестоящих инстанций. По данным исследований некоторые райкомы Курской области на своих заседаниях в течение ряда лет вообще не обсуждали публикации районных газет[22]. Таким образом, руководящие органы своим примером создавали условия безответственного, необязательного отношения к критическим материалам. К тому же многие проблемы решались по принципу «телефонного права» или на уровне руководства предприятий.

Своей деятельностью средства массовой информации вносили весомый вклад в экономическое развитие страны. Будучи организатором социалистического соревнования, восторженно провозглашая его итоги, морально поощряя передовиков производства, они вызывали в советском обществе волну массового энтузиазма, направляя тем самым энергию населения на достижение конкретных результатов. Однако истинные итоги работы миллионов не становились достоянием гласности. 10 января 1981 г. в Курском обкоме на семинаре-совещании идеологических работников обсуждалась ситуация в промышленности области. В частности отмечалось,

что по многим основным показателям положение не соответствует заданиям 5-летнего плана. Тридцать два промышленных предприятия и объединения Курской области не справились с выполнением Госпланов по реализации продукции, недодав ее на 50 млн. р., ежегодно от 10 до 25 % предприятий не обеспечивали задания по производительности труда,. Ряд коллективов не выполнили план по номенклатуре изделий, нарушали договорные обязательства, лишь 14 % предприятий выпустили продукцию высшего качества, план продажи зерна государству выполнен на 70 %, сахарной свеклы - на 57%[23]. На семинаре присутствовали и представители местной печати, и председатель курского телерадиокомитета. Однако ни в микрофонном материале передач радио и телевидения, ни в газетах автору не удалось обнаружить указанные сведения.

Еще одним направлением деятельности местных средств массовой информации стало освещение работы региональных органов власти. В Курской области деятельность местных органов управления освещалась в телерадиопередачах довольно оперативно. Прежде всего, обеспечивалась систематическая информация о решениях, принимаемых Областным Советом депутатов трудящихся и его исполкомом, со всех сессий передавались отчеты звучанием до 20 минут. На следующий день после очередного заседания облисполкома передавалась подборка сообщений «Вчера в облисполкоме», в которых рассказывалось о ходе обсуждения и принятых решениях, регулярно передавались интервью, репортажи о ходе выполнения решений облсовета и облисполкома[24]. Редакция общественно-политических передач телевидения в течение многих лет (от основания комитета до 1991 года) вела рубрику «Советы – власть народная» о деятельности городских, сельских, районных, поселковых Советов, о работе депутатов. Например, в 1971 – 1972 гг. эти передачи были посвящены деятельности Советов по претворению в жизнь решений XXIV съезда КПСС. В них рассказывалось об организующей роли сельских Советов в колхозном и совхозном производстве, в организации социалистического соревнования, о руководстве местными советами, о работе постоянных комиссий. Всего проведено 10 передач[25]. А в 1975 г. под рубриками «Советы – власть народная», «Телевизионная приемная областного Совета депутатов трудящихся» прошло более 100 сообщений.

Неоднократно ЦК КПСС в своих постановлениях и обращениях призывал увеличить количество материалов об «опыте идеологической борьбы и организационной работы партийных комитетов», усилить в передачах телевидения и радио освещение «многогранной деятельности Советов народных депутатов по осуществлению решений съездов партии, Пленумов ЦК КПСС» [26].

Через средства массовой информации в практику советской политической культуры вошло всенародное обсуждение. Ни один из государственных планов развития народного хозяйства, ни один из крупных актов нашего

законодательства не принимался без всенародного обсуждения, хотя оно и было формальным и зачастую превращалось во всеобщее одобрение политики партии и правительства. Так в октябре 1977 г. была принята новая Конституция СССР, которая закрепила руководящую и направляющую роль КПСС. Введению Конституции предшествовало всенародное обсуждение ее проекта в средствах массовой информации. С 4 июля по 29 августа 1977г. в передачах Курского комитета по телевидению и радиовещанию прошло 266 материалов, посвященных обсуждению проекта нового закона государства[27]. «Все выступавшие по радио и телевидению граждане дали высокую оценку проекта конституции и выразили уверенность, что принятие новой Конституции будет способствовать достижению новых успехов в коммунистическом строительстве, росту международного авторитета нашей страны» [28].

Партийные организации так же использовали провинциальные СМИ в целях воспитания человека с твердыми марксистско-ленинскими убеждениями. На курском телевидении и радио велось несколько передач, посвященных вопросам коммунистического воспитания жителей области: «Сила дружбы», «Курская магнитная аномалия – стройка Всесоюзная», «Человек проходит как хозяин», «Дружба, рожденная в труде», «Человек и его дело», регулярно ведутся передачи под рубрикой «Передовики пятилетки», «Мы – коммунисты». Передачи призваны на конкретных примерах воспитывать чувство «пролетарского интернационализма использовали, коммунистическое отношение к труду» [29].

Среди задач региональных средств массовой информации далеко не последнее место занимала пропаганда советского образа жизни. Комитету по телерадиовещанию Курской области в 1970-1980-х гг. была поручена подготовка передач для радиостанции «Родина», ведущей вещание на соотечественников, проживающих в капиталистических странах. Передачи должны были убеждать соотечественников и жителей капиталистических стран в преимуществах социалистического образа жизни. Отсюда вытекали и основные направления пропагандистской работы: широкий и яркий показ успехов в коммунистическом строительстве, всесторонне показывать преимущества советского образа жизни, отражать в передачах обстановку патриотического подъема, с которым рабочие, колхозники, интеллигенция претворяют в жизнь решения очередного съезда КПСС, пропаганда новых норм взаимоотношений советских людей, рассказ о заботе партии о благосостоянии советского народа, о том, какую заботу проявляет советское государство о тех соотечественниках, которые вернулись на родину. Большое роль отводилась материалам контрпропаганды[30]. В 1970г. в качестве темы для пропаганды советского образа жизни предлагалось 100-летие со дня рождения В. И. Ленина.

Пропаганда советского образа жизни присутствовала и в многотиражных газетах. Например, в период противостояния СССР и США многотиражная

газета курского завода «Счетмаш» опубликовала статью под названием «В зеркале двух миров». В статье среди положительных черт советского образа жизни отмечаются право на бесплатное образование и возможность учиться без отрыва от производства, что, по мнению автора, свидетельствует о «реальной заботе государства». Подзаголовок «Там, где правит капитал» перечисляет такие черты американского образа жизни, как различие в праве на образование для людей разных классов [31]. Через месяц под рубрикой «В мире капитала» та же газета опубликовала статью о проблемах американской семьи в связи с сокращением в США государственной помощи многодетным семьям и помощи для новорожденных [32].

Начавшееся во второй половине 1980-х гг. стихийное перерождение системы изменило весь жизненный уклад советского общества: трансформировалась система ценностей, производственные отношения внутри предприятий, стремительно падала трудовая дисциплина, мотивация труда слабела вместе с верой в близкое торжество коммунизма. С провозглашением перестройки и политики гласности изменились взаимоотношения между партийными организациями и прессой.

Таким образом, информационная деятельность коммунистических средств массовой информации отвечала интересам и нуждам КПСС и задачам социалистического развития нашей страны. Взаимоотношение власти и средств массовой информации в 1970-1980 гг. как на центральном, так и на региональном уровне определялось формулой «газета – орган партийного комитета». Провинциальные СМИ рассматривались как основа и центр политической организации и в силу этого, они ни при каких обстоятельствах не должна была оставаться вне контроля партии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Курочкина А.А. Система управления средствами массовой информации. – СПб., 1999 – С. 29.
2. Рева В. Е. Связи с общественностью: история, теория, практика. - М., 1997. – С. 6 – 8.
3. Забелин П.В., Дрягилев Л.А., Федцов В.Г. Политология: учебно-практическое пособие для вузов. – М., 2002. – С. 194-195.
4. Партийный комитет и газета // Курская правда. – 1974. – 7 апреля.
5. Партийный комитет и газета // Курская правда. – 1974. – 7 апреля.
6. Подсчитано автором по: ГАКО. Ф. Р – 4952, оп. 1, д. 378, л. 2.
7. ГАКО. Ф. Р. – 3705, оп. 1, д. 114, л. 4.
8. ГАКО. Ф. Р. – 3705, оп. 1, д. 98, л. 85 .
9. ГАКО. Ф. Р. – 3705, оп. 1, д. 122, л. 25-27.
10. По материалам газет «Курская руда» и «Энергостроитекь» 1975, 1976 гг.

11. ГАОПИ КО. Ф.П. – 1, оп. 87, д. 91, л. 49.
12. ГАОПИ КО. Ф.П. – 1, оп. 87, д. 247, л.18.
13. ГАОПИ КО. Ф.П. – 2878, оп. 21, д. 43, л. 32.
14. ГАОПИ КО. Ф.П. – 1, оп. 87, д. 91, л. 48.
15. ГАОПИ КО. Ф.П. – 1, оп. 87, д. 91, л. 49.
16. ГАОПИ КО. Ф.П. – 1, д. 167, л.13.
17. ГАОПИ КО. Ф.П. – 1, оп. 87, д. 288, л. 3.
18. Прохоров Е. П. Введение в журналистику, М., 1988. – С. 193.
19. Подсчитано автором по материалам фонда комитета по телевидению и радиовещанию Курской области.
20. О партийной и советской печати, радиовещании и телевидении. Сб. документов и материалов, М., 1972. – С. 351.
21. ГАОПИ КО. Ф. 2878, оп. 21, д. 43, л. 31.
22. Петров В. Н. Деятельность парторганизаций Центрального Черноземья по руководству средствами массовой информации и пропаганды 1971-1980 гг.: Дис. канд. ист. наук.. – Курск, 1989 . – с. 149.
23. ГАОПИ КО . Ф.П. – 1, оп. 87, д. 291, л.19-21.
24. ГАКО. Ф. Р. – 3705, оп. 1, д. 178, л – 1.
25. ГАКО. Ф. Р. – 3705, оп. 1, д. 137, л. – 137 .
26. ГАКО. Ф. Р. – 3705, оп. 1, д. 199, л. 91.
27. ГАКО. Ф. Р. – 3705, оп. 1, д. 189, л. 20-21.
28. ГАКО. Ф. Р. – 3705, оп. 1, д. 189, л. 37.
29. ГАКО. Ф. Р. – 3705, оп. 1, д. 137, л. 64.
30. ГАКО. Ф. Р. – 3705, оп. 1, д. 98, л. 126-137.
31. В зеркале двух миров // За новую технику. – 1985. – 20 февраля.
32. «Американская семья // За новую технику. – 1985. – 6 марта.

Tatiana Zolotareva,
North Caucasian Federal University,
docent, candidate of Philosophy science,
cathedra of social philosophy and ethnology,

The features and the main stages of creative work

Abstract: The paper considers the creative work, the stages of its formation. The publication is an attempt to analyze the various aspects of creative activity, technical creativity in the works of famous scientists, produces the desire to illuminate the process of technological creativity and its role in personality formation

Keywords: creativity, creative process, technical creativity, work.

Золотарева Татьяна,
Северо-Кавказский федеральный университет,
доцент, кандидат философских наук,
кафедра социальной философии и этнологии

Особенности и основные этапы творческого труда

Аннотация: Статья посвящена осмыслению творческого труда, этапам его становления. В публикации делается попытка анализа различных аспектов творческой деятельности, технического творчества в трудах известных ученых, производится стремление осветить процесс технического творчества и его роли в формировании личности.

Ключевые слова: творчество, творческий процесс, техническое творчество, трудовая деятельность.

В современных условиях повышаются требования к различным сторонам жизнедеятельности человека, ко всей системе общественных взаимосвязей, в которые он включен. Всестороннее развитие человека и его способностей есть следствие деятельности человека в ходе исторического развития. Происходит изменение человеческой природы, формирование новых качеств личности. Под влиянием непрерывного процесса роста внедрения новой техники и технологий высвобождаются творческие силы человека, он превращается в творческую личность, становится созидателем. Специальные знания, высокая про-

фессиональная подготовка, общая культура человека превращаются в обязательные условия успешной жизнедеятельности.

Современный период развития общества характеризуется тесным взаимодействием науки, техники, производства, дальнейшим формированием единой и сложной системы этих важнейших форм человеческой. Одной из сторон социальной активности личности является техническое творчество. В данной статье делается попытка осветить процесс технического творчества и его роль в формировании личности.

Различные аспекты творческой деятельности, технического творчества рассматривали ряд российских, западных, американских ученых (П. К. Энгельмейер, П.Хилл, Г. С. Альтшуллер, Г.Я. Буш и др.), которые выполнили содержательный анализ творчества, ввели в оборот поэтапные схемы решения творческих задач.

Творческий процесс «генерирования» идей при создании новых типов изделий рассматривал видный американский специалист по теории и методам конструирования Перси Хилл. Он обращал внимание на то, что творческие идеи чаще появляются у любознательных людей и начинаются с внимания к деталям, которые обычно игнорируются.

Творческие идеи могут быть получены и в том случае, когда процесс содержит не все перечисленные этапы или протекает в другой более предпочтительной последовательности. П.Хилл выделяет следующие этапы творческого процесса, которые обеспечивают решение проблемы, создание нового устройства или появление новой идеи:

1. Беспокойство и осознание задачи.
2. Подготовка.
3. Вынашивание идеи.
4. Озарение.
5. Проверка.

На первом этапе человек сталкивается с ситуацией, которая у него вызывает беспокойство и заставляет его предпринимать некоторые шаги в поиске решения проблемы. На этапе «подготовки» подробно исследуются все возможные решения, дающие результат. П.Хилл обращает внимание, что проблема может быть решена уже на этом этапе. Третий этап «вынашивание идей» характеризуется началом мыслительного процесса. «Проблеме дают возможность созревать в течение определенного времени, когда мозг подсознательно проверяет различные «забытые» комбинации» [2, с. 46]. На этапе озарения творческая идея приходит мгновенно, когда мозг отдыхает или исследователь занят совершенно другой работой, не связанной с решением поставленной проблемы. На последнем этапе, когда уже найдена творческая идея, проводится оценка данных, имеет ли эта идея ценность, и является ли она решением поставленной задачи.

Попытку создания научно обоснованной методики технического творчества предпринял выдающийся российский психолог и философ, основоположник наиболее глубоко разработанной философско-психологической теории деятельности, российский изобретатель, автор теории решения изобретательских задач — теории развития технических систем (ТРИЗ—ТРТС), автор теории развития творческой личности (ТРТЛ) Г.С. Альтшуллер. Он указал на то, что каждое творческое решение новой технической задачи - независимо от того, к какой области техники оно относится, - включает три основных момента: постановка задачи и определение противоречия, которое мешает решению задачи обычными, уже известными технике путями; устранение причины противоречия с целью достижения нового - более высокого - технического эффекта; приведение других элементов усовершенствуемой системы в соответствие с измененным элементом. То есть процесс творческого решения новой технической задачи охватывает три ступени, которые Г.С. Альтшуллер назвал аналитической, оперативной и синтетической и представил следующую схему творческого процесса:

I. Аналитическая стадия.

1. Выбор задачи.
2. Определение основного звена задачи.
3. Выявление решающего противоречия.
4. Определение непосредственной причины противоречия.

II. Оперативная стадия.

1. Исследование типичных приемов решения (прообразов):
 - а) в природе;
 - б) в технике.
2. Поиски новых приемов решения путем изменений:
 - а) в пределах системы;
 - б) во внешней среде;
 - в) в сопредельных системах.

III. Синтетическая стадия.

1. Введение функционально обусловленных изменений в систему.
2. Введение функционально обусловленных изменений в методы использования системы.
3. Проверка применимости принципа к решению других технических задач.
4. Оценка сделанного изобретения.

На аналитической стадии происходит работа с фактами разного рода, в частности историческими, техническими, статистическими, экономическими. Это наиболее логически обусловленная часть творческого процесса. Успех творческой работы на этом этапе сильно зависит от уровня знаний в исследуемой области техники, от понимания законов ее развития, умения вести логический анализ накопленных фактов.

На оперативной стадии проводятся различные операции, как связанные так и не связанные с логикой, с помощью которых изобретатель проводит мысленные эксперименты, стараясь устранить найденные технические противоречия, идет поиск конкретных путей решения методом проб и ошибок. С помощью экспериментов определяется наилучший метод решения поставленной новой технической задачи.

Синтетическая стадия включает в себя внесение в систему различных изменений в соответствии с найденным ранее методом решения задачи, которые могут придавать системе другую форму, более соответствующую новому ее содержанию. Любая новая система порождает необходимость отыскивания новых способов ее практического применения, а также оценки соотношения между положительным эффектом от нее и затратами на ее реализацию.

Г.С. Альтшуллер обращает наше внимание на то, что приведенная схема является типичной, но не всеобъемлющей, и может быть весьма приблизительной, но развитие психологии изобретательского творчества невозможно без массового использования экспериментального метода, конечной целью которого становится практическое применение, так как выявленные закономерности должны быть учтены при разработке научной методики работы над изобретением.

Феномен изобретательства исследовал философ по образованию Генрих Язепович Буш, который много размышлял о феномене творчества и искал подходы к его пониманию, сочетая фундаментальное философское осмысления изобретательской деятельности с практической работой, что делает и сейчас его работы чрезвычайно актуальными.

В 60х – 70х годах прошлого века его программу рассматривали в качестве альтернативы программам по обучению изобретателей Г.С. Альтшуллера.

Г.Буш выделял четыре стадии творческого процесса: подготовка, замысел, поиск и реализация, и представил схему творческого процесса, в которой каждая стадия имеет непрерывную обратную связь с информацией изобретения, опорными знаниями и освоенным фондом методики изобретательства:

I. Стадия подготовки.

1. Шаг интеллектуально-творческой подготовки.
2. Шаг выявления общественных потребностей.
3. Шаг выбора темы.

II. Стадия замысла.

1. Шаг сбора и анализа информации.
2. Шаг постановки задачи.
3. Шаг выбора направления поисков.

III. Стадия поисков.

1. Шаг выбора средств решения.

2. Шаг генерирования идей решения.
3. Шаг отбора оптимального варианта решений.

IV. Стадия реализации.

1. Шаг конкретизации и оформления.
2. Шаг проверки и исполнения.
3. Шаг внедрения.

Благодаря различным взглядам на структуру творческой деятельности, исследователи наработали разнообразный материал для обобщения и лучшего понимания как структуры технического творчества, так и основных стадий формирования и развития необходимых технических знаний и интеллектуальных умений у молодежи.

Таким образом, творчество - это процесс создания нового продукта, несущего как материальную, предметную ценность, так и духовную ценность, сформулированную в нормативных отображениях о благе, добре, зле, прекрасном и безобразном, справедливом и несправедливом. Результаты творчества зависят от способностей, глубины ума и переживаний, силы воображения и воли, характера личности. Поэтому продукты творчества, включающие в конечном результате аспекты личности, не могут быть одинаковы у разных авторов [3, с. 143].

Как труд в широком смысле этого слова, так и творческий труд играют определяющую роль в развитии общества и в жизни каждого человека. Механизм трудовой деятельности можно разделить на три этапа: подготовительный, исполнительный и контрольный. Каждый трудовой акт начинается с подготовительного процесса, с определения цели, программы, с формирования в сознании идеальной картины видоизменения вещества природы. На этом этапе происходит накопление, обработка и передача информации, анализ ситуации, человек включается в творческий процесс. На следующем, исполнительном, человек непосредственно влияет на предмет труда, одновременно контролируя этот процесс, корректируя исполнение программы. Завершает процесс труда контроль произведенного продукта, когда оценивается созданная вещь, реальный предмет, механизм или приём, который позволили решить поставленную задачу. В ходе трудовой деятельности происходит преобразование труда в творческий процесс, который перерастает в устойчивую потребность.

Творчество присуще только деятельности, проводимой человеком. Одним из основных качеств, определяющих принадлежность к роду человеческому, является предметная деятельность, внутренняя основа которой есть творчество. Но творчество не присуще человеку от рождения, оно не является природным свойством, это всего лишь возможность. Способность к творчеству развивается в человеке в процессе трудовой деятельности, причем участие в преобразующей деятельности является непременным условием для развития творческих способностей.

Деятельность человека по преобразованию мира превращает человека в субъект творческого процесса, воспитывает волевые качества, дает необходимый набор знаний, умений, навыков, в конечном итоге преобразуя его во всесторонне развитую личность, которой по плечу создание качественно новых уровней материальной и духовной культуры, воспитывает из человека творца.

Одним из важнейших факторов роста научно-технического творчества является образование, которое способствует развитию творческого мышления, смелости в постановке и решении новых задач, выработке умения быстро ориентироваться и перестраиваться в постоянно меняющемся мире науки и техники, формированию чувства ответственности за результаты работы. Будущий специалист должен овладеть методом научного предвидения в развитии науки и прогнозировать ее направления. Участие студентов в научной и практической работе обеспечивает решение многих теоретических и практических задач, что позволяет сделать из студента творчески мыслящего специалиста.

По мнению С. Л. Рубинштейна, в процессе творческой деятельности у человека постепенно вырабатывается тенденция обдумывания вопроса: где и что нужно изменить, улучшить, усовершенствовать [4, с.82]. Данная тенденция заставляет человека мобилизовывать свои знания, соотносить имеющиеся наблюдения с задачами, возникающими в творческом процессе, умозрительно представлять принципиальную схему вырисовывающейся конструкции. В результате активизируются воображение и образное мышление, что выражается в воплощении решения в чертежах, моделях и т.п. В творчестве наглядно проступают те особенности, которые обусловлены самой личностью, а также создаются определенные материальные ценности.

Следовательно, творческая деятельность выступает в качестве важного социального аспекта при формировании личности, а также при ее развитии. Анализ творческой деятельности в технике может служить основой для разработки различных методик формирования деятельности будущих специалистов.

Исследование показало, что творческая личность должна уметь не только видеть проблему, выбирать достойную цель, но и обладать высокой работоспособностью, осуществлять свою деятельность планомерно, владеть хорошей техникой решения творческих задач, защищать свои идеи при любых обстоятельствах.

Следовательно, главная задача процесса становления творческой личности профессионала состоит в выявлении и совершенствовании творческих возможностей личности и превращении их в устойчивые, социально-ценностные творческие параметры.

Это должны быть специалисты новой формации – знающие, креативные, мобильные, нацеленные на успех, востребованные на рынке труда, а также –

умеющие использовать знания и добывать их на протяжении всей жизни в любой точке мира, т.е. нацеленные на реализацию требования времени – образование на протяжении всей жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Энгельмейер, П.К. Пособие начинающим изобретателям. / П.К. Энгельмейер - В. кн.: Научное творчество, М.: 1989. - 213 с.
2. Хилл, П. Наука и искусство проектирования. / П.Хилл – М.: Изд-во «Мир», 1973. – 264 с.
3. Золотарева, Т.А. Формирование творческого потенциала будущих специалистов. // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. Научный журнал. 2014, №1 (40). Ставрополь: ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», 2014. -310 с. (с.140-144).
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2005. – 575 с.

Neduzhko Yury Victorovich,
*Volyn Institute for Postgraduate Education,
Professor, Doctor of Historical Sciences*

The Views of the President of Ukrainian National Republic in Emigration Mykola Livitsky (1907-1989) on the “Eastern Policy” of the Chancellor West Germany Willy Brandt in a Context National Interests of Ukraine

Abstract. This article is dedicated to show the views of the President of Ukrainian National Republic in emigration Mykola Livitsky on the political processes in the countries of Europe, and on the problem of the revival of independent and democratic Ukraine. It analyses the position of politician towards the future rebuilding of geopolitical space in Eastern Europe. The article shows the influence of the international factors on the ukrainian freedom movement.

Keywords: Eastern and Central Europe, Ukrainian Diaspora, Democracy, Independence, Ukraine.

Недужко Юрій Вікторович,
*Професор Волинського інституту післядипломної
педагогічної освіти, доктор історичних наук*

Погляди Президента УНР в екзилі Миколи Лівицького (1907-1989) на ”східну політику” канцлера ФРН Віллі Брандта в контексті національних інтересів України

Анотація. Дана стаття присвячена висвітленню поглядів Президента УНР в екзилі Миколи Лівицького на політичні процеси в країнах Європи, а також проблему відновлення незалежної демократичної України. Проаналізована позиція політичного діяча щодо майбутньої перебудови геополітичного простору в Східній Європі. Показано вплив міжнародних факторів на український визвольний рух.

Ключові слова: Східна і Центральна Європа, українська діаспора, демократія, незалежність, Україна.

Протягом 60-х – 70-х років ХХ ст. Президентом УНР в екзилі Миколою Лівіцьким в ряді чисельних політичних, наукових і публіцистичних праць був проведений докладний аналіз політичних процесів, які мали місце в країнах Європи та могли вплинути на відновлення незалежної України та її майбутню євроатлантичну інтеграцію. В силу об'єктивних обставин, постать визначного українського політичного діяча і його творчість довгий час залишалися практично невідомими не тільки українській громадськості але й професійним науковцям. До 1991 це пояснювалося офіційним ідеологічним “табу” для істориків з боку органів державної влади СРСР на висвітлення діяльності борців за незалежність України. Адаже більшість політичних діячів української діаспори рахувалися “ворогами радянської системи”, “верховодами закордонних буржуазних націоналістичних банд”, “посібниками світового імперіалізму”. До них відносили і М.Лівіцького.

Народився він в Києві в 1907 році. Його батько – Андрій Миколайович в 1919-1920 роках був спочатку міністром юстиції, а згодом міністром закордонних справ уряду УНР, в 1926 -1954 роках він – Голова Директорії УНР з титулом Президент УНР в екзилі. Очевидно, що діяльність батька і політичне оточення в якому постійно перебував М.Лівіцький вплинули вирішальним чином на його подальший життєвий шлях.

В 20-х роках ХХ ст. М. Лівіцький навчався у Варшаві, був головою української студентської громади та першим кошовим корпорації “Запоріжжя”, співредактором “Студентського голосу”. Своє навчання в галузі економіки і журналістики він завершив у Женеві, перебуваючи на посаді секретаря делегації екзильного уряду УНР при Лізі Націй, де він працював з 1933 по 1939 роки [1,414]. Під час Другої світової війни М.Лівіцький, з цілим рядом діячів екзильних органів влади УНР, перебував у Варшаві. Після закінчення війни він брав активну участь у створенні Українського національно – державного союзу (УНДС), який невдовзі очолив, та Української національної ради (УНРада). В 1949 – 1954 роках М.Лівіцький – міністр преси і інформації, а згодом міністр закордонних справ екзильного уряду УНР. В 1954 – 1957 роках він член УНРади та редактор часопису “Мета”. В 1957 – 1967 роках М. Лівіцький працював на посаді Голови екзильного уряду УНР. В 1967 році на Шостій сесії УНРади він був обраний Президентом УНР в екзилі. На цій посаді він і перебував до грудня 1989 року, коли внаслідок тяжкої хвороби серце патріота України зупинилося назавжди [1, 414].

Визначний український вчений Президент АПН України, академік НАНУ Василь Григорович Кремень, зокрема, зазначав: “ Великій інтерес для дослідників новітньої історії являють собою праці М. Лівіцького, в яких він висвітлює політичні процеси в країнах Європи та їх вплив на майбутнє України. Досліджуючи роботи Миколи Лівіцького , написані переважно в 60-70-ті роки ХХ століття, необхідно відмітити ряд ключових проблем , які на думку автора визначали як майбутнє Європи, так і України. Це, в першу чергу, тенденції до

об'єднання Європи, суспільно-політичні процеси в провідних європейських країнах – Франції, ФРН, Великобританії. Величезна увага з боку українського політика приділялася також аналізу розвитку демократичних процесів в країнах соціалістичного табору – Чехословаччині, Польщі, Югославії та Румунії, пошуку майбутніх перспектив відродження української державності. Проте, на жаль, праці провідного українського політичного діяча, до цього часу залишаються невідомими в Україні та вимагають уважного аналізу з боку вітчизняних науковців, так як вони становлять важливе джерело для вивчення політичної думки української еміграції.“ [2, 6].

Характеризуючи роботи М. Лівичького потрібно зазначити, що переважна більшість статей політика, присвячена європейським політичним процесам була опублікована в пресі української діаспори, зокрема, в часописі “Свобода” (США) [10-15]. В 1975 році Українське інформаційне бюро в Мюнхені випустило книгу М.Лівичького “Відносини Захід-Схід і проблеми поневолених Москвою націй”, в якій було зібрано його праці, в тому числі, і на європейську політичну тематику[5]. Серед інших його робіт потрібно відмітити “Перспективи української визвольної політики” та “Українська Народна Республіка – дороговказ на майбутнє”, опубліковані у Нью-Йорку в 1965 році [4]. Значний інтерес для дослідників викликає праця М.Лівичького “ДЦ УНР в екзилі між 1920 і 1940 роками”, яка була опублікована Українським інформаційним бюро у 1984 році [3].

Автор даної роботи зацікавився легендарною постаттю цього полум'яного борця за незалежність України, зібрав та узагальнив його наявні праці та опублікував декілька наукових робіт, присвячених йому [6-9]. Проте поза увагою цих праць опинилися погляди визначного українського політичного діяча на процеси, які мали місце у країнах Центральної і Східної Європи в контексті національних інтересів України. Вони і пропонуються увазі дослідників у цій статті. Отже метою даного дослідження є висвітлення поглядів Президента УНР в екзилі Миколи Лівичького на “східну політику” канцлера ФРН Віллі Брандта, а також проблему відновлення незалежної демократичної України.

Аналізуючи “східну політику” Віллі Брандта М.Лівичький підкреслював, що приступаючи до кінцевої фази переговорів з Польщею та маючи на увазі розпочати переговори про мир з Чехословаччиною, канцлер ФРН стояв перед проблемою не тільки визнати остаточно кордони Польщі по лінії Одер-Нісса, але й погодитися з фактом примусової еміграції з колишніх східних провінцій Німеччини декількох мільйонів німців. Подібна доля чекала й судетських німців Чехословаччини. Це питання повинно було вирішуватися на переговорах з офіційною Прагою. Проте, для канцлера ФРН подібна політика ускладнювалася тим, що проти такої постановки проблеми завзято виступали мільйони депортованих німців, які проживали в Західній Німеччині. Вони домагалися права на самовизначення, дозволу або на своє повернення до Чехословаччини

та Польщі, або приєднання своїх земель до Німеччини, протестуючі проти легалізації їх вигнання і анексії територій [10].

М.Лівицький зазначав, що на скарги німців, як комуністичний уряд Польщі, так і польська політична еміграція, відповідали, що це компенсація за ті кривди, яких зазнала від Гітлера їх країна. Президент УНР в екзилі рахував цей аргумент більш переконливим, ніж історичні факти про колишню приналежність територій на схід від лінії Одер-Нісса до Польщі. Він підкреслював, що Судети належали Чехословаччині до 1938 року, коли внаслідок Мюнхенської угоди Гітлер анексував їх, тому там не могла вестися мова про будь-які територіальні претензії, а тільки про виселення німців.

Український політик підкреслював потребу мати на увазі те, що країни Заходу не бажали зміцнення Німеччини, саме тому США та Великобританія схилилися до підтримки польських вимог, щодо кордону по лінії Одер-Нісса, а Франція офіційно заявила про неї [10].

На думку Президента УНР в екзилі, найвища мета, яку ставила перед собою німецька політика - це майбутнє об'єднання обох Німеччин. Досягти цього можливо було лише за згодою потужного протектора НДР- Радянського Союзу. Проте, на перешкоді цьому об'єднанню стояли також Польща та Чехословаччина. Вони боялися можливої майбутньої агресії з боку єдиної Німеччини, метою якої могли стати її колишні східні провінції, а також Судети. Лише СРСР гарантував західні кордони Польщі та Чехословаччини, виступаючи в ролі гаранта їх цілісності від можливих територіальних зазіхань з боку ФРН [10].

М.Лівицький підкреслював, що вирішення урядом ФРН проблем кордону з Польщею по лінії Одер-Нісса та долі судетських німців Чехословаччини призвело б до замирення не тільки з комуністичними режимами, але й народами цих східноєвропейських країн. Вони б перестали боятися німецького реваншизму, від якого їх ніби міг врятувати лише союз з СРСР, а це сприяло б поширенню антирадянських тенденцій у настроях народних мас цих держав. Таким чином, зазначав Президента УНР в екзилі, подібна німецька політика неодмінно призвела б до послаблення СРСР, а це в свою чергу в майбутньому сприяло б об'єднанню Німеччини [10].

М.Лівицький підкреслював і іншу проблему яка постала в світі в зв'язку з "східною політикою" канцлера ФРН Віллі Брандта. Нею була неоднозначна реакція провідних країн Заходу на дії ФРН [11]. Зокрема, М.Лівицький вважав, що Франція традиційно була на стороні сильної і неподільної Російської імперії, в якій вбачала протипагу Німеччині. Військова небезпека з боку ФРН для Франції зникла. Проте, як зазначав український політик, якщо ФРН порозуміється з СРСР та потрапить в орбіту його впливу-роль Франції не тільки в світовому, але й європейському масштабі буде зведена нанівець. Він пояснював це складною геополітичною ситуацією в Західній Європі, зважаючи на проникнення СРСР до басейну Середземного моря та небезпечним

становищем в Італії, де значно зміцнила свої позиції комуністична партія. Президент УНР в екзилі вважав, що при подібному подальшому розвитку подій роль Європи, як сили незалежної від СРСР буде закінчена [12].

М.Лівицький підкреслював, що французка публічна думка виявляла велике занепокоєння з приводу "східної політики" Віллі Брандта та боялася "марива Раппалло у своєму модерному виданні" [12]. Подібна позиція спостерігалася в поглядах на "східну політику" В. Брандта з боку США та Великобританії [11].

На думку М.Лівицького, вихід з цього складного становища недовіри до зовнішньої політики ФРН полягав в здійсненні ідеї сильної Об'єднаної Європи в тісному союзі з США. Це планував ще попередній канцлер Західної Німеччини Конрад Аденауер, працюючи над ліквідацією історичної франко-німецької ворожості. Він рахував, що без цього створення Об'єднаної Європи було неможливим [12].

Президент УНР в екзилі зазначав, що 30 червня 1970 року в Люксембурзі відбулася перша зустріч міністрів закордонних справ шести країн-учасників Європейського економічного співтовариства (ЄЕС), а саме Франції, ФРН, Італії, Бельгії, Нідерландів, Люксембургу з головами МЗС чотирьох країн-кандидатів на вступ до ЄЕС - Данії, Великобританії, Норвегії, Ірландії. Франція була дуже зацікавлена в залученні цих країн до ЄЕС. В першу чергу це стосувалося Великобританії. М.Лівицький рахував, що спільно Франція та Великобританія мали більше шансів протистояти домінуючій ролі ФРН у майбутній Об'єднаній Європі та стримати західнонімецький уряд від подальшого недалекогоглядного зближення з СРСР [12].

Аналізуючи "східну політику" Віллі Брандта Президент УНР в екзилі підкреслював, що вона напряду торкалася національних інтересів України. Він вважав, якщо ФРН домовиться з СРСР ціною великих поступок на користь Радянського Союзу то це означатиме, що проблема відродження незалежної демократичної України може цілком зникнути з поля уваги німецьких політичних кіл та буде розглядатися як внутрішня справа СРСР [13].

М.Лівицький гостро критикував позицію органів влади ФРН по відношенню до проблеми відродження незалежної демократичної європейської України. Він підкреслював, що в післявоєнній Німеччині не з'явилося жодної книги відомих німецьких письменників про історію і культуру України. Німецькі ЗМІ цілком замовчували проблеми України, а в шкільних підручниках з історії вона трактувалася, як південна частина Росії або СРСР [14].

Президент УНР в екзилі підкреслював, що радіостанція "Німецька хвиля" мала програми російською, польською, угорською, словацькою та іншими мовами, проте, всі заходи української діаспори спрямовані на забезпечення радіотрансляції українською мовою не мали успіху [14].

Він зазначав, що після Другої світової війни в ФРН з'явилося багато публікацій, в яких засуджувалася політика Гітлера по відношенню до

європейських країн. Проте, не було жодної книги, в якій висвітлювалася б ганебна гітлерівська політика в Україні. Навіть поява книги В.Чорновола "Лихо з розуму", яку досить жваво обговорювали європейські ЗМІ не викликала в ФРН великого резонансу. На думку М.Лівицького, це наслідок відсутності серед німців об'єктивної інформації про Україну, визнання в минулому її державності Німеччиною "де факто" і "де юре" та встановлення дипломатичних відносин між обома країнами [14].

Оцінюючи фінансову підтримку з боку органів влади ФРН для задоволення культурних потреб українців, Президент УНР в екзилі вважав її мінімальною. Особливо, якщо порівняти її з рівнем допомоги, який надавав українській еміграції уряд Чехословаччини в міжвоєнний період. Чільний український політик підкреслював, що варто пригадати "яку величезну кількість всякого добра вивезли німці з України під час першої і другої світових воєн" [14]. Він зазначав, що існували документи про те, що під час перебування німців в Україні в 1918 році було вивезено товарів та сировини на мільярди золотих марок, причому більшість з них була продана в кредит.

Зважаючи на це, Президент УНР в екзилі задавав риторичне запитання: "Чим пояснити байдужість політичних кіл Західної Німеччини до української справи, зокрема "скупість" німецької підтримки для задоволення культурних потреб української еміграції?" [14].

На його переконання, твердження про те, що німці бояться торкатися "української проблеми", щоб їх не обвинувачували у відродженні політики "Drang nach Osten" та бажанні повторити фашистські плани на Сході можна було зрозуміти. Проте, продовжував він, таке пояснення не здавалося переконливим, адже допомога на культурні цілі еміграції та об'єктивне висвітлення прагнень українського народу до відродження незалежної держави не мало нічого спільного з експансіоністськими планами кайзерівської чи гітлерівської Німеччини [14].

Президент УНР в екзилі підкреслював, що в минулому Німеччина застосовувала злочинну політику щодо України. І тому від сучасної німецької політики залежало, чи буде вона продовжувати йти по хибній дорозі, протореній попередниками, списуючи проблему відродження незалежної демократичної європейської Української держави зі своїх планів на майбутнє, чи змінить своє ставлення до цього питання [14].

Президент УНР в екзилі зазначав, що українські національні інтереси вимагали уважного ставлення до проблеми врегулювання кордонів Польщі в контексті німецько-польських переговорів. Адже, хоча комуністичний уряд Польщі однозначно заявив, що він визнає нинішні кордони країни, польська політична еміграція вимагала й надалі "Львова і Вільна", тобто повернення до східних кордонів 1939 року [13]. М.Лівицький зазначав небезпеку того, що деякі німецькі кола хотіли б домовитися з польськими емігрантами, щодо майбутньої допомоги Польщі з боку ФРН для відновлення її східних кордонів 1939 року в

обмін на повернення відібраних німецьких земель. Саме тому, представники української політичної еміграції рішуче застерігали проти закулісних домовленостей, "розмінною монетою" яких повинна була виступати територія України [13].

Президент УНР в екзилі підкреслював, що українська політика буде полягати в тому, що незалежно від того, де будуть проходити західні кордони Польщі, не може бути і мови про зміну нинішніх східних кордонів цієї країни. Він рахував, що якби полякам вдалося закріпити свої сучасні західні кордони договором з ФРН, це значно полегшило їм усвідомлення реалій щодо їх східних кордонів та призвело до завершення українсько-польських суперечок і налагодження добросусідських відносин між обома народами. Якби всі поляки, продовжував він, прийшли до переконання про потребу нормалізації відносин з українцями та не виставляли б претензій на етнографічні українські землі, це пішло б на користь як українській, так і польській визвольній справі. Аналізуючи спільну історію обох народів М.Лівицький стверджував, що коли в 1919 році незалежна Польща не пішла на порозуміння з незалежною Україною, втратили обидві країни. Було б фатальним, якби в майбутньому Польща і Україна замість того, щоб в союзі зміцнювати свої незалежні держави, почали б знову ворогувати між собою [13].

Саме тому М.Лівицький закликав українських політиків змінити їх ставлення до справи німецько-польського кордону по лінії Одер-Нісса, яке полягало в тому, що це є виключна справа обох народів, до якої українці не повинні втручатися, бажаючи бути в гарних відносинах з майбутньою об'єднаною і демократичною Німеччиною та незалежною Польщею, при умові, що вони обидві не будуть загрожувати цілісності української етнографічної території в межах майбутньої незалежної Української держави. Президент УНР в екзилі рахував, якщо керівництво ФРН добровільно погодиться на кордон з Польщею по лінії Одер-Нісса, це буде на користь Україні, сприяючи нормалізації її відносин з Польщею [13].

Коментуючи реакцію частини української еміграції щодо потреби проведення аналогії між політичним становищем Німеччини і України та необхідністю наслідувати "східну політику" Віллі Брандта, Президент УНР в екзилі зазначав, що це повний примітивізм або свідоме шельмування української громадськості [15]. Він підкреслював, що логіка міркувань українських прихильників "політики реалітетів" полягала в тому, що ФРН протягом двадцяти років відкидала реальність існування НДР і не хотіла її визнавати. Проте, така політика не дала жодних результатів. Тому Віллі Брандт перекреслив твердження Конрада Аденауера про невизнання другої німецької держави та став на шлях реальної політики і поїхав до Східної Німеччини шукати з нею зближення. Він був згодний її визнати. Цим він міг добитися покращення долі всіх німців та можливого об'єднання обох Німеччин в майбутньому. Саме тому, зазначав М.Лівицький, деякі зарубіжні українці,

провівши певну аналогію зі становищем Німеччини, рахували, що потрібно перестати декларувати політику відродження незалежної і демократичної Української держави, невизнання УРСР та припинити підтримувати легальне представництво волі українського народу в формі екзильного уряду УНР, а натомість визнати Радянську Україну як українську державу і дбати про покращення в ній умов життя українського народу [15].

На думку М.Лівицького різниця між становищем НДР та України полягала в тому, що хоча Східна Німеччина й перебувала під гегемонією СРСР та на її території знаходилися радянські дивізії, вона мала власні дипломатичні відносини з іноземними державами, свою економіку та армію. Радянську Україну Президент УНР в екзилі трактував як звичайну колонію Росії [15].

Він рахував, що визнання В.Брандтом НДР не передбачало зречення суверенітету ФРН, хоча і несло в собі ризик відкрити СРСР можливості для “радянизації” всієї німецької території. Проте, можливе визнання зарубіжними українцями УРСР призвело б до ліквідації ідеї визвольної боротьби та відновлення незалежної і демократичної Української держави. Адже існувало дві Німеччини-одна демократична, інша-комуністична, проте не було двох Україн. Саме тому не могло бути повторення “східної політики” Віллі Брандта з боку української діаспори. Микола Лівицький підкреслював, якщо для уряду канцлера В.Брандта визнання реальності НДР- це тільки ризик, то для українців проведення “політики реалітетів”- це повна капітуляція та національне самогубство [15].

Підсумовуючи все вищесказане, необхідно відмітити, що Президент УНР в екзилі Микола Лівицький був одним з провідних політичних діячів української діаспори та активно боровся за відродження державної незалежності України. В своїх роботах він приділяв посилену увагу суспільно-політичним процесам, які мали місце в країнах Європи, підкреслюючи їх важливе значення в справі відновлення незалежності України. Перспективи України, як і країн Центрально-Східної Європи він вбачав в складі Об'єднаної Європи. Праці Президента УНР в екзилі М. Лівицького досить актуальні в сучасних умовах, зважаючи на пріоритети зовнішньої політики незалежної України, офіційно проголошений євроатлантичний курс нашої держави.

Серед перспективних напрямів подальших досліджень необхідно відмітити потребу висвітлення поглядів М. Лівицького на проблему міжнародних відносин в країнах Європи в контексті євроінтеграційних процесів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний Центр Української Народної Республіки в екзилі: статті і матеріали/ Під ред. Л. Винара і Н. Позуняк. – Філадельфія – Київ – Вашингтон: Фондація ім. С. Петлюри в США, вид-во “Веселка”, 1993 – 493с.

2. Кремень В.Г. Передмова до книги “Недужко Ю.В. Європейські політичні процеси та перспективи відродження незалежної демократичної України в працях Президента УНР в екзилі Миколи Лівіцького. – Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2004”-С.5-7.
3. Лівіцький М. ДЦ УНР в екзилі між 1920 і 1940 рр. – Мюнхен – Філадельфія: Українське інформаційне бюро, 1984. – 72 с.
4. Лівіцький Микола. Перспективи української визвольної політики. Українська Народна Республіка – дороговказ на майбутнє. – Нью-Йорк, – 1965. – 48с.
5. Лівіцький Микола. Відносини Захід – Схід і проблеми поневолених Москвою націй. – Мюнхен: Українське інформаційне бюро, 1975.- С. 382-404.
6. Недужко Ю.В. Погляди Президента УНР в екзилі Миколи Лівіцького (1967-1989) на проблему відродження незалежної демократичної України // Література та культура Полісся. Вип. 27. Регіональна історія та культура в українському та східноєвропейському контексті / Відп. ред. і упорядник Г.В.Самойленко.-Ніжин: Видавництво НДПУ ім. М.Гоголя, 2004.-С.183-187.
7. Недужко Ю.В. Європейські політичні процеси та перспективи відродження незалежної демократичної України в працях Президента УНР в екзилі Миколи Лівіцького. – Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2004. – 64с.
8. Недужко Ю.В. Президент УНР в екзилі Микола Лівіцький (1907-1989) та східноєвропейські політичні процеси // Наддніпрянська Україна: історичні процеси, події, постаті: Зб.наук.пр./Ред. кол.: С.І.Світленко (відп.ред.) та ін.-Д.: Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2006.-Вип.4.-С.263-270.
9. Недужко Ю.В. Державний центр УНР в екзилі: боротьба за демократію та незалежність України // Український вимір. Міжнародний збірник інформаційних, освітніх, наукових, методичних статей і матеріалів з України та діаспори. – Ч.4.- Кн.1. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – С. 129-147.
10. В.Ткач (М.Лівіцький). Два аспекти німецької східної політики //Свобода. – 1970. – листопад.
11. В.Ткач (М.Лівіцький). Успіхи Брежнєва в Бонні //Свобода. – 1973. – червень.
12. В.Ткач (М.Лівіцький). Європа поміж Америкою і СРСР // Свобода. – 1970. – липень.
13. В.Ткач (М.Лівіцький). Одра-Нісса і українські інтереси //Свобода. – 1970. – лютий.
14. В.Ткач (М.Лівіцький). Сучасна Німеччина і українська справа //Свобода. – 1968. – березень.
15. В.Ткач (М.Лівіцький). “Реалітети” в чужих і в нас // Свобода. – 1970. – квітень-травень.

Jurisprudence and Sociology

A.A. Konyukhova,
*Moscow State Institute of International Relations (University),
Moscow, Russia*

Features of mechanism settlement of tax disputes in the Russian Federation and the Federal Republic of Germany (rather-legal analysis)

Abstract: This article is devoted to the settlement of tax disputes in Russian Federation and the Federal Republic of Germany. The features of the conflict settlement mechanism are both shown in the administrative and judicial review stage. In accordance with German law, the administrative stage of dispute resolution, carried out by the tax authority, always precedes the filing of a complaint to a court. Consequently, the taxpayer submits his first application in writing to the tax authority that issued the tax act, though in some cases to a higher tax authority. This obligatory procedure was borrowed by the Russian tax system. The trial stage of tax dispute settlement in Germany is carried out by specialized courts, forming a two-level system for legal proceedings. Thus, the tax dispute submitted to the Court is settled first by the finance lands courts and then by the higher Federal Financial Court.

However, the Federal Finance Court takes into consideration only certain categories of actions listed in the Act (the Regulations) of finance courts (Finanzgerichtordnung). In Russia, appeals of administrative review of tax conflicts, unlike in the German system, are handled by arbitration and general jurisdiction courts. The Supreme Arbitration Court of the Russian Federation is the supreme judicial body for settling economic disputes and other cases considered by arbitration courts in implementing federal procedural judicial supervision over their activities and provides explanations regarding judicial practices. Arbitration courts established at the level of the Federation to resolve disputes involving commercial entities, e.g. enterprises and entrepreneurs, resolve the bulk of tax disputes. These courts are composed of specially created panels of judges known as bars, i.e. groups of judges who specialize in reviewing taxation cases.

Keywords: a tax dispute, the tax conflict settlement mechanism, administrative and court order of settlement a tax dispute in Russian Federation and the Federal Republic of Germany.

А.А.Конюхова,
*Московский государственный институт
международных отношений (университет) МИД России.
России, Москва*

Статья посвящена порядку разрешения налоговых споров в Российской Федерации и Федеративной Республике Германии. Выявлены особенности механизма урегулирования данных конфликтов как на досудебной, так и судебной стадии рассмотрения. В соответствии с законодательством ФРГ административная стадия разрешения спора, осуществляемая налоговым органом, всегда предшествует обращению с жалобой в суд. Следовательно, налогоплательщик сначала направляет своё заявление в письменной форме в орган, издавший акт, а в некоторых случаях в вышестоящую налоговую инстанцию. Такой обязательный порядок был заимствован и Россией. Судебная стадия урегулирования налогового конфликта в Германии осуществляется специализированными судами, образующими двухуровневую систему по разрешению спора. Таким образом, налоговый спор, переданный в суд, разрешается финансовыми судами земель, а затем вышестоящим Федеральным финансовым судом. Однако Федеральный финансовый суд принимает к своему рассмотрению только определенные категории исков, перечисленные в Законе (Положении) о финансовых судах. В России обжалование рассмотренных в административном порядке налоговых конфликтов в отличие от немецкой системы, осуществляется арбитражными судами и судами общей юрисдикции. Верховный Суд Российской Федерации является высшим судебным органом по разрешению экономических споров и иных дел, рассматриваемых арбитражными судами, осуществляет в предусмотренных федеральным законом процессуальных формах судебный надзор за их деятельностью и дает разъяснения по вопросам судебной практики. Основной массив налоговых споров разрешается арбитражными судами, созданными на уровне субъектов Федерации для разрешения споров с участием юридических лиц и индивидуальных предпринимателей. В арбитражных судах созданы специальные налоговые коллегии или составы, т.е. группы судей, которые специализируются на рассмотрении дел о налогообложении.

Ключевые слова: налоговый спор, механизм разрешения налоговых споров, административный и судебный порядок разрешения налогового спора в России и ФРГ.

В Германии в Законе о финансовых судах содержится положение, устанавливающее, что «под налоговыми спорами понимаются все связанные с

регулированием налогов или применением финансовыми органами налогово-правовых предписаний действия, включая мероприятия федеральных финансовых органов и финансовых органов федеральной земли Берлин по запрещению и ограничению движения товаров через границу, налоговые споры приравниваются к делам по управлению финансовыми монополиями»[12].

Налоговый спор, представляющий собой как материальные, так и процессуальные правоотношения, имеет целый механизм своего разрешения, включающий в себя административный и судебный порядок. В зависимости от правовой системы данной конкретной страны административному и судебному порядку разрешения налоговых споров присущи свои особенности.

В юридической литературе существует деление на две основные организационные модели судебной власти. Первую отличает единая система общих судов, которые рассматривают основные виды гражданских и уголовных дел. При этом не исключается возможность создания специализированных судов, дополняющих систему общих судов. В ряде случаев имеет место внутренняя специализация посредством выделения внутри судебного органа судебных составов (коллегий) или судей, специализирующихся на рассмотрении дел определенной категории. Так, в США действует ряд специализированных судов, в том числе Налоговый суд (The United States Tax Court).

Главной чертой второй модели построения судебной системы, по оценке специалистов, является то, что специализированные суды действуют наряду с судами общей юрисдикции. Судебная система государства состоит из нескольких автономных подсистем, обладающих своей компетенцией. Как правило, имеются собственные высшие судебные органы для каждой подсистемы. Характерный пример – судебная система Германии, одной из главных черт которой является одновременное осуществление своей деятельности отдельных судебных систем: наряду с общей подсудностью, особой подсудностью административных судов, судов по социальным спорам и других специальных судов установлена подсудность финансовых судов, во главе которых стоит Федеральный финансовый суд.

Российскую судебную систему нельзя классифицировать в рамках вышеприведенных моделей организации судебной власти. К ведению арбитражных судов и судов общей юрисдикции отнесены полномочия по разрешению налоговых споров. Верховный Суд Российской Федерации является высшим судебным органом по разрешению экономических споров и иных дел, рассматриваемых арбитражными судами, осуществляет в предусмотренных федеральным законом процессуальных формах судебный надзор за их деятельностью и дает разъяснения по вопросам судебной практики.

В арбитражном споре доказательства, представленные сторонами, являются основой принимаемого судом решения. Дела с участием

государственных органов, вытекающие из публично-правовых (в том числе налоговых) правоотношений, специфичны в вопросе распределения обязанности по доказыванию между сторонами.

Арбитражное судопроизводство в России строится на основе принципа состязательности [1, Ст. 123], который заключается в обеспечении сторонам дела «паритетной» возможности доказывать свою правовую позицию всеми доступными им согласно закону способами. Этот принцип в силу его прямого закрепления в Конституции РФ носит универсальный характер и распространяется на все категории судебных споров. Неиспользование стороной возможности представить доказательства в обоснование своих требований (возражений) по делу оставляет риск возникновения для нее негативных последствий такого процессуального поведения. В арбитражном процессе суд согласно АПК РФ не играет активной роли в сборе доказательств, а лишь обеспечивает их надлежащее исследование на началах независимости, объективности и беспристрастности [2, Ст. 9].

В отдельных категориях арбитражных споров состязательность раскрывается не только путем обеспечения сторонам равных процессуальных возможностей по представлению доказательств, но и распределением между ними бремени доказывания в рамках предмета спора. Это относится, в частности, к спорам с участием государственных органов и организаций, возникающим в процессе реализации публичных функций. В таких делах частным лицам представляется крайне трудно, поскольку действия представителей государства обеспечены набором принудительных мер. Предписания АПК, компенсируя предполагаемое неравенство участников спора, возлагает на государство обязанность доказывать правомерность совершенных властно-обязывающих действий.

Состязательность в арбитражном процессе применительно к порядку доказывания раскрыта в общем положении ст. 65 АПК РФ, согласно которому «каждое лицо, участвующее в деле, должно доказать обстоятельства, на которые оно ссылается как на основание своих требований и возражений».

В налоговых спорах этот принцип трансформируется. В категорию налоговых споров включаются дела об оспаривании налогоплательщиками ненормативных правовых актов, решений, действий (бездействия) налоговых органов и дела по заявлениям налоговых органов о взыскании с налогоплательщика обязательных платежей и сумм санкций в бюджет.

Бремя доказывания соответствия цены по сделке при выявлении факта налоговых злоупотреблений во многих государствах ложится именно на налогоплательщика: в Германии и Австрии применяется смешанный вариант, когда налогоплательщик доказывает обоснованность понесенных им расходов по сделке, а налоговый орган – факт недополучения дохода в результате занижения цены.

Налоговый спор возникает после оценки деяний (действий или бездействия) налогоплательщика со стороны налоговых органов. Как правило, до предъявления требований в суде этот неразрешенный конфликт является предметом рассмотрения со стороны государства в лице налоговых органов и представляет собой материальное налоговое правоотношение. В этом случае налоговый спор преодолевается в административном порядке, предусмотренном законодательством о налогах и сборах [8. С. 84].

В Германии порядок досудебного разрешения налоговых споров определяется (Законом) Положением о налогах и платежах, в частности ч. 7 «Внесудебное производство». В этом разделе раскрываются процесс подачи досудебной жалобы.

Согласно этому положению досудебный порядок является обязательным и требует от налогоплательщика сначала обратиться в налоговый орган, а только затем в суд. Таким образом, налогоплательщик направляет своё заявление в письменной форме в орган, издавший акт, а в некоторых случаях в вышестоящий налоговый орган.

В российском законодательстве, основываясь на зарубежном опыте, также был введен обязательный досудебный порядок обжалования налоговых споров. В соответствии с ним возможность обращения в суд по принятым решениям налоговых органов наступает только после их обжалования в вышестоящем налоговом органе. «С 1 января 2014 г. обязательный досудебный порядок обжалования применяется ко всем налоговым спорам, в том числе в отношении обжалования иных актов налоговых органов ненормативного характера, а также действий или бездействия их должностных лиц» [17]. Жалоба, подписанная заявителем или его уполномоченным представителем, подается в налоговый орган в письменной форме.

В отношении решений о привлечении к ответственности за совершение налогового правонарушения или об отказе в привлечении к ответственности за совершение налогового правонарушения Налоговый кодекс РФ также предусматривает обращение в судебную инстанцию только после обжалования этого решения в вышестоящем налоговом органе. В случае обжалования такого решения в судебном порядке срок для обращения в суд исчисляется со дня, когда лицу, в отношении которого вынесено это решение, стало известно о вступлении его в силу» [4].

До 1 января 2006 г. налоговые санкции взыскивались со всех налогоплательщиков только в судебном порядке. К правонарушениям, совершенным налогоплательщиком до 1 января 2006 г., но обнаруженным налоговым органом после этой даты, применяются положения новой редакции пункта 7 ст. 114 НК РФ о бесспорном списании сумм штрафов, то есть внесудебная процедура взыскания.

Следует подчеркнуть, что недостатком немецкого досудебного урегулирования является то, что подача жалобы сама по себе не

приостанавливает исполнение обжалуемого акта. Следовательно, налогоплательщик, имеющий достаточные основания полагать, что акт налогового органа носит неправомерный характер, обязан известить путем отдельного заявления соответствующее должностное лицо о желании приостановления такого акта. Для такого заявления предусмотрены высокие требования, так как неправомерность решения должна быть более вероятна, чем его правомерность.

С учетом специфики национальных судебных систем в настоящее время наблюдается различные подходы к разграничению юрисдикции судов в области налогообложения. Как отмечает О.Р. Михайлова, по своему предмету налоговые споры специфичны, они разрешают сложные экономические ситуации, и их рассмотрение требует специального знания и применения особых процедур [7. С. 119]. Практика свидетельствует о тенденции к специализации судопроизводства по налоговым спорам, формы и степень которой в рамках каждой судебной системы индивидуальны. Процессуальный порядок судебного рассмотрения налоговых споров составляет, по определению И.И. Кучерова, налоговое судопроизводство [6. С. 37].

Налоговая система России является достаточно молодой. На современном этапе пробелы и коллизии Налогового кодекса Российской Федерации наглядно свидетельствуют о том, что отечественное налоговое законодательство, находясь в стадии формирования и не соответствует целям и задачам налогообложения.

В России налоговые споры разрешают арбитражные суды и суды общей юрисдикции. Бывший Председатель Высшего Арбитражного суда РФ А.А. Иванов до объединения его с Верховным Судом неоднократно высказывал мнение о целесообразности передачи арбитражным судам всех налоговых дел, за исключением уголовных, учитывая, что принципы их рассмотрения в отношении юридических и физических лиц одинаковы. В настоящее время для России это наиболее вероятная линия развития налоговой специализации в судебной сфере [5. С. 74, С. 132].

Основной массив налоговых споров разрешается арбитражными судами, созданными на уровне субъектов Федерации для разрешения споров с участием юридических лиц и индивидуальных предпринимателей. В арбитражных судах созданы специальные налоговые коллегии или составы, т.е. группы судей, которые специализируются на рассмотрении дел о налогообложении. Это положительный момент. Положительным фактором выступают также быстрые темпы рассмотрения налоговых споров в арбитражных судах. В России арбитражные суды поставлены законом в жесткие рамки процессуальных сроков. Поэтому в большинстве случаев разрешение спора, с учетом рассмотрения апелляционной и кассационной жалоб, завершается в течение от 4 до 6 месяцев. Конечно, при стечении определенных обстоятельств сроки могут быть увеличены.

Суды общей юрисдикции рассматривают дела с участием граждан, в том числе и о налогах [3, Ст. 22.1]. Они же рассматривают дела о преступлениях в сфере налогообложения. Еще одна важная категория дел, рассматриваемых этими судами, – дела о признании подзаконных актов (например, инструкций, указаний налоговых органов о порядке исчисления и уплаты налогов) не соответствующими законодательству о налогах и сборах. Количество подобных дел, рассматриваемых в судах постоянно увеличивается.

В Конституционном Суде РФ и Конституционных (Уставных) судах субъектов федерации рассматриваются дела о несоответствии законов, постановлений Правительства Конституции Российской Федерации. За последние годы Конституционный Суд РФ принял около 20 постановлений по вопросам налогообложения, которые имели широкий резонанс и коренным образом повлияли на развитие налогового законодательства [9. С. 34].

Для обращения в немецкий Конституционный Суд требуются полномочия, на которые есть ясные и понятные указания в решении по жалобе [13]. Например, в 2006 г. Федеральный финансовый суд обратился в Федеральный конституционный суд с интерpellацией о принятии решения по поводу признания неконституционности определенной статьи Закона «О подоходном налоге» за невозможностью её выполнения из-за неясности в формулировке. По этой причине возникают противоречия из-за неправильного понимания, недопонимания и недолжного применения законных норм, причём как со стороны налогоплательщиков, так и со стороны финансовых органов [14].

Однако, безусловно, передача на рассмотрение налогового спора в Конституционный суд происходит достаточно редко, поскольку в 1950 г. в Германии была создана целая система финансовых судов, представленная теперь в каждом немецком регионе и возглавляемая Федеральным финансовым судом в Мюнхене, являющимся одним из высших органов правосудия. Любопытен тот факт, что из всего потока рассматриваемых в ФРГ возражений по налоговым требованиям (около 2млн. заявлений в год) в финансовую ветвь немецкой юстиции попадает не более 5%, то есть объём фактического делопроизводства крайне незначителен. Но с учетом того, что окончательные решения Федерального финансового суда Германии, как правило, имеют сложный прецедентный характер и зачастую служат прямыми сигналами к последующим законодательным изменениям, роль данного органа в государственном регулировании экономики весьма значительна [11. С. 60].

Система финансовых судов Германии двухуровневая: земельные финансовые суды (Finanzgericht) и Федеральный финансовый суд (Bundesfinanzhof), который возглавляет систему финансовых судов. Основным источником финансового процессуального права – Положение о судопроизводстве по финансовым делам, которое было принято в 1965 г. Как отмечает А.Г. Румянцев, административные и финансовые суды распространяют свою юрисдикцию почти на одни и те же отношения частных лиц с органами

управления государства. Разница лишь в том, что административные суды не рассматривают споры, возникающие из финансовых или налоговых отношений. Это отнесено к компетенции финансовых судов [10. С. 21].

В отличие от налогового органа, финансовый суд обычно более оперативно разрешает индивидуальные споры, стремясь при этом установить детали предмета спора [11. С. 60]. Приближаясь к наиболее квалифицированному способу разрешения налогового спора и основываясь на отдельных правилах, финансовый суд определяет обстоятельства дела, к которым судья применяет свою правовую оценку. Из этого следует, что участвующему в процессе налоговому консультанту, представляющего интересы лица, легче решать вопросы в суде, чем в финансовом органе.

Большинство жалобщиков, поверенных или адвокатов, не обучены в процессуальном праве и технике ведения процесса. При ведении финансовым судом процесса во всех формальных вопросах решения принимает председательствующий судья или докладчик (Berichterstatter). Лица, участвующие в процессе, должны понимать, что никакая критика их решений не допустима, а может лишь повлечь за собой обратную реакцию судьи.

В немецком законодательстве предусматриваются отдельные требования к исковому заявлению, которое налогоплательщик подаёт в суд: такой иск должен быть подан в письменной форме или под запись судебного секретаря, если в споре принимают участие сразу несколько сторон, то должны также прилагаться его копии. В данном иском заявлении необходимо указать истца, ответчика, предмет искового требования, административный акт, нарушающий интересы, служащие для доказательства факты и постановление налогового органа по делу. Если одно лицо сразу подаёт несколько исковых заявлений против одного ответчика и при этом они все являются взаимосвязанными, то они относятся к юрисдикции одного и того же суда и истец может их объединить.

Подавая исковое заявление в суд, налогоплательщик должен представлять, какие цели он преследует, и какие правовые последствия он ожидает от исхода дела. Заявитель должен определить категорию вида иска, к которой относится вопрос. В §§ 40–41 Закона о финансовых судах выделяются следующие иски:

- иск об оспаривании или обжаловании (Anfechtungsklage);
- иск о принуждении к исполнению обязательства (Verpflichtungsklage);
- иск о признании (Feststellungsklage);
- иск об оспаривании неправомерных действий по взиманию налогов (Sprungklage);
- иск на бездействие и попустительство административных органов (Untätigkeitsklage).

На стадии подготовки дела к устному разбирательству судья принимает меры к урегулированию спора, в частности вызывает стороны для обсуждения

предмета спора. На стадии подготовки дела к судебному разбирательству, истец может изменить иск либо отозвать его. В свою очередь, финансовый орган может отменить или изменить акт, оспариваемый налогоплательщиком.

На досудебной стадии подготовки дела возможны:

- отсрочка или приостановление производства по делу;
- отзыв искового заявления;
- урегулирование правового спора по существу;
- определение суммы иска;
- назначение судебных издержек.

Судом второй инстанции по налоговым спорам является Федеральный финансовый суд. Кассационная жалоба должна быть принята, если:

- правовой спор имеет принципиальное значение;
- принятое решение противоречит решениям Федерального финансового суда или Федерального конституционного суда;
- оспариваемое решение принято на основании доказанного процессуального нарушения.

Как видно из оснований допущения кассационной жалобы, предусмотренных в § 115 Закона о финансовых судах, служит в первую очередь интересу общественности к повышению квалификации права и соблюдения правового единства.

Подача жалобы согласно Закону о финансовых судах приостанавливает вступление в силу решения финансового суда.

Цель кассационного производства – это проверка законности вынесенных приговоров финансовых судов (Urteil). При рассмотрении кассационной жалобы нужно учитывать обстоятельства дела, как они были установлены финансовым судом. Федеральный финансовый суд занимается проверкой правильности применения финансовыми судами права по конкретному делу, а также, если не было ли решение основано на процессуальной ошибке.

Существуют виды дел, которые рассматриваются Федеральным финансовым судом без исключений рассматриваются дела, когда:

- в заседании участвует судья, отстраненный от исполнения судейских обязанностей;
- одному из участников отказано в судебном слушании;
- решение было вынесено на основании устного разбирательства, в котором положения о публичности рассмотрения дел были нарушены;
- решения не соответствуют основаниям его вынесения и другие.

Федеральный финансовый суд – высшая судебная инстанция по налоговым вопросам и связан с объективно-действительными фактами финансовых судов, только если относительно таких фактов предоставлены допустимые и обоснованные причины для пересмотра. Однако с помощью кассации можно рассмотреть приговор суда на предмет его соответствия здравому смыслу, жизненным нормам, правилам истолкования или другим

общим принципам федерального права. Следует отметить, что кассационное разбирательство – лишь проверка ошибочности решений финансовых судов. Федеральный финансовый суд может руководствоваться фактами и обстоятельствами, которые уже были установлены. Если нарушаются нормы материального права, высшая судебная инстанция проверяет в полном объеме все факты, не обращаясь к обоснованиям, сделанным в кассационной жалобе. Кассационная жалоба, подданная на процессуальные ошибки или нарушенные нормы материального права, позволяет суду провести полную пере проверку.

Немецкий опыт показывает, что финансовые суды Германии при решении споров в сложных областях права эффективны, а специализация судей приводит к более качественному рассмотрению дел. Речь идет о налоговых спорах, где требуются специальные знания, связанные с усложнением налогового законодательства и правовых споров [6. С. 37].

Обязательное первичное обжалование решений налоговых органов в административном порядке несколько ущемляет права налогоплательщиков. Это объясняется отсутствием независимых юрисдикционных органов в системе налоговой администрации.

Сложность судебных разбирательств по налоговым спорам и необходимость наличия у судей особых знаний стимулируют государство на создание специализированных налоговых судов, в целях создания системы для вынесения наиболее справедливых решений по налоговым спорам на основе наиболее справедливого судебного разбирательства.

Российский законодатель может выбрать два пути правового регулирования разрешения налоговых споров. Первый путь связан с созданием специализированных судов по разрешению налоговых споров по примеру ряда высокоразвитых западных стран, например Германии.

Второй путь – создание системы административных судов и реализация конституционного положения об административном судопроизводстве. В компетенцию указанных судебных органов должно входить рассмотрение дел об административных правонарушениях и налоговые споры. В данном случае Российская Федерация может учесть опыт других стран. Так, в Австралии спор между налогоплательщиком и налоговым органом в первой инстанции рассматривает Административный трибунал, а апелляционной инстанцией является Федеральный суд.

Думается, второй путь предпочтителен, так как Конституция РФ в ст. 118 предусмотрела отдельный от уголовного, гражданского и конституционного – административный вид судопроизводства как конституционную основу создания административных судов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конституция Российской Федерации 1993 г.

2. Арбитражный процессуальный кодекс Российской Федерации от 24.07.2002 N 95-ФЗ. (принят ГД ФС РФ 14.06.2002)
3. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации от 14.11.2002 N 138-ФЗ. (принят ГД ФС РФ 23.10.2002)
4. Налоговый кодекс Российской Федерации от 31.07.1998
5. Иванов М.А. Институционально-правовой механизм рассмотрения налоговых споров во Франции: Дис. ... канд. юрид. наук. 2006, С.207
6. Кучеров И.И. Налоговое судопроизводство в России и за рубежом // Бухгалтерский учет. 2007. N 4, С. 37
7. Михайлова О.Р. Налоговый суд Канады // Ваш налоговый адвокат. 2001. Вып. 1 (15) С. 119.
8. Налогообложение: проблемы науки и практики-2009: Монография/ Под.ред. проф. Ю.Б. Иванова. М.: ФЛП Либуркина Л.М., 2009, С. 84
9. Модеров С. В. По решению суда освобожден... от налогов. // Финансовый директор. – 2009. - № 7, С. 34
10. Румянцев А.Г. Система исков в финансовом процессе ФРГ // Финансовые и бухгалтерские консультации. 1995. N 2, С.21
11. Румянцев А.Г. Финансовые суды в ФРГ // Финансовые и бухгалтерские консультации. 1995. N 1, С. 60
12. Закон о финансовых судах от 6 октября 1965 г. (Finanzgerichtsordnung) § 33
13. Закон о федеральном конституционном суде от 12.03.1951 г. (Bundesverfassungsgerichtsgesetz – BverfGG)
14. Буссе Р. Решение налоговых конфликтов и споров: опыт Германии// «Капитал страны», 2011 г.
15. Kaspar F.D. Der Anwalt im Kampf ums Recht, JZ 1995, С. 746
16. Wassermeyer F. DStZ 1985, С. 159
17. <http://www.ist-profyt.ru/files/dyns.pdf>

Bulygin Andrey Viktorovich,
FSBEI HPE «Yugra State University»,
candidate of Legal Sciences,
associate professor of the Department of
criminal law and criminal process

Brovina Anna Viktorovna,
FSBEI HPE «Yugra State University»,
candidate of Philological Sciences,
Head of the Department of Science

Subjects of public control in Russian legislation (anti-corruption aspect)

Abstract: The article regards analysis of separate norms of Russian legislation regulating the procedure of public control in the context of anti-corruption. The publication gives an estimate of legislative definition of subjects of social control, as well as role of a citizen in the mechanism of anti-corruption work.

Key words: anti-corruption, public control, civil society.

Federal law dated December 25, 2008 No. 273-FZ «On combating corruption» (hereinafter «The Law No. 273-FZ») defines cooperation between state and civil society institutions, international organizations and individuals as one of its basic principles, and regards development of institutions of public control over compliance with legislation of Russia Federation as one of corruption preventive measures.

Also the law prescribes that one of the main directions of state bodies' activities aimed at the enhancement of corruption counteraction efficiency is to establish a mechanism of social control over their activity.

Regulatory implementation of the relevant provisions of the Law No. 273-FZ was found in the Federal Law of July 21, 2014 № 212-FZ «On fundamentals of social control in the Russian Federation», (hereinafter «The Law No. 212-FZ») which establishes legal basis for the arrangement and performance of public control over the activity of the state and municipalities and other authorities and organizations exercising certain public powers under the federal law.

Some provisions of the Law No. 212-FZ legitimate and specify the application rules of control activity that are actually implemented in the society, and some provisions determine the forming control activities.

Taking into account that the accepted law has no direct analogues in the recent past of Russian legislation, some of its provisions require interpretation from the point

of view of capacity and efficiency of their application, achieving the goals that are set by the anti-corruption law and the law on public control.

So, the answer to the question about who and what status has the authority to exercise public control seems not obvious. According to Federal Law 212-FZ, Article 3, Point 1 citizens of Russian Federation have a right to participate in the social control both personally and as a part of public associations and other non-state non-profit organizations. Point 3 of the same Article specifies that citizens participate in the implementation of public control as a public inspectors and public experts.

However, 9th Article of Law No. 212-FZ calls as agents of social control exclusively the Public chamber of the Russian Federation, the civic chambers of the Russian Federation subjects; the public chamber (councils) of municipalities and public councils at the Federal Executive authorities, public councils with legislative (representative) and executive bodies of subjects of Russian Federation state authorities. Not calling as subjects of social control, Law No. 212-FZ indicates that public monitoring committee, public inspections, group of social control, and the other organizing structures of public control can be founded for public control in cases and order stipulated by the legislation of the Russian Federation. Thus, the citizen of the Russian Federation is able to exercise public control only indirectly, as a representative of the subject of public control, or as a person from the subject of public control, as it specified in the law. Realizing quite a wide range of rights granted to the subjects of social control in accordance with the Law № 212-FZ, excluding each and every one from the appropriate list of «authorized» seems to be justified, because otherwise it creates the threat of unwarranted interference of the subjects of social control in the activities of bodies of state power, bodies of local self-government, state and municipal organizations, other bodies and organizations engaged in certain public powers, and to exert improper influence on these bodies and organizations. In this context, of course, the achievement of the objectives of Law No. 212-FZ, is possible only in case of involving professionals from the general public.

However, passing the main scope of the powers to the Civic chamber of the Russian Federation and the civic chambers of Russian Federation subjects it is possible to conclude about the actual addition by the analyzed law of the Federal Law No. 32-FZ of 4 April 2005 «On the Civic Chamber of the Russian Federation», (hereinafter «The Law No. 32-FZ») and the relevant bylaw and local regulations. Monopolization of control functions at specific organizations does not reflect the principle of differentiation means of social control, which seems should provide an opportunity for participation in public control of all population groups. The complexity of this issue is marked by V.V. Astanin: «Search, selection or definition of civil society institutions interested in productive cooperation with the government in combating

corruption is the most difficult aspect in the context of effective anti-corruption policy» [1].

Thus, some authors have expressed reasonable concerns about the fact that today is the prevalence of subjects, formed on the principle of "from above", the civic chambers, councils and commissions. The state creates special conditions for them, while limiting independent entities. However, it must be remembered that the creation of institutions of civil society «from above» leads to formalize them and to the profanation of the essence of social activities [2]. Even if the legislator is guided by absolutely good order, partly «involuntary» disclosing the value of social control, offered options of controlled entities for the purposes of a valid social control may be ineffective, because these social organizations are under the influence of public authorities. This influence is formed during the organization creation. Thus, the President of the Russian Federation takes active and direct participation in the formation of the Public chamber of the Russian Federation, the Russian Federation President in accordance with Art. 8. Law No. 32-FZ on the results of consultation with social organizations, the other nonprofit organizations, Russian Academies of Sciences determines candidacies of forty citizens of the Russian Federation, with special merits to the state and society, and offers these citizens to be part of the Civic chamber. An example of regional legislation is the Law On the public chamber of the Khanty-Mansiysk Autonomous Area – Yugra», enacted by the Duma of the Khanty-Mansiysk Autonomous Area – Yugra on February 10, 2006 according to which the twenty-two citizens from forty-four members of the Public chamber are approved by the Governor of the Khanty - Mansiysk, they also should have merits to Autonomous district. The similar approach is used when forming the social councils at federal authorities of the executive branch, social councils at legislative (representative) and the executive branch of the government of the Russian Federation subjects. Thus, in accordance with the Order of the Ministry of Communications and Mass Media of Russia dated 22 April 2014 No. 105 "On creation of the Public Council under the Ministry of Communications and Mass Media of the Russian Federation" after approval of the list of candidates with the Civic chamber of the Russian Federation Ministry of Communications and Mass Media as the personnel of the Public Council states.

Considering the above-mentioned, however, we believe it is impossible to treat normative act as excluding an ordinary citizen from the mechanism of social control in general, because the reverse conclusion is puzzling when the priority of the rights and legal interests of a man and a citizen raised to the rank of the principles of social control. In this sense, the words of E.V. Kirichek seem to be of current interest: "Only economically and politically free citizens capable to provide an effective and independent control in the sphere of public administration. Therefore, it is reasonable

to interpret the civil (public) control through the prism of control activities of civil society institutions and individuals... civil (public) control must be considered as a process in which civil society participates in the determination of basic directions of internal and foreign policy of the state, checks and constantly controls its implementation, carries out monitoring, civil research and investigation, civil inspection, and participates in the solution of the other socially important issues at all levels in order to encourage the government to stand with the recognition of the person, his rights and freedoms of the supreme value» [3].

Such form of social control as the direction of citizens' appeals to the bodies of local self-government and state power, actually having the potential to resolve the identified problem, has existed before the adoption of the Law No. 212-FZ.

In addition, the Federal Law dated 06 October 2003 No. 131-FZ «On General principles of organization of local self-government in the Russian Federation» (hereinafter the Law № 131-FZ) involves the participation of residents of the municipality in the discussion of draft municipal legal acts on issues of local importance in the form of public hearings that may be conducted on the initiative of the representative body of the municipality, head of municipal formation, and on the initiative of the population (according to Law No. 212-FZ the initiative is again transferred to the subject of social control).

In turn, the assembly of citizens is aimed at the discussion of issues of local importance, informing the population about the activities of local government bodies and officials of local self-government and so on. The assembly of citizens can take recourse to local self-government bodies and officials of local self-government, and to elect the persons authorized to represent the assembly of citizens in their relations with local authorities and officials of local self-government. For this purpose recourses, adopted by the Assembly of citizens, are subject to mandatory review by the local government bodies and officials of local self-government, to which fall within the competence of the solution contained in the claims, issues, with a written response.

Assuming the indicated form of direct democracy, the legislator has not raised to the level of binding decisions in the public hearings or meetings of citizens, recognizing sufficient for public authorities to "take into account" relevant recommendations from the public, which, of course, excludes the "control" nature of such events. It is necessary to mention understanding the convention of the control function, reflected in the Law No. 212-FZ which doesn't have any evidence of administrative influence. We need to realize that all forms of control stated in the law lead to control over the activity of patent subjects, revelation mismatches of their activity to legislation of Russia and reporting of these mismatches to corresponding authorized bodies of state (municipal) officials. This observation, if it shall be

expressed in active or passive form is not important, is the realization of the constitutional duty of citizens to participate in the affairs of state, and in this sense, the state rests the responsibility to create the organizational and legal conditions for such participation, and not to limit it. The government should, if it is necessary, to legalize certain procedures, useful for society. First of all, these procedures are aimed at ensuring transparency in the activity of public authorities, it is the first and most important step to build an effective system of social control. Civil society might be constructed only in conditions of inner sense and understanding of every citizen of involvement in the process of governance. The variety of forms of social control can be developed in the absence of transparency, but the degree of transparency and openness doesn't change for the better.

The Law No. 212-FZ refers the activity of social inspector and social expert to forms of individual work. A social inspector is a citizen, involved on a voluntary basis to carry out social inspections and with a right to obtain the necessary information and to prepare the final document on the results of the social inspection. A social expert is a citizen with specific knowledge and (or) experience involved by the subject of social control to carry out public expertise on a voluntary basis, evaluation and assessment of acts, acts' projects, solutions, solutions' projects, documents and other materials, activity (inactivity) of public bodies, performing in accordance with Federal Law some public authority, match of such acts, acts' projects, solutions, solutions' projects, documents and other materials to legal requirements, and also due diligence of human rights and freedoms, rights and legal interests of public association and the other non-governmental non-commercial organizations. It is necessary to consider that public verification as well as public expertise is carried out in cases and order that are established by the Federal Law, and only Human Rights Ombudsman of Russia, Children's Rights Commissioner for the President of the Russian Federation, Entrepreneur defense of rights Commissioner for the President of the Russian Federation, Human Rights Commissioner, Children's Rights Commissioner, Entrepreneur defense of rights Commissioner, Indigenous Minorities' Rights Commissioner on the subjects of Russian Federation, Civic Chamber of the Russian Federation, Civic Chambers (Councils) of municipal formations and the other subjects of social control can be initiators of social control.

It seems that the mentioned task of uncertainty of the mechanism of involving citizen in the process of social control is temporal, gradual scientific experience and practice of law enforcement will provide transition from the frame standard construction to the comprehensive mechanism of legal regulation eliminating this gap. Quality of social control, willingness of citizens to demonstrate their energy and interest in corruption counteraction, participate in it are directly depended in many factors, level of legal conscience and legal literacy of population. However it is only

one of the sides. Of course, the successive decision of the mentioned issues depends on the character of statutory regulation of the relevant sphere of relationship and on the fact which volume of tools the law gives to the concrete person and on what quality and efficiency these methods will have. In such conditions a creation of new wall in sophisticated bureaucratic apparatus, separating a man from the state apparatus, seems to be more dangerous than the absence of statutory regulation at all.

REFERENCE

1. Astanin V.V. On effective mechanisms of interaction between state institutions and civil society in the sphere of anti-corruption measures // *Administrative and municipal law*. 2011. № 4. 5 p.
2. Zyryanov S.M. Report within the round table dedicated to the issues of social control efficiency // Cit. by Starodubova O.E. Social control: legal support // *Russian Law magazine*. 2013. № 2. 134 p.
3. Kirichek E.V. Civil (social) control over the activities of public government bodies in the sphere of guarantees of constitutional rights and freedoms of individual and citizen in the Russian federation // *Journal "Actual problems of Russian law"*. 2013. № 9. C. 1096.

Khizhnyak Veronica,
*Saratov State Law Academy Professor,
Doctor of Law, the Department of Constitutional
and International Law*

Lyadascheva-Ilicheva Marina,
*Saratov State Law Academy Candidate of Law,
Associate Professor of the Department
of State and Law History*

The problems of study of the legal policy in Russia: history and nowadays

Abstract: The article is devoted to the problem of study of legal policy in Russian juridical science. The authors analyze the past and the modern problems in this sphere.

Keywords: legal policy, jurisprudence, history of law, modern legal theory.

Хижняк Вероника, Саратовская
государственная юридическая академия,
Профессор, доктор юридических наук,
кафедра конституционного и международного права
Лядашева-Ильичева Марина,
Саратовская Государственная юридическая академия,
Доцент, кандидат юридических наук,
кафедра истории государства и права

Проблемы изучения правовой политики российской юридической наукой: история и современность

Аннотация: Данная статья посвящена рассмотрению проблем изучения правовой политики российской юридической наукой в исторической ретроспективе и в настоящий момент.

Ключевые слова: правовая политика, юриспруденция, история права, современная юридическая наука.

Правовая политика стала предметом изучения российской юридической науки только в конце XX в. В течении длительного времени считалось, что обсуждение правовых норм с точки зрения *de lege ferenda*, выходило за пределы задач юриспруденции. Лишь в новое время стали предприниматься попытки обрести идею права, призванную ориентировать исследователя в оценке отдельных правовых норм, а затем и правовых институтов [1]. А.Л. Байков писал, что одной из распространенных, но далеких от жизни научных традиций являлось противопоставление политики и права или «норм долженствования, построенных на этических ценностях», и правил поведения, обоснованных исходя из целесообразности. Сторонники этого подхода подчеркивали, что сфера «права» ограничена «*de lege lata*», а «*de lege ferenda*» уже составляет проблему политики. Подобная точка зрения не соответствует истории и сущности права. Вместе с тем, суждения *de lege lata* и *de lege ferenda* связаны между собой и относятся к одной категории права. Нормы политики могут быть не только предметом правовой оценки, но и основанием для нее. [2].

В условиях абсолютной монархии особое внимание юристы уделяли изучению правовых догм, который они проводили с целью познания их содержания и системы изложения. Юридическая практика требовала толкования или интерпретации законов, а из которых и рождалась новая догма права, призванная устранить противоречия и пробелы в нем. Особенностью догматической юриспруденции являлось то, что в рамках соответствующей методологии исследования принципы публичного и гражданского права, например, рассматривались в отдельности, а основные начала (идеи, принципы) лишь затрагивались.

С конца XVII в. догматическому осмыслению стали подвергаться не только гражданское право, но и государственное, административное, уголовное и т.д. Тем не менее, догматическая юриспруденция как таковая появилась в России только в XIX в. В этот период догма права начинает восприниматься как юридическая дисциплина, основанная на формально-юридическом методе. В то же время, догматическая юриспруденция ставит задачу выявления справедливости в законодательстве, но ее реализация предполагается в рамках политики права. Ведь познание цели законодателя, исторических условий и социальных причин возникновения закона способствуют познанию его смысла, а догматическая юриспруденция не способна «формулировать общие принципы права». Соответственно в XIX в. догматическое изучение права способствовало формированию целого ряда относительно самостоятельных дисциплин, не связанных общей идеей и не объединенных общей системой. Каждая дисциплина имеет общую часть и общие основные понятия. «Общая часть» гражданского права, например, давала свои логические определения, призванные удовлетворить частные потребности: определения права, субъекта и объекта права, субъективного и объективного права, юридического действия, причинной связи и т.д. [3]

В процессе систематизации российского законодательства чиновники обращаются к истории права, затем к его догме. В записках и законопроектах М.М. Сперанского лишь просматривается стремление законодателя определить направления правовой политики. Особое внимание уделялось основным началам законодательства, публичному и частному праву, а также государственным, уголовным и гражданским законам. Процесс осознания и теоретического осмысления политики права и правовой политики определялся динамикой формирования и развития, а также соотношения основных начал, формы и содержания действующего права и законодательства. Этому должно было способствовать создание Основного закона Российской империи. Под влиянием либеральных реформ 60–70-х гг. XIX в. и процессов, происходивших в странах Западной Европы, Ф.В. Тарановский писал, что право изучается и разрабатывается с точки зрения исторической, догматической и политической. Соответственно юриспруденция разграничивалась на три основные отрасли: историю права, догматическую юриспруденцию и политику права [4].

На развитие теоретической и формально-догматической юриспруденции в России особое влияние оказало изучение истории римского права. Так, по мнению И.А. Покровского, распространение римского права в странах Западной Европы способствовало развитию теоретического и догматического изучения гражданского права. Это изучение начинается с простого толкования источников (форм) права. Роль курса истории римского права во всех странах заключалась в теоретической подготовке для изучения национального права [5]. И.А. Покровский предлагал осуществлять в научной юридической литературе исследование правовых норм не только с точки зрения истории, и догматики, но и правовой политики, т.к. «жизнь спрашивала не о том, что было, и не о том, что есть, а о том, как должно быть с точки зрения разумного и справедливого» [6]. Аналогичное мнение мы находим и в работах Г. Ф. Шершеневича, который считал, что задачи гражданского правоведения имели три цели – познание, объяснение норм действующего законодательства и их оценку. Первая цель достигается посредством догм права, вторая – социологии и истории, третья – политики. По его мнению, гражданское правоведение, вооруженное знанием действующего права, а также всех условий, среди которых приходится действовать юридическим нормам и под влиянием которых складывается его дальнейшее развитие, обуславливают необходимость оценивать целесообразность и справедливость как отдельных норм, так и всего гражданско-правового порядка, определить их влияние на жизнь, а также наметить дальнейшее направление общественной жизни под действием права, выработать юридические меры для устранения отклонений от этого движения, если оно обнаружит вредное направление, и для содействия и ускорения его, если направление будет признано благотворным.

Кроме того, с точки зрения законодательной политики систематическое распределение норм помогает обнаруживать все недостатки положительного

права: его пробелы, противоречия и повторы. Так, в первой половине XIX в. в науке господствовала институциональная система, и кодексы этого времени были созданы на ее основе, а во второй половине XIX в. преобладала пандектная система гражданского права, что также определило систему гражданских кодексов того времени. Несколько осторожнее надо относиться к заимствованию юридических принципов, выражающих собой исторические и национальные особенности права и законодательства [7].

Представления о наличии определенной правовой политики, обуславливающей содержание норм права существовали на рубеже XIX–XX вв. в отечественной историко-правовой науке. Так, с точки зрения А.Д. Градовского, в системе юридических наук историко-правовая наука была относительно самостоятельной от науки догматической. История права являлась введением в систему законодательства. Например, история римского права являлась введением в изучение его догмы. Исследованию догматической стороны права традиционно предшествовал исторический очерк. В то же время историко-правовые науки рассматривались как науки с самостоятельным предметом, методами и системой изложения. Если история констатирует факты влияния одних понятий на другие и связь между ними, то целью историко-правовой науки было показать постепенность развития юридических понятий в народе, нашедших выражение в правовых памятниках и учреждениях. Историк права должен был, прежде всего, найти общие начала общественного развития, ту исходную точку, которая определяла бы весь характер дальнейшей правовой политики и стала основанием для историко-правовых исследований [8].

История права призвана заниматься изучением не отдельных исторических фактов, а развитием правовых идей и институтов, их возникновением, развитием и прекращением [9]. Историко-правовые исследования соответствовали общим правилам позитивной методологии. Историки права применяли юридическую терминологию, а по отдельным периодам употребляли юридические конструкции, свойственные догматической юриспруденции того времени [10]. В этот же период историки права отличали правовые догмы от правовой политики. Догматическая юриспруденция была связана с изучением действующего права, а правовая политика - с нормами права желательного, справедливого и идеального [11].

Л.И. Петражицкий отстаивал необходимость исследования правовых норм и институтов с точки зрения догмы и политики права [12]. В условиях русской революции в марте–октябре 1917 г. в науке приходит осознание того, что закон всего лишь план желательного правового строя, а история права есть история переворотов в праве [13]. При этом нельзя отрицать, что определенную правовую политику в России можно было проследить в любую эпоху. Она просматривается, прежде всего, в Соборном Уложении 1649 г., законодательных актах, закрепляющих форму государства, принципы управления, основных началах (идеи, принципы) действующего

законодательства в России XVIII – начала XX вв., Основных государственных законов ч.1 Т.1 Свода законов Российской империи (1832–март 1917 гг.) и Своде законов Российской империи (1832–октябрь 1917 гг.).

Проблемы изучения правовой политики юридической наукой в России XIX–начала XX вв. определялись особенностями и основными направлениями правопонимания: естественно-правового, исторического и позитивистского. Историко-правовое и специально-юридическое исследование правовой политики связано с особенностями и закономерностями развития российской государственности, идеей конституционализма, формирования и развития системы права по отраслевому принципу, с соотношением публичного и частного интереса в сфере общественных отношений, внутригосударственного и международного права. В Западной Европе первой работой, исследовавшей правовую политику, был «Курс конституционной политики» Б. Констана [14]. Западные ученые, например, К. Бергом [15] и Г. Радбрух [16] отличали политику права от юриспруденции вообще, считая, что предметом политики права является идеальное право, его оценка и критика. Юриспруденция, в свою очередь, дает представление о праве как оно есть, а не как оно должно быть. В этом их позиции сходятся с позициями русских ученых того периода.

Таким образом, на рубеже XIX–XX вв. правовая политика являлась не предметом изучения юриспруденции, а предметом политики права, считавшимся отдельным научным направлением. Этой точки зрения придерживались такие ученые, как И. А. Ильин [17], Г. Д. Гурвич [18] и др. Однако среди ученых того периода существовало и противоположное мнение, которое не признавало ее наличия как самостоятельной науки. К ним можно отнести Г. А. Ландау [18], И. В. Михайловского [19] и Б. Н. Чичерина [20]. Однако даже те ученые, которые признавали ее наличие, толковали ее довольно узко, и часто их разработки в этой области было невозможно реализовать в условиях Российской Империи из-за их оторванности от практики. Тем не менее, следует согласиться с А. В. Малько, что именно в этот период времени в отечественной юридической науке были заложены основы политического подхода в правоведении [21].

В советской юридической науке исследования правовой политики были немногочисленны и идеологизированы, что было обусловлено политической ситуацией. Правовая политика не выделялась как самостоятельный предмет, как это было на Западе, поэтому полноценного исследования данного правового феномена здесь так и не произошло. Отдельные его аспекты рассматривались в конце 70-х–80 гг. XX в. в трудах таких ученых, как В.Н. Кудрявцев, Н.П. Колдаева, Н.В. Федоров, Л.С. Явич и др. Часто правовая политика рассматривалась в связи с исследованием вопросов правотворчества, правоприменительной практики, развития социализма и т. д [21]. Несмотря на отсутствие особого интереса к рассматриваемой проблеме в советской науке, можно все же привести примеры, когда правовая политика

становилась предметом крупных монографических исследований. Например, в 1985 году Н.В. Федоровым была защищена диссертация на тему «Правовая политика Советского государства», в которой он не только дал юридическое определение данного понятия, но и обозначил проблему разработки данного правового явления как актуальную задачу для советских ученых [16]. А.В. Малько справедливо отмечает, что развитие теории правовой политики в советский период носило противоречивый характер. С одной стороны, важность ее исследования признавалась, но с другой, осуществление анализа было чрезвычайно идеологизировано. Более того, сама идея существования правовой политики противоречила цели социалистического строительства – коммунизму, поскольку он предполагал общество без государства и права. Поэтому получалось, что советская правовая политика должна была создать в будущем условия как для ликвидации права, так и ее самой [15]. Сама правовая политика рассматривалась только как одно из средств управления обществом, в связи с чем не было возможности, а пожалуй, и необходимости ее полноценного исследования.

Таким образом, в советский период правовая политика не являлась самостоятельным предметом изучения в юридической науке, она рассматривалась как явление, сопутствующее иным правовым явлениям. Ее особенности, виды, формы и принципы так и остались практически не исследованными. Впрочем, в рассматриваемую эпоху не оспаривался тот факт, что она является предметом изучения юриспруденции.

В современный период, который следует прежде всего связывать с принятием Конституции Российской Федерации 1993 г. начали появляться работы, исследующие всю многогранность этого правового феномена. Следует особо отметить труд видного советского и российского правоведа С.С. Алексеева «Основы правовой политики России: курс лекций». По его мнению основы правовой политики – это научная и учебная дисциплина, направленная на приобретение правовой политикой России последовательного, научного, выверенного теорией и практикой характера, который должен был соответствовать направлениям развития современной цивилизации [23].

В конце 90-х годов прошлого века и начале нынешнего в российской юридической науке интерес к изучению правовой политики значительно возрос. Это было отмечено как научными исследованиями в данной сфере, так и изменением российского законодательства. В качестве примера можно привести Указ Президента РФ от 3 декабря 1994 г., которым было утверждено «Положение об обеспечении деятельности Института государства и права Российской академии наук в качестве аналитического центра по правовой политике Президента Российской Федерации» [24]. В России были учреждены специализированные структуры по изучению проблем правовой политики, в 2004 г. была разработана Концепция правовой политики Российской Федерации

[25], словосочетание «правовая политика» стало все чаще встречаться в нормативно-правовых актах.

На наш взгляд, основой правовой политики, прежде всего, является Конституция Российской Федерации [26]. Именно в ней установлены приоритеты российского государства, которые указывают на его общий курс как в области формирования норм национального права, так и в области международного сотрудничества по совершенствованию международного права. Среди таких приоритетов следует отметить права человека и их защиту, построение гражданского общества и правового государства. Современной российской правовой наукой сформулировано понятие правовой политики, согласно которому под ней следует понимать деятельность соответствующих субъектов в юридической сфере [15]. Рассмотрение правовой политики не как идеи, а как деятельности, указывает на то, что мы имеем дело уже не с изучением предмета, а с изучением отношений в области формирования и реализации правовой политики, регулируемых правом. В настоящее время российские ученые выделяют и рассматривают уголовно-правовую, гражданско-правовую, финансовую, административно-правовую, международно-правовую политику. В то же время, следует отметить, что российские ученые относят эти виды к предмету изучения соответствующих отраслей юридической науки.

Нельзя не отметить тот факт, что отношение к правовой политике как к предмету изучения юридической науки среди российских ученых остается неоднозначным. До сих пор высказываются мнения, что правовая политика явление не столько юридическое, сколько политическое, поэтому она не может рассматриваться юристами на том уровне, как ими рассматриваются более традиционные для юриспруденции вопросы. Однако эта точка зрения постепенно утрачивает своих сторонников. Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что правовая политика и отношения по ее формированию и реализации является объектом изучения всех отраслей российской юридической науки. Рассмотрение истории проблемы дало нам возможность проследить переход в восприятии понятия правовой политики и необходимости ее всестороннего изучения от отношения к ней как к абстрактной идее до восприятия ее в качестве конкретной деятельности, влекущей осуществление целой системы отношений. Основная же проблема изучения правовой политики в настоящее время заключается в ее дуалистической природе, связывающей воедино политические идеи и деятельность по их воплощению в праве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Покровский И.А. Основные проблемы гражданского права. Петроград, 1917. С. 48-51.

2. Байков А.Л. Правовое значение оговорки «Rebus sic stantibus» в международных отношениях. Москва, 1916. С. 41–42.
3. Алексеев Н.Н. Общее учение о праве. Курс лекций, прочитанных в Таврическом университете в 1918–1919 г. Симферополь, 1918–1919. С. 5-11.
4. Тарановский Ф.В. Учебник энциклопедии права. Отдельный оттиск из «Ученых записок Императорского Юрьевского Университета». Юрьев, 1917. С. 327–330.
5. Покровский И.А. Роль римского права в правовой истории человечества и в современной юриспруденции. Юрьев, 1894. 30 с.
6. Покровский И.А. Основные проблемы гражданского права. Петроград, 1917. С. 48-50.
7. Шершеневич Г.Ф. Задачи и методы гражданского правоведения. Казань, Типо-литография Императорского Университета. 1898. С. 3, 6-7, 117-118.
8. Градовский А.Д. История русского права. Рукопись. Б.м. 1870. С. 1-9.
9. Брунс-Ленель К. Внешняя история римского права. Пер. с немецкого А. и В.Д. Труханович-Ходановичей. Под ред. В.А. Краснокутского. С предисловием П.Е. Соколовского. Москва, 1904. С. 9.
10. Тарановский Ф.В. Учебник энциклопедии права. Отдельный оттиск из «Ученых записок Императорского Юрьевского Университета». Юрьев, 1917. С. 327–330.
11. Алексеев Н.Н. Общее учение о праве. Курс лекций, прочитанных в Таврическом университете в 1918–1919 г. Симферополь, 1918–1919. С. 13
12. Петражицкий Л.И. Права добросовестного владельца на доходы с точек зрения догмы и политики гражданского права. Санкт-Петербург, 1897.
13. Вишняк М. Революция и народная воля // Вестник права. Орган адвокатуры, нотариата, суда. Еженедельный журнал, издаваемый в Москве. – 1917. № 17. 27 апреля. С. 339–340.
14. Constant B. Cours de politique constitutionnelle. Bruxelles, 1851. Т. 1.
15. Verqvom K. Jurisprudenz und Rechtsphilosophie. Leipzig, 1892.
16. Радбрух Г. Философия права Москва, 2004. С. 127.
17. Ильин И. А. Общее учение о праве и государстве // Теория права и государства: учебник / под ред. и с предисл. В. А. Томсинова. Москва, 2003. С. 154.
17. Гурвич Г. Д. Философия и социология права: избранные сочинения. Санкт-Петербург, 2004. С. 30 – 31.
18. Ландау Г. А. О политике права (к теории прикладных наук) // Вестник права. 1906. Кн. 1. С. 1. С. 88
19. Михайловский И. В. Очерки философии права. Т. 1. Томск, 1914.
20. Чичерин Б. Н. Философия права // Избранные труды. Санкт-Петербург, 1998. С. 18.
21. Малько А. В. Теория правовой политики. Москва, 2012. С. 14-29.

22. Федоров Н. В. Правовая политика Советского государства (вопросы истории, теории, практики): автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Москва, 1985. С. 8.

23. Алексеев С.С. Основы правовой политики в России: курс лекций. Екатеринбург – Москва, 1995. С. 5.

24. Положение об обеспечении деятельности Института государства и права Российской академии наук в качестве аналитического центра по правовой политике Президента Российской Федерации, утвержденное Указом Президента РФ от 3 декабря 1994 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. 1994. №32. Ст. 3337.

25. Проект концепции правовой политики в Российской Федерации до 2020 г. / под. Ред. А. В. Малько. Москва, 2008.

26. Конституция Российской Федерации. Москва, 2000.

Ignatyev Vladimir Igorevich,
Novosibirsk State Technical University,
Professor, Doctor of Philosophic sciences,
The Faculty of Humanitarian Education

On what bases it possible to construct of “information” methatheory of contemporary society?

Abstract: In the article consider the possibility of using such category as information in the quality of foundation the construction of “information” methatheory of contemporary society. Researching the process of appearance virtual and actual social spaces and the break-up the society into social actuality and social reality. Had revealed the effect of information resonance.

Key words: information as substance, social reality and social actuality, virtual and actual social action, information resonance, the social space breaking.

Introduction

The transfer have been occurred to the new informational - civilizational stage was being attending by wide-ranging social transformations. For the researches, perhaps, was enough time for conceptualization the consequences of deep changes in society. It was also evident that there were and were locked in such their characteristics as growth of freedom, risks, uncertainties, unpredictability and instability. Social priorities were changing. More and more the material production as production of things lost past universal importance was giving way to the production of information, images and information services. Information and knowledge had become new symbols of authority largely.

The hierarchic social structure had transformed and was substituting for network gradually. Local identities were in deep crisis. At the same time the foundations of values of collectivism and solidarity: certainty, stability, predictability – were disappearing. All these changes in contemporary society requires from social perception resort to the question about adequacy of present theories of modernity and expose to rethinking theirs ontological and methodological foundations. For instance, the question about degree of changes in societal structure, that occurred as a result of computer-informational revolution is not enough studied. The information nature of origins deep processes of rebuilding of societal structure and its crossing to its new historic type doesn't comprehended by researches in spite of the number of significant results of analysis social consequences of informatization which

demonstrates wide foreign and domestic literature [1,2,3,4, 5, 6, 7,8,9, 10,11,12,13, 14, 15,16,17].

The picture of wide-ranging expansion of information and information technologies denoted as informatization is appeared more obvious. First of all, such branches of knowledge as information science, social informatics and informology deal with this socio-technological phenomenon. In the social theory takes place the underestimation of influence of informational processes on radical transformations occurs on the foundations of contemporary society. I can't share the scepticism of some researches that prejudice the possibility of creation special theory of information society as special historic stage of development and even doesn't recognize the fact of its existence as special type of social organism [18, 19, 20]. But need to admit that working out of "information" ontology of the present run into number of methodological, gnoseological and ontological problems. And the main question remains unanswered: has the contemporary society special being that is founded on new, information substance?

Such question is legitimate because while the unified theory of "information society" doesn't exist and all conceptions that were being created present only a aggregate of empiric and theoretic construct-hypothesis in that were "caught " not numerous sides and aspects of this new hypercomplex social organism.

Manuel Castells's theory of information way of development, which has unprecedented scale of performance and based on huge array of empirical evidence with worked and shown in the system with empiric device, perhaps, is exclusion [14].

In my opinion, the uniqueness of that theory for the social science is that M. Castells not unsuccessfully and largely repeated the experience of building the theoretical model of complicate social system (albeit, predominately embraced its economic segment, but and going out to space of social structure and culture), use the method rise from abstract to concrete, that earlier only Marx had done. But, have to assume that by this kind large-scale studies need to refer and experiences of creation of metasystem socially-historical theories by T?nnies and Sorokin [21,22].

Methodology preconditions

The attempt to adapt the definition of information to development's tasks of general sociological theory and enter it into a categorial "matrix" of social-philosophical and sociological knowledge has been undertaken by the author in recent publications, and continued in the present article [Игнатъев, 2011].

The information can be considered as important component and factor of social changes, together with, as technological, subcultural and ideological. Completeness in the acceptance of information as object of sociological analysis together with social action, interaction, behavior, norm, value, subject-material factors of social actions connected with that recognized as (obvious or implicitly) its "alien" origin as regards social theory and its complicate to join conceptual construct for both sociology and

social theory in general. In my opinion, including of “information” in the structure of sociological models of social action and social system stays perspective correlated with such definitions as foundation of action, mediators of action, goals of action, resources, social reality and social actuality, worldviews, programs of action, the designing of worldviews, virtual reality. But previously, need to interpret the category information bases on a number of such definitions as social action, actor, norms, communications, symbols, significances, meanings, had translated from information science’s language to language of social theory.

Every ontology in its origin bases on some phenomenology as statement of existence some specific class of real objects – proceedings and processes, previously had undergone the conceptual understanding. Think that “phenomenological” stage with creation of initial conceptual constructs in the formation the theory of information society has been occurred already. Resort to some most, in my opinion, significant results and state our point of view on possible way of creation of “*information methatheory*” of contemporaneity.

By the end of XX century the information has become such mass and universal mediator in all kinds of social interaction that has affected bases of social. The information type’s expansion of social interaction shows a final reorganization of substance of industrial civilization on what was paid special attention in studies of some theorists of information society. In Castell’s opinion, contemporary global information interaction acts as metatechnology, have been caused the appearance of information society and contemporary way of society’s existence is characterized by informational-technological paradigm. New social forms and processes appear as consequences of technological changes. At the same time technology doesn’t predetermine the development of society, but it is a society [23]. Has originated the informationalism, that was historically generated by reconstruction of capitalistic mode of production. In it the origin of productivity concludes in technology of knowledge generation, information processing and symbolic communication. [23]. The influence of knowledge on knowledge as main origin of productivity is specific for information method of development, concludes M. Castells [23].

For the understanding of changes deep had occurred in society as a result of “invasion” in all theirs information structures need to turn to one more study that was unnoticed by the domestic scientific public, probably, because of the absence of its Russian translation. It concerns the book of professor Scott Lash in London University - “Critique of Information” that was published in 2002 in Great Britain [1].

In Lash’s opinion the information society is characterized by increasing uncertainty but such a state of things it’s not deviation from norm, but a new form how it couldn’t be paradox. He noticed that result of production in information society becomes not so much benefits are being embodied the information, but information itself as it is. And the theory itself of information society becomes the theory of unforeseen consequences. It is variation cardinally changes contemporary society at every from the structure levels of its organization [24]. In economic sphere, the logic

of production retreats before the information logic, as consequence, “new products large are turned out “constructed”, but the less perceived as “objects” and more degree as “artifact”” [24]. “Some kind of dialectics, - Lash notices – inherent by information society...causes of development from order to disorder. Externally rational and founded on knowledge the production is realized in quasianarchic distribution streams of information” [24]. From the quasianarchy of information society born new regularities of production, distribution and exchange in that the information formally doesn't knows the borders is being ordered by the system of intellectual property; the power doesn't eliminated but becomes nonlinear, doesn't submit to traditional forms of analysis, intellectual property doesn't deny principle of property itself but transfers the accent from “property to object” to “property to prototype” to initial condition of object's creation [24]. The cost doesn't disappear but appears not as objective exchange value but as symbolic, sign value [24]. Thus social regularities don't eliminate but just change and modernize. Eliminate, however, stability, predictability and temporal certainty or these regularities. Lash thinks that contemporary society becomes unprecedentedly mobile, devoided of steady relations and durable foundations. Economic and social life builds not near the accumulation but near the communication.

In information society means of production give way to tools of communications but relations of production – relations that appears in process of conversion. Images and meanings created by the people become the substance of new reality that such objective and not at least defines the people's behavior as a previous practice. New forms of culture and distribution of information become not just reflection but continuation of reality. Now, author concludes, some unit reality not completely objective and not completely subjective appears. But practice of technologic world breaks the stable representation and replaced by comes constantly changing reality and naturally woven into it illusions [24].

And Touraine wrote that “decisive for postindustrial society is being all aggregate of economic system constitutes the object of intervention to itself. That's why it may be named programmable society” [25]. In Touraine's opinion, the transit to postindustrial society occurs when invest not in wealth and not in “services”, but in symbolic wealth, which can change the values, needs and submissions.

Basis of theoretical construction: phenomenon and notions

Now we will try to inform a reader about own author's position. In the capacity of bench mark analysis offer to consider communication and information as form and substance of social interaction [26]. The information as substance exists just in interaction of subjects. With a transition to information society the individual as “substrate” of interactions itself undergoes radical changes. “Individualization” is a symbol of transformation of its substrate, was put to scientific use by Z. Bauman. In his opinion, society, enters in XXI differ from other historic forms of human being.

Individualization is a growth of individuals' isolation provided by separate character of activity and further development of differentiation of social communication. It caused two interrelated reasons: high and increasing speed of change meanings; growth of number of meanings and information [27].

Exponential growth of information leads to information overload that generates unforeseen circumstances – the growth of information deficiency, i.e. reduction of dimension of necessary data about behavior; provokes confusion, generates inertness, accompanied by depression and stress. This event may assesses as decline of information quality. In Korytnikova opinion's, virtual interactions lead to appearance of "computer addicts". Psychosocial deprivation occurs, i.e. deformation of personal characteristics, was being accompanied by alienation, phobias and frustration. Deprivation limits possibilities for human's social development, is accompanied by desocialization and deadaptation. Individuals relations are limited, they don't have a living talk, appears syndrome of prosecution as form of total control from the direction of means of communication [28].

J. Baudrillard offers the interpretation of information chaos that surrounded human. He paid attention on emotional experience of world's invalidity had been given to us in cultural act, its infectiousness by secondary ideological meanings. "Simulacrum" is an unit of false, unauthentic meaning. "Simulacrum" is a situation of promiscuous interaction of things and people, caused by increasing of information stream, special effect of present time [13]. In my point of view, "simulacrum" is a sign or incomplete actualization those or other phenomena of empirical reality, an evidence of total expansion of new backbone social substance – information. The phenomenon of simulative credibility as feeling of actuality immutability – the right sequence limit of individual's saturation by information.

The system of symbolic social world is caused by new social system that is a new method of organization of social order. For the theoretical representation need to fix a simple system – "cell" of building. In my opinion, that is virtual social interaction as imitation of interaction, i.e. illusion of influence subject on subject, illusion, reproducible in imagination both of subjects. How appears that special social system of action?

Stability and increasing in whole society of information generates anomia – oversupply of models for choice of role behavior. But anomia grows in the conditions of control over the resources from the direction of the other significant actors. That's why orientation to "other" as circumstance of targeting underlies the interaction and action. Information organized as resource, i.e. ready to act as individual tool of targeting let the actor ever more focuses not on other but on creating by himself normative order. Z. Bauman named that phenomenon individualized society, S. Lash fixed the replacing norms on individual values. Thereupon the theory of "individualized society" of Z. Bauman can interpret as theory of permanent and increasing anomia that appears the substance of contemporary society and this process can consider as has provoked by increasing growth of information streams

has felt in single actor. Along this lines can interpret the theory of expanding uncertainty of S. Lash that determined as replacing norms on individual values and replacing integrated society on social world of autonomic communities by him.

Information resonance

All these events are the consequence of the process which names as “information resonance” [29]. What is its idea? The growth of information dimension leads to appearance such process as self-generation of symbolic, imaginary social world – “social reality”, to the self-generation of new forms which independent from social actuality. Imaginary world begins to “goes ahead” by the reflect actuality, its pictures become more difficult and don’t accord to it. From the “material” of constantly produce images born and new patterns possible social practices, which provoke their competition with established forms of social actuality. Such way the actual social action contradicts and confrontation with virtual action. World-system of virtual actions breaks away from system “actual-virtual” and begins its own life. It occurs the formation of alternative, parallel social space, new - antiinstitutional - norms appear. Persistent and increasing overage of information generates the anomia – variety of competing models for choice of role behavior. Permanent and increasing anomia is provoked by the growth of information streams. As arises the effect of information resonance. Now the practice of actor much more determines not socially, but individually. Appears a new – “virtual” – social. And specific parallel social space becomes an origin of social norms and control. Virtual space becomes autonomic and stops to be a moderator inside the system of social interaction.

Information resonance is an increasing “wave”, which transforms social space: differentiation and multiplication quantity of thinkable worlds of social reality pass into actual worlds; increasing anomia and polyorientation of authors: appear “zones of resonance” – strata of alternative social worlds: grow conflicts and disintegration of traditional space of social actuality. It occurs the effect of “space breaking” [30]. As information resonance generates new social space – virtual reality and virtualization forms cyber-space which changes social actuality itself and bifurcates it on actual and virtual (actual and fictitious).

A. Moles paid attention on that traditional culture replaced by contemporary mosaic [31]. In his opinion, if traditional culture regulated by institute of education but the mosaic forms affected by ongoing and constant stream of information. In contemporary society during the formation “knowledge baggage” connects random elements of culture in different epochs and nations and in consciousness of individuals they pass into “storage of messages”. Knowledge forms of fragments are connected on occasion and not rationally but associative. These pieces don’t form the structure but hitched in some “screen of knowledge” as foundation for new alternative and “world view” is structured artificially. That “screen” forms as a result of individual’s dipping in the stream of scattered and hierarchically disordered

messages. As a result value selection and structuring of experience doesn't occur as in the process of cognition. Precision and perfection of objects technological reproduction their sign representation constructs diverse objects – “simulacra” from which consist of virtual reality wrote J. Baudrillard [32]. In this sense the virtual reality is an organized **space** of “simulacra” – special objects, “aliented signs” that as opposed to signs-copies fix not similarities but differences from reference reality. In contrast to actuality is expressing the wholeness, stability and completeness, the virtual reality is the origin of difference and multiplicity. Information resonance stimulates limitless development of informational technologies that in turn lead to communicative-cognitive resonance. The creation of intellectual technologies as artefacts of new type is the starting point of appearance this resonance [33]. Their main idea is a production, transformation, ultrafast broadcast and realization of information in the public practice with characteristics near to properties of human brain. New individual characteristics begin to turn into social and generated a number of new waves of communicative-cognitive resonance: intellectualization of informational streams; growth of accessible information; two-way exchange of information; interactivity of interaction; hypertextual structure; functional expandability.

Actors' “worldviews” live in space deeped by information create according to rizoma laws: Internet language provides instantaneous transition from one text to another along with text gains other measurement and becomes infinite. For actor it means that he has special psychological condition leading to wrong assessments and wrong decision making. D. Lewis called these events “syndrome of if fatigue information”. Constantly appears the thought that need to get more information and it leads to “analytical and managerial palsy” wrote Lewis [34]. Informational anomia occurs because of the surplus of information [35].

As a result of change each other waves of information resonance was so radical restructuring of social space that society turned into “turned it inside out” its own substance in communication, released from its form – materially-objective mode of being (natural and artefacts) and people themselves largely lost “bodily basis” of their actions. This transformation was described by Mark Poster (“incorporeity of individuals” as bodies connected to electronic database), by Z. Bauman (individuals “placelessness” in information streams) and T. Matisen (total way of living in Sinopticon global “observers”).

As Bauman notices streams on information increasingly not depends on carriers. On his opinion, “for the restructuring meanings and relations at present time lees than ever necessary displacement and transposition bodies in physical space. For some people – mobile elite ...it means in the literal sense “defunctionalization”, finding full independent [36]. Elites moves in the space faster than ever been. The power due to found “incorporeity” in its main, financial form gets true exterritoriality if the physical bodies stay “at the place”. Z. Baumen noitces that in hyberspace bodies

no matter albeit hyperspace itself is important, at that decisive for the bodies' existence. [37].

M. Poster interprets electronic database as improved hyperspace variant of Panopticon had a suggestion that our bodies connected to nets, databases, information streams and it means that all these storages of information by that bodies tied up "informatically" already hadn't presented shelter from observation. In Poster's opinion, as a result of conservation such huge quantity of data is a genesis of "super Panopticon". This variant of Panopticon has a special character: observing, allowing data for the conservation are the main factor for the conservation and main factor in the process of observation [38]. As a result appears original global society consist of some communications, got away from physical places and combining great number of individuals in one organism – global majority of observers on the minority. As T. Mathiesen's point of view this organism submits to special mechanism of global power – "Synopticon". In it minority are some celebrities from politics, sport, science, showbiz world. All of them are globalists as long as they keep under observation the global majority and express the idea of total way of living [39].

Information as substance: actual and virtual social actions

Though successful formation of basic "cell" of information society generates the transformation of whole social system. Theoretical conclusions of M. Castels' "infomationalism" conception especially that concern changing of interaction character of knowledge and information can be the additional confirmation. If continue "informational prospect" of Castells it is possible to offer its next conceptual development. Because information is a knowledge that organized for transmission, knowledge determined by technology that orientated to including in practice such infomationalising economics is not economic of objects and energy exchange (activity) but economy of symbolic exchange (simulation) when objects energy and activity itself replaced by symbols.

Information is a knowledge that organized for transmission. This is knowledge that determined by technology. It orientates to including in practice. Informational economic is not economic of exchange by goods and energy (activity) but economy of symbolic exchange (simulations). Goods, energy and activity itself replaced by symbols (symbolic world, "simulacra"). More and more fragments of data (facts) and knowledge about goods.

It is occurs the consumption of "information about information". Thereby information becomes the substance of society but not self-expanding value (as in industrial civilization is founded on capitalist economic system) and substrate becomes symbolic world as nonobjective (contrary to subject substrate "marketable world of goods" of industrial civilization). Self-expanding information similar as self-expanding value (capital) but not identical to it. Information society like capitalistic but not identical to it because other substance underlies the first.

The next model relevant to existing theoretical constructs of contemporaneity. Practice of actor much more not socially, but individually as orientation to his own norms. At the same time the resource – information – stays socially generates the factor of targeting and orientation on social space. But appears new – information – social, in this regard that appears new substrate of social nets. Social control and formation of social communities shift in the space of virtual, imaginary, secondary and “parallel” of social world. But information resources and conditions of information production continue defining in the practices’ sphere of social actuality. That’s why space of social life doubling – it is becomes practical and virtual. In this expresses contradictory and divergence of modified system of social interaction. Virtuality changes not only information (its goals and substance) but practical activity itself as resources is having natural and social character. In the case if action is determined by virtual mainly, the social action goes under pressure of compelled practical and virtual action.

In virtual reality the human gives senses, meanings that objects and events of social world which couldn’t explain. Though, from the on hand, virtualization of social life occurs, according to symbolic substitution of unidentified sides of actual, from another hand, according to reproduction and self-reproduction of meanings. Thereby the definition “virtual” closes in definition “ideal”. However, as far as “virtual” like as “ideal” indirected actuality (as practical human actions) virtual reality in the beginning are formed in collective consciousness than turn into real social world becoming powerful tool of controlling and regulated influence on course of human life activity. Virtual reality shows in actuality by means of symbols (ritualistic behavior, sign system etc.) and is its specific being. That’s why virtual and actual are interconnected and penetrate to each other. Virtuality “perceives” the world but actuality serves it (reproduces) or changes. Virtual consist of new values, behavior patterns and exists initially independent from actuality, lives according to its own laws. Rout of social processes take through the world of possibilities of virtual world. However social changes won’t occur till virtual world won’t be actualized with intellect of innovative thinking and acting individuals, i.e. till patterns of behavior and values won’t include in actual life and won’t be in a new fashion regulate social interactions.

“Social reality” and “social actuality”

Need to return to substantiation of offered comparison and distinguishing of two categories “reality” and “actuality”. The context of this study is required to give their interpretation rather differ from traditional. The matter is the fixation of special phenomena of “virtuality” rooted in irreducibility pictures of “realities” different levels (plans) to each other. The statement: “it is real” is a statement about existence of phenomenon that (statement) doesn’t need to prove to individual himself, this phenomenon is obvious for him (“it exists in fact – that’s why it is real”, “if I think that it is that means it is real”). Independent of human opinion that part of social world is

exists really, in fact, actual, which includes him, with which he interacts not in imagination (potential), but in practical action (actual), i.e. experiences impact certain people toward just him and he effects to them himself. All other social world had given to him not actual but potential as virtual world, i.e. it is present at his perception but doesn't include in concrete actions. As far as imaginary actions and events are potential, probably, but are not actualizing and are not being actions (albeit there is an activity as form of energy output). Virtual is a such patterns of actions and interactions that take out free by single individuals from the arsenal of "no actual" (inoperative) patterns or in the beginning are constructing on the imaginary level but not interactions and then enter into interactions of theirs own free will. That is such patterns of interactions in which one subject is real and other subject is imaginary.

Thus, actual social interaction is an interaction with actual but not imaginary actors. Virtual social interaction occurs when one of the sides is an actually existing subject and other side is an "image of other". As a result the basis of social system such type becomes a symbolic exchange (information exchange) as form of symbolic social interaction and specific system of social action – "virtual social action" forms. Eventually the virtualization as social phenomenon leads to transformation of social interaction - the most basic "cell" as initial elementary system of society [26]. Thereby social action exists both as actual and the virtual but "social" exists both as social actuality and the social reality.

From the above reasoning there is a foundation to assert that basic couple general sociological categories: social action and social interaction should be rethinking and have to give new substance. For the model-making and interpretation of contemporary society as information already nit enough reduction characteristics of it basic elements to elements of social action that was specified by M. Weber or by T. Parsons's system elements of social action (in one's time in postmodernism sociology was paid attention on it). "Orientation to other" doesn't not serve but that "other" becomes diverse in principle. Symbolic mediators from the interaction mediators turn into subjects ("other") and the actor itself becomes acting and generally existing (for itself and for other) virtually, i.e. he perceives not just a possibility but as actual, already occurred possibility (thereupon methodological function of "theorem Tomas" needs of rethinking for the model-making possible consequences of changing character of social interaction for the whole social system at the transition stage to informational society).

It leads to breakthrough beyond space of traditional forms of social control and generally social control itself. Role normative part net in society becomes plastic, interrupted, is limited and isolates oneself in virtual space of actors and groups.

It seemed that sociological model of "человека действующего" of information epoch should built not on the basis of principle of their complementarity and mutual negation of classic conceptions but on the basis of their convergence, is joining by model of society as dichotomic social reality including two sides of social: system of actual and virtual interaction.

In the capacity of foundation such convergence offers substantive method to interpretation of information foundation the social in modus of contemporaneity. The starting point of analysis – the definition of substance as unity of substratum and function. In that case information can presents as unity of meanings (substratum) and communications (functions). Finding the empirically existing and totally extended elementary item of system having its quantity qualitative specific precedes the revelation of substance as system. Such item (cell) is the system of social action as action directed at other subjects. This is just that system because is unity of two one-another determined sides: subject of action (actor) and “other”. Specifically existing subject, its multitude or some other objects accomplish the function of orientation’s object can act as “other”. Therefore the reduction of elementary item of system just to subject-subjective interaction is a fixation the one of its possible forms. Focus on “other” don’t need to takes literally as orientation to other subjects – certain, empirically presented individuals. In fact in any situation the subject focuses on scheme-image of “other” that had given to it in its own picture of reality. That’s why meanings as reflective constructions that organized by characteristics of social are the universal mediator between individuals. From this point of view elementary social system consist of subjects are joined by notional (mental) constructions that included the characteristics f social. In any case actor orientates to scheme of possible action, acceptable worldview. Denotes this picture-scheme (route) as “virtual”. Thereupon can assert that actor focuses not just on social but on virtual social. And in this already laid the precondition of splitting of action system, ambivalence of actor’s orientation: he simultaneously focuses on social (by birth and substance) and n virtual – mental substitute of social (as system of practices but not ideal “pictures” of reality). Thereby the parallelism of social space as possibility had put initially.

Need to pay attention on one more, maybe, the most essential sequence of global penetration of information streams in basic structures of social. Information becomes empirically general, “totality” during the period of its unlimited growth and simultaneously turns into commodity and is being itself the historic modus of commodity as empirically given cell of capitalism. Process of unfolding of information as unity of meanings and communications underlying this conversion. Communication as abstract and universal function of social knowledge’s being able to infinitely increases (like capital as self-expanding value) and infinitely be consumed, constantly turns into substrate – new meanings. Meanings consumes without limitation at the same time losing the property to be meanings (i.e. aiming at something or for something) and thereby turning into functions of communication. It is occurs communicate for communicate, exchange “meaningless meanings”. Simultaneously self-increasing communication its modus overbuilding the capital. As a result consumption of communication for communicate without borders becomes the main law of information society.

Information and communication: unity and contradiction

However to divide and contradict the meanings and communications is possible just in thought, in actuality this one is alter ego of other. Meanings as some benefit are the communications just because in them carried out information as operating schemes of social actions. That's why information becomes universal method of support of social relations between people is turning into commodity and capital, in particular. In its moving the information begins submit to generated by its system quality – total process of communication. As a result the society goes into condition when individuals communicate for communications, turning communications into fetish but information into tool serves as this fetish. We observe outrage and triumph of growing streams of information, however this is just appearance, by that открывается total dominancy of other process – communication for communication. In turn, information technologies and techniques of generation, processing and translation of information supply process of unlimited widening of communication space. It becomes much more obvious that “Information epoch” actually is epoch of race across new effects of growing and diverse communication. However it cannot exist without the other: communication thinks information and information thinks communication too. Meanings continue to stay connecting-link (identity) of these opposite sides of social action. Just through the communications individuals make theirs life socially sensible but through the meanings suppose and realize the necessity in targeting and purposeful-rational actions that makes them subjects and not just social actors. As long as information forms the system of information “quanta” (data) as operating schemes of actions insomuch as individuals were included in this system and having such system qualities as notional structures (social quality of first-order) and communications (social quality of second-order) acquire new class of qualities – superquality – schemes of socially generated actions. So social (as higher integrative quality) supposes itself in individuals' actions and integrates are acquired by them in individual experience meanings of actions and tools of communicate.

Conclusions

1. As starting positions for definition “information” ontology could be offered next. Social information (i.e. creating by society) in sociological methatheoretical interpretation may be defined as substance of “social”. Social information as process is a special method of support the wholeness (system) of special objects – interrelated individuals through the exchange between them of meanings and senses on the basis of passing symbols that generates special social stable bond – communications. This process reproduction and consumption of signs, meanings and senses with the goal of constant production in mind of acting individuals of integrated picture of social life in that ordered to acting models of behavior and “routs” of actions – goals and values. In that way individual is a social being because constantly

“consumes” data for the construction of his worldview and makes “routs” of his moving in social space.

2. Information underlies of social as collective people’s being, i.e. existence in the interaction and just as interaction. It is “sensible-pretersensual” people’s being as interrelated individuals. Information has outsubject – system – existence albeit and embodied in goods – carriers of data. Thereby it acts a social quality of “second-order” differ from materially-subject empirically given carriers of data which are social qualities of “first-order”. In that meaning information as social quality doesn’t materialize in single “things” (carriers) but expresses integrative qualities of society as whole.

3. Underlying of all messages as “quanta” of information the social action, i.e. human action directed to “other”, oriented to “other” and simultaneously oriented by “other”. General bond acting human with whole society (indirectly and symbolic way through individual picture of social world – virtual) occurs through this orientation but “quantum” of information presents as empirically given, certain “cell” of society has taken from the side of special system quality – social of “second-order” (ideal), of society as system of perfect characteristics.

4. Mentioned above let to specify the nature, structure and mechanism of functioning the basic system of society – social action. Social actions to form materially-subject; to content – ideal (mental) schemes of actions. These mental constructions “turn out” from operating and operated schemes of actions, transiting trough the communicate. Its production is the condition and the result and what is form the society and sociality. That’s why social actions and interactions are the information interactions. Existence the society is a process of its reproduction as information substance as way of being special – ideal – world, generated by society and generating the society.

REFERENCES

1. Lash S. Critique of Information. London, 2002.
2. Lyotard J.-F. The Postmodern Condition. A Report on Knowledge. Translated by Geoff Bennington and Brian Massumi. Minneapolis, 1984.
3. Machlup F., Mansfield U. The Study of Information. New York, 1983.
4. Masuda Y. The Information Society as Post-Industrial Society. Washington, 1981.
5. Porat M., Rubin M. The Information Society: Development and Measurement. Washington, 1978.
6. Poster M. The Mode of Information: Posstructuralism and Social Context. Cambridge, 1990.
7. Reich R. The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism. New York, 1991.

8. Roszak T. *The Cult of Information: The Folklore of Computers and the True Art of Thinking*. Cambridge, 1986.
9. Sakaiya T. *The Knowledge-Value Revolution, or A History of the Future*. Tokyo-New York, 1991.
10. Schiller D. *Digital Capitalism: Networking the Global Market System*. Cambridge, 1991.
11. Stonier I. *The Wealth of Information: A profile of the post-industrial economy*. London, 1983.
12. Абдеев Р.Ф. *Философия информационной цивилизации*. Москва, 1994.
13. Бодрийяр Ж. *Символический обмен и смерть*. Москва, 2001.
14. Кастельс М. *Информационная эпоха: экономика, общество и культура*. Москва, 2000.
15. Ракитов А.И. *Философия компьютерной революции*. Москва, 1991.
16. Славин Б.Б. *Эпоха коллективного разума: О роли информации в обществе и о коммуникационной природе человека*. Москва, 2014.
17. Соколов А.В. *Информационное общество в виртуальной и социальной реальности*. Санкт-Петербург, 2011.
18. Иванов Д.В. *Виртуализация общества*. Санкт-Петербург, 2000. – С. 13
19. Иноземцев В.Л. *Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы*. Москва, 2000. – С.22
20. Уэбстер Ф. *Теории информационного общества*. Москва, 2004.
21. Сорокин П.А. *Социальная и культурная динамика: Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений*. Санкт-Петербург, 2000.
22. Теннис Ф. *Общность и общество. Основные понятия чистой социологии: пер. с нем.* Санкт-Петербург, 2002.
23. Кастельс М. *Информационная эпоха: экономика, общество и культура*. Москва, 2000. – С.29,51,39
24. Lash S. *Critique of Information*. London, 2002. – С. 2,26,4,81-82,72-73,112
25. Турен А. *Возвращение человека действующего. Очерки социологии*. Москва, 1998. – С.13
26. Игнатъев В.И. *Социальная система как информационное взаимодействие: коллективная монография / В.И.Игнатъев, Т.В.Владимирова, А.Н.Степанова*. Новосибирск, 2011.
27. Бауман З. *Индивидуализированное общество*. Москва, 2002.
28. Коротникова Н.В. *Интернет-зависимость и депривация в результате виртуальных взаимодействий // Социол. исслед. 2010. №6. – С.70-79*
29. Игнатъев В.И. *Информационный резонанс в социальной системе // Идеи и идеалы. 2012. №3(13). Т.1.*

30. Игнатъев В.И. Информационный резонанс в социальной системе // Идеи и идеалы. 2012. №3(13). Т.1. – С.94
31. Моль А. Социодинамика культуры. Москва, 2005.
32. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции // Философия эпохи постмодерна: Сб. переводов и рефератов. Минск, 1996.
33. Демина М.Н. Изменения в когнитивных практиках индивидов под влиянием новых информационных технологий // Социол. исслед. 2010. №6. С.87-92
34. Lewis Dr. David. Are You Suffering From Information Fatigue Syndrome? (Электронный ресурс). Режим доступа: [http:// healing the workplace.wordpress.com/2008/07/23/are-you-suffering – information – fatigue – syndrome/](http://healingthe workplace.wordpress.com/2008/07/23/are-you-suffering-information-fatigue-syndrome/)
35. Маркин А.В. Функция отклоняющегося поведения в условиях информационной анонии. Москва, 2006.
36. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества. Москва, 2004.
37. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества. Москва, 2004. - С.33
38. Poster M. Database as discourse, or electronic interpellations // Detraditionalization / Ed. Paul Heels, Scott Lash and Paul Worris. Oxford, 1996. - С. 284,291
39. Mathiesen T. The viewer society: Wickel Foucult's "Panopticon" revisited // Theoretical Criminology. 1997. - С.215-234
40. Бард А. Зодерквист Я. Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма. Санкт-Петербург, 2005.
41. Луман Н. Что такое коммуникация? // Социологический журнал. 1995. №3.

Mayorov Vladimir Ivanovich,
Tyumen state university,
Professor, Doctor of Law Sciences,
Department of administrative and financial law

The concept of road traffic offenses and its classification

Modern traffic represents the result of managed and conscious activity of the person. It is open and dynamic system of interrelation and interaction in space and time. In case of a deviation from the parameters established by regulations and safety rules of one or several elements of this system and in case of rejection of adequate measures there can be a road accident.

There are inimical interests of people, various organizations and society in the course of transport movement. It causes the need of management of traffic as an area of the public relations with the help of precepts of law.

Keywords: road accident, real harm, emergency environment, public danger (harm), administrative offense, transport crime, criminal liability, administrative liability

Legal relations in the sphere of road traffic safety are those regulated by law and composed of mutual link between rights and legal obligations of subjects of relations between its participants. Based on the analysis of administrative and criminal cases instituted on the fact of road traffic accidents, as well as specific and legal literature, we can conclude that the social harmfulness of these accidents is directly related to causing real harm.

Damage resulting from road traffic accidents to life, health, nature, property, society, as a rule, is the result of an emergency situation caused by a loss of driver's control of the vehicle. In other words, a socially harmful (emergency) situation is created. Therefore, an emergency situation is a sign of the objective side of the offense, determining its public harm and revealing the link between the violation of the rules of the road and regulations of operation of vehicles and damage.

The official legal definition and legal regulation of administrative offenses are stipulated in article 2.1 of the Code of administrative offenses of the Russian Federation (hereinafter " the Code"). Administrative offense is an illegal and guilty action (inaction) of the physical or legal entity, for which this Code or the laws of constituent entities of the Russian Federation on administrative offenses the administrative responsibility is established [1]. This definition in administrative law is a material legal entity based on general legal characteristics (accepted anyhow by all

scholars), as a public danger (hazard) (material characteristic), wrongfulness, fault, penalty.

Road traffic accident - is a special kind of offenses, which is characterized by specific features that distinguish it from other offenses. The object of transport offenses is presented by social relations that ensure the protection of life and health of people, property, natural environment, interests, trouble-free operation of transport in general. The specific harmful effects of these offenses, which, as mentioned above, are road traffic accidents, accidents that cause serious harm to the life and health of people, material resources, society, and their severity depends the solution of the question of liability. In order to increase the effectiveness of regulations applied, that provide liability for committing the road traffic accidents, it is useful to divide all offenses into two large groups: administrative misdemeanor in the sphere of the safe operation of transport (road traffic misdemeanor and transport crime. In general, they do not differ from each other, but one of the characteristic features of significance of consequences.

In administrative law science and criminal law science distinguish common object, generic object and direct object of offense [2; 3; 4]. The general object of administrative offense in the sphere of road traffic are public relations regulated by administrative law. Therefore, a generic object of road traffic offenses is the order of the road traffic, the safety of its participants. The unity of a generic object of road traffic offenses is the basis of distinguishing it in a homogeneous, relatively independent group. Other characteristics of the structure of road traffic offenses do not perform the role of a classification criterion. It is important to note that the structure of the Special part of the Code of administrative offenses of the Russian Federation is mainly built up by taking into account such criteria as a generic object. Each Chapter contains structures that have a single object of the offense, although in some cases the legislator allows deviations from the scientific classification of offenses on a single criterion. For example, article 11.26 of the Code of administrative offenses "Illegal use of registered in other states motor vehicles for transport of goods and (or) passengers" is in Chapter 11 of the Code, where offenses on transport are grouped, and article 12.2 of the Code "Driving a motor vehicle with a breach of the rules of state registration plates setting" has appeared in Chapter 12 of the administrative code, where the administrative offenses in the sphere of road traffic are united [5].

The direct object of encroachment is safe movement of vehicles, road users, the normal functioning of pedestrian crossings, railway crossings, etc.

To the objective side of the administrative misdemeanor' structure in the sphere of road traffic wrongful act which is expressed in violation of the rules ensuring safe operation of vehicles, in some cases - expressly provided by the law in connection with this misdemeanor harmful consequences, as well as the causal link between the violation of rules of the road and the ensuing consequences are related. On the objective side signs of the road traffic offense structure can be expressed as in the

active actions (e.g., damage of vehicles, driving intoxicated, theft of vehicles), and inactive when the person does not act as it is directly prescribed. Such offenses in the sphere of road traffic safety include: failure to comply with traffic signs, roadway markings of roads, the provision of benefits in the road traffic, evading examination for intoxication, disobedience to pedestrian signals, road traffic and other.

According to D.N. Bakhrakh, "the sign of the act - is the main characteristic of the objective side, it is the pivot around which other signs are grouped (method, time, place and other). The basis of every act is a conscious gesture, often the system of elementary actions or even certain activities" [6].

The subjects of road traffic offenses can be not only employees of relevant modes of transport, but also other persons, both the official, legal, and physical; both the citizens of the Russian Federation and foreign citizens and persons without citizenship. The subject of administrative responsibility for road traffic offenses may be only responsible people who have reached the age of 16 (article 2.3 of the administrative code).

All subjects of administrative misdemeanor in the sphere of road traffic are divided by V.V. Golovko into the following groups:

- the officials and other persons of transport and other enterprises and organizations responsible for the use of vehicles;

- the officials and other persons communication, road maintenance, construction and other organizations;

- the drivers of vehicles;

- the pedestrians;

- the passengers;

- other users of the roads (cyclists, drivers and others), whose unlawful acts can threaten the safety of the road [5].

Each of these subjects of offense bear administrative responsibility only for personally committed offense. It is illegal to transfer responsibility for the direct violators of rules of the road on persons, who is under their subordination.

Wrongful actions or inactions of the above entities are the misdemeanor only if there is guilt. The guilt of the person who committed the offense is a necessary condition of liability, provided in article 2.1 of the administrative code.

Currently, it is recognized that this illegal action as a violation of the rules of the road can be both careless and willful. We emphasize that in this case we refer to the mental attitude not to uncertain action or inaction on the part of the driver, but to the violation of the rules of the road, i.e. to the wrongful act.

Negligence form of guilt occurs when a person foresaw the possibility of social and dangerous (harmful) consequences occurrence, but unthinkingly hoped for its prevention (arrogance), or did not foresee the possibility of occurrence of such consequences, even though should have been and could foresee them (negligence).

The subjective side of some road traffic offenses can be committed with the so-called mixed (both intentional and unintentional form of guilt).

It should be noted that if in the violation of rules of the road, the person relation may be expressed in the form of intent or negligence, then his mental attitude to the possible consequences of road traffic accident can only be expressed in the form of negligence. Otherwise, if the person in respect of the consequences of the committed action acted intentionally, his misdemeanor should be qualified as a crime [7]. For example, the action expressed in the violation of the rules of the road or rules of operation of the vehicle, resulting in bodily injury to the victim (article 12.24 of the administrative code) is characterized either by intent or negligence. Regarding to the consequences of this offense it is characterized by a negligence form of guilt, because an intentional infliction of harm to human health qualifies as a crime (article 115 of the criminal code).

This concept became widespread after the adoption in 1965 of the official explanations of the Supreme Court of the USSR in support of a double fault. But many scientists and employees of the judicial and investigative practice demanded an answer to the question about how to establish a single form of guilt, necessary for a fair sentence, as this form of guilt creates fertile ground for arbitrary decision-making. In 1970, the decision of the Supreme Court of the USSR "On judicial practice in cases of road traffic offenses" was established, which was totally contrary to the previous one [8]. It was proposed to recognize only one form of guilt - negligence, although it was known that road traffic offenses can be committed intentionally, and the authors of various books on criminal law continued to argue about the existence of two forms of guilt. In 1987 the fundamental work of the Institute of state and law of the Academy of Sciences of the USSR "Criminal law. Experience in theoretical modeling" appeared. There was a draft of the article "Complex guilt" as follows: "If the person negligently causes other socially dangerous consequences which the law associates increased criminal liability, then this crime in general is considered to be committed intentionally" [9]. Increased criminal liability associates with more serious consequences, therefore, an intentional crime can only be with a serious consequences. But, as rightly believes V.V. Lukyanov, such a definition is invalid because it contains a substitution of features of subjective side by features of an objective side [10].

Currently criminologists during the study of the determination of criminal behavior acknowledge as a more productive one a detailed analysis of the mechanism of the crime because it involves not only the identification of the whole complex of events, phenomena, processes, and features of the individual, but also its interaction, and the role of each factor in the crime [11]. As you know, the offense is an act of will, freely and consciously elected by the person with respect to the conditions, time, place, situation. It include vehicle itself, and information provision of the activities of road traffic users, and the road with all the arrangement [12]. This applies to the road traffic accident. There is an opinion that the administrative

offenses does not have a public hazard, there are public harmful antisocial acts. However, against this point of view V.V. Lukyanov categorically object.

On this occasion, the following should be noted. In Comments to the Russian Federation Code of administrative offenses it is said: "by the determination of the constituent elements of guilty of an administrative offense a sign of social danger existing in the crime, is replaced by the sign of "harmful consequences", again taking into account the nature of actions (inactions) and the ensuing consequences inherent to administrative offenses" [1]. However, this explanatory note raises a number of questions: who had determined that the concept of public danger is replaced by the sign of harmful consequences; how to distinguish an intent and negligence in situations connected the infliction of harm to health, and so on. Law enforcement officials in practice are forced to qualify the road traffic accident, according to their own judgment and experience, not having a clear clarification on the application of the legislation.

We deliberately elaborated on the analysis of road traffic crime and administrative offense done by V.V. Lukyanov, we support his point of view and consider his main conclusion justified that, unfortunately, "for half a century of existence of legal science it did not receive a fair presentation of the true construction of road traffic offense, did not give answers to questions about how the violation of rules of the road leads to injury, how to distinguish the forms of guilt in committed road traffic offense and so on" [10].

REFERENCES

1. Комментарий к Кодексу Российской Федерации об административных правонарушениях / под общ. ред. Э. Н. Ренова. – М., 2012.
2. Административное право: Общая и Особенная части / под ред. А. П. Коренева. М., 1986.
3. Бахрах Д. Н. Советское законодательство об административной ответственности. – Пермь, 1969.
4. Козлов Ю. М. Административные правоотношения. – М., 1976.
5. Головкин В. В. Административно-юрисдикционная деятельность Государственной инспекции безопасности дорожного движения. – Омск, 2005.
6. Бахрах Д. Н. Административная ответственность граждан в СССР. – Свердловск, 1989.
7. О судебной практике по делам, связанным с нарушением правил безопасности движения и эксплуатации транспорта или городского электротранспорта: постановление Пленума Верховного Суда СССР // Бюллетень Верховного Суда СССР. – 1965. – Февраль.

8. Сборник постановлений пленумов Верховного Суда СССР 1924–1977.
9. Уголовный закон. Опыт теоретического моделирования. – М., 1987.
10. Лукьянов В. В. Состав и квалификация дорожно-транспортных преступлений и административных правонарушений. – М., 2003.
11. Кудрявцев В. Н. Причинность и детерминизм в криминологии // Проблемы причинности в криминологии и уголовном праве. – Владивосток, 1983.
12. Уголовное право России : учебник. Т. 1. Общая часть / отв. ред. А. Н. Игнатов, Ю. А. Красиков. М., 1998.

Karelin D.V.,

*Tomsk State University Associate Professor,
Candidate of Science (Law), the Faculty of Law*

Shesler A.V.,

*Tomsk State University, Professor,
Doctor of Juridical Science, the Faculty of Law*

Confederacy in terms of the Russian Federation criminal legislation and its application to law practice

Abstract: In this article the confederacy legal attributes are regarded, the interpretation of the confederacy legal attributes in judicial practice is analyzed. The analysis of practical application of Clauses 35 and 210 of the Criminal Code of the Russian Federation is given.

Keywords: confederacy, stable group, organization, pecuniary gain.

In the criminal legislation the confederacy is characterized as the organized group or the consolidation of organized groups operated under the common direction, the members of which joint for perpetrating one or more grave or exceptionally grave crimes for direct or indirect pecuniary or other material gain. (Part 4, Clause 35 of the Criminal Code of the Russian Federation).

Therefore, confederacy (criminal organization), as can be seen from the statute, can be of two kinds: a special kind of organized group and a consolidation of organized groups. The organized group as a kind of confederacy is characterized by three additional attributes. Firstly, it is created for perpetrating one or more grave or exceptionally grave crimes; their definitions are written in Part 1 and Part 2, Clause 15 of the Criminal Code of the Russian Federation. Secondly, these crimes are perpetrated for direct or indirect pecuniary or other material gain. Subject to compliance with paragraph 2 of the Plenum of Supreme Court of the Russian Federation Regulation № 15 on the Judicial Practice of Confederacy Organization and Participation Therein Cases of 10.06.2010. Direct pecuniary or other material gain is perpetrating of one or more grave or exceptionally grave crimes, as the consequence an immediate asset monetization in favor of the confederacy members is triggered. Indirect pecuniary or other material gain is perpetrating of one or more grave or exceptionally grave crimes without direct encroaching of one's property, however, confederacy members or other persons stipulate obtaining money or rights to property or other pecuniary gain in future [1]. For instance, direct pecuniary gain takes place if confederacy commits fraud directed to obtain property by false pretences. Indirect pecuniary gain takes place if confederacy commits fraud directed

to get right to property by false pretences or to perpetrate a killing for financial gain in order to eliminate competition.

Thirdly, the confederacy is the structured group, i.e. it consists of units characterized by persistence and uniformity of actions, coordination with criminal intents between confederacy members, division of authority, differentiation of possible functions while perpetrating crime or other forms of criminal activities. The confederacy structural unit is functionally or territorially detached group consisting of two or more persons which perpetrates a crime in terms of this group and in accordance with its targets. These units can perpetrate not only separate crimes but complete the other objectives directed to the functioning of confederacy [1].

The consolidation of criminal organized groups combines a criminal association when they act under the single control, have stable relations and joint planning, perpetrate one or more grave or exceptionally grave crimes complete the other objectives directed to the functioning of such association [2].

The earlier Clause 210 of the Criminal Code of the Russian Federation carried inference that the notion of confederacy includes criminal leaders cooperation (heads for crimes or other representatives of the organized groups). The criminal cooperation of criminal leaders, heads for crimes or other representatives of the organized groups is the group directed to coordinate criminal actions of different separate organized groups, to plan common grave or exceptionally grave crimes, criminal activity assignment between criminal groups, creation of stable relations between heads for crimes or other representatives of the organized groups in accordance with paragraph 9 of the earlier Plenum of Supreme Court of the Russian Federation Regulation № 8 on the Judicial Practice of Confederacy Organization and Participation Therein Cases of 10.06.2008 [3]. In the present instance the matter point of a confederacy consists in socially-dangerous consolidation of heads for crimes and active participants of separate stable criminal organizations. In accordance with Clause 210 of the Criminal Code of the Russian Federation as at present in force the consolidation of criminal leaders constitute a confederacy only in form of meeting of heads for crime, leaders or other representatives of the organized groups. Besides, in accordance with paragraph 13 of the Plenum of Supreme Court of the Russian Federation Regulation № 15 on the Judicial Practice of Confederacy Organization and Participation Therein Cases of 10.06.2010 on such a meeting the questions pointed in Part 1, Clause 210 of the Criminal Code of the Russian Federation should be discussed [4].

The creation of the institute of confederacy in the penal legislation generated some hopes for practitioners to reduce an organized criminality. However, the first attempts to put Clause 210 of the Criminal Code of the Russian Federation into practice showed that because of the uncertainty of the “confederacy” definition, it found a broad interpretation and in one instance it matched with a usual criminal organized group or even with the previous concert group, in other it matched with the criminological notion of the professional criminal environment. For example, in

October, 1997 the Novosibirsk regional court tried a criminal case against Maltsev, Koso-ogly and Karakchi-ogly under Parts 1, 2, Clause 210 of the Criminal Code of the Russian Federation and Part 3, Clause 186 of the Criminal Code of the Russian Federation and accepted the classification of crime given by Internal Affairs Directorate investigators of Novosibirsk region. During the pretrial investigation and the court session it was found that Maltsev, Koso-ogly and Karakchi-ogly organized a criminal group for the purpose of counterfeit USD 100 bill materialization involving there five locals – the bills direct distributors. A part of the acquired bills were materialized in Novosibirsk and beyond the region boundaries and after that the activities of the criminal group were stopped. Substantiating the classification of crime in accordance with Clause 210 of the Criminal Code of the Russian Federation perpetrated by persons mentioned above, investigative agency proceeded on the basis that responsibilities were spread between the criminal group members, the places of counterfeit bills materialization were planned, the activity of the criminal group was provided with transport and intercommunication, the heads for crime intended to increase the number of counterfeit bills distributors. Probably, this criminal group could become a confederacy in future. However, this group was considered to be the simple organized group at the moment when their actions were stopped that is why there were no grounds to define actions of its members according to the Clause 210 of the Criminal Code of the Russian Federation.

The criminal case tried under cassational procedure in judicial chamber for criminal cases of the Supreme Court of the Russian Federation against Yermakova, Yeryomenko, Doronina and Sergeeva in accordance with Part 2, Clause 210 of the Criminal Code of the Russian Federation and Part 4, Clause 228 of the Criminal Code of the Russian Federation is an example when previous concert group was considered as confederacy. By virtue of the criminal case it is stated that Yermakova acquired a strong party of opium from John Doe for purpose of materializing it. Then she proposed to materialize opium in different time under the terms that she will have 20% of Yeremenko's and Sergeev's profit and they agreed. Yeremenko proposed to sell under the same conditions the acquired opium to the acquaintance of her Doronina who was detained by police officers at attempt to do this. Sergeev was detained while packing opium at his home. The Altai regional court declared the emerged group the confederacy defining the actions of Yermakova under Part 1, Clause 210 of the Criminal Code of the Russian Federation (establishing of the confederacy) and actions of Yeremenko, Doronina and Sergeev under Part 2, Clause 210 of the Criminal Code of the Russian Federation (participation in the confederacy). Besides, the actions of all the participants were classified under Part 4, Clause 228 of the Criminal Code of the Russian Federation with imputation of such defining articles as materialization of drugs in especially big amount by the organized group. The Supreme Court of the Russian Federation overturned a conviction in a portion of the Clause 210 of the Criminal Code of the Russian Federation and changed a conviction in the portion of Part 4, Clause 228 of the Criminal Code of the

Russian Federation concerning conviction of the guilty and excluded the attribute of the organized group and accounted the subjective relationships between the condemned persons to be previous concert. The Court motivated its decision by lack of such attributes as cohesion and organized nature of the group and gave the following explanation: "By implication of law the notion of cohesion includes members of the group having main goals, intentions which transforms the confederacy into the unified whole. Cohesion may be authenticated by stable relationships, organizational-managerial structures, financial basis, common pool of funds from the criminal activity, conspiracy, dominance hierarchy, uniform and cruel rules of relationships and sanctioned behavior for the infraction of the unwritten code of the confederacy. The attributes of organization is an exact distribution of responsibilities among criminal participants, detailed planning of the criminal activity, strict discipline etc." [6]. The miscarriage of Altai regional court is connected to a large extent with the uncertainty of the term "cohesion" which was considered as a specific attribute of the organized group that is a confederacy written in the original Part 4, Clause 35 of the Criminal Code of the Russian Federation. The sense of the term "cohesion" was not revealed in legislation. In the theory of the criminal law this attribute was considered as the display of steadiness [7] or as the separate attribute along with steadiness [8]. In the judicial practice cohesion includes members of the group having main goals, intentions which transforms the confederacy into the unified whole. Mostly, the criminological attributes of the criminal environment which did not have exact legal meaning (stable relations, organizational-managerial structures, financial basis, common pool of funds from the criminal activity, conspiracy, dominance hierarchy, uniform and cruel rules of relationships and sanctioned behavior for the infraction of the unwritten code of the confederacy etc.) were the intrinsic expression of cohesion [6].

Therefore, the exact sense of the term "cohesion" is not revealed neither in the theory of the criminal law, nor in its practical application, that is why it is impossible to be guided by it while defining the term "confederacy" as a special kind of the criminal community. It is not fortuitous that the law-makers refused to use this term in the Criminal Code of the Russian Federation as at present in force.

In the next example the confederacy was equated with the criminal environment. In January, 1997 the Directorate of Internal Affairs investigation department of Samara region pressed charges under the Clause 210 of the Criminal Code of the Russian Federation on the fact of gang leaders meeting in the vicinity of Samara ("crime lords' creep"). The persons were seized by SOBR special police of the Samara Regional Directorate for Combating Organised Crime of the Department of Internal Affairs on the 17th of January, 1997 at 1:00 pm on the highroad Samara-Moscow 23rd kilometer while criminals were moving to the meeting venue [9]. The premature law-suit commencement led to criminal case termination. The operations officers' miscarriage consisted in matching of the criminal term "confederacy" and criminological term "criminal environment" which interact with each other because of

the similar lifestyles, psychology, value systems of criminals. Besides, this miscarriage is caused by similar doctrinal interpretation of the confederacy when the criminal term is interchanged by the criminological one. Confederacy in the criminal sense, as mentioned above, includes not just criminals' consolidation but consolidation directed to plan details and conditions for crime commitment. "Crime lords' creep" does not always have these intentions; some questions that do not directly concern criminal activity such as mutual settlements between criminal groups, personnel affairs and specification of communication strategy with workers of law enforcement agencies may be discussed. In the situation just noted gang leaders meeting was not accomplished, the questions on the agenda were not unveiled and, as the consequence, the body of evidence according to the Clause 210 of the Criminal Code of the Russian Federation was not created.

It should be mentioned that lack of operational, investigating and judicial experience against this kind of criminal formations obstructed to a large extent the practical application of the Clause 210 of the Criminal Code of the Russian Federation in the late 90s [10]. Moreover, the Detective constable of Tomsk region issued a decree on refusal to initiate criminal proceedings under the Clause 210 of the Criminal Code of the Russian Federation against gang leader "Berik" who had some notes with a plan of establishing a criminal group in the city with him which were found while searching. It is obvious that the written ideas cannot be regarded as the body of evidence according to the Clause 210 of the Criminal Code of the Russian Federation. However, a participation of "B." in other crimes witnessed that he started to carry his plans into effect through organization of concrete crimes with help of separate organized groups. Particularly, the participation of "B." in theft offences, extortions, illegal entrepreneurship in form of security services for Tomsk feed milling plant is proved. It means that the operative and investigative forces should have been directed to create a body of evidence in order to confirm the confederacy through checking particular crimes perpetrated by "B." up. The next step in this direction should have been the approval of organized group consolidation combining the confederacy. Now it can be seen that immediate initiation of proceedings in accordance with the Clause 210 of the Criminal Code of the Russian Federation is literally impossible because the confederacy is being formed de facto during longtime criminal activity and the body of evidence with regard to confederacy criminal case is created on the basis of the proved offences perpetrated by the confederacy participants or criminal groups which are under the influence of confederacy.

It can be seen that the judicial practice in the matter of confederacies started with the proof of separate criminal organized groups existence which formed the unified organization. For example, the Stavropol regional court determined religious-military Wahhabi community "Jamia" to be guilty, mostly judging by autonomous stable criminal groups included in it as some structural subdivisions. The other attributes were pointed out: the intention to commit grave or exceptionally grave

crimes, the perpetrating of grave or exceptionally grave crimes, large and stable membership of a community, high-scale cohesion and organization, exact distribution of responsibilities among criminal participants, strong leaders - spiritual advisers with great prestige, remarkable and stable funding [11].

REFERENCES

1. Bulletin of the Supreme Court of the Russian Federation, 2010. – № 8. – P.4.
2. Bulletin of the Supreme Court of the Russian Federation // Plenum of Supreme Court of the Russian Federation Regulation №11 on the Judicial Practice of Extremist Criminal Cases, 2011. – № 8. – P.6.
3. Bulletin of the Supreme Court of the Russian Federation, 2008. – № 8. – P.9.
4. Bulletin of the Supreme Court of the Russian Federation, 2010. – № 8. – P.5.
5. Survey of the criminal investigation reports on cases under the Clause 210 of the Criminal Code of the Russian Federation prepared by Investigation Committee of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.
6. Bulletin of the Supreme Court of the Russian Federation, 2001. – № 9.
7. Kovalyov M.I. Criminal complicity. Part 2, 1962. – P. 224, 229-231.
8. Telnov P.F. Criminal complicity liability, 1974. – P. 132-133.
9. “Komsomolskaya pravda” newspaper, 1997.
10. Chuchaev A.I, Shesler A.V. The confederacy organization and participation therein, 2011. // Lex Russica. Scientific works of Kutafin Moscow State Law University. – P. 329-340.
11. Bulletin of the Supreme Court of the Russian Federation, 2006. – № 7. – P.31.

Tumanov Dmitriy Yuryevich,
*Ph. D at law, associate professor,
head of the theory and history of state and right chair,
The branch of the Kazan federal university in Naberezhnye Chelny*

The problems of securing the constitutional freedom of scientific creativity in the Soviet state and modern Russia

Abstract: This article is devoted to the main reasons of the problems of securing the constitutional freedom of scientific creativity in Russia, both during the Soviet period, and at the present moment.

Keywords: constitutional freedom, scientific creativity, the Soviet state, The Russian Federation.

Туманов Дмитрий Юрьевич,
*кандидат юридических наук, доцент,
заведующий кафедрой теории и истории государства и права
Набережночелнинского института КФУ*

Проблемы обеспечения конституционной свободы научного творчества в Советском государстве и современной России

Аннотация: В работе анализируются основные причины проблем обеспечения конституционной свободы научного творчества в России как в советский период, так и на современном этапе.

Ключевые слова: конституционная свобода, научное творчество, Советское государство, Российская Федерация.

В соответствии со ст. 15 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах (принят Генеральной Ассамблеей ООН 16 декабря 1966г.) свобода творчества признается как безусловная необходимость для научных исследований и творческой деятельности. Советский Союз подписал данный Пакт 18 марта 1968г., однако в силу он

вступил для СССР только 3 января 1976г., поэтому впервые в отечественном государстве свобода научного творчества была закреплена в Конституции СССР 1977г. в ст. 47 в следующей формулировке: «гражданам СССР в соответствии с целями коммунистического строительства гарантируется свобода научного, технического и художественного творчества».

Первое, что обращает на себя внимание, это гарантированность свободы научного творчества лишь «в соответствии с целями конституционного строительства». Это, конечно, обуславливало жесткую идеологизированность научной деятельности, накладывало на исследователей определенные ограничения, особенно в сфере гуманитарных наук, и обязывало ученых доказывать превосходство социалистического строя.

Конституция фиксировала создание достаточно развитой материальной и культурно-образовательной базы, создающей возможности для реализации свободы творчества. Так, ст. 26 Конституции СССР закрепляла положение о том, что «государство обеспечивает планомерное развитие науки и подготовку научных кадров, организует внедрение результатов научных исследований в народное хозяйство и другие сферы жизни».

Не в пример современной России, Советское государство не жалело средств на науку, на развитие которой выделялось в среднем 5 % национального дохода. Для сравнения – у развитых стран Запада (США, Великобритания, ФРГ, Франция, а также Япония) средства выделялись в пределах 2-3 %[1].

В геометрической прогрессии росла численность научных работников СССР: в научных центрах, многочисленных университетах и институтах работало большое число ученых и преподавателей вузов, ведущих научную работу: в 1940г. их было 98,3 тыс., в 1950 – 162,5 тыс. человек, в 1970 – 927,7 тыс., в 1981 – 1405,8 тыс. человек, или одна четвертая часть всех научных работников мира[2], больше, чем в любой другой стране. На первый взгляд, статистические данные действительно впечатляют.

Значительное внимание обеспечению научной деятельности уделялось и текущим советским законодательством. Так, Постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 6.04.1978г. за № 271 «О повышении эффективности научно-исследовательской работы в высших учебных заведениях» предписывалось предусматривать в планах экономического и социального развития СССР капитальные вложения для строительства и оснащения лабораторных корпусов, а также ассигнования, в том числе в иностранной валюте, на приобретение приборов и оборудования, необходимых для развития научно-исследовательской работы в вузах.

Оказывалась значительная государственная поддержка, в т.ч. и материальная, творческим союзам, а также добровольным обществам, среди которых насчитывалось около сотни только общесоюзных, в т.ч. 20 научных обществ при Академии наук СССР, 35 научно-медицинских и 24 научно-

технических общества, Всесоюзное общество «Знание», ДОСААФ СССР, Всесоюзное добровольное общество любителей книги, спортивные и др.[3]

Но от мыслительного труда интеллигенцию упорно отвлекала вся социально-экономическая система страны: физический труд на полях, интриги карьерной войны, почти безнадежная борьба за внедрение своих достижений, не вписывающихся в устаревшие производственные отношения. Профессия инженера, как и других слоев интеллигенции, теряла свой престиж. Это приводило к двум важным последствиям – недовольству и этого социального слоя, а также замедлению научно-технического прогресса. Внедрение новых технологий требовало иной организации труда, иных общественных отношений, иного положения научных работников[4].

В решении Комиссий по науке и технике и Комиссий по агро-промышленному комплексу Совета Союза и Совета Национальностей от 29.06.1985г. «Об организационной работе Советов народных депутатов по разработке и внедрению научно-технических достижений» было отмечено, что плановые задания по развитию науки и техники не выполняются, а сами планы внедрения научно-технических новшеств зачастую не были сбалансированы с материально-техническими ресурсами [5]. В результате в мировом экспорте машиностроения доля СССР за 1965-1985гг. сократилась с 3,7 % до 2,3 % при относительной стабильности этого показателя США в 17%. В 1987г. по количеству зарегистрированных промышленных образцов СССР уступал всем развитым странам: ФРГ – в 40 раз, Японии – в 20, США – в 2,8 раза[6]. Не менее красноречив индекс цитирования отечественных публикаций. По общему числу ссылок на статьи, опубликованные за 1981-1992гг., Советский Союз занимал 12-е место между Италией и Израилем (на отечественные статьи за эти годы ссылались свыше 597 тыс. раз), а по отношению ссылок к числу опубликованных статей (в среднем 1,43 ссылки на статью) – 81-е место, между Египтом и Нигерией[7].

В 1987 г. в народном хозяйстве СССР было подано 4,9 млн. рационализаторских предложений, при этом численность работников составляла 131,3 млн. человек. Получается, что на одного занятого в народном хозяйстве приходилось 0,037 рационализаторского предложения, в то время как в Японии за тот же период на одного занятого в среднем приходилось 20 рационализаторских предложений (разница – в 540 раз)[8].

Количество советских нобелевских лауреатов за самые «выигрышные» для СССР послевоенные годы составило всего 3 % от общего числа (в 14 раз меньше, чем в США)[9].

Приведенные данные свидетельствуют, что научная мысль, даже обеспеченная материально, но загнанная в «прокрустово ложе», не могла эффективно развиваться. Одно из главных условий творчества – это, подлинная, а не формально продекларированная свобода. Наука начинается за гранью общеизвестных и изученных явлений и постулатов, ей по своей сути

свойственно инакомыслие, что является неотъемлемой частью творческого процесса. Но, как известно, Советское государство, руководимое и направляемое в соответствии со ст. 6 Конституции СССР коммунистической партией, инакомыслия не признавало и беспощадно его выкорчевывало, такой подход распространялся и на научное творчество.

В современной России в соответствии со ст. 44 Конституции РФ каждому гарантируется свобода литературного, художественного, научного и других видов творчества, а также преподавания. Исправлен главный недостаток последней советской конституции – указание на цель научного творчества. Но нет в действующей Конституции и гарантий обеспечения научной и иной творческой деятельности, что было присуще Конституции СССР 1977г. Ситуация изменилась с точностью до наоборот. Главной проблемой стала материальная обеспеченность научных исследований.

Особенно сложной была ситуация в 1990-е годы. В то время почти полностью прекратилось бюджетное финансирование научно-исследовательских работ, оплата труда ученых и на сегодняшний день оставляет желать много лучшего. Это вызывает отток талантливой молодежи, что влечет за собой разрыв преемственности в науке, а это в свою очередь грозит утратой научных школ, создаваемых десятилетиями.

Каковы последствия такого отношения к науке? Отсутствие перспективы развития интеллектуального потенциала страны, финансирование научной деятельности по остаточному принципу, угнетающе влияет на всю общественную жизнь. Все более отсталыми становятся производительные силы, материально-техническая база во всех сферах устарела как физически, так и морально. Невысокий престиж научной деятельности неизбежно влечет снижение образованности. Уже выросло целое поколение молодых людей, уровень образования которого существенно ниже выпускников школ, скажем, пятнадцатилетней давности, и ситуация только ухудшается. Низкий уровень школьного образования вызывает и снижение уровня выпускников профессиональных учебных заведений. Вследствие снижения качества образования падает и уровень общей культуры в обществе. Происходит перемена всей системы ценностей. Расцветает псевдонаука, все большим спросом пользуются услуги многочисленных колдунов, магов, целителей, многие из которых занимаются откровенным шарлатанством.

Вывод напрашивается вполне очевидный – необходимо не только предоставить гражданам подлинную конституционную свободу научного и иного творчества, но и гарантировать обеспечение этой деятельности материально, причем на достойном уровне, в противном случае современная Россия рискует окончательно утратить свою конкурентоспособность и превратиться в третьеразрядную страну, находящуюся в технологической и информационной зависимости от тех государств, которые уделяют обеспечению научным исследованиям должное внимание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Постигание: Социология. Социальная политика. Экономическая реформа: [науч. монография] / ред.-сост.: Ф. М. Бородкин , Л. Я. Косалс , Р. В. Рывкина. М.: Прогресс, 1989. – С. 143
2. СССР в цифрах в 1981 году: Крат. стат. сб. / ЦСУ СССР. М.: Финансы и статистика, 1982. – С. 85
3. Павлов А.С. Советская Конституция действует: Закон и социальная практика. М.: Советская Россия, 1984. – С. 89
4. Шубин А.В. От «застоя» к реформам. СССР в 1917-1985гг. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2001. – С. 160
5. НА РТ (Национальный архив Республики Татарстан). Р. – 3610. – Оп. 1. – Д. 1691. – Л. 20.
6. Социально-экономические проблемы России: Справочник / ФИПЭР. СПб.: Норма, 1999. – С. 265
7. Социально-экономические проблемы России: Справочник / ФИПЭР. СПб.: Норма, 1999. – С. 265
8. Головин А.П., Мостовая Е.Б. Почему перестройка буксует? Новосибирск, Изд-во Новосиб. ун-та, 1990. – С. 10
9. Постигание: Социология. Социальная политика. Экономическая реформа: [науч. монография] / ред.-сост.: Ф. М. Бородкин , Л. Я. Косалс , Р. В. Рывкина. М.: Прогресс, 1989. – С. 141

Apanasenko Kateryna,
Chernigiv national technological university,
Associate Professor, Candidate of Legal Sciences, Faculty of Law

Direct methods of the state regulation of prices on food-stuffs in Ukraine: legislation and judicial practice

Abstract: Direct methods of the state regulation of prices on food-stuffs by Ukrainian legislation are systematized in the article. Also author investigates position of supreme judicial instances in problem's questions of the pricing on food-stuffs.

Keywords: Price, food-stuffs, declaring of prices, trade's addition, pricing, limit's prices, methodology, state regulation

Апанасенко Катерина,
Чернігівський національний технологічний університет, доцент,
кандидат юридичних наук, юридичний факультет

Прямі методи державного регулювання цін на продовольчі товари в Україні: законодавство та судова практика

Анотація: У статті систематизуються прямі методи державного регулювання цін на продовольчі товари за законодавством України. Також автор досліджує позицію вищих судових інстанцій зі спірних питань ціноутворення на продовольчі товари.

Ключові слова: Ціна, продовольчі товари, декларування цін, торговельна надбавка, ціноутворення, граничні ціни, методика, державне регулювання

Вчені-економісти відзначають активізацію в останні роки у зарубіжних країнах та в Україні ролі держави у регулюванні відносин у галузі сільського господарства, зокрема, й у сфері ціноутворення на сільськогосподарську продукцію [1; 2; 3]. Проблематика ціноутворення детально досліджена в науковій економічній літературі, водночас юридичні наукові розвідки з цих питань в Україні поодинокі. На дисертаційному рівні відносини у галузі ціноутворення в Україні аналізували вчені-правознавці Джумгельдієва Г.Д. і

Солодухін Г.Й., однак відносини у сфері державного регулювання цін на продовольчі товари ними не розглядались. Політичні та економічні трансформації, яких очікує українське суспільство в найближчі роки, загострюють актуальність теми публікації. Тому серед основних завдань дослідження — систематизація передбачених законодавством України прямих методів державного регулювання цін на продовольчі товари, визначення правової бази їх застосування, огляд відповідної судової практики.

Державне регулювання цін реалізується у двох формах: прямого (адміністративного) і непрямого (економічного) регулювання [4]. Аналіз законодавчих актів у сфері ціноутворення і тих, що регулюють аграрні відносини, дозволяє виокремити такі основні прямі способи державного регулювання цін на продовольчі товари в Україні:

1) установа граничних цін на продовольчі товари.

За Законами України “Про державне регулювання виробництва і реалізації цукру” від 17.06.1999 (ст. 6), “Про державне регулювання виробництва і обігу спирту етилового, коньячного і плодового, алкогольних напоїв та тютюнових виробів” від 19.12.1995 (ч. 10 ст. 18) Уряд України встановлює мінімальні ціни на цукрові буряки, алкогольні напої (для прикладу: постанови Кабінету Міністрів України від 02.03.2011 № 179 “Про державне регулювання виробництва цукру та цукрових буряків у період з 1 вересня 2011 р. до 1 вересня 2012 р.”, від 30.10.2008 № 957 “Про встановлення розміру мінімальних оптово-відпускних і роздрібних цін на окремі види алкогольних напоїв”).

Конституційний Суд України розглядав питання конституційності норм закону про мінімальну ціну на цукор. У рішенні від 15.04.2004 № 10-рп/2005 Суд вказав, що положення ст. 6 Закону «Про державне регулювання виробництва та реалізації цукру» щодо запровадження мінімальної ціни на цукор не передбачають неправомірного обмеження конкуренції; виробники цукру мають можливість конкурувати, встановлюючи ціну, максимально наближену до визначеної мінімальної ціни на цукор. В ухвалі від 25.10.2012 у справі за позовом Державної інспекції з контролю за цінами у Вінницькій області до ТОВ “ЕКО” про стягнення штрафних санкцій Вищий адміністративний суд України визнав, що реалізація цукру по ціні нижчій за встановлену постановою КМУ як такого, що не відповідає споживчим якостям, є неправомірною, оскільки законодавством не передбачено порядок зниження цін на продукти, ціни на які регулюються державою.

Відповідно до ст.ст. 3 — 5, п. 8.6 ст. 8, п. 15.10 ст. 15 Закону “Про державну підтримку сільського господарства України” від 24.06.2004 держава регулює гуртові ціни на окремі види сільськогосподарської продукції (пшениця; кукурудза; горох; гречка; соя; борошно житнє; м'ясо та субпродукти забійних тварин та птиці; олія соняшникова, ін.), встановлюючи мінімальні та максимальні інтервенційні ціни. Відповідно до ринкової кон'юнктури КМУ запроваджує державне цінове регулювання окремих із цих об'єктів (наприклад,

постановою Уряду України від 20.08.2014 № 361 визначено Перелік об'єктів державного цінового регулювання з визначенням періодів такого регулювання у 2014-2015 роках). Мінімальні та максимальні інтервенційні ціни розраховуються за Методикою, затвердженою постановою Уряду України від 11.02.2010 № 159. Крім того, Кабінет Міністрів України установлює мінімально допустимий рівень цін на продукцію тваринництва. Наприклад, постановою КМУ від 22.08.2012 № 807 затверджувався мінімально допустимий рівень цін на молоко на 2012 рік;

2) *установлення граничних рівнів торговельної надбавки (націнки), постачальницько-збутової надбавки.*

Так, за Законом “Про державну підтримку сільського господарства України” (п. 3.3 ст. 3, п. 8.6 ст. 8) для об'єктів державного цінового регулювання встановлюється гранична торговельна надбавка (націнка) на рівні не вище 20% оптово-відпускної ціни виробника (митної вартості) до кінцевого споживача. За постановою КМУ “Про встановлення повноважень органів виконавчої влади та виконавчих органів міських рад щодо регулювання цін (тарифів)” від 25.12.1996 № 1548 Рада міністрів Автономної Республіки Крим, обласні, Київська та Севастопольська міські державні адміністрації встановлюють торговельні надбавки на дитяче харчування, продукцію громадського харчування, що реалізується у навчальних закладах, граничні торговельні (постачальницько-збутові) надбавки до оптової ціни виробника на борошно, хліб, макаронні вироби, крупи, цукор, яловичину, свинину і м'ясо птиці, ковбасні вироби варені, молоко, сир, яйця курячі тощо не вище 15% без урахування витрат з їх транспортування у міжміському сполученні.

З питань застосування цитованих норм маємо такі показові судові рішення. У справі за позовом ТОВ «Немирівський комбінат громадського харчування» до Державної інспекції з контролю за цінами у Вінницькій області про визнання недійсним рішення (ухвала від 29.09.2011) ВАСУ визначив: оскільки позивач самостійно готував і реалізував плодово-ягідний напій зі смородини в установах громадського харчування навчальних закладів, обмеження рівня торговельної надбавки в такому випадку не повинні застосовуватись. В ухвалі від 02.10.2014 у справі за позовом ТОВ “ЕКО” до Державної інспекції з контролю за цінами в Луганській області про визнання нечинним та скасування рішення суд встановив, що за нормами ДСТУ 3143-95 “М'ясо птиці...” печінка та шлунок не відносяться до м'яса птиці, а тому відносно них не може встановлюватись граничний розмір надбавки до ціни виробника;

3) *установлення граничних рівнів рентабельності.*

Уряд України може встановлювати граничні рівні рентабельності до витрат: переробників товару, якщо внаслідок такої переробки виробляється об'єкт державного цінового регулювання; осіб, які надають послуги із зберігання (схову) об'єктів державного цінового регулювання, в разі запровадження режиму тимчасового адміністративного регулювання цін (п.8.6 ст. 8 Закону “Про державну підтримку сільського господарства України”). За постановою Уряду

України від 25.12.1996 № 1548 Рада міністрів Автономної Республіки Крим, обласні, Київська та Севастопольська міські державні адміністрації встановлюють граничні рівні рентабельності на дитяче харчування, граничні рівні рентабельності виробництва борошна, хліба і хлібобулочних виробів для діабетиків;

4) декларація зміни цін.

Постановою КМУ від 17.10.2007 № 1222 визначається механізм декларації суб'єктами господарювання зміни оптово-відпускних цін на деякі види продовольчої продукції (борошно, крупи гречані, м'ясо птиці, ковбасні вироби варені, масло вершкове з вмістом жиру до 72,5%, яєць курячих тощо), якщо такі ціни збільшуються протягом місяця більш як на 1%. Повноваження органів державної влади у цій сфері закріплені у п. 12 постанови КМУ від 25.12.1996 №1548. Наказом Мінекономрозвитку і торгівлі України від 14.08.2013 № 967 визначено Порядок надання висновків щодо розрахунків економічно обґрунтованих планованих витрат під час формування оптово-відпускних цін на продовольчі товари, зміни цін на які підлягають декларації.

Досить обширною є судова практика у сфері декларації зміни цін. На даний час маємо дві правові позиції Верховного Суду України з цих питань:

- "...Порядок декларації зміни оптово-відпускних цін на продовольчі товари не пов'язує обов'язок суб'єкта господарювання декларувати зміни ... цін на перелічені у пункті 1 Порядку продовольчі товари із метою подальшого використання такого товару покупцем, зокрема, як сировини для переробки чи як готової продукції" (постанова ВСУ від 07.02.2011 у справі за позовом ТОВ "ТБ "Богодухівська птахофабрика" до Державної інспекції з контролю за цінами в Харківській області про визнання протиправним та скасування рішення);

- у постанові від 21.05.2013 у справі за позовом Державної інспекції з контролю за цінами у Вінницькій області до ПрАТ «Літинський молочний завод» про стягнення економічних санкцій ВСУ роз'яснив: "Використання применникової конструкції «з вмістом жиру до 72,5%» можна тлумачити як «жирність, менша за 72,5%»".

Вищий адміністративний суд України у справі за позовом ТОВ "Виробничо-комерційна фірма "APIC ЛТД" до Державної інспекції України з контролю за цінами про визнання нечинним та скасування рішення (ухвала від 19.06.2014) розтлумачив поняття ціни, яка регулюється: "оптова-відпускна ціна - це не ціна конкретної накладної, договорів поставки, а ціна, встановлена підприємством...". У судовій практиці розглядалися і такі спірні питання декларації зміни цін:

а) як правильно розуміти поняття "місяць", протягом якого має збільшитись ціна на товар, щоби він підлягав декларації. У справі за позовом Приватного підприємства «Три Богатиря» до Державної інспекції з контролю за цінами в Херсонській області про визнання протиправним та скасування рішення (ухвала від 22.07.2014) ВАСУ пояснив, що мова йде не про

календарний місяць (від першого до першого числа місяця), а про період часу тривалістю в місяць;

б) яких саме продуктів стосується процедура декларування. Це питання вирішується судами із застосуванням положень національних стандартів. Таким чином до числа цих продуктів зараховувались, наприклад, сосиски, сардельки, паштет печінковий, зельц, ковбаса ліверна (ухвала ВАСУ від 01.11.2012 у справі за позовом ЗАТ "Чернігівський м'ясокомбінат" до Державної інспекції з контролю за цінами в Чернігівській області про визнання протиправним та скасування рішення). Водночас ВАСУ визнавав, що при реалізації м'яса вимушеного забою положення щодо декларування зміни цін застосуванню не підлягають (постанова від 30.10.2013 у справі за позовом ВАТ «Агрокомбінат «Калита» до Державної інспекції з контролю за цінами в Київській області про скасування рішення);

в) який саме суб'єкт є відповідальним за проведення процедури декларування. В ухвалі ВАСУ від 30.11.2011 у справі за позовом ТОВ «Інтер-Філд» до Державної інспекції з контролю за цінами в Київській області про визнання нечинним рішення вказано: у випадку реалізації товару, що є об'єктом цінового регулювання, на підставі договору комісії саме суб'єкт господарювання у галузі оптової торгівлі (комітент, а не комісіонер) має виконувати вимоги законодавства про декларування зміни ціни;

5) визначення методик (порядків) формування цін на деякі види продукції. Постановою Уряду України від 17.04.2008 № 373 затверджено Порядок формування цін на продовольчі товари, щодо яких запроваджено державне регулювання;

6) узгодження цін між великим платником (платниками) податків та центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну податкову і митну політику, у контрольованих операціях (так зване **трансфертне ціноутворення**) (п. 39.6 ст. 39 Податкового кодексу України). Порядок узгодження цін у контрольованих зовнішньоекономічних операціях затверджено постановою КМУ від 17.10.2013 № 764.

Український дослідник відносин у сфері ціноутворення Шкварчук Л.О. [4], вчена-юрист Добровольська В.В. [5] відносять до прямих методів державного регулювання **надання бюджетної дотації** товаровиробникам (п.8.9 ст. 8 Закону "Про державну підтримку сільського господарства України").

Отже, за чинним законодавством України держава може використовувати як мінімум шість методів прямого адміністративного впливу на ціноутворення на велику кількість соціально значимих продовольчих товарів. Правові засади застосування цих методів визначаються переважно в законах і постановах Уряду України. Судова практика у галузі ціноутворення на продовольчі товари перебуває у стадії формування; поки що відсутні узагальнюючі роз'яснення Вищого адміністративного суду України зі спірних питань ціноутворення на

продовольчі товари, водночас Верховний Суд України почав формувати перші судові прецеденти з цих питань.

З огляду на обсяг публікації проблематика викладена тезисно. У подальшому доцільно детально проаналізувати правові механізми застосування прямих методів державного регулювання цін і розробити правові шляхи вдосконалення цих механізмів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Шевченко С.В. Цінова політика сільськогосподарських підприємств в умовах ринку. Автореф. дис... канд. екон. наук. (08.00.04). — Полтава, 2011. - 19 с. - С. 15.

2. Притула Н.М. Особливості ціноутворення на сільськогосподарську продукцію в економічно розвинутих країнах // Держава та регіони. Серія: Економіка та підприємництво. - 2012. - № 4. - С. 185.

3. Щекович О.С. Використання зарубіжного досвіду державного регулювання економіки АПК в Україні // Економіка АПК. - 2009. - № 1. - С.141.

4. Шкварчук Л.О. Ціноутворення: Підручник. - К.: Кондор, 2006. - 460с. - С. 83.

5. Добровольська В.В. Правові засади державного регулювання підприємницької діяльності в Україні. Дис... канд. юрид. наук (12.00.04). – Одеса: Одеська національна юридична академія, 2007. – 225 с. - С. 153.

Spygina Ekaterina Aleksandrovna,
lecturer, Russian Academy of national economy and state service
under the RF President Balakovo branch, Russia

Ethical problems

Abstract: Modern Russia is experiencing a period of development, when aggravated the moral and ethical issues associated with suicide, euthanasia, abortion, attitudes toward the terminally ill, the dying, the disabled, the physically and mentally challenged, the elderly and lonely.

In the formation of new social relations in Russia requires a new stage of scientific understanding of the ethical issues associated with the implementation of current legislation. Problems of this field is determined by the need of theoretical ethical and legal understanding of moral values in the process of enforcement activities.

Keywords: Morality, ethics, public relations, euthanasia, abortion, murder.

Спрыгина Екатерина Александровна,
преподаватель, Российская Академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ,
Балаковский филиал, Россия

Морально-этические проблемы современности

Современная Россия переживает период развития, когда обостряются морально-этические проблемы, связанные с самоубийство, эвтаназией, аборт, отношение к безнадежно больным людям, к умирающим, инвалидам, физически и умственно отсталым, старикам и одиноким.

В условиях формирования новых общественных отношений в России необходим новый этап научного осмысления морально-этических проблем, связанных с реализацией современного законодательства. Проблематика данной темы определяется потребностью теоретического этико-правового осмысления моральных ценностей в процессе правоприменительной деятельности.

Ключевые слова: Мораль, нравственность, этика, общественные отношения, эвтаназия, аборт, убийство.

Вопрос о сущности морали как регуляторе общественных отношений традиционно вызывал интерес у исследователей, однако единой точки зрения по данному вопросу до сих пор не выработано.

Обычно мораль определяют как систему исторически определенных взглядов, норм, принципов, оценок, убеждений, выражающихся в поступках и действиях людей, регулирующих их отношения друг к другу, к обществу, определенному классу, государству и поддерживаемых личным убеждением, традицией, воспитанием, силой общественного мнения всего общества, определенного класса либо социальной группы [2, С. 147, 148]. Сам термин «мораль» происходит от латинского слова «mos», которое имеет смысл, одинаковый с русским слов нрав (нравственность) [4, С. 3]. В научной литературе и в практическом обиходе мораль и нравственность употребляются как синонимы [3, С. 292].

В словаре русского языка мораль определяется как «правила нравственности и сама нравственность», а нравственность в свою очередь как «правила, определяющие поведение; духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе, а также выполнение этих правил, поведение» [5, С. 291, 339].

В советской юридической литературе мораль трактовалась как механизм, предназначенный для обслуживания определенной идеологии и социальной практики.

В современной философской литературе под моралью понимается нравственность, особая форма общественного сознания и вид общественных отношений; один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм.

Мораль, выступая одной из форм общественного и группового сознания, является еще и формой индивидуального сознания. Как верно отмечается в литературе, каждому человеку присущи свои особенности духовного склада, свои, только ему принадлежащие представления, чувства, переживания. Все это превращает мораль и в форму индивидуального сознания, определяющего особый характер восприятия каждым отдельным человеком нравственных требований, особое к ним отношение.

Мораль выполняет множество различных функций: регулирует взаимоотношения между людьми, между людьми и обществом, оказывает известное воздействие на экономику, право, политику, политическую жизнь, формирует личность и т.д.

При этом эффективность морального регулирования определяется тем насколько личность усвоила моральные требования и насколько эти требования соблюдаются ею сознательно, самостоятельно.

Следует отметить, что выделение определенных функций морали (как и отдельный анализ каждой из них) является достаточно условным, поскольку в реальности они всегда тесно слиты друг с другом. Именно в целостности

функционирования проявляется своеобразие ее воздействия на бытие человека. А также для успешного функционирования и развития морали важно свободное, не ущемленное проявление всех ее функций, их гармоническая целостность, единство.

Особое развитие в последнее время получила на Западе биоэтика, институты и организации которой занимаются широким кругом вопросов - от отношения к природе, животным и растениям до проблем голода и обеспечения питанием населения Земли, борьбы за безъядерный мир. Центральное место занимают в ней проблемы, которые условно можно отнести к сфере этических проблем медицины, или, если воспользоваться традиционным названием, к медицинской этике. Значительно расширился сам круг этих проблем. Наряду с привычными для медицинской этики проблемами о взаимоотношении врача и больного, моральном кодексе поведения врача как представителя самой гуманной профессии, сохранении врачебной тайны сегодня широко обсуждаются новые проблемы. Более того, только на основе общемировоззренческих и общеметодологических решений, которые призваны и способны предложить лишь философия и этика, смогут решать эти проблемы конкретные науки (медицина, юриспруденция, психология и т. п.), а также сталкивающиеся с ними на практике заинтересованные лица, так или иначе причастные к ним люди.

Вот эти проблемы: эвтаназия, самоубийство, аборт, отношение к безнадежно больным людям, к умирающим, инвалидам, физически и умственно отсталым, старикам и одиноким. Один их перечень заставляет вспомнить о трагедиях и несчастьях нашей жизни, о наших ранах и долгах, о болезнях и страданиях, а значит, и задуматься над самой главной философской проблемой - проблемой жизни и смерти. Ответить на этот сложнейший, «крайний» вопрос нельзя, не задумавшись над тем, что такое человек? когда он начинается и когда кончается как личность? что определяет ценность человека, и почему человека надо считать высшей ценностью? что ему эту ценность придает, и всегда ли он ею обладает?

Вопросы эти в высшей степени трудны. И решить их можно только на основе тех знаний, которые тысячелетиями копила этика. С другой стороны, именно на решении таких сложнейших проблем, этика только и может доказать свою незаменимость и теоретическую силу, свои возможности, свой эвристический потенциал. Она должна ответить на этот вызов времени. Оставшись в стороне, она просто подпишет себе смертный приговор. И этика сегодня отдалась решению этих проблем чуть ли не целиком.

Возьмем для примера только одну из названных проблем - эвтаназию. Греческое происхождение слова *euthanasia* служит подтверждением, что и проблема эта обсуждалась издавна в этике. В буквальном переводе эвтаназия означает «легкая и быстрая смерть». Но проблема намного шире простого перевода слова, заключая в себе вопрос, что лучше: быстрая, но легкая

безболезненная смерть или мучительное, но долгое умирание. Вопрос заостряется, когда он касается безнадежно больных людей, мучительно страдающих от болей. Что предпочтительнее для них: продолжать жить, испытывая невыносимые страдания, или перестать жить и страдать? И как должен поступить врач, когда он уже не может облегчить страдания больного? А если сам больной умоляет освободить его от мук с помощью смертельного укола? Трудно решить такой вопрос даже относительно себя самого, а если нужно решать его за другого? А если за самого близкого и любимого человека? Здесь и должна прийти на помощь этика, наука о морали, о том, как правильно поступать, как жить.

И не случайно проблеме эвтаназии посвящается сегодня много научных публикаций, идут дискуссии, детально обсуждаются всевозможные варианты решений, сталкиваются различные точки зрения.

Различие позиций имеет не только теоретическую подоплеку. Оно отражает противоречия и различия в самой медицинской и юридической практике, когда в одних странах принята и юридически закреплена одна точка зрения, в других - другая. В Голландии, например, после длительной дискуссии в юридическое законодательство официально внесено разрешение эвтаназии, конечно, с необходимыми оговорками, предусматривающими исключение всякого рода злоупотреблений. В Англии, наоборот, после столь же длительной дискуссии принято решение о безусловном запрещении эвтаназии в медицинской практике. Философы и юристы множат аргументы вокруг и той, и другой позиции, выявляющие недостатки в обеих из них. Сложилась парадоксальная ситуация: не решенная теоретически, продолжающая быть предметом дискуссии как проблема эвтаназия уже внедряется в жизнь, в медицинскую практику, в юридические законы... Практика подгоняет теорию, опережает ее, не оставляет времени для долгого, всестороннего, тщательного обсуждения, она опровергает теорию, корректирует ее, торопится апробировать все ее результаты, нетерпеливо требует решений.

В современной западной этике предлагается сегодня по меньшей мере несколько десятков различных решений, многие из них весьма изощренные, с массой продуманных деталей, тонких логических ходов, одинаково заразительно убедительных в доказательстве прямо противоположных мнений.

В статье Л.В. Коноваловой, чтобы наглядно проиллюстрировать состояние этой проблемы в западной этике, рассматривается небольшая работа Дж. Рейчелса «Активная и пассивная эвтаназия». Написанная достаточно известным в США специалистом по этике, эта статья в некотором роде стала хрестоматийной: она включена во многие книги и сборники статей, представляющие новейшую англо-американскую этику. Но еще важнее другое. Статья характерна для понимания содержания, логики и даже стиля ведущихся по данной проблеме дискуссий. Весьма знаменательно и то, к каким выводам приходит автор.

Начиная свое рассуждение с полемики против принятого в США постановления Американской медицинской ассоциации, запрещающего эвтаназию, автор приводит убедительные доказательства того, что понятие эвтаназии в практике лечащих врачей понимается слишком буквально, односторонне: законом запрещается летальная инъекция пациенту, за что врач может быть привлечен к уголовной ответственности и строго наказан. Но, как отмечает Дж. Рейчелс, закон не запрещает и не наказывает за не менее тяжелое действие врача, именуемое «пассивной эвтаназией» -- прекращение лечения безнадежно больного или неизлечимо дефективного новорожденного. В этом случае пациентам просто «дают умереть». Главная идея Рейчелса состоит в том, что в целом ряде случаев гораздо гуманнее применять эвтаназию активную, которую закон и постановление АМА запрещают, нежели пассивную, которую закон разрешает, а лечащие врачи практикуют, но которая гораздо более мучительна и, следовательно, бесчеловечна. Рейчелс высказывается в данной статье за то, чтобы не считать активную эвтаназию убийством, чтобы легализовать ее. Он искренне считает ее более гуманной, не давая повода читателям усомниться, что руководствуется в своих выводах самыми глубокими чувствами милосердия и сострадания к безнадежно больным людям.

И все-таки статья оставляет неоднозначное впечатление. Все время кажется, что автор вращается в каком-то порочном кругу: он загипнотизировал себя неизбежностью смерти во всех рассматриваемых случаях и, исходя из этого, добивается только того, чтобы эта смерть не была уж слишком мучительной, а мучения слишком долгими. Если следовать такой логике, нельзя не признать, что он прав - быстрая смерть лучше долгой. Но есть и другая логика, логика морали, которая исходит из признания самоценности человеческой жизни, побуждает бороться за нее вопреки доводам рассудка и очевидной бессмысленности такой борьбы в безнадежных ситуациях. Ну а если больной ясно, недвусмысленно выразил свою волю - желание умереть, предоставив врачу ее осуществление, поскольку сам не в состоянии это сделать? Как быть в таком случае - ведь этика стоит на позиции моральной автономии личности.

Ниже приведен список других морально-этических проблем, которые актуальны сейчас (и были, впрочем, актуальны во все времена.) Изучая историю, можно обнаружить, что в разных государствах, в разных общественных, религиозных системах мораль диктовала разные варианты решения таких дилемм: отношение к гомосексуализму (сравните Древнюю Грецию или Японию до середины 19 века с исламским Ираном, например); отношение к животным (сравните отношение к собаке в исламских странах или Корее с Европой или царской Россией); отношение к старшему поколению (сравните конфуцианский Китай с традицией народов Севера оставлять стариков на морозе); отношение к детям (убийство ребёнка стало считаться в

Европе преступлением только во времена Византии); отношение к абортам и предохранению; отношение к убийству человека и частной собственности; отношение к каннибализму; время начала половой жизни.

Анализ результатов исследований, проводимых в рамках социологии морали, показал, что в число запрещенных действий для представителей старшего поколения входят: гомосексуализм, публичное проявление неприязни к представителям других национальностей, обогащение за счет других [1, С. 119]. Более половины молодежи и людей старшего возраста считают недопустимыми хамство, грубость и использование нецензурной лексики, пьянство и алкоголизм, деловую необязательность и проституцию. Около половины опрошенных в обеих группах не приемлют и супружескую измену.

Лояльность россияне продемонстрировали к сопротивлению полиции, присвоению найденных вещей и денег, уклонению от службы в армии, безбилетному проезду в общественном транспорте – все эти поступки вызывают понимание и оправдываются большинством россиян.

Таким образом, можно констатировать, что критическая масса людей, не придающих большого значения этим «шалостям и проступкам», уже достигнута, и эти действия перешли в разряд общественно приемлемых.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Kirilina, T.U. Theoretical-methodological foundations of the sociology of morality: monograph / Yaroslavl-Queens MA: Izd-vo "Chancellor" - 2009.
2. Matusow NI Law in the system of social norms // Jurisprudence. 1996. No. 2. - S. 147-148.
3. Matusow NI, Malko A.V. Theory of state and law. The course of lectures. - 2nd ed., Rev. and supplementary): lawyer, 2001.
4. Naumova NF, Rogovin the old Testament Social development and social mores. M., 1984.
5. The S.I. Ozhegov Dictionary of the Russian language. - M., 1987.

Shulzhenko Irina,

*PhD, associate Professor the Department of civil law and process
North-Caucasian Federal University*

Belanova Galina,

*candidate of legal Sciences, associate Professor the Department
of civil law and process North-Caucasian Federal University*

INTERNATIONAL LEGAL ASPECTS OF PROTECTION OF INTERESTS OF RUSSIAN CHILDREN

Abstract: the article discusses the possibility of implementing the provisions of the Convention on the civil aspects of international child abduction. Removal of minor children in a foreign country and the difficulties associated with the return of children in the Russian Federation today have a sufficiently large value.

Key words: children, foreign state, the removal of the child, the Convention.

Шульженко Ирина,

*кандидат юридических наук, доцент
кафедры гражданского права и процесса
Северо-кавказского федерального университета*

Беланова Галина,

*кандидат юридических наук, доцент
кафедры гражданского права и процесса
Северо-кавказского федерального университета*

МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ЗАЩИТЫ ИНТЕРЕСОВ РОССИЙСКИХ ДЕТЕЙ

Аннотация: В статье рассматривается возможность реализации положений Конвенции о гражданско-правовых аспектах международного похищения детей. Вывоз несовершеннолетних детей в иностранные государства и трудности связанные с возвращением детей в Российскую Федерацию сегодня имеют достаточно большое значение.

Ключевые слова: несовершеннолетние дети, иностранное государство, вывоз ребенка, Конвенция.

В современных условиях число смешанных браков существенно возросло. Рождение детей в таких браках приводит к проблемам, связанным с их воспитанием, определением гражданства, религиозной принадлежности, местом жительства, обучения и т.п. А в случае расторжения брака эти проблемы становятся еще острее, поскольку взаимное раздражение супругов часто мешает им полюбовно решить эти сложные и важные для жизни ребенка проблемы. В связи с этим возникает ситуация, когда один из родителей «похищает» ребенка и увозит его на постоянное место жительства в другую страну, не дает возможности общаться с ребенком отдельно проживающему родителю и его родственникам.

Во многих странах, суды, опираясь на политику государства, стремятся оставить постоянно проживать в стране ввезенных таким образом (иногда и незаконно) детей.

Для цивилизованного решения проблем возвращения детей в страну постоянного места жительства в Гааге была разработана и принята 25 октября 1980 г. Конвенция о гражданско-правовых аспектах международного похищения детей (далее - Конвенция).(1) Данная Конвенция вступила в силу 1 декабря 1983 г. Число стран, присоединившихся к Конвенции, растет с каждым годом и в настоящее время насчитывает 90 государств.

Российская Федерация присоединилась к Конвенции, руководствуясь правилами ст. 38 данной Конвенции, в связи с чем, был принят Федеральный закон от 31 мая 2011 г. N 102-ФЗ «О присоединении Российской Федерации к Конвенции о гражданско-правовых аспектах международного похищения детей», (2) с оговоркой о том, что Российская Федерация не будет нести расходы, связанные с оплатой услуг адвокатов или советников, либо судебные издержки, кроме тех, которые могут быть возмещены ее системой юридической помощи.

Хотелось бы отметить, что в самом тексте Конвенции термин «похищение» не раскрывается и не используется. В данном акте используются термины «перемещение» и «удержание», что юридически является правильным применительно к опекунам (родителям), которые с точки зрения законодательства многих стран не могут похитить своего ребенка исходя из уголовно-правовой сути данного понятия.

Целью заключения Конвенции является быстрое возвращение детей незаконно перемещенных из одного государства в другое и незаконно там удерживаемых.

В связи с этим в Конвенции закреплено:

- что считать незаконным перемещением и удержанием ребенка;
- определяются понятия «право опеки», «право доступа»;
- устанавливается, что ребенком является лицо, не достигшее 16 лет;

- государство, присоединившееся к Конвенции, назначает Центральный орган для выполнения положений Конвенции;
- в общих чертах регламентируется процедура возвращения детей и обеспечение права доступа.

Одним из доводов в пользу присоединения Российской Федерации к Конвенции является защита интересов российских детей, незаконно вывезенных и удерживаемых на территории государств, с которыми у нас нет двусторонних соглашений в области семейного права. В то же время, необходимо учитывать, что для применения положений Конвенции необходимо, чтобы эти страны признали присоединение Российской Федерации к Конвенции. В настоящее время таких стран насчитывается 30. Однако, среди них нет тех стран, с которыми у граждан России часто возникают конфликты, связанные с перемещением детей, например Норвегия, Дания.

Несмотря на присоединение России к Конвенции, говорить о полноценной защите несовершеннолетних, вывезенных из Российской Федерации, проблематично.

В случаях, когда ребенок имеет двойное гражданство, вернуть его на территорию Российской Федерации еще представляется возможным. А в том случае, когда ребенок является гражданином иностранного государства (при условии, что один из его родителей гражданин Российской Федерации и постоянно проживает на территории Российской Федерации) вернуть ребенка в страну практически невозможно.

И в этой связи совершенно обосновано критикуются положения ст. 13 Конвенции о возможности не возвращать ребенка в страну пребывания. Это возможно в случаях, если опекун не выразил своих возражений против перемещения ребенка, либо если возвращение ребенка «создаст угрозу причинения ему физического или психологического вреда или иным образом поставит его в невыносимые условия». В Общем замечании к Конвенции о правах ребенка,⁽³⁾ Комитет ООН по правам ребенка признаёт телесным наказанием «любое наказание с применением физической силы и намерением причинить наказуемому физическую боль любой степени или же неудобство, даже если оно незначительно». Любое заявление о том, что в России ребенок живёт в семье, где не соблюдаются его права, лишит его возможности вернуться домой.

Еще больше споров возникает с теми странами, с которыми у России нет соглашений о правовой помощи по семейным делам либо они не присоединились к Конвенции.

На практике судебные процессы, связанные с возвращением ребенка на территорию Российской Федерации для постоянного проживания могут продлиться достаточно долго, поскольку требуют выяснения целого ряда фактических обстоятельств (несмотря на то, что Конвенция требует сокращенных сроков рассмотрения таких дел). В зависимости от

законодательства иностранного государства, где проходит рассмотрение дела, ребенок в этот период может находиться: у родителя, который его вывез, либо в приемной семье, либо в специализированном учреждении. А это напрямую связано с негативными последствиями для неокрепшей психики несовершеннолетнего ребенка.

В связи с присоединением к Конвенции в целый ряд нормативных актов Российской Федерации были внесены изменения.⁽⁴⁾ В Гражданский процессуальный кодекс РФ введена новая глава 22.2 «Производство по рассмотрению заявлений о возвращении ребенка или об осуществлении в отношении ребенка прав доступа на основании международного договора Российской Федерации».

Поскольку основная часть положений этой главы носит общий характер, то вызывает сомнение вообще необходимость ее введения. В последнее время законодатель все чаще дополняет процессуальный кодекс новыми главами, не затрудняя себя внесением только отдельных конкретных изменений. (Например, гл.22.1, 26.1, 26.2 ГПК РФ) Увеличение количества правовых норм не влияет, по нашему мнению, на качество рассмотрения гражданских дел. Создается впечатление, что кодекс существует не для специалистов, которые умеют применять общие нормы к конкретным ситуациям, а для дилетантов, которым необходима инструкция по каждому конкретному делу.

Что касается главы 22.1 ГПК РФ, то полагаем, что нет необходимости специально указывать, что с заявлением в суд могут обращаться заинтересованные лица (ч.1 ст. 244.11 ГПК РФ), поскольку это общее правило; что заявление рассматривается по общим правилам искового производства (ст.244.12 ГПК РФ), и рассмотрение таких дел осуществляется с участием прокурора и органа опеки и попечительства (ч.1 ст.244.15 ГПК РФ) - это общая практика по делам о защите интересов детей.

В юридической печати при обсуждении новых процессуальных норм как положительный момент указывается на специальные обеспечительные меры по таким искам – запрещение ответчику изменять место пребывания ребенка и временный запрет на выезд из Российской Федерации. Однако, это не более, чем конкретизация общего положения п.2 ч.1 ст.140 ГПК РФ о запрещении ответчику совершать определенные действия.

Также на наш взгляд являются общими и не требуют отдельного закрепления в специальных нормах положения о вынесении решения суда (ст.244.16 ГПК РФ), его обжалование (ст.244.17 ГПК РФ), высылка копий судебных решений всем заинтересованным лицам (ст.244.19 ГПК РФ).

Что действительно является особенным при рассмотрении этой категории дел, так это исключительная территориальная подсудность. В ч.2 ст.244.11 ГПК РФ указано 8 судов, в которые в зависимости от места пребывания ребенка подается заявление. Однако данное положение можно было закрепить в ст. 30

ГПК РФ «Исключительная подсудность», в которой содержится перечень категорий дел, к которым не применяются общие правила о подсудности.

Еще одна особенность рассмотрения дел о возвращении ребенка, это сокращенные сроки их рассмотрения – 42 дня (ч.2 ст.244.15 ГПК РФ), при общем сроке рассмотрения дел в районных и городских судах – до истечения двух месяцев со дня поступления заявления в суд, что предусмотрено ч.1 ст.154 ГПК РФ, а также сокращенные сроки подачи апелляционной жалобы на решение суда – 10 дней (ч.1 244.17 ГПК РФ).

В Гражданском процессуальном кодексе РФ уже имеет место аналогичная юридическая техника, когда общее положение о сроке подачи апелляционной жалобы установлено в ч.2 ст.321 ГПК РФ, а исключения содержатся в правовых нормах, регламентирующих рассмотрение конкретных дел. Например, 10 дней на подачу апелляционной жалобы на решение суда об удовлетворении заявления об усыновлении (ч.2.1 ст.274 ГПК РФ). Целесообразность данной практики вызывает сомнения.

Следовательно, на 19 статей главы 22.2 ГПК РФ приходится всего три существенных особенности, отличающих рассмотрение данных дел от обычных дел искового производства.

Таким образом, несмотря на то, что Российская Федерация присоединилась к Конвенции, практическая реализация ее положений является весьма затруднительной, и вернуть ребенка в страну не всегда возможно. Представляется, что такая ситуация может быть связана с тем, что Российская Федерация является участницей данной Конвенции сравнительно недавно. В связи с чем, законодательство нашего государства не до конца еще приведено в соответствие с Конвенцией. Кроме того, практика рассмотрения дел связанных с вывозом ребенка в другую страну, в судах на сегодняшний день пока тоже не сложилась. Поэтому давать положительную или отрицательную оценку присоединению России к данной Конвенции, на наш взгляд, еще рано.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бюллетень международных договоров. - 2013.- № 1.
2. Собрание законодательства РФ.- 2011. - № 23. - Ст.3242.
3. Сборник международных договоров СССР. выпуск XLVI, 1993
4. Федеральный закон от 5.05.2014 г. № 126-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с присоединением Российской Федерации к Конвенции о гражданско-правовых аспектах международного похищения детей» // Собрание законодательства РФ. -2014. - № 19. – Ст. 2331.

Soldatchenko Maria,
Belgorod University of Cooperation, Economics and Law,
associate professor of the Department of administrative and financial law

SOME OF THE ISSUES OF THE PRIVATE SECTOR HIGHER EDUCATION IN RUSSIA

Abstract: This article focuses on some of the issues of private sector of higher education in Russia

Keywords: higher education, private education organizations, student government, community, and educational services

Солдатченко Мария Владимировна,
Белгородский университет кооперации, экономики и права,
доцент кафедры административного и финансового права

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО СЕКТОРА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Аннотация: Настоящая статья посвящена некоторым проблемам негосударственного сектора высшего образования в России.

Ключевые слова: высшее образование, частные образовательные организации, студент, государство, общество, образовательные услуги

Возникновение и развитие негосударственного высшего образования в России явилось вполне логичной и объяснимой закономерностью как части закономерности преобразования общественно-политической системы, модернизации страны.

Для понимания самого факта возникновения и существования негосударственных вузов важно то, что они создавались не по «указке сверху», а по инициативе общества. И важно заметить, что частное высшее образование прошло в своем развитии трудный путь, сопровождаемый не только победами, но порой и поражениями, а на каком-то этапе даже разочарованиями. Но главная его цель, состоящая в том, чтобы высшее образование приобрело черты, свойственные новому времени, а, следовательно, стало действительно

весомым фактором осуществляемых в стране инновационных преобразований, вполне оправдала те огромные усилия, которые были на все это направлены.

Сегодня можно с уверенностью сказать, что нет никаких оснований считать негосударственное образование временным явлением. Ведь очевидно, каким бы «богатым» ни было государство, оно не сможет взять на себя все расходы на высшее образование. Такой вывод также можно сделать исходя из организации системы образования в развитых странах мира. Так, негосударственных вузов в России в 5 раз меньше, чем в Японии, и в 10 раз меньше, чем в США.

Кроме того, бюджет России предполагает реальное сокращение доли расходов на образование в консолидированном бюджете примерно с 4,3% до 4,1% [1]. Для сравнения: в большинстве развитых стран – порядка 5,5 – 6 процентов. В тех странах, которые собираются модернизироваться, как мы, доля значительно выше. Например, Бразильцы приняли решение увеличить до 2020 года долю расходов на образование с 5,5% до 10% от ВВП [1].

На сегодняшний день негосударственный сектор образования составляет практически третью часть от всех образовательных организаций, в частном вузе обучается практически каждый пятый российский студент. А это без малого полтора миллиона человек, заинтересованных в том, чтобы академия, институт или университет, которому они отдали предпочтение, не просто оставались «на плаву», но и развивались, гарантируя выпускникам ценность выдаваемого диплома у работодателей. Среди наших образовательных организаций есть крупные учебные заведения со своей историей, а есть небольшие институты, есть столичные и региональные вузы.

Важно заметить, что основной задачей государства является устранение препятствий к получению знаний, информации и навыков, которые необходимы гражданину для повседневной жизни. Реализация этих ориентиров в полном объеме возможна только с помощью продуманной и согласованной со всеми государственной образовательной политики. Именно она способна претворить в жизнь демократические идеалы и максимально приблизить каждого гражданина к участию в государственных делах и дать ему возможность общественного и личностного просвещения[2].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает обязанность образовательной организации осуществлять свою деятельность в соответствии с законодательством об образовании, в том числе обеспечивать реализацию в полном объеме образовательных программ, соответствие качества подготовки обучающихся установленным требованиям, соответствие применяемых форм, средств, методов обучения и воспитания возрастным, психофизическим особенностям, склонностям, способностям, интересам и потребностям обучающихся [3].

Государственное регулирование образовательной деятельности осуществляется на основе установленных процедур лицензирования,

государственной аккредитации учебных заведений, контрольно-надзорных механизмов.

Министерство образования и науки РФ и Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки проводят достаточно жесткую, но верную политику в отношении повышения качества образования в высших учебных заведениях независимо от формы собственности, обращая внимание на инфраструктуру, методическое и кадровое обеспечение образовательной, научной и воспитательной работы образовательных организаций. Результатом их совместной работы является сокращение числа вузов и филиалов, которые не могут обеспечить качественного образования.

Действительно, не секрет, что существуют организации, торгующие образованием и не соответствующие предъявляемым государством и обществом требованиям. Именно такие организации своей недобросовестностью ставят под сомнение имя солидных частных учебных заведений.

В то же время, существует достаточное количество серьезных частных вузов, с многолетней историей, отвечающих требованиям государственных органов и составляющих конкуренцию большинству государственных учреждений. Например, к ним можно отнести Российский новый университет (г. Москва), Институт управления, бизнеса и права (г. Ростов-на-Дону), Белгородский университет кооперации, экономики и права (г. Белгород) и многие другие. Они осуществляют свою деятельность наряду с государственными вузами и заслуживают доверие со стороны абитуриентов. Такие вузы за годы своей деятельности сумели добиться просто отличных результатов, обрели свою специфику и узкую направленность. И это при том, что условия становления в сравнении с государственными образовательными организациями были неравными. Вместе с тем, в последнее время в средствах массовой информации в сторону негосударственного сектора публикуется практически одни негативные сведения, что существенным образом подрывает имидж наших вузов и влияет на их дальнейшее развитие.

В свою очередь негосударственные вузы, должны объединить свои усилия, обозначить наиболее важные проблемы в нашей отрасли, найти и предложить для них оптимальные решения. Негосударственные вузы по своей природе должны обеспечивать максимально высокое качество образование за счет новаторских, нетрадиционных методов работы, творческого поиска и внедрения инновационных форм и методов обучения. Нам необходимо стремиться к элитарному, суперсовременному образованию, обеспечивающему конкурентоспособность выпускников в быстро изменяющемся мире. Полагаем, высшая оценка вузу, когда студент говорит, что все получаемые знания и изучаемые предметы ему нужны для практической работы и общественной жизни. И тогда ни у государства, ни у общества не будут возникать сомнения в том, что негосударственный образовательный сектор является неотъемлемой

частью отечественной системы образования и расширяет возможности реализации гражданами права на образование, способствует росту уровня образованности населения, обеспечивает повышение интеллектуального потенциала страны и более системное включение России в международное образовательное пространство. От того, насколько образованным будет население России, зависит инновационная экономика, будем ли мы великой державой, будет ли у нас достойная оборона.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. <http://newsland.com/news/detail/id/1400013/>
2. Кочерга С.А. Государственная политика в сфере образования // Государственная власть и местное самоуправление. 2014. № 6. С. 12 - 18.
3. П. 6 ст. 28 Федерального закона от 29.12.2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // <http://www.pravo.gov.ru>.

Bumazhnikova Olga Viktorovna,
candidate of jurisprudence, lawyer
Chamber of Advocates of the Tver region,
Russian Federation, Tver region, city of Tver, associate professor
civil disciplines of NOU VPO «Upper Volga Institute»

ENCUMBRANCE AS WAY OF PROTECTION IT IS RIGHT ALSO THE INTERESTS OF THE OWNER PROTECTED BY THE LAW

Summary: Disputes on the legal nature of encumbrance, in particular encumbrances of real estate objects in science of civil law proceed still. Modern approach to development of the market relations demands inclusion of institute of encumbrance in system of private law. In work the problem of observance of the rights and the interests of the owner protected by the law with use of institute of encumbrance is considered.

Keywords: encumbrance, encumbrance of property, protection, encumbrance role, legal regulation of the public relations.

Бумажникова Ольга Викторовна,
кандидат юридических наук,
адвокат Адвокатской палаты Тверской области,
Российская Федерация, Тверская область, город Тверь,
доцент кафедры гражданско-правовых дисциплин
НОУ ВПО «Институт «Верхневолжье»

ОБРЕМЕНЕНИЕ КАК СПОСОБ ЗАЩИТЫ ПРАВ И ОХРАНЯЕМЫХ ЗАКОНОМ ИНТЕРЕСОВ СОБСТВЕННИКА

Аннотация: Споры о правовой природе обременения, в частности обременения объектов недвижимости в науке гражданского права продолжают до сих пор. Современный подход к развитию рыночных отношений требует включения института обременения в систему частного права. В работе рассматривается проблема соблюдения прав и охраняемых законом интересов собственника с использованием института обременения.

Ключевые слова: обременение, обременение имущества, защита, роль обременения, правовое регулирование общественных отношений.

Нормальный гражданский оборот предполагает не только признание за субъектом определённых гражданских прав, но и обеспечение их надёжной правовой охраны. В соответствии со сложившейся в науке традицией, понятием «охрана гражданских прав» охватывается вся совокупность мер, обеспечивающих нормальный ход реализации прав. В него включаются меры не только правового, но и экономического, политического, организационного и иного характера, направленные на создание необходимых условий для осуществления субъективных прав. Что касается собственно правовых мер охраны, то к ним относятся все меры, с помощью которых обеспечивается как развитие гражданских правоотношений в их нормальном, ненарушенном состоянии, например закрепление гражданской право-дееспособности субъектов, установление обязанностей и подобное, так и восстановление нарушенных или оспоренных прав и интересов [1].

Реальная защита прав участников правоотношений должна обеспечивать возможность пользования каждым из субъектов своими законными полномочиями [2]. Вопрос о юридических гарантиях, средствах и механизмах защиты индивида и его имущества от противоправных и незаконных действий третьих лиц является ключевым и наиболее острым в многоаспектной проблеме прав человека [3].

Одной из мер защиты имущества, представляющего экономическую ценность, является его обременение, при котором устанавливается контроль над таким объектом.

Обременяя имущество, собственник объекта тем самым усложняет процедуру присвоения (захвата) данного объекта иными лицами, получая тем самым преимущества в защите.

Например, обременение можно рассматривать как способ защиты имущества от рейдерских захватов. Если обратиться к толковому словарю Даля, то в нём дается следующее определение обременению как - обременить кого чем, наложить бремя, тяготить, отягощать, гнести; беспокоить, затруднить, стеснять и мешать [4]. В законодательстве данная категория также используется для обозначения таких правовых явлений, которые сообщают обладателю обремененного имущества об умалении его права. Из содержания статей 460 и 740 Гражданского кодекса Российской Федерации, пунктов 2 и 4 статьи 22 Жилищного кодекса Российской Федерации, пункта 5 статьи 36 Земельного кодекса Российской Федерации вытекает, что обременения – это субъективные гражданские права, которые устанавливаются дополнительно к основному праву (более сильному) и определенным образом стесняют его [5]. В нормах статей 209, 275, 353, 568, 700, 1137 Гражданского кодекса Российской

Федерации законодатель не только прямо именуется обременениями права залогодержателя, сервитутария, получателя ренты, передавшего под выплату ренты недвижимое имущество, ссудополучателя, пользователя имущества по завещательному отказу, но и поясняет, в чем заключается обременяющее действие этих прав – они прикрепляются к объекту имущества и следуют за ним при смене субъекта основного права. В судебной практике даже при отсутствии прямого указания закона в качестве обременений квалифицируются право постоянного (бессрочного) пользования, право оперативного управления, право хозяйственного ведения, право аренды, право проживания в чужом жилом помещении. В этих случаях суды также имеют в виду, что все упомянутые права наделены свойством прикрепления к объекту, являются неуязвимыми при смене основного обладателя обремененного имущества.

Однако то обстоятельство, что в результате обременения устойчивое ущемление правовых возможностей обладателя обремененного имущества происходит вследствие одновременного возникновения или увеличения соответствующих по содержанию возможностей обременителя, позволило некоторым юристам сделать вывод о целесообразности использования обременений на благо правообладателя – в качестве правового средства противодействия попыткам неправомерного присвоения принадлежащего правообладателю имущества [6].

Смысл такого способа защиты от рейдерских нападений состоит в том, чтобы по инициативе собственника, перераспределив часть юридических возможностей в пользу подконтрольного или доверенного лица, в результате чего: 1) существенно снижается или полностью устраняется интерес рейдера в завладении имуществом, которое при обременении становится в восприятии рейдера экономически ущербным, то есть обременение снижает ликвидность имущества, тем самым, сводя к минимуму риск ее поглощения; 2) значительно возрастает юридико-техническая сложность осуществления неправомерного завладения обремененным имуществом, в особенности когда обременяемые и обременяющие права либо лежащие в основе их возникновения сделки подлежат государственной регистрации. В данном случае наличие обременения усложняет для агрессора сам процесс захвата, вынуждает предпринимать больше тактических действий, что вынуждает его вкладывать больше ресурсов в захват и дает преимущества собственнику в защите; 3) за правообладателем при любом стечении обстоятельств, даже при неправомерном захвате имущества, сохраняется преимущественная часть экономической ценности обремененного имущества.

Как отмечается в литературе, в качестве такого обременения могут выступать сервитут, ипотека, доверительное управление, аренда, арест имущества и другие.

Однако, частично совпадающие по содержанию с основными дополнительные субъективные права при отсутствии указанного механизма

обеспечения реального осуществления интереса обременителя на случай смены главного правообладателя, обременениями в гражданско-правовом смысле не являются, даже если и поименованы законом или договором в качестве таковых, и уже в силу этого не могут быть достаточно эффективно использованы в борьбе с рейдерами.

В частности, вопреки встречающемуся в юридической литературе и практике некоторых судов мнению о том, что характер вещного обременения носит право доверительного управления имуществом [7], невзирая на то, что оно формально причислено к разряду обременений прав на недвижимое имущество в статье 1 Федерального закона от 21 июля 1997 г. №122-ФЗ «О государственной регистрации прав на недвижимое имущество и сделок с ним», таковое, в силу общего правила пункта 3 статьи 308 Гражданского кодекса Российской Федерации при умолчании закона об ином в случае смены основного обладателя переданного в управление имущества в отношении нового обладателя не сохраняется, а значит, при проверке под обозначенным углом зрения оказывается весьма слабым способом противодействия рейдерам. Так, суды отказывают доверительным управляющим в оспаривании отчуждения собственником управляемого имущества (постановление ФАС Московского округа от 16 апреля 2010 г. №КГ-А40/1946-10). Судьи разъясняют, что, если право на отчуждение имущества, переданного в доверительное управление, предоставлено собственником доверительному управляющему, отчуждение этого имущества собственником до прекращения договора доверительного управления, в том числе до истечения трех месяцев после отказа от договора доверительного управления, может лишь явиться основанием для применения доверительным управляющим в отношении учредителя управления мер ответственности, предусмотренных законом или договором доверительного управления (пункт 7.1 рекомендаций Научно-консультативного совета при Федеральном арбитражном суде Уральского округа №1/2007 (по итогам заседания, состоявшегося 23-24 мая 2007 г. в г.Ижевске)).

Попытки защитить имущество, «обременив» его предварительным обязательством по отчуждению в будущем подконтрольному или дружественному лицу, которое в случае рейдерского отъема смогло бы совершить обратный перехват, также не имеют юридических оснований, в связи с отсутствием свойства прикрепления к имуществу. Так, суды отказывают достигнувшему предварительной договоренности потенциальным приобретателям в удовлетворении требований о признании недействительными сделок по отчуждению проданного имущества, совершенных вразрез с условиями предварительного договора. Судебная практика основывается на том, что лица, заключившие предварительный договор, имеют единственную обязанность заключить в будущем основной договор и право требовать от другой стороны заключения основного договора; возникновение же непосредственно из

предварительного договора каких-либо имущественных прав на вещь, которая должна быть предметом основного договора, противоречит правовой природе предварительного договора. Поэтому возможность применения к правоотношениям, вытекающим из предварительного договора, норм Гражданского кодекса Российской Федерации, регламентирующих обязанность продавца передать товар свободным от прав третьих лиц, судами исключается (постановление ФАС Волго-Вятского округа от 20 сентября 2006 г. №А79-7410/2004-СК2-6836).

Необходимо обратить внимание, что, даже если стороны договора доверительного управления имуществом или предварительного договора с намерением обременить имущество специально предусмотрели правило о сохранении договора при отчуждении обозначенного в соответствующем договоре имущества третьему лицу, такое правило следует рассматривать как ничтожное[8].

Таким образом, обременение правами третьих лиц – это один из способов распоряжения имуществом с целью исключить «недружественный» захват имущества. При этом необходимо наличие свойства следования при обременении имущества.

Кроме того, вне зависимости от вида обременения, используемого в целях минимизации рейдерских рисков, необходимо понимать, что всякое обременение влечет для правообладателя и отрицательные последствия. Появляется риск недобросовестного поведения дружественного правообладателю обременителя. Не исключается возникновение риска перехвата рейдером контроля за лицом, в пользу которого установлено защитное обременение. Антирейдерская эффективность любого из используемых обременений тем ниже, чем больше оснований для признания соответствующих защитных действий ничтожными, поэтому правообладатель должен прилагать организационные и финансовые усилия по заблаговременному созданию базы для доказывания своей добросовестности.

Следует всякий раз учитывать защитную эффективность каждого конкретного обременения и соотносить возможные вредные последствия и риски со степенью опасности подвергнуться рейдерскому нападению[9].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Братусь С.Н. Юридическая ответственность и законность. М.: Юридическая литература, 1976. - С.72-79.
2. Копейчиков В.В. Реализация субъективных прав // Советское государство и право. 1984. №3. - С.15; Крусс В.И. Реализация и защита прав предпринимателей как участников конституционных правоотношений / Сборник

научных статей «Проблемы защиты прав и охраняемых законом интересов». Тверь: АООТ «Тверской полиграфический комбинат», 1997. - С.28.

3. Крусс В.И. Реализация и защита прав предпринимателей как участников конституционных правоотношений / Сборник научных статей «Проблемы защиты прав и охраняемых законом интересов». Тверь: АООТ «Тверской полиграфический комбинат», 1997. - С.31.

4. Даль Владимир. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4т. Т.2 М.: Рус.яз., 1998. - С.615.

5. Микрюков В.А. Обременение как способ защиты имущества // СПС Гарант.

6. Фирсова М. Обременение как способ защиты недвижимости // СПС Гарант; Микрюков В.А. Обременение как способ защиты имущества // СПС Гарант.

7. Курбатов А. Вещные права в правоотношениях доверительного управления имуществом // Хозяйство и право. 2008. №9. - С43-44; Практика применения Гражданского кодекса РФ, частей второй и третьей / Под общ. ред. В.А. Белова. М.: Юрайт, 2010. - С.1118-1129.

8. Микрюков В.А. Обременение как способ защиты имущества // СПС Гарант.

9. Микрюков В.А. Обременение как способ защиты имущества // СПС Гарант.

Simson Olga,

Yaroslav the Wise National Law University,
PhD, Associate Professor of Civil Law Chair

Public-Private Partnership (PPP) as a key mechanism of the EU countries' innovation policy

Abstract: This article is devoted to the study of the PPP for innovation as well as the specific mechanisms of the PPP applied in EU countries for intensification of the innovation policy and activation of the relationships in the innovation sphere.

Keywords: Public-private partnership, innovation policy in EU countries, national innovation system, strategic partnership, partnership for research, partnership for the financing, regional partnerships, innovation clusters.

The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) has conducted a study on the efficiency of the public-private partnership (PPP) in the innovation sphere as an alternative to the traditional mechanisms of the state innovation policy: the public procurement system; implementation of R & D (research and development) in the public sector; targeted subsidization of the business R & D through direct and indirect methods of financing; infrastructure assistance to the business R & D. It was noted that this traditional model has led to the formation of a "gap" between the sphere of the knowledge generation and the sphere of its application that means in fact between the science and innovations. The science, funded from the budget, no longer focuses on the real needs of the industry and business, and the latter have lost the motivational levers to innovations, because of the fact that their interests have not actually been considered. In addition, a software technique of resources' concentration mainly on the technological advances has led to the loss of potential in the non-technical fields of the science.

The OECD has identified the PPP as *any formal (official - note of the author) relationships or arrangements for a fixed / unlimited period of time between the public and private participants in which both parties interact in the decision-making process and co-invest limited resources such as money, staff, equipment and information to achieve specific goals in a particular sphere of the science, technology and innovation* [1]. The public-private cooperation is present in the research policies of all the member countries of the European Research Area ERA. Among them one should distinguish the EU member countries that have used the PPP model as a key one in the innovation policy over the past 10 years. Those are such countries as France, Austria, Belgium, Denmark, Finland and Sweden. Other countries also adopted a

number of documents aimed at strengthening of the cooperation between the public and private sectors.

France

The experience of France, a country with an active state policy in relation to the sphere of research and innovation, in comparison with the US experience is of particular interest. The history of the PPP in France starts from the end of 1990s with the deployment of the active cooperation between public research institutions and companies during the reform in 1997. The experience of France in 90s at the beginning of the setting up the innovation processes demonstrates the use of the PPP as a key mechanism of commercialization and technology transfer (including spin-off companies) from the public sector. In 1999 there was adopted the **Law on innovation and research № 99-587 dated 12 July 1999** [2], aimed at the establishing of the economic application of research results, due to industrial use and the creation of the efficient partner relations between the public research institutions and companies. Four main objectives of this Law were associated with the PPP: 1) to introduce the mobility of studies from the public to the private sector; 2) to improve the partnership between public research centers and companies; 3) to lay the financial foundations for such partnership; 4) to develop the legal basis of the partnership. The law, in particular, provided the establishment of special institutions, *incubators - a launching pad for new technological companies (businesses); special services of industrial and commercial activities (SAICs)* to assist in the application of the research results; establishment of the share funds of joint investments *Fonds Communs de Placement dans l'Innovation*; introduction of the simplified form of the joint stock company (*Societe par Actions Simplifiee*) for innovation companies.

In 2003 the new French government continued the reforms in the sphere of innovations by taking the **Innovation plan** - the official government document, which was developed by the Ministry of Research and the Ministry of Industry. The innovation plan has put the problem of improvement of the public administration system of researches and simplification of the administrative organization for the effective coordination of different types of institutions, high schools and government research laboratories, as well as for the strengthening of the relationships between public research organizations and companies through strategic and lasting union.

In 2005 there was adopted the **Pact on researches**, which stipulated the key objectives of the research system and the government's actions in the sphere of scientific researches. This Pact was prepared by the Ministry of Education, Higher Education and Scientific Researches to promote the transfer of knowledge from research to innovations, strengthening of the public researches and the competence intensification in this area. The development of the PPP forms became the political priority of this Pact.

The next step towards the reforming of the French research system was the **Law on the program of research in 2006** [3], according to which there were identified the strategic directions of the researches up to 2010, while with the focus

on their implementation there was created the *Higher Council for Science and Technology (NCST)* and strengthened the authority of the National Agency for Research (NAR). The Law provided the new instruments to support cooperation between high schools and research institutions, including the creation of *Research Centers* in the sphere of education and scientific research, involving research organizations and institutions, universities both public and private, including medical institutions, academic centers and cultural institutions. The centers are created in the form of the non-profit legal entity of the private law.

In 2007, there occurred another reform of the higher education system focused on the autonomy of universities. According to the ***Law on the reform of universities dated 10.08.2007*** [4] 60% of universities have gained the autonomous status. The PPP begins to play a significant role in establishing of the cooperation and the joint platforms of the universities with industrial companies. In 2008, the French government announced a ***"Plan Campus"***, which aimed at the development of ten university campuses. The project should meet the following requirements: to include co-operation between the public and the private sector on the basis of the PPP as an instrument to attract investments; to provide the renewal and modernization of the real estate; to be associated with the education and research expectations; to develop campus; to meet the local needs.

In September 2008 the French Government promulgated the ***National Strategy for Research and Innovation (SNRI)*** [5] for the period of 2009 - 2012. It identified three priorities of the development: health care, social security, food products and biotechnologies; environmental security and ecological technologies; information, communications and nanotechnologies, in which the major role should be played by the PPP and adjustment of the interdisciplinary researches. To implement the strategy of representatives of the public and private research areas there was established the *Coordinating Committee*. Thus, the PPP became a strategic mechanism for implementing of the priorities of the technological development.

The French experience could serve as a basis for the application of the PPP financial mechanism for the active involvement of the private sector to invest in innovations. This is confirmed by the existence of OSEO - the central agency for providing the assistance and financial support for innovation activities on the stage of the life cycle of the innovation in the form of the PPP. *The Agency for innovations OSEO* was created in 2005 on the base of the National Agency for innovation attractiveness of researches (ANVAR). In the beginning OSEO was founded as a state institution with a public status, but in accordance with the Law on the banking and financial regulation of 2010 it has turned into a joint stock company of the private law, which consists of the holding and subsidiary companies, 50% of the capital is owned by the state. OSEO is a typical example of the PPP, which operates in three directions: 1) *OSEO for innovations*, within which it is carried out the support of innovations, the financing of the technology transfer and innovative projects with real

market perspectives; 2) *OSEO for funding* for the financing involving banks and institutional investors; 3) *OSEO for guarantee* to ensure (guarantee) financing.

The use of the PPP mechanism of within regional (cluster) policy is worth of the special attention. **The Law on budget for 2005** [6] defined *clusters* as "groups in the same branch formed out of the representatives of the business, high school and research organizations, public or private, intended to work jointly on projects of the economic development on innovations". Using government subsidies and special regulations on tax issues, they need to make the economy more competitive, to prevent the migration of residents caused by the jobs creation, to develop the researches in those branches, in which there is a need in these particular areas (policies). The basic one is a model of Japanese technopolises. To implement the policy in the sphere of competitive clusters there was created the Interdepartmental committee on organization and development of territories that carries out the assessment and selection of projects. The number of clusters in France in May 2010 amounted to 71. The total amount envisaged for the funding of the second phase of the Program on competitiveness of the cluster policy for the period of 2009 - 2011, was set at the level 1.5 bn. EUR for 3 years.

Austria

In the 1990s, the lack of communication between the science and industry was identified as a major problem of the Austrian innovation system. The issues of public-private partnership were repeatedly included into the strategic government documents and political programs. The most influential and notable ones from the point of view of the budget financing became the programs on the creation of so-called Competence Centers that contributed to the long-term strategic partnership in the sphere of R & D between companies and research institutes. Among them one should highlight the **programs K-plus** and **K-ind / K-net**. *The K-Plus Program* provided the creation and promotion of the competence centers to improve cooperation between business communities and the research area for the transfer of the business experience of the competition at the international level. *The K-ind / K-net Program* was aimed at creating of the industrial competence centers and the network of the institutions for the research and technology transfer under the control of industrial companies and consortia. *K-ind* supported the establishment of joint centers based on enterprises and research institutions. *K-net* supported the creation of industrial clusters, i.e. the geographical centers of research on common subjects. In 2007 the baton of precursor programs was taken by **the COMET program (Competence Centers on advanced technologies)**, which became the most influential one in the history of the Austrian PPP. The program provides the creation of the PPP in the form of large (K2), small and medium-sized (K1) joint ventures as well as those without any institutionalization (K), which are partly funded by the public partner (K2 - 60% of financing for the period of 10 years, K1 - 55% for 7 years, K - 50% for the period of 3-5 years). As an example of the PPP one should cite **the program of the Association for Research of Christian Doppler (CD)**, which

supports the creation of temporary CD laboratories in universities working on the industry focus, on the applicability of the basic research. Similarly to this there works the mechanism of the PPP of **Ludwig Boltzmann Society**, which funds scientific researches in the medicine, in the social, cultural and human sciences sphere, joining together researchers and practice partners. The company operates as a registered association, which performs essentially two functions: 1) coordination of the strategy, budgets and joint management; 2) creation of organizations, operating on the basis of the separate institutions as limited liability companies.

Belgium

According to the survey data of innovation of the Community in 2006 for the period of 2004 - 2006 35% of all Belgian enterprises engaged into innovation activities are one or another form of the partnership in the innovation activities (which is more than the EU average - 25.5%). Basically these are partnerships with the participation of the private sector as well as public research institutions, less frequently - of universities and high schools. In all three regions of Belgium, there is a set of diverse PPP means. It includes the transfer of funding in high schools, the funding of incubators, research centers with universities' participation and the business communities; poles of competence and various support programs in the network. Thus, the **Decree on R & D and innovation activities of Wallonia in 2008** [7] contributes to the creation of the partner relations between research participants and enterprises undertaken in the interaction (competitive pole) and offers in this case a possibility of the choice between the subsidy or reimbursement of the activities' outgoings aimed at obtaining of the research development. A typical example of the PPP implementation is the **START program**, which was launched in 2008 in Wallonia, financed for one-third from the funds available to universities, one-third from the private sector (enterprises, individuals, foundations), one-third from the regional budget of Wallonia.

Denmark

In 2003 the Danish Government published the **Plan of actions "New ways of interaction between the science and industry - the turnabout of the science to the business"** [8], which incorporated 20 initiatives of such cooperation. It provided four outlines of this interaction: 1) *cooperation in the knowledge network* that involves organizing through joint efforts of the networks between enterprises and knowledge generation sector (institutions) at the regional, national and international levels; 2) *cooperation in the sphere of innovations* - specific projects lasting from 1 to 4 years, where the parties join to the activities aimed at the innovations in the form of innovation consortia and joint projects; 3) *cooperation in researches* - joint efforts on the fixed-term basis lasting from 4 to 10 years for research implementation and development of the new knowledge that are of interest for the business and industry; 4) *cooperation in the development of competence* (training of PhD and doctors of science, training of scholars in the sphere of the business and industry, educational

programs). The plan also provided the support for *the technological service system (GTS), science parks and incubators*.

Finland

Since the early 90s the attracting of the industry into cooperation was a major factor of the changes in the policy of the financing in the sphere of research and innovations. A significant role in this process was played by *the Finnish Agency for technology and innovations' funding Tekes*, the programs of which provided the grant funding on a competitive basis of the projects implemented in the partnership of research institutions and private companies. Recent initiatives aimed at expansion of the PPP provide the establishment of *the Strategic centers for science and technology (SHOK)*. The centers established jointly with universities, research institutes and companies should agree on a plan of practical implementation of research results within 5 - 10 years' period and be financed jointly by public and private funds. Now such centers act with the purpose of the innovations' introduction into the branches of energy and environmental protection, metal production and machinery, bio-industry, construction, health care and wellness, media and telecommunications.

Sweden

In *the White Paper 2004 "Innovative Sweden. The strategy of growth through renewal"* [9] it was raised the issue of the rapprochement between the science and industry as a guarantee of the innovation system's efficiency. *The Law "Research for a better life" in 2005* [10] provided a number of initiatives aimed at improving of the knowledge transfer between research institutions and industry. There were proposed the instruments of the establishment of holding companies in universities, joint R & D programs and financing of the sectoral institutions are developed in the new *Law "Support for research and innovations" 2008* [11]. In addition, the law provides funding for infrastructure of the developments' commercialization and creation of the "Offices of Innovations" similarly to the centers of competence. *The Program VINN Excellence of competence centers' creation* was introduced in 2005 by *the Swedish government Agency on innovation systems (VINNOVA)* as a cooperation support program between the private and public sectors, universities, research institutes and other organizations involved in researches.

The experience of the developed European countries shows that the introduction of various PPP mechanisms allows to resolve the **global policy objectives in the sphere of research and innovations in the following directions:**

1) **strategic cooperation** in the spheres of crucial importance to the state (strategic partnership);

2) **strengthening of the connections between the science and business (industry)** with the purpose of commercialization of the research results (partnership for research);

3) **reasonable support of the private investments and the alternative mechanism of the innovation sphere's funding** (partnership for the financing);

4) **cluster oriented policy and innovation clusters** (regional partnerships and the partnership in the particular field of technology).

REFERENCES

1. PPP in innovation // OECD Science, Technology and Industry Outlook, 2004. – Paris, 2004. – 234 p.;

2. Loi № 99-587 du 12 juillet 1999 sur l'innovation et la recherche // http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=C615C5167F7ADC3C04F94D8901BBA9F5.tpdjo12v_2?cidTexte=JORFTEXT000000759583&categorieLien=id;

3. Loi № 2006-450 du 18 avril 2006 de programme pour la recherche // <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000426953>;

4. Loi № 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités // <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000824315>;

5. Stratégie nationale de recherche et d'innovation, 2009 // http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/SNRI/69/8/Rapport_general_de_la_SNRI_-_version_finale_65698.pdf;

6. Loi № 2004-1484 du 30 décembre 2004 de finances pour 2005 // <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000789373>;

7. Arrêté du Gouvernement wallon relatif au soutien de la recherche, du développement et de l'innovation en Wallonie: <http://www.uwe.be/uwe/recherche/Arretes%20decret%20R-D.pdf>;

8. New ways of interaction between research and industry - turning science into business // <http://ufm.dk/en/publications/2003/new-ways-of-interaction-between-research-and-industry-2013-turning-science-into-business>;

9. Innovative Sweden. A strategy for growth through renewal // <http://www.vinnova.se/upload/EPiStorePDF/InnovativeSweden.pdf>;

10. Research for a better life – A summary of the Government Bill 2004/05:80 // <http://www.regeringen.se/sb/d/6950/a/67435>;

11. A Boost to Research and Innovation - A summary of Government Bill 2008/09:50 // <http://www.government.se/sb/d/574/a/130764>.

Sazonova P. V.,
*senior lecturer, National Research
Tomsk State University, Tomsk, Russia*

METHODOLOGICAL APPROACH TO THE ANALYSIS OF TRANSFORMATION OF RUSSIAN CONTEMPORARY SOCIETY IN ITS GENDER DIMENSION

Abstract: This article is an attempt to analyze the social transformations taking place in contemporary Russian society. The focus of the author's interest is in gender dimension of these transformations in the frame to a postindustrial society transition. In terms of methodology the author proves the fruitfulness of the biographical methods of sociological research, focused on the changes of social phenomena and norms.

The keywords: the transformation, postindustrial society, gender, biographical research methods.

Сазонова П.В.,
*старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский
государственный университет, г.Томск, Россия*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ТРАНСФОРМАЦИЙ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация: Данная статья представляет собой попытку анализа социальных трансформаций, протекающих в современном российском обществе. В фокусе авторского интереса – гендерные аспекты трансформаций, осмысляемые в контексте перехода к постиндустриальному обществу. В методологическом плане обосновывается плодотворность применения биографических методов социологических исследований, которые ориентированы на фиксацию изменения социальных феноменов и норм.

Ключевые слова: трансформации, постиндустриальное общество, гендер, биографические методы исследования

Состояние современного российского общества является объектом пристального внимания отечественных и зарубежных исследователей. Прежде всего, происходящие в России с конца 1980х годов процессы обладают отчетливыми признаками цивилизационного кризиса, поскольку Россия как большая часть посткоммунистического мира выступала ключевым актором в конкуренции социалистической и коммунистической систем и тем самым оказывала влияние на ход истории во второй половине XX века [6, с.3].

Принципиально согласимся с трактовкой социальных трансформаций как сложного, многоуровневого и при этом стихийного и непредсказуемого процесса. При этом имеет смысл говорить именно о трансформациях российского общества во множественном числе, которые затрагивают все уровни общественной вертикали (общенациональный, региональный, локальный, макро- и микросоциальный) и вызывают коренные изменения институтов и социальных практик: институциональной и классовой структуры общества, идеологии, гендерных отношений, семьи [см.: 1].

В западной и отечественной социальной мысли утвердилось мнение, согласно которому проблемы социально-экономических и культурных трансформаций в современном мире могут быть поняты в русле теории постиндустриального общества, а также его информационной и «знаниевой» стадиях. Их интерпретация и взаимность переходов - плодотворная тема мирового научного дискурса и потому требует осмысления в рамках отдельного исследования.

Можем ли мы обнаружить признаки постиндустриального общества в России? Сразу заметим, что некоторые отечественные исследователи отказывают России в постиндустриальности, ссылаясь на отсутствие относительно однородных обществ среднего класса и усматривая в современных трансформационных процессах новый виток индустриализации [см: 8].

Тем не менее, опираясь на исследования первых десятилетий XXI века, попытаемся обнаружить в современной российской действительности *признаки постиндустриальности*, взяв в качестве объекта гендерные отношения, складывающиеся в современном российском обществе. Их важность, по нашему мнению, может быть объяснена в рамках концепции социальной идентичности, предложенной немецким философом и социологом Ю.Хабермасом. Будучи составной частью Я-идентичности личности, социальная идентичность «интегрирует различные требования ролевых систем, которым принадлежит человек» [10, с.157]. Гендер, по нашему мнению, суть такая ролевая система.

Трансформация семьи, жизненных стратегий и социальных ролей мужчин и женщин, а также актуализация укорененных в общественном сознании представлений, определяющих индивидуальные возможности полов в

публичной и приватной сфере - одна из важнейших составляющих трансформационного процесса в России.

В современной социальной науке данные процессы могут быть проанализированы в рамках *гендерного подхода*¹. По замечанию О.Здравомысловой, данный исследовательский вектор плодотворен с точки зрения выявления и оценки результатов социальных трансформаций для мужчин и женщин и прогнозирования их последствий для семьи и гендерных отношений в обществе [6, с.4].

Вслед за большинством западных и отечественных исследователей мы придерживаемся мнения, что методологически целесообразно изучать гендерные отношения в терминологии теорий *гендерной системы (гендерного порядка)* и *социальной конструкции гендера*. Сочетание этих подходов позволяет анализировать взаимодействие мужчин и женщин на макро- и микроуровне.

Термин поло-гендерная система введен в научный оборот в 1970х годах американским антропологом Гейл Рубин, чья статья «Обмен женщинами» стала одним из первых классических феминистских текстов, доступных в переводе отечественным гендеристам. В указанной работе поло-гендерная система трактуется как "набор механизмов, с помощью которых общество преобразует биологическую сексуальность в продукты человеческой деятельности" [11, с. 91].

Гендерная система – это часть социальной системы. Она охватывает соответствующие структуры гендерных отношений и отношения между социетальными институтами государства благоденствия (*welfare state*), рынка труда и семьи [см.: 20].

Сегодня, однако, большинство исследователей отдают предпочтение более гибким категориям *гендерного порядка*, или *гендерной композиции* [например, 13] . Последняя артикулирована в трудах классика структурного гендерного анализа Р.Коннелла, согласно которому гендерная композиция охватывает три основные сферы – экономическую (социальное разделение труда между полами в сфере публичной экономики и домохозяйства), политическую (отношения власти) и *катексис* - сферу эмоциональных и сексуальных отношений [17].

Гендерный порядок общества представляет собой совокупность *гендерных контрактов*, которые могут быть интерпретированы как образцы поло-ролевых практик, складывающихся в относительно автономных сферах жизни: в публичной (работа, карьера, общественно-политическая активность), приватной (семья, домохозяйство, уход), сфере интимности-сексуальности. В рамках конкретной общественной системы существует доминирующий

¹ *Гендер (gender), или социальный пол* – это универсальная для социально-гуманитарного дискурса категория, используемая для индикации социально-ролевых различий между мужчинами и женщинами, не сводимых к биологически детерминированной дихотомии.

гендерный контракт, который претендует на гегемонию и, как правило, соответствует ценностям государственной идеологии.

По замечанию Е.Здравомысловой и А.Темкиной, в постиндустриальном обществе, вместе с ценностями культуры, меняется и гендерная система. Так, изменения гендерных отношений во второй половине XX века в странах Западной Европы описываются исследователями как переход от ранее доминировавших контрактов *домашней хозяйки (the housewife)* и *мужчины-кормильца (the male-breadwinner)* к контракту *равного статуса (equal status)*, то есть приходит выравнивание прав и возможностей мужчин и женщин в публичной (политика, образование, другие профессии, культурная жизнь), и в частной сфере (ведение домашнего хозяйства, воспитание детей, сексуальность и пр.) [см.:3].

Гендерную систему советского общества принято назвать *этакратической*, подчеркивая тем самым регулируемую роль государства в конструировании жизненных стратегий советских людей в публичной и частной сферах. Ее ядром являлся претендующий на тотальную гегемонию женский контракт *работающей матери*, в соответствии с которым советской женщине предписывалось сочетание традиционных женских ролей (материнство, уход, ведение домохозяйства) с участием в наемном оплачиваемом труде [9, 12].

В результате рыночных реформ конца XX века и распада государственной системы жизнеобеспечения происходит разрушение (точнее, диверсификация) базового гендерного контракта и появление новых сравнительно распространённых контрактов: *работающей матери, женщины, ориентированной на карьеру, домохозяйки и сексуализированной идентичности (спонсорский контракт)*.

Оставив за рамками данного исследования описание новых гендерных контрактов, тем не менее, обратим внимание на многовариантность постсоветских гендерных практик, в основе чего лежит противоречивость эгалитарных и патриархатных тенденций [например, 4, 19, 21]. С одной стороны, следствием коллапса советской системы производства и жизнеобеспечения стало возрастание роли домашней экономики и социальных сетей, что, в свою очередь, привело к укреплению положения женщины в обществе. Сегодня мы наблюдаем рост роли женщин в общественной и политической структурах, а профессиональная занятость и карьера становится одной из важнейших составляющих самореализации в конструировании женской идентичности [15].

С традиционалистских позиций такой «маскулинизированной» женской стратегии противопоставляется постфеминистская² идентичность домашней хозяйки, женщины-матери и менеджера домашнего быта, чей образ статусно

² Тема постфеминизма сегодня активно разрабатывается в западноевропейском гендерном дискурсе [смотри например, 18].

связан с представлениями о лучших жизненных шансах, характерных для западного старого среднего класса и высших слоев российского общества и становится моделью желаемого будущего для вынужденно работающих матерей [5, с.148].

Микросоциальное измерение гендерных отношений представлено в социогуманитарном дискурсе в виде теории социального конструирования гендера. Ее последователи рассматривают гендер как динамический конструкт, непосредственно связанный с процессами гендерной социализации и гендерной идентификации, детерминированными конкретной культурно-исторической средой [14, с.149]. Таким образом, на смену предзаданной ролевой модели приходит концепция гендерного производства (т.н. *doing gender*), а гендер предстает не как макросоциальный фрейм, а конструируется самими индивидами в повседневном взаимодействии на уровне сознания и действия.

В рамках анализа гендерных отношений на микросоциальном уровне нам, вслед за С.Ильиных, представляется методологически плодотворным использование категории *гендерных стереотипов*, которые выполняют роль своеобразных ограничителей субъектности личности в индивидуальном и социальном планах. В процессе социализации личность с раннего возраста усваивает нормы гендерной культуры, в которой закреплена определенная система представлений о соотношении (как правило, иерархии) женского и мужского. Результатом становится усвоение личностью образцов, правил поведения, которые очерчивают зону социально одобряемых действий для мужчин и женщин. Обратим внимание на устойчивость гендерных стереотипов, которые выступают своеобразным информационным фильтром: все вписывающееся в гендерную картину мира нерелевантно усваивается индивидом, в то время как противоречащая стереотипам информация будет встречать внутреннее сопротивление - например, подчеркнуто внимательное и критическое восприятие женщины-руководителя или политика [см.: 7].

Отметим также ценность замечания Е.Здравомысловой и А.Темкиной о значимости понятия ресоциализации в рамках конструктивистской теории гендера. Механизмы ресоциализации активируются в связи с попаданием индивида в критическую либо нерелевантную нормам и ценностям ситуацию, которая в том числе вероятна в период социальных трансформаций [12]. На наш взгляд, важно ответить на вопрос, какие социальные институты являются ключевыми акторами гендерной ресоциализации в современной России? Насколько контролируема (либо стихийна) природа этих процессов? Какова в них роль государства, идеологии (либо ее отсутствия), национальной культуры, религии, СМИ? Поиску ответов на эти вопросы посвящено диссертационное исследование, работа над которым в настоящий момент ведется автором данной статьи.

Закономерно возникает вопрос выбора методологии изучения современных социальных процессов. Какие исследовательские приемы позволят увидеть и изучить индивида в его целостности? Мы придерживаемся позиции, что наиболее плодотворным методом анализа современных социальных, в том числе гендерных процессов является биографический метод социологических исследований, плодотворно используемый ведущими социологическими школами Западной Европы (например, центр женских и гендерных исследований им.Корнелии Гёте, г.Франкфурт-на-Майне, Германия) и Центральной России (ВШЭ, г.Москва, Европейский университет, г.Санкт-Петербург).

Солидаризуемся с точкой зрения Е.Рождественской, что биография в современном мире становится результатом индивидуальных решений и выборов, не скованных жесткими структурными рамками, идеологией, традиционными и моральными нормами [2, с.202].

Одним из жанров биографической работы является биографическое (нарративное) интервью, в процессе которого в распоряжении исследователя оказывается уникальный текст – авторский рассказ о собственной жизни, содержащий три темпоральных измерения: рефлексии о прошлом опыте, описание настоящего и проекции ожидаемого и желаемого будущего. Совершая биографическую работу, индивид не просто упорядочивает, но придает смысл своей жизни перед лицом вызовов жизненного многообразия и тем самым обретает идентичность. Исследовательский анализ, таким образом, становится интерпретацией второго порядка [см.: 2, 10, 16].

В отличие от методов количественной социологии, ориентированной на поиск «среднего человека», интересного для социального анализа благодаря своей типичности и частотности присутствия в обществе, задачей биографических методов является своеобразное «нащупывание» границ социальных явлений, а также фиксация изменений социальных норм. Именно такая функция социологии, по нашему мнению, наиболее востребована трансформирующимся российским обществом³.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Заславская Т. Современное российское общество: проблемы и перспективы / Т.И.Заславская // *Общественные науки и современность*. - 2004. - № 5. - С.5-15.

³ Анализ теоретических проблем, представленный в данной работе, является начальным этапом исследовательской программы, цель которого - анализ трансформации гендерных паттернов в публичной и приватной сфере у представительниц среднего класса в современном российском обществе с применением методов качественной социологии.

2. Здравомыслова Е., Темкина А. Анализ биографического нарративного интервью в исследовании идентичности / Е.А.Здравомыслова, А.А.Темкина // Социальная идентичность. – 2004. – С. 200-222.
3. Здравомыслова Е., Темкина А. Введение. Феминистский перевод: текст, автор, дискурс // Хрестоматия феминистских текстов. – СПб: Изд-во «Дмитрий Буланин», 2000. – сс.5-28.
4. Здравомыслова Е., Темкина А. Советский этакратический гендерный порядок / Е.А.Здравомыслова, А.А.Темкина // Социальная история - 2002. Специальный выпуск, посвященный гендерной истории - М.: РОССПЭН, 2002.
5. Здравомыслова Е., Темкина А. Трансформация гендерного гражданства в современной России. – Электронн.данн. - 2003. – URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/041/693/1219/014.ZDRAVOMYSLOVA.pdf>.
6. Здравомыслова О. Гендерные аспекты современных российских трансформаций: проблемы методологии исследования // Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. – М., 2008. – 48 с.
7. Ильиных С. Влияние гендера на картину мира: опыт социологического исследования / С.А.Ильиных // Социология: 4М. – 2009. - № 28. – С.66-86.
8. Иноземцев В. Потерянное десятилетие. М.: Московская школа политических исследований. – 2013. – 595 с.
9. Нартова Н. Гендерный контракт современного российского общества и неконвенциональные гендерные идентичности / Н.А.Нартова // Женщина в российском обществе. – 2008. - №3. – С.56-64.
10. Рождественская Е. Биография как социальный феномен и объект социологического анализа // Диссертация на соискание ученой степени доктора социологических наук. – М., 2012. – 555 с.
11. Рубин Г. Обмен женщинами. Заметки о «политической экономии» пола // Хрестоматия феминистских текстов. – СПб: Изд-во «Дмитрий Буланин», 2000. – сс.89-139.
12. Словарь гендерных терминов. Статья: гендерная система. – Электр.данн. – URL: <http://www.owl.ru/gender/206.htm>.
13. Темкина А., Роткирх А. Советские гендерные контракты и их трансформация в современной России / А.А.Темкина, А.Роткирх// Гендер. Культура. Общество. – 2003. – С.58-97.
14. Шишлова Е. Гендер как инновационный научный и философский дискурс. – Электронн.данн. – URL: <http://www.vestnik.mgimo.ru/razdely/filosofiya/gender-kak-innovacionnyu-nauchnyu-i-filosofskiy-diskurs>.
15. Ярошенко С. Женская занятость в условиях гендерного социального исключения / С.С.Ярошенко // Социологический журнал. – 2003. - №3. – С.137-150.
16. Apitzsch U. Biographie als Selbstkonstruktion des Menschen: Antonio Gramscis Briefwechsel mit Giulia und Tanja Schucht. In: Herzberg/Kammler (Hg.)

Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst. Campus-Verlag, Frankfurt, S. 159-190.

17. Connell R. Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics / R. Connell. - Cambridge: Polity Press, 1987.

18. Genz S. "I'm not a housewife, but...": Postfeminism and the Revival of Domesticity // Feminism, Domesticity and Popular Culture / Ed.by Stacy Gillis, Joanne Hollows. – Routledge. 2009. – P.49-62.

19. Holmgren, B. Bug Inspectors and Beauty Queens: The Problems of Translating Feminism into Russian // Postcommunism and the Body Politics / Ed.by Berry E. NY & L.: NY University Press. 1995. – P.15-31.

20. Pfau-Effinger B. Gender cultures and the gender arrangement - a theoretical framework for cross-national comparisons on gender // Innovation: the European Journal of Social Sciences. The Spatiality of Gender, ed. By S. Duncan, 1998, № 2. Pp. 147-166.

21. Rotkirch, A. The Man Question. Loves and Lives in the Late 20th Century Russia. University of Helsinki, Department of Social Policy. Research report 1/2000. – 316 p.

Rimar Svetlana Victorovna,
Head of the department of social and humanities
Murom Institute (branch) Vladimir State University,
Candidate of Philology, docent

Social well-being of today's youth in the context of the social responsibility of the media

Abstract: This article analyzes the social welfare of the youth of today in the context of the social responsibility of the media. The necessary elements for successful implementation of the system of mass media.

Keywords: social well-being, today's young people, social responsibility, media

Рымарь Светлана Викторовна,
заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин
Муромского института (филиала)
Владимирского государственного университета,
кандидат филологических наук, доцент

Социальное благополучие современной молодежи в контексте социальной ответственности масс-медиа

Аннотация: В статье анализируется социальное благополучие современной молодежи в контексте социальной ответственности масс-медиа. Определены необходимые составляющие успешной реализации системы масс-медиа.

Ключевые слова: социальное благополучие, современная молодежь, социальная ответственность, масс-медиа

Современный мир – век информации и информационных технологий. Ежедневно мы сталкиваемся с огромным потоком информации. Мы можем получать одну и ту же новость, но из разных источников и с различными

деталюми, поэтому понять, где правдивая информация, становится все сложнее. Особенно это касается молодежи. Интернет, социальные сети, тематические форумы, блоги, новостные ленты – вот ежедневные составляющие времяпровождения современных молодых людей. Естественно, такой широкий выбор источников и доступность информации и такой незначительный процент общения с людьми «вживую», в реальном мире сказывается на образе жизни и благополучии молодежи в целом.

Единого определения понятия «социальное благополучие» нет. Существует множество точек зрения и все они имеют место быть. Социальное благополучие в зарубежных исследованиях оценивается успешностью физического, психического, социального и экономического функционирования в социуме. В западной психологии понятие благополучие определяется в самом широком смысле – *wellbeing*, как многофакторный конструкт, представляющий сложную взаимосвязь культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов. В используемой ВОЗ дефиниции здоровья («состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов») понятие «благополучие» включает элементы, которые обеспечивают индивиду способность жить полноценной для него жизнью [1]. Однако степень функционирования в физическом, экономическом, духовном, социальном плане определяется в каждой стране проводимой государством социальной политикой и субъективными возможностями человека. Поэтому рамки социального благополучия конкретный человек определяет для себя сам, т. е. играет роль субъективный компонент, удовлетворенность личности своей жизнью и своим статусом в ней.

Исходя из точки зрения субъективности понимания социального благополучия, можно сделать вывод, что молодые люди вполне удовлетворены текущим положением, а значит и благополучны, имея технические средства общения, погружаясь в виртуальный мир, заводя виртуальных друзей, проводя все свое свободное время за телевизором и в Интернете, без критики оценивая полученную информацию. Однако со стороны это выглядит как отсутствие полноценного развития, следование чужим интересам и чужим мнениям. В этом случае социальная ответственность масс-медиа играет огромную роль. Как механизм он призван действовать в интересах всего общества, для его развития и благополучия.

Социальная ответственность СМИ – это ответственность социальных институтов (пресса, книжные издательства, агентства печати, радио, телевидение, официальные Интернет-ресурсы и т. д.) перед конкретным человеком, обществом и государством в целом (т. е. аудиторией) за сбор, обработку и распространение информации в массовом масштабе; ответственность за качество, необходимость, правдивость той или иной информации.

За молодежь будущее страны, а значит, каким оно будет, зависит от нынешнего положения молодежи, его настроения, ценностных ориентаций и благополучия в целом. Современные масс-медиа влияют на сознание и поведение общества, особенно это касается детей и молодежи в силу их неокрепшей психики, высокой мобильности, гибкости, подверженности современным технологиям. Следовательно, для их благополучия средства массовой информации должны помнить о том, как, какую информацию и в каком количестве представлять обществу. Потребителям информации, в свою очередь, необходимо научиться фильтровать информацию в онлайн-среде и критично к ней относиться. Согласно многим исследованиям, СМИ, в частности телевидение и интернет, сильно влияют на социальное настроение общества, формируют мировоззрение и ценностные ориентации. Например, демонстрация насилия в телевизионных программах и его воздействие на поведение людей исследовалась социологами и психологами достаточно подробно, но единой объясняющей модели не предложено. Выделяют три основных гипотезы, объясняющих механизм влияния телевизионных сцен насилия на агрессивное поведение людей.

Первая – «гипотеза модели», согласно которой агрессивное поведение оказывается результатом наблюдения и подражания агрессивным действиям других людей и телевизионных персонажей, разработана А. Бандурой. В ходе экспериментальных работ, осуществленных под его руководством в первой половине 60-х годов, детской аудитории показывали, к примеру, снятого на киноленту взрослого, бьющего палкой большую куклу. После этого дети играли в комнате, а экспериментатор скрыто наблюдал за ними. Как правило, оказывалось, что в экспериментальной группе при общении детей агрессивные проявления обозначались намного ярче, чем в контрольной группе, не смотревшей указанную ленту. Агрессия на телеэкране служит своего рода примером для моделирования реального поведения.

Вторая гипотеза – «гипотеза катализатора». Д. Берковитц предполагает, что сцены насилия служат своеобразными стимуляторами возбуждения и импульсивного поведения у зрителей (по принципу катализатора, ускоряющего ход химической реакции). Такие сцены выступают стимуляторами, запускающими определенные когнитивные процессы (вызывают агрессивные воспоминания, идеи), что уже, в свою очередь, приводит к агрессивному поведению.

Третья гипотеза – «гипотеза катарсиса», наоборот, указывает на то, что демонстрация сцен насилия приводит к ослаблению агрессивности. Происходит своего рода сброс эмоционального напряжения (катарсис).

Так или иначе, результаты большинства проведенных исследований подтверждают «гипотезу модели» [2]. В связи с вышеизложенным, негативное влияние СМИ на психику и поведение молодежи заставляет серьезно ставить вопрос о введении социальной ответственности масс-медиа, которая будет, по

сути, мерой для поддержания благополучия молодежи в данном контексте. Необходимо разрабатывать такие механизмы регулирования СМИ, которые могли бы не только управлять их деятельностью, но и направлять ее по пути достижения культурных, патриотических и идеологических ценностей. Разумное сочетание саморегулирования СМИ и регулирования их обществом – идеальный фундамент для формирования социальной ответственности масс-медиа, что, несомненно, скажется на благополучии молодежи и общества в целом. Коммерческие цели не должны главенствовать. Масс-медиа призваны нести обществу информацию, направленную на его развитие, идентификацию, а это требует нового уровня профессионализма, к которому необходимо стремиться [3].

В рамках социальной ответственности масс-медиа можно регулировать и направлять их деятельность таким образом (с помощью нового разработанного законодательства в области социальной ответственности СМИ, общественного телерадиовещания, этических кодексов журналиста, советов по прессе), чтобы у молодежи формировались положительные качества и достойное поведение. Например, с помощью СМИ можно:

1. Формировать направленность на здоровый образ жизни: пропаганда в СМИ здорового питания, отсутствие рекламы фаст-фудов, запрет рекламы алкогольной и табачной продукции, положительное отношение к спорту.

2. Повысить уровень патриотического настроения среди молодежи, уважения истории своей страны.

3. Ориентировать молодежь на помощь другим: волонтерство, благотворительность, взаимопомощь.

4. Призывать больше общаться в реальной жизни, чем в виртуальной.

5. Направлять на духовное просвещение: формирование мотивации и интереса посещать театры, кино, музеи, библиотеки, оперу, балет и т. д.

Но это будет работать при условии сформированной социальной ответственности СМИ, чего в России мы пока не наблюдаем, несмотря на то, что попытки внедрить механизм социальной ответственности масс-медиа делаются. Однако, к сожалению, пока все строится на механизмах конкуренции и свободе предпринимательства: чем зрелищнее, доступнее, актуальнее, тем больше прибыль и неважно, правдива эта информация или нет, и как она повлияет на сознание человека. И понятно, что в этом случае речь о благополучии не только молодежи, но и всего общества не идет.

Таким образом выглядит социальное благополучие молодежи в контексте социальной ответственности СМИ. В современном мире масс-медиа имеют больше негативное влияние на сознание и поведение молодежи, поэтому необходимо принимать меры для поддержания их благополучия, а именно

развивать механизм социальной ответственности масс-медиа. Правильно направлять СМИ, регулировать их не государством, а самим обществом, делая акцент не на факте зрелища, а на правдивости, достоверности, ответственности – необходимые составляющие успешной реализации данного механизма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Психология общения: энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во Когито-Центр, 2011. – 600 с.

2. Дроздов, А.Ю. «Агрессивное» телевидение: социально-психологический анализ феномена / А.Ю. Дроздов // Социс, 2001 (<http://ecsocman.hse.ru/data/568/841/1231/009Droz dov.pdf>).

3. Полосин, П.Н. Социальная ответственность СМИ в контексте информационно-аксиологической (ценностной) поддержки стратегии развития России // Власть. – № 8. – 2010. – С. 46.

Rimar Svetlana Victorovna,
*Head of the department of social and humanities
Murom Institute (branch) Vladimir State University,
Candidate of Philology, docent*

IMAGE OF SOCIAL WORK ABROAD AND IN RUSSIA: KEY CHALLENGES

Abstract: The article deals with the problem of social work's image abroad and in Russia. Designated approaches to study the image of social work at the micro and macro levels of social interaction.

Keywords: social work, image, social worker

Рымарь Светлана Викторовна,
*заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин
Муромского института (филиала) Владимирского
государственного университета,
кандидат филологических наук, доцент*

ИМИДЖ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ: КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация: Статья посвящена проблеме имиджа социальной работы за рубежом и в России. Обозначены подходы к изучению имиджа социальной работы на микро- и макроуровнях социального взаимодействия.

Ключевые слова: социальная работа, имидж, социальный работник

Проблема престижности социальной работы как профессии, ее имидж в глазах широкой общественности является объектом исследования ученых в США, Великобритании, Канаде, Германии, Словакии и др. Безусловно, это связано с реализацией эффективной социальной политики, основные направления которой непосредственно имеют отношение к деятельности специалистов по социальной работе. Работа членов данного профессионального сообщества практически в разных странах земного шара зачастую остается незамеченной большей частью населения, так как

непосредственно затрагивает интересы социально депривированных социальных групп. Но нельзя и приуменьшать всю сложность и значимость этой профессии в целом для социального спокойствия, что актуализирует эмпирические исследования в данном направлении.

Имидж социальной работы изучается на микро- и макроуровнях социального взаимодействия.

Часто результаты исследований социологов используются в деятельности государственных служб. Например, в 2001 г. Министерство здравоохранения Великобритании начало активную информационную работу с целью поддержать рекрутинговую компанию по набору персонала в сферу социальной работы. В большей мере это было необходимо в связи с заключениями социологов, которые в процессе исследовательской практики установили, что широкая общественность достаточно негативно воспринимает деятельность в сфере социальной работы. Было проведено исследование с помощью методики контент-анализ, которое позволило проанализировать прессу Великобритании – с точки зрения репрезентации социальной работы и формируемого образа социального работника как специалиста. В Великобритании социальная работа в массовом сознании населения воспринимается как плохо оплачиваемая профессиональная деятельность, связанная с проблемными семьями и трудными подростками. Кроме того, основной акцент в представлениях населения при построении негативного образа данной профессии делался на ошибках специалистов, которые имеют место быть в реальной практике. В качестве доказательства правомерности своих утверждений жители Великобритании указывали на информацию из телевизионных новостей и прессы. Безусловно, случаи изъятия детей из семей с вмешательством социальных работников зафиксированы в новой истории Великобритании, но в большей мере эти единичные случаи помнит большинство населения из-за повышенного внимания к ним со стороны масс-медиа. Поскольку практика социальной работы в Англии уже сформирована, то и в средствах массовой информации сформировались определенные медиа-шаблоны или кадры, например, все те же случаи несправедливого изъятия специалистами социальной работы детей из родных семей. Фиксируются именно те ситуации, которые вызвали в свое время общественный резонанс и по заключению английских социологов повсеместно эксплуатируются журналистами. Сложившаяся ситуация приводит к тому, что формируются негативные стереотипы восприятия профессии социальная работа. Вследствие чего современная молодежь не видит перспективного карьерного развития в этой профессиональной сфере деятельности.

В 2003 г. в Великобритании проводилось исследование образа профессии «социальная работа», который формируется в популярных художественных фильмах и телесериалах туманного Альбиона. Всего были проанализированы четыре мыльные оперы и два детективных сериала. В общей сложности было

выявлено 249 сюжетов, связанных с формированием образа специалиста по социальной работе. Это одно из первых в мировой практике исследований, которое обращено к анализу не реалистичного материала, а образа профессионала, вымышленного и повсеместно ретранслируемого.

В европейских странах массовое искусство теленовелл рассматривается не только как средство проведения досуга среднего класса, но и как социальный инструмент, способный изменять отношение людей к острым социальным проблемам таким, как ВИЧ, гендерные и расовые проблемы. Исследователи доказывают, что мыльные оперы, где основной сюжет, как правило, связан с проблемами семьи и с повседневными практиками социального взаимодействия, могут на фоне эмоциональной достоверности создаваемых картинок жизни формировать отношение к сфере оказания социальных услуг, к деятельности социальных работников.

Так, телевизионный образ социального работника позволял представлять профессионала как достаточно модно одетого человека, что существенно противопоставлялось образу клиента, нуждающемуся в помощи. Кроме того, согласно выделенной специфике деятельности основные художественные сюжеты посвящены решению проблем детей и подростков. Эта тенденция соответствует доминированию данной тематики и в традиционных новостных масс-медиа, что в комплексе существенно влияет на искажение профессионального поля деятельности профессионалов, сужая многоплановость направлений социальной работы.

В США сфера социальной работы изучается через анализ художественных и документальных кинолент разного периода. Например, исследователи рассматривали образы социальных работников, которые создавались в кинофильмах еще до Второй мировой войны. В стратегии качественного анализа хорошо просматривались архетипы (отрицательный и положительный) женщин социальных работников. Характер и содержание создаваемых образов зависели от политической идеологии, от отношения к женщине в культурно-исторический период, нежели от реальных знаний о профессии. В частности, исследователи установили, что согласно репрезентации СМИ социальные работники в Америке были представлены как европейцы со средним уровнем дохода. Они работают, как правило, в сфере защиты интересов детей и часто проявляют свою некомпетентность. В большей мере ученых интересовал анализ вымышленных ситуаций, которые далеки от реальной профессиональной практики сферы социальной работы, но могут существенно влиять на формирование в обществе представлений о профессиональном сообществе, о целях профессиональной деятельности и ее результативности. Выше описанные исследования репрезентации профессии в средствах массовой информации возможно и целесообразно проводить в социально-культурных условиях, когда профессия уже имеет определенные традиции, существует в обществе достаточно продолжительное время и институционально закреплена.

Проблема доверия населения социальной работе как социальному институту во многом пересекается с проблемой доверия граждан социальным работникам как профессионалам, способным оказывать помощь своим клиентам на высоком профессиональном уровне.

Если обратиться к России, то результаты практически такие же. Большая часть населения недостаточно информирована о профессиональной деятельности социальных работников. Население получает информацию о социальной работе, в основном, от других людей и в меньшей степени – от социальной рекламы и средств массовой информации. При освещении какой-либо социальной проблемы в средствах массовой информации зачастую дается субъективная интерпретация событий, причем, людьми, некомпетентными в данных вопросах, и, как результат, происходит формирование негативного образа социального работника, часто упускаются положительные практики их работы.

Не исключением в присвоении имиджу социального работника негативных оценок и стереотипов восприятия являются материалы СМИ. Если обратить внимание на передачи новостей, телепередачи, художественные фильмы, где используется образ социального работника, то здесь утвердились и неизменно эксплуатируются следующие стереотипы. Начнем с того, что это непривлекательные бесчувственные люди, механически выполняющие свои функции по строго предписанным законам, например, социальный работник забирает детей у девиантных родителей и передает их в детский дом. Его внешность, действия существенно противопоставляются образу клиента, нуждающегося в помощи и, как правило, непрофессиональны и достойны общественного порицания. Социальная работа представляется скучной, рутинной, бессистемной, связанной с неприятными ситуациями, такими как: тяжелое заболевание, потеря близких людей, развод.

В результате, в представлении населения остается лишь образец функционера, упускаются характеристики методов работы, процесса решения трудных жизненных ситуаций, внутренних переживаний социальных работников, связанных с эмоциональными и психологическими последствиями работы. Ведь не секрет, что именно представители этой профессии более других подвержены синдрому профессионального выгорания. Подобная демонстрация образа социального работника приводит к своеобразной изоляции профессии в средствах массовой информации, существенно влияет на искажение профессионального поля деятельности, сужая ее многоплановость. К сожалению, многие положительные факты остаются вне информационного поля, не демонстрируются усилия, предпринимаемые к достижению положительных результатов, которые достигаются специалистами как индивидуально, так и в тандеме с представителями других профессий: медицинскими работниками, юристами, учителями.

Итак, сфера социальной работы сегодня является предметом исследования социологов различных стран. Исследователи рассматривают разные аспекты имиджа профессии, используя целый ряд отличных методик, дают характеристику социальным процессам, которые оказывают существенное влияние на развитие данной сферы деятельности. Это реально свидетельствует о заинтересованности широкой общественности, научного и профессионального сообществ в позитивных тенденциях профессионализации социальной работы, ее развитии, совершенствовании содержания деятельности, соответствия быстро изменяющимся социальным, политическим и экономическим условиям. В рамках кросскультурного анализа видно, как – по аналогии с рядом классических профессий – в разных странах примерно в одном направлении со схожими проблемами и трудностями идет не только закрепление профессии, ее развитие, но и формирование идентичности профессионального сообщества.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проблема у нас и в западных странах одна и та же: уровень престижности социальной работы находится на низком уровне, необходимо предпринять меры для улучшения положения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Henderson L., Franklin B.* Sad not to bad. Images of social care professionals in popular UK television drama // *Journal of Social work*. London: Sage. 2007. № 7. P. 133-142.
2. *Hiersteiner C.* Saints or Sinners? The Image of Social Workers From American Stage and Cinema Before World War II // *Affilia*, Vol. 13, No. 3, 312-325 (1998).
3. *Kitzinger, J.* Media Templates. Patterns of Association and the (Re) Construction of Meaning over Time // *Media, Culture and Society* 22(1). P. 61-84.

Rimar Svetlana Victorovna,
*Head of the department of social and humanities
Murom Institute (branch) Vladimir State University,
Candidate of Philology, docent*

THE PROTECTION OF WORKERS AS THE CURRENT DIRECTION OF SOCIAL POLICY

Abstract: This paper is devoted to the issue of protection of workers as the current direction of social policy. The author defines the social, economic and legal essence of labor protection.

Keywords: labor protection, social policy, the state

Рымарь Светлана Викторовна,
*заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин
Муромского института (филиала) Владимирского
государственного университета,
кандидат филологических наук, доцент*

ОХРАНА ТРУДА РАБОТНИКОВ КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению вопроса охраны труда работников как актуального направления социальной политики государства. Автор определяет социальную, экономическую и правовую сущности охраны труда.

Ключевые слова: охрана труда, социальная политика, государство

Любое общество состоит из экономически сильных и слабых индивидуумов. Инструментом, позволяющим поддерживать слабых, создавать условия для самореализации всех без исключения граждан страны, сохранять ее культурные и исторические ценности, является социальная политика.

Социальная политика представляет собой часть общей политики государства, которая затрагивает отношения между социальными группами, между обществом в целом и его членами; направлена на изменения в социальной структуре, рост благосостояния граждан, улучшение их жизни, удовлетворение их материальных и духовных потребностей, совершенствование образа жизни. Она ориентирована на самые различные слои, группы населения и включает в себя:

- борьбу с безработицей;
- государственное регулирование минимального размера оплаты труда;
- общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования, а также на конкурсной основе, бесплатность высшего образования;
- бесплатную медицинскую помощь в учреждениях здравоохранения;
- бесплатное пользование библиотечными фондами и сравнительно низкую плату за посещение музеев, картинных галерей, театров, концертных залов и других учреждений культуры и т.п.

Конституцией определено, что Российская Федерация – социальное государство, высшей ценностью в котором является человек со своими правами и свободами. Под социальным государством понимается его обязанность оказывать всестороннюю поддержку своим гражданам, создавать равные условия для реализации своих прав. Но она не предполагает безусловной опеки над гражданами, а ориентирована на создание благоприятных правовых и организационных возможностей для того, чтобы граждане собственными усилиями достигали материального достатка для себя и своей семьи.

Определяемые ч. 2 ст. 7 Конституции основные направления государственной деятельности в социальной сфере – это, по существу, конституционные обязанности государства по социальной защите граждан. Они имеют не разовый, а постоянный характер, предполагают не спонтанную, а адресную помощь и требуют высокой степени активности государства в обеспечении материального производства и распределения, государственного программирования развития экономики. Поэтому социальная политика государства реализуется через государственные программы, через бюджетное планирование денежных средств.

Значимость социальной политики для государства выражается в затратах, направляемых государством на реализацию мероприятий в данной области. Так, согласно Федеральному закону от 03.12.2012 N 216-ФЗ (ред. от 07.06.2013) «О федеральном бюджете на 2013 год и на плановый период 2014 и 2015 годов» на социальную политику предполагается направить в 2013 году – 34,2 %, в 2014 году – 32,9 %, в 2015 году – 32,0 %, в 2016 году – 31,9 % от общего

расхода денег. Тогда как на национальную оборону, национальную безопасность и правоохранительную деятельность в 2013 году – 8,4 % и 8,6 %, в 2014 году – 9,6 % и 8,3 %, в 2015 году – 10,7 % и 8,0 %, в 2016 году – 10,8 % и 7,2 % от общего расхода денег соответственно. Как видно из приведенной статистики социальные нужды являются одной из главных статей федерального бюджета, однако настораживает тенденция хоть и незначительного, но сокращения расходов на социальную политику в последующие периоды.

Одним из приоритетных направлений социальной политики государства являются вопросы охраны труда работающего населения. Охраной труда называется социально значимая деятельность по обеспечению безопасности труда и сохранению здоровья наемных работников во время их профессиональной деятельности. Охрана здоровья и труда работников – первостепенная задача, как государства, так и работодателя, что является общечеловеческим принципом, отвечающим Всеобщей декларации прав и свобод человека, конвенциям и декларациям Международной организации труда, а также соответствует международным обязательствам Российской Федерации, её Конституции.

Основная цель охраны труда – сохранение жизни и здоровья работников в процессе их трудовой деятельности – сформулирована и закреплена законом в Трудовом кодексе РФ.

Приоритетность данного направления деятельности государства также подтверждается и в Конституции Российской Федерации. Так, в статье 37 Конституции обозначено, что право на труд в условиях, отвечающих требованиям безопасности и гигиены – одно из основных прав человека и гражданина. А охрана труда и здоровья людей провозглашена в части 2 статьи 7 Конституции Российской Федерации как одно из основных направлений социальной политики Российской Федерации.

Вопросы охраны и безопасности условий труда как никогда актуальны в современном обществе. Ведь производственный травматизм называют «болезнью XX века». По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), смертность от несчастных случаев в наше время занимает 3-е место после сердечнососудистых и онкологических заболеваний.

Результаты статистических исследований говорят сами за себя. По данным МОТ ежегодно по причинам, связанным с трудовой деятельностью, погибает около двух миллионов человек. Еще около 160 миллионов человек по всему миру страдают от заболеваний, связанных с трудовой деятельностью. В каждом третьем случае болезнь приводит к потере трудоспособности на 4 и более рабочих дня. Общее количество несчастных случаев на производстве по всему миру (как приведших к смертельному исходу, так и без него) оценивается в 270 миллионов в год.

Согласно данным Федеральной службы государственной статистики РФ численность пострадавших от несчастных случаев на производстве составила в 2011 году 43,6 тыс. человек, из них 30,7 тыс. составили мужчины и 12,9 тыс. женщины. Всего со смертельным исходом на тот же период приходится 1,80 тысяч случаев.

Недопущение гибели экономически активного населения на местах работы важно для страны, как с экономической, так и с демографической точки зрения. Уменьшение смертей на рабочих местах должно достигаться через мероприятия охраны труда. Важное и необходимое свойство охраны труда – её комплексность и наличие юридических, экономических и социальных аспектов, а не только технических, санитарно-гигиенических и медицинских мероприятий.

Социальной сущностью охраны труда является поддержание здоровья и трудоспособности экономически активного населения на максимально возможном уровне, а также социальная защита пострадавших на производстве и членов их семей.

Экономической сущностью охраны труда является минимизация потерь общества при ведении им производственной деятельности путем предотвращения случаев производственного травматизма и профессиональной заболеваемости.

Правовая сущность охраны труда состоит в правовом регулировании работы по способностям с учетом тяжести условий труда, физиологических особенностей женского организма, организма подростков и трудоспособности инвалидов.

Таким образом, на наш взгляд, в целях сокращения смертности на производстве, обеспечения благоприятных условий труда работникам необходимо исполнение следующих мероприятий:

1. Соблюдение требований охраны труда, предусмотренных нормативно-правовыми актами, всеми участниками трудовых отношений: государственными органами, надзорными органами, предприятиями, работодателями, работниками.

2. Реализация мероприятий охраны труда через государственные программы.

3. Применение методов экономического стимулирования за соблюдение норм охраны труда в отношении всех участников трудового процесса. Для работодателей такими стимулами могут служить налоговые льготы, для работников выплаты премий с учетом анализа соблюдения ими мер охраны труда на рабочих местах.

4. Требование от организаций соблюдения норм и реализации мероприятий в области охраны труда с учетом специфики отрасли, в которой она работает.

5. Ответственность всех уровней за создание и обеспечение благоприятных условий труда для трудящихся.

6. Уменьшение и автоматизация тяжелого труда и труда в опасных и вредных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Доклад МОТ «Охрана труда в цифрах и фактах», 2004 (http://www.comsert.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=28:2011-07-29-14-43-53&catid=7:2011-07-29-13-24-58&Itemid=10)

2. Охрана труда: учебное пособие для специалистов и руководителей служб охраны труда организаций: в 4 ч. Ч. 1. Основы охраны труда / коллектив авторов. – 3-е издание, перераб. и дополненное. – М.: Золотой теленок, 2007 – 352 с.

3. Практическая психология: учебник / под ред. М.К. Тутушкиной. – 4-е изд., перераб., доп. – СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2001. – 368 с.

4. Российская Федерация. Конституция (1993). Конституция Российской Федерации. – М.: Эксмо, 2010. – 64 с.

5. *Смирнов, С.Н.* Социальная политика: учебное пособие / С.Н. Смирнов. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2004. – 432 с.

6. Федеральный закон «О федеральном бюджете на 2013 год и на плановый период 2014 и 2015 годов» от 03.12.2012 N 216-ФЗ (ред. от 07.06.2013) // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». – Проверено 13.10.2013.

7. Федеральная служба государственной статистики. Официальный сайт. (http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/)

Rimar Svetlana Victorovna,
*Head of the department of social and humanities
Murom Institute (branch) Vladimir State University,
Candidate of Philology, docent*

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STAFF AS A WAY OF ORGANIZING

Abstract: This paper examines the professional development of staff as a way of development of the organization. Approaches to addressing the professional development of staff.

Keywords: professional development, staff, organization

Рымарь Светлана Викторовна,
*заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин
Муромского института (филиала) Владимирского
государственного университета,
кандидат филологических наук, доцент*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕРСОНАЛА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: В работе рассматривается вопрос профессионального развития персонала как способ развития организации. Определены подходы к решению проблемы профессионального развития персонала.

Ключевые слова: профессиональное развитие, персонал, организация

В условиях высокой конкурентной борьбы, руководители организаций, делая акцент на улучшении производства, зачастую забывают о таких методах влияния на персонал, как его обучение и развитие.

Между тем, развитие персонала является одним из важнейших направлений деятельности по управлению персоналом и фактором, влияющим на успех деятельности производства. Под развитием персонала понимается совокупность мероприятий, направленных на повышение квалификации и совершенствование психологических характеристик работников. Многие

организации разрабатывают специальные методы управления профессиональным развитием, и систематизируют их для подготовки резерва руководителей и развития их карьеры. В крупных предприятиях существуют, как правило, специальные отделы профессионального развития, возглавляемые специалистами в этой области, имеющими большой опыт развития человеческих ресурсов. О важности этого процесса говорит и то, что цели в области профессионального развития включаются в личные планы высших руководителей, вице-президентов и руководителей национальных компаний.

Выбор методов обучения персонала зависит от следующих факторов:

1. целей и задач, которые руководители ставят перед обучением;
2. прямой и косвенной стоимости обучения;
3. времени, отпущенного на обучение;
4. состава участников (их квалификации, мотивации, предыдущей подготовки);
5. компетентности и квалификации преподавателей;
6. сложившейся структуры компании и ее размера.

Разовые мероприятия не дают результатов в решении проблем обучения персонала. Необходима целая система, направленная на профессиональное развитие и карьерный рост специалистов компании. Это очень важный стимул для успешной работы сотрудников. [1, С. 111-112].

Профессиональное развитие и профессиональное обучение - это система взаимосвязанных мероприятий, направленных на совершенствование профессиональных компетенций работников и их мотивации с целью выполнения обязанностей и новых функций для решения актуальных и перспективных задач.

Повышая квалификацию и приобретая новые навыки и знания, сотрудники становятся более конкурентоспособными на рынке труда, при этом получают дополнительные возможности для профессионального роста как внутри своей организации, так и за ее пределами. Это особенно важно в современных условиях быстрого устаревания профессиональных знаний. [1, С. 113].

Важным моментом в управлении профессиональным развитием является определение потребностей организации в этой области. То есть выявление несоответствия между профессиональными знаниями и навыками, которыми должен обладать персонал организации для реализации ее целей (сегодня и в будущем), и теми знаниями и навыками, которыми он обладает в действительности. Определение потребностей в профессиональном развитии отдельного сотрудника требует совместных усилий отдела профессионального развития, самого сотрудника и его руководителя. Каждая из сторон привносит свое видение в решение данного вопроса. [2, С. 137-140].

На основании анализа выявленных потребностей нужно сформулировать цели каждой программы обучения. Ими могут быть: адаптация, внедрение нововведений, повышение профессиональной квалификации и др. При

определении целей необходимо помнить о принципиальном различии между профессиональным обучением и образованием: первое формирует конкретные навыки и умения, необходимые данной организации, второе направлено на общее развитие обучающегося в определенной сфере знаний [3, С. 211]. Традиционными методами определения и регистрации потребностей в профессиональном развитии являются аттестация и подготовка индивидуального плана развития.

Аттестация (в переводе с латинского – свидетельство, подтверждение) – определение квалификации, уровня знаний и умений кого-либо, а также соответствия требованиям; отзыв, характеристика.

При обучении и подготовке кадров под аттестацией понимается установление уровня знаний, умений и навыков, обучаемых по отношению к объему и содержанию учебных дисциплин, представленных и утвержденных в учебных планах и учебных программах [5].

В ходе аттестации сотрудник обсуждает с руководителем перспективы своего профессионального развития. Результатом этого обсуждения становится план индивидуального развития, который передается в кадровую службу. Сведенные воедино планы развития сотрудников становятся программой профессионального развития персонала организации. Эта программа определяет цели профессионального развития, средства их достижения и бюджет.

Еще один источник информации о потребностях в профессиональном обучении - индивидуальные планы развития, подготавливаемые сотрудниками в момент аттестации, а также заявки и пожелания самих сотрудников, направляемые непосредственно в отдел профессиональной подготовки. [2, С. 140]

Как правило, индивидуальный план содержит пункт о долгосрочном профессиональном развитии сотрудника, т. е. развитии его карьеры. Следовательно, сотрудник имеющий представление о возможностях карьерного роста в организации, будет развиваться и тем самым двигать организацию вперед.

Профессиональное обучение связано со значительными материальными издержками, поэтому контроль над формированием и распределением бюджета является важнейшим элементом управления профессиональным обучением. На величину бюджета влияют два фактора - потребности компании в обучении и финансовые возможности организации. Высшее руководство определяет, сколько может быть потрачено на профессиональное обучение в течение следующего года, и, сопоставляя размер бюджета с выявленными потребностями, устанавливает приоритеты в профессиональном обучении.

Наличие полной информации о связанных с профессиональным обучением издержках дает возможность принять оптимальное решение о методе проведения обучения.

Оценка эффективности программ обучения является центральным моментом управления профессиональным обучением в современной компании. Все чаще затраты на профессиональное обучение рассматриваются как капиталовложения в развитие персонала организации. Эти капиталовложения должны принести отдачу в виде повышения эффективности деятельности организации. Так, многие экономические организации ожидают от профессионального обучения дополнительной прибыли.

Оценить эффективность профессионального обучения достаточно сложно, поскольку далеко не всегда удастся определить ее влияние на конечные результаты деятельности всей организации. В таком случае эффективность может оцениваться по степени достижения стоявших целей перед началом обучения сотрудников. Можно также использовать косвенные методы оценки эффективности:

- тесты, проводимые до и после обучения, и показывающие насколько увеличились знания сотрудников;
- наблюдение за поведением прошедших обучение сотрудников на рабочем месте;
- оценку эффективности программы самими обучающимися с помощью анкетирования или в ходе открытого обсуждения.

В любом случае критерии оценки должны быть установлены до обучения и доведены до сведения обучающихся, обучающихся и управляющих процессом профессионального обучения в организации. [4].

Как показывают исследования, успех программы профессионального обучения на 80% зависит от ее подготовки и только на 20% от желания и способности обучающихся. Специалисты в области обучения давно поняли, что не существует ни одного универсального метода обучения – каждый имеет свои достоинства и недостатки. Поэтому большинство современных программ профессионального обучения представляют собой сочетание различных приемов подачи материала – лекций, видеофильмов, деловых игр, моделирования и т.д.

Программы могут быть разработаны и реализованы самой организацией или же она может прибегнуть к помощи внешних консультантов. Сегодня многие крупные корпорации обладают мощными образовательными структурами, однако, они же являются важнейшими потребителями услуг по профессиональному обучению.

Получать новые знания сегодня можно где угодно. К услугам предприятий – вузы и бизнес-школы, тренинговые компании, консультанты и внутренние тренеры. Многие компании уже берут на вооружение принцип перекрестного обучения, когда в роли преподавателя выступает непрофессиональный лектор – коллега или руководитель.

Так, менеджеры BBD Group периодически ездят на обучение в университет BBD в Испанию, а затем обмениваются опытом с коллегами. Это

достаточно эффективно, ведь гарантированный способ усвоить материал – попытаться научить других. [4].

Таким образом, решение проблемы профессионального развития персонала предусматривает:

- определение степени потребностей организации в профессиональном обучении (необходимое количество подготовленных сотрудников, количество существующих работников, нуждающихся в обучении или переобучении и т.д.);
- составление и реализация программы профессионального обучения;
- проведение аттестации сотрудников;
- разработка индивидуального плана развития;
- проведение оценки эффективности программ профессионального обучения (мониторинг) для сравнения полученных результатов с целями, стоявшими перед началом обучения сотрудников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Захаров, Н.Л.* Управление социальным развитием организации. / Н.Л. Захаров, А.Л. Кузнецов. – М.: Инфра-М, 2009. – 263 с.

2. *Кузнецов, А.Л.* Социальные стратегии предприятия / А.Л. Кузнецов. – Ижевск: ИжГТУ, 2009. – 228 с.

3. *Кураков, В.Л.* Стратегия планирования развития социальной сферы: методология и концепция повышения результативности ее структурных составляющих / В.Л. Кураков. – СПб.: Нев. диалект, 2002. – 272 с.

4. *Лапыгин, Ю.Р.* Методы оценки успешности развития организации. / Ю.Р. Лапыгин // Бизнес@RB7.ru, 2007 (<http://rb7.ru/statya/metody-otsenki-uspeshnosti-razvitiya-organizatsii>)

5. Яндекс. Словарь. Охрана труда, 2007 (<http://slovari.yandex.ru/>)

Rimar Svetlana Victorovna,
Head of the department of social and humanities
Murom Institute (branch) Vladimir State University,
Candidate of Philology, docent

The main directions of a positive image of social work

Abstract: The article describes the main activities in the field of enhancing the prestige of social work and the creation of a positive image.

Keywords: image, social work, social security system

Рымарь Светлана Викторовна,
заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин
Муромского института (филиала) Владимирского
государственного университета,
кандидат филологических наук, доцент

Основные направления формирования позитивного имиджа социальной работы

Аннотация: В статье рассмотрены основные направления деятельности в области повышения престижности социальной работы и создания положительного имиджа.

Ключевые слова: имидж, социальная работа, система социальной защиты населения

Социальная работа – деятельность, которая требует не только управленческого профессионализма, педагогических, юридических и психологических знаний, изучения социальной философии и этики, но самое главное, чем должен обладать социальный работник, – это высокие морально-нравственные устои, которые не позволят ему поддаваться соблазну манипулировать людьми в корыстных целях.

Социальная работа ни в одной стране не приносит больших капиталов, она очень трудна, так как заключается в постоянном общении с людьми, у которых горе, которые страдают.

Несмотря на сложность профессии и такую необходимость в нашем современном обществе уровень ее престижности в России не велик. Обусловлено это, в основном, низкой заработной платой и сложившимся в обществе стереотипом, что кроме самого себя человеку никто не может помочь и уж тем более кто-то со стороны. В связи с этим кадров в социальных учреждениях не хватает и поэтому следует повысить престижность социальной работы, чтобы привлечь молодежь.

Все это обуславливает актуальность рассмотрения основных направлений деятельности в области повышения престижности социальной работы и создания положительного имиджа.

Имидж – это то впечатление, которое создается у окружения; зависит от того, как согласованы все детали образа объекта. Понятие «имидж» также включает в себя то впечатление, которое производят действия, результаты коммуникации объекта со средой. Под имиджем понимают устойчивую, социально производимую и воспроизводимую модель восприятия и оценки объектов и явлений. Поэтому важно рассмотреть характеристики имиджа профессии с позиции ее практической конструируемости и управляемости. Выстроенный имидж сводит множество до конкретного набора свойств и качеств – целостной модели, позволяющей идентифицировать объект. Имидж изначально социален. Его структура задается свойствами, которые маркируются обществом как важные, значимые. Имидж является продуктом общественного сознания, хотя может принадлежать и отдельному человеку.

Так, важными имиджевыми характеристиками, формирующими личностный портрет специалиста по социальной работе, являются готовность помочь, компетентность в сфере соблюдения социальных прав, выдержка и равнодушие к своим клиентам.

Одним из значимых направлений формирования позитивного имиджа социальной работы является популяризация корпоративного стандарта этики социального работника, регламентирующего все аспекты его социального взаимодействия с населением, СМИ и коллегами. Следует скорректировать единый фирменный стиль, ввести в практику непосредственной деятельности учреждений на территориях культуру использования единообразно маркированных бумажных и электронных бланков, конвертов. Это возможно осуществить благодаря единому графическому решению и определенной цветовой гамме. Необходимо отразить социальную направленность, так как по заключению специалистов (дизайнеров, психологов) сегодня геральдическая закрытость символики вызывает отторжение восприятия. Модернизация государственных коммуникаций на основе современного фирменного стиля вызвана практической необходимостью поддержания социального доверия, целесообразна для осуществления полноценной социальной и экономической коммуникации. Стиль выполняет функцию социального интерфейса государственных учреждений и власти в целом, положительное восприятие

которой в комплексе с другими факторами зависит от привлекательности ее внешних маркеров. Кроме того, рекомендуется использовать в деятельности календари, социальные плакаты, баннеры, растяжки. Стоимость такого рода рекламных носителей сегодня достаточно велика, но основную часть составляет креативная разработка и смысловое наполнение. Данная проблема может быть решена благодаря привлечению молодых специалистов-дизайнеров (студентов вузов и художественных училищ) на условиях участия в творческом конкурсе, что, с одной стороны, позволит частично решить вопросы разработки макетов, с другой стороны, сам конкурс будет выступать как коммуникационный канал с молодежью и информировать данную целевую аудиторию о деятельности учреждений, входящих в систему органов социальной защиты населения. Данная технология достаточно перспективна, так как в среде профессионалов рекламного рынка социальная реклама считается наивысшей формой реализации профессионализма творческой личности.

Одним из наиболее перспективных направлений информационной работы с целью коррекции имиджа социальной работы, совершенствования практики оказания государственных услуг нуждающимся категориям граждан, а также инструментом, позволяющим активизировать ресурс благотворительности и волонтерства среди населения, является сайт как ключевая информационная площадка органов социальной защиты населения. Рекомендуется скорректировать работу в Интернет-пространстве с учетом потребностей и возможностей целевых аудиторий (клиентов, журналистов, потенциальных спонсоров, волонтеров и т.д.), на которые будет рассчитана информация различного содержания.

Создание позитивного имиджа профессии во многом связано с тем образом, который сегодня формируется в информационном пространстве. Однако нельзя недооценивать важность работы, направленной на решение вопросов по организации деятельности, на развитие профессионального сообщества, его профессионализацию «изнутри». Требуется решения проблема взаимодействия образовательных учреждений и органов социальной защиты населения как «потенциальных работодателей». Высшие учебные заведения региона, ведущие подготовку в сфере социальной работы, могут и должны рассматриваться как исследовательские центры и лаборатории, тогда как социальные учреждения вполне могут выступать экспериментальными площадками. Идеология профессионального сообщества должна формироваться со студенческой скамьи. Требуется четкая ориентация кадровой политики органов социальной защиты населения на привлечение молодых квалифицированных кадров.

Информационная работа органа власти в контексте взаимодействия со средствами массовой информации как посредника между исполнительной властью и населением включает в себя три формы коммуникации - собственно

информационную, имиджевую и экстренную. Это деление было произведено по трем наиболее актуальным целям информационной политики органа власти: цели обеспечения доступности информации о деятельности органа власти для повышения качества оказываемых государственных услуг (текущая информационная работа); цели повышения доверия к органу власти со стороны населения (имиджевая работа); цели противодействия негативной информации, которая попадает в информационную повестку дня с определенной долей периодичности (экстренная работа). Безусловно, все три формы в конечном счете работают на имидж социальной работы и органов социальной защиты населения области, но по каждой форме отличительная специфика особенно проявляется в технологическом цикле ее реализации в реальной практике.

Применительно к системе органов социальной защиты населения эти три формы трактуются следующим образом. Собственно информационная работа – это текущая деятельность, доведение до общественности сведений о мерах социальной поддержки, социальных услугах, изменениях в социальном законодательстве, деятельности по социальной защите на территории в целом в рамках реализации прав граждан на получение информации о деятельности органов государственной власти и государственных учреждений. Имиджевая – это доведение до общественности специфических сведений, о тех или иных формах и видах деятельности по социальной защите населения на территории в рамках целенаправленной работы по укреплению имиджа органов социальной защиты и профессионального сообщества специалистов этой сферы. Экстренная работа – это доведение до общественности реальных, объективных, точных сведений о каком-либо аспекте, проблеме, касающейся деятельности в сфере социальной защиты, в рамках реализации права граждан на получение сведений о деятельности органов государственной власти и государственных учреждений.

В целом момент упущенного имиджевого потенциала при информационной работе органов социальной защиты населения можно описать одной фразой – нужная информация не доводится до общественности в нужное время и в нужном виде. В этом контексте не случайно используется слово «нужная», поскольку качество информации и методы её подачи заслуживают отдельного разговора. Информационный процесс, играющий на пользу имиджа того или иного органа власти, состоится лишь в том случае, если информация, которая в рамках него продуцируется во внешнюю среду, будет востребована всеми участниками процесса – и органом власти, и СМИ, и общественностью.

Формируемый уровень доверия населения к органам государственной исполнительной власти, в частности органам социальной защиты населения при активизации информационной работы, может стать одним из направлений повышения социальной активности населения в целом, способствовать

привлечению граждан к решению социальных проблем нуждающихся категорий, взаимопомощи, благотворительности, волонтерству или добровольчеству. За последнее десятилетие происходит развитие технологий социальной работы, качественные изменения в организации работы системы социальной защиты населения, в этих условиях именно система социальной защиты населения может взять на себя роль инициатора развития гражданских инициатив.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Морган Г.* Имиджи организации: Восемь моделей организационного развития. – М.: Вершина, 2006. – 234 с.
2. *Родкин П.В.* Дизайнер лучший друг чиновника // Архитектоника. – М., 2007. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://architektonika.ru/2007/12/10>.
3. *Черняева Т.И.* Бренд как предельный когнитивно-ценностный стандарт: к технологиям территориального брендинга // Материалы Межд. симпозиума «Имидж государства». – СПб.: СПГУ, 2009. URL: <http://www.statebrand.ru/part15/>.

Kuznetsov S.P.,
Candidate of Legal Sciences, Docent

On the nature of local (municipal) authorities

Abstract: In the present article the authors analyze the local (municipal) authority and the state power, their mutual correlation, common traits, position of local authorities in the system of state power. The authors have emphasized three groups of Russian scientists, each having a different point of view in relation to local authorities. The authors define local and state authorities as two currents, enabling the people to exercise its power. The article offers a brief summary of municipal authorities in Japan, the USA and France. Based on the results of a brief survey the authors propose their definition of local authority.

Key words: state authority, local authority, public authority, central authority, source of authority, local government, civil society, municipal entities, governmental activity.

Article 12 of Constitution of the Russian Federation claims that local government is self-dependant within the scope of its power. At the same time, self-governing authorities do not belong to the system of government bodies of Russia. Many authors examined the problem of correlation between state authorities and local authorities in their studies: M. V. Baglai, A. I. Kovalenko, E. S. Shugrina, A. A. Bezuglov, S. A. Soldatov and others. Nevertheless, as of the moment there exists no shared vision of legal theorists in regard of correlation between state and municipal authority.

In accordance with the current legislation, state authority ends up at the level of constituent entity of the Federation, further on vertically downgrade comes municipal power. In their edition « Constitutional law of Russia» published in 2001, A. A. Bezuglov and S. A. Soldatov determine that « municipal authority is a state authority, and the bodies which exercise it , are the bodies of state power»? . This assertion contradicts with the Constitution of Russian Federation; in connection therewith the authors intend to introduce amendment in constitutional law of the state.

In opinion of M.V. Baglai, « the local government, though is not included in state governmental bodies, by its nature represents part of it» ?.

Following to European charter treaty on local government, the local governmental bodies govern the major part of public affairs in the interest of local population?, i. e. partly state affairs.

Virtually all investigators of local government pose themselves a question: what type of power is executed at the local level?

One suggests combining these authors in three groups:

1). those univocally asserting that municipal power does not represent a part of state power (for instance, professor V. E. Chirkin)-4;

2). those who believe that municipal power is a type of state power (G. N. Chebotarev) – 5;

3). a group of scientists, who share intermediate view, i.e., in their opinion, local authorities conjoin two origins: public and governmental (E.S. Shugrina) – 6.

Undoubtedly, municipal authority possesses a range of characteristic traits, peculiar to state power. Among such are:

- Clearly expressed institutionalized character, i.e. local government is not introduced upon initiative of population , but by force of law , and is universally binding;

- Presence of specific self-standing administration which execute this power;

- Continuity in time;

- Versatility, commonality;

- Taking origin in laws and other regulatory acts;

- Execution of power within specific territory in regard of every person located.

- Possibility of utilization of means of legislative-institutional enforcement

- Stipulation of taxes and fees

- Independent budgeting

E. S. Shugrina adduces other reasons:

- * The territory of local community is a territory of state; local inhabitants are citizens of state.

- * The status of local government is defined and protected by the state

- *Local affairs, though settled independently, always keep in line with state policy.

- *decisions of local governmental bodies are compulsory for all persons intended, and further -7.

Nonetheless, the most essential and important points of internal unity between state governmental bodies and local governmental bodies are:

Unity of the source or power – the people;

Unity of the system of administration of state service and municipal service;

Unity of the ways of governing – through laws and regulatory acts (in the first case), through regulatory acts (in the second case) and administrative resources, bearing compulsory nature (both cases).

Nevertheless, there exist peculiarities due to uniformed nature of public authority, inexplicitly articulated in legislation. Local government by its nature is not just public authority, but more complicated phenomenon by its internal structure. The value of local government lies in its necessity for public society, and at the same time it is a mean of development and perfection of civil society itself, because local government is an institute of democracy. Evidently, local governmental bodies are an instrument of power in local government – in full conformity with article 3 of the Constitution of Russian Federation.

Governmental activity in the system of local government is also executed by the population of municipal entity – directly through local referendum, municipal elections, meetings of citizens, popular law – making initiative, local public self-government, meetings and conferences of citizens. Therefore, there arise such forms of direct expression of public authority within the system of local government, which are absent within the system of state authority. In our opinion, in the case of adoption of local government as a state authority, the public- governmental forms of activity of population and local democracy, appropriate to local government and essentially important for the development of civil initiative and self-dependence, shall be left aside. State authority and local authority are two directions, enabling the people to exercise its power.

However, it is utterly appropriate to mention the unified system of public authority in Russian Federation, represented by state governmental bodies and local governmental bodies. Only natural haste by adoption of Constitution in the year 1993 hampered to insert this provision in the Ruling Law.

One of examples of a firm vertical system of relations between the central authority and the local level is Japan. Professor of Princeton University R. J. Samuels notes that the system of vertical relations between central and local authorities in Japan is far from being simple and monosemantic. In his point of view, there exist multidirectional formal and non-formal, horizontal and vertical connections (such as national associations of principals of local authority, created for strengthening of horizontal links, which simultaneously became conductors of state policy. At the same time the state preserved the right of control and intervening into local affairs)-8. These traits created political and legal prerequisites for shaping of «highly centralized » model of relations between centre and the province in Japan.

In contradiction from Japan, local government in the USA is characterized by wide decentralization, definite independence of municipal entities from central government and even states, absence of immediate subordination of local government bodies to central power. -9

French Republic may be referred to states with relatively decentralized local government, consisting of merely 37 thousands communes, which are the oldest territorial entities, within which frame the principle of democratic self-government is implemented, however the mayor of such commune is at the same time a representative of state. In particular, he is entrusted with such state authority as registration of instruments of civil status; he is executive person of court police-10.

Public – governmental activity of local governing bodies in Russian Federation is executed on the basis of Constitution, federal laws, local laws and directly by statutory and regulatory instruments of municipal entities. Regulation of public and governmental activities in accordance with article 72 of Constitution of Russian Federation is under joint competence of Russian Federation and its constituent entities. Federal laws regulate essential interactions of local governing bodies in the course of execution of their public and governmental activities both of appropriate

and functional nature, whereas the laws of constituent entities of Federation specify and substantiate this regulation, embracing as far as feasible every interaction of local governing bodies in the course of execution of their public and governmental activities. This refers among others to purchases and manufacture of goods and services for municipal needs, when local governing bodies and their authorized companies act as customers (municipal order), as well as to procedure of possession, use and disposal of municipal property.

Following the results of brief research of nature and essence of local authority we suggest our version of definition «local authority». Local authority is public authority, which represents the interests of population of specific municipal entity and does not constitute a part of state governmental bodies of Russian Federation, possesses required attributes of power, endowed by Constitution and federal laws, local laws of Russian Federation with an authority of settling the local issues, as well as state authorities, delegated by federal bodies or local governmental bodies.

REFERENCES

1. Bezuglov A.A., Soldatov C.A., Constitutional law in Russia. – Moscow, 2001. – page 348.
2. Baglai M.V. Constitutional law in Russian Federation. – Moscow, 1999. – page 136.
3. Ref.: part 1, article 3 of European Charter for local government // <http://conventions.coe.int/Treaty/rus/treaties/html/122.htm>
4. Chirkin V.E. Political science. – Moscow, 1999. – page 375.
5. Chebotarev G.N. Development of constitutional basis of local government – Tyumen, 1995. – page 85.
6. Shugrina E.S. Municipal law. – M., 2000. – page 18.
7. Shugrina E.S. Municipal law – M.: Дело, 2000. – С 16 - 17.
8. Senatorov A.J. Japanese model of self-governance // Get acquainted: Japan. – 1996. – № 11.
9. Prudnikov, A.S. Local government (regulation) in foreign countries: textbook for students, studying «Law» / A.S. Prudnikov, L.A. Larina, M.V. Maksyutin; edited by A.S. Prudnikov. – Moscow: Unity - Dana: Law and right, 2007. – page 30.
10. Same – page 151-152.

Rozenko Stanislav,
*Yugra state University, associate professor,
candidate of legal sciences, institute of law*

Criminal liability for violations of the rights of freedom of conscience and religion in Russian and German criminal law: a comparative perspective

Abstract: This article is dedicated to the comparative characteristic of assigning the responsibility for offences against the law on freedom of conscience and religion in the criminal legislation of the Russian Federation and the Federal Republic of Germany.

Keywords: criminal responsibility, freedom of conscience, freedom of religion.

Розенко Станислав,
*Югорский государственный университет,
доцент, кандидат юридических наук, юридический институт*

Уголовная ответственность за посягательства на права свободы совести и вероисповеданий в российском и немецком уголовном законодательстве: сравнительная характеристика

Аннотация: Данная статья посвящена сравнительной характеристике закрепления ответственности за преступления против права на свободу совести и вероисповеданий в уголовном законодательстве Российской Федерации и Федеративной республике Германия.

Ключевые слова: уголовная ответственность, свобода совести, свобода вероисповедания.

Преобразования в Российской Федерации, обусловленные модернизацией всех сторон общественной жизни: экономическими, социальными, политическими информационными и иными процессами, требуют, в свою очередь,

проведения правовой реформы, одним из элементов которой выступает охрана конституционных прав и свобод человека и гражданина. Актуальность уголовно-правовой охраны права на свободу совести и вероисповеданий, обусловлена их необходимостью и значимостью, как для каждого отдельного физического лица, так и сообществ людей, социальных слоев, народностей и наций. Права на свободу совести и вероисповедания являются важным элементом религиозной сферы общественных отношений, что предопределяет обязанность государства перед каждой личностью и обществом в целом закрепить правовой механизм, целью которого выступает охрана указанных прав. В частности, в России и Федеративной республике Германия уголовно-правовая охрана данной области базируется на том постулате, что данные права имеют конституционное закрепление, т.е. непосредственно определены в основных законах этих государств, которые, в свою очередь, базируются на положениях целого ряда международных нормативных правовых актов.

Необходимо отметить тот факт, что особенность правового регулирования религиозных отношений связана с тем, что религиозные отношения являются, как правило, общественными, но не все из них и не всегда подпадают под данное регулирование. Последнее, базирующееся на конституционных положениях государства, которое должно характеризоваться высоким качеством юридической техники и конструкций, и политической деликатностью вмешательства в сферу религиозной свободы личности и общества, не заменяет такого регулятора общественных отношений как мораль. Уголовно-правовая охрана права на свободы совести и вероисповеданий, таким образом, осуществляется лишь в отношении той части религиозной свободы, которую регламентирует государство (Россия и Германия) в своем федеральном законодательстве.

Под действие данной охраны подпадает значительное количество субъектов: чрезвычайно многообразное число конфессий самых различных толков и направлений: традиционные религиозные объединения верующих, обладающие исторически сложившимся значимым социальным статусом (православные, протестанты, католики, мусульмане и др.). Исключение из этого правила непосредственно закреплено в законодательстве государств.

В частности, в ст. 28 Конституции РФ определено, что: «Каждому гарантируется свобода совести, свобода вероисповедания, включая право исповедовать индивидуально или совместно с другими любую религию или не исповедовать никакой, свободно выбирать, иметь и распространять религиозные и иные убеждения и действовать в соответствии с ними».

В Российской Федерации гарантируются свобода совести и свобода вероисповедания, в том числе право исповедовать индивидуально или совместно с другими любую религию или не исповедовать никакой, свободно выбирать и менять, иметь и распространять религиозные и иные убеждения и действовать в соответствии с ними (п. 1 ст. 3 Федерального закона «О свободе

совести и религиозных объединениях») [1]. Права человека и гражданина на указанные свободы могут быть ограничены только федеральным законом и только в той мере, насколько это необходимо в определенных исчерпывающих целях: защита основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов человека и гражданина, обеспечения обороны страны и безопасности государства. В данном случае ограничение вызвано необходимостью сохранения одного блага по отношению к другому, более ценному и важному, что, в свою очередь, не означает ничтожности первого.

Согласно абзацам 1 и 2 ст. 4 раздела I «Основные права» Конституции Федеративной республики Германия 1949 г. свобода вероисповедания, совести и свобода религиозных убеждений и мировоззрения ненарушимы; беспрепятственное отправление религиозных обрядов гарантируется. В целом, по нашему мнению, имеется сочетание четыре основных прав на: свободу веры; свободу вероисповедания; свободу реализации религиозного культа; свободу совести. Дополнением выступает предусмотренное в абзаце 3 ст. 4 бланкетное положение о том, что никто не может быть принуждаем против своей совести к военной службе с оружием. Подробное регулирование осуществляется федеральным законом. В целом, Конституция Германии 1949 г. закрепляет достаточно широкие пределы религиозной толерантности в обществе и государстве. С одной стороны, запрещена деятельность государственной церкви, с другой - ограничена какая-либо дискриминация по признаку конфессии (принадлежности к какому-либо вероучению), со стороны органов государства в таких областях как экономическая деятельность или пределы гражданского общества. Правовое регулирование деятельности каждой религиозной организации или любое отправление религиозного обряда (культа) ограничены общим правовым установлением. При этом, немецкое государство, как и российское, поддерживает ценностно-нравственные постулаты преобладающих традиционных христианских церквей в Германии, например, в социальной сфере. Российский и германский законодатель исходит из общего правила криминализации и наказуемости деяний, направленных против конституционных прав и свобод человека и гражданина. Следует согласиться с выводом А.В. Серебренниковой, что это проявляется, прежде всего, во-первых, в наличии общего основания криминализации общественно опасных деяний данной группы, которым является существование общественно опасного поведения, требующего уголовно-правового запрета. Во-вторых, в наличии общих принципов криминализации... применительно к Германии принцип достаточной общественной опасности криминализируемых деяний

терминологически более верным следует называть принципом достаточной вредоносности криминализируемых деяний. В-третьих, в наличии общих критериев криминализации, т.е. условиями, при которых нарушения этих прав и свобод являются преступными [2].

Свобода совести и вероисповеданий как объект уголовно-правовой охраны в Уголовном кодексе Российской Федерации непосредственно закреплена в одном случае - ст. 148 Нарушение права на свободу совести и вероисповеданий (глава 19 Особенной части УК РФ «Преступления против конституционных прав и свобод человека и гражданина»). Тогда как в § 166 Уголовного уложения (Уголовного кодекса) Федеративной республики Германия установлена ответственность за оскорбление вероисповеданий, религиозных обществ и мировоззренческих объединений, а в §167 – за препятствование отправлению религиозного обряда. Данные статьи находятся в разделе 11 Особенной части УК ФРГ «Наказуемые деяния, затрагивающие религию и мировоззрение» [3]. И, таким образом, в немецком уголовном праве охрана религиозных отношений системно взаимосвязана с защитой мнений и взглядов на общество в форме мировоззренческих убеждений. А.В. Серебrenникова отмечает особенность объекта уголовно-правовой охраны, предусмотренного разделом 11, состоит в том, что охраняемым данными нормами правовым благом является не право или свобода конкретного человека, а общественное спокойствие в целом, предполагающее возложение обязанности уважать религиозные и мировоззренческие чувства другого человека, а также социально-этическую обязанность уважения памяти умершего [4]. В качестве объекта уголовно-правовой охраны, закрепленного главой 19 российского уголовного кодекса, выступают конституционные права и свободы человека и гражданина, т. е. имеющие индивидуальный характер для каждого физического лица.

Статья 148 УК РФ в результате принятия Федерального закона от 29.06.2013 г. № 136-ФЗ получила новую редакцию [5]: в ч. 1 указанной статьи закреплена уголовная ответственность за совершение публичных действий, выражающих явное неуважение к обществу и совершенные в целях оскорбления религиозных чувств верующих. Особенности объективной стороны данного состава преступления являются: публичность как способ преступления - активное осознанное поведение виновного, открытое для третьих лиц, которое осуществляется в устной, письменной или электронной форме посредством сети интернет либо непосредственно в присутствии этих лиц либо путем распространения наглядной агитации и др.; оценочный признак – явное неуважение к обществу. В постановлении Пленума Верховного Суда РФ от 15.11.2007 г. № 45 «О судебной практике по уголовным делам о хулиганстве и иных преступлениях, совершенных из хулиганских побуждений» закреплено, что явное неуважение лица к обществу выражается в умышленном нарушении общепризнанных норм и правил поведения, продиктованном желанием виновного противопоставить себя окружающим, продемонстрировать пренебрежительное отношение к ним [6]; специальная цель - оскорбление религиозных чувств верующих, т.е. умаление их чести и достоинства, исходя из принадлежности к определенному вероучению. В соответствии с ч. 3 ст. 148 УК

РФ, уголовно наказуемо незаконное воспрепятствование деятельности религиозных организаций или проведению богослужений, других религиозных обрядов и церемоний. В отличие от УК ФРГ, в российском уголовном кодексе обширно используется система квалифицированных составов преступлений: (ч. 2 ст. 148 УК РФ) - совершение действий, предусмотренных ч. 1, в местах, специально предназначенных для проведения богослужений, других религиозных обрядов и церемоний (бланкетная диспозиция); (п. «а» ч. 4) – совершение деяний, предусмотренных ч. 3) лицом с использованием своего служебного положения; п. «б» ч. 4 - с применением насилия или с угрозой его применения.

В § 166 УК ФРГ установлена уголовная ответственность за действие, состоящее: в публичном либо в распространении письменных материалов, которое наносит оскорбление сути религиозного или мировоззренческого исповедания других лиц, способом, нарушающим общественное спокойствие (абз. 1); публичном или посредством распространения письменных, которое наносит оскорбление действующей на территории Германии церкви или другому религиозному обществу или мировоззренческому объединению, их организации. Согласно § 11, абз. 3, к письменным материалам приравниваются носители звукозаписи, записи изображений, информации, фотографии и другие творения в тех положениях уголовного законодательства, которые отсылают к данному абзацу.

«Криминообразующими признаками данного состава является характер самого деяния, выражающегося в нарушении безусловных правовых запретов, а также способ - оскорбление чувств верующих осуществляется публично или путем распространения письменных материалов (§ 11, абз. 3), или способ, который может вызвать нарушение общественного порядка» [7].

В § 167 УК ФРГ закреплена ответственность за воспрепятствование отправлению религиозного обряда: преднамеренное и в грубой форме вмешательство в богослужение или богослужественное действие действующей на территории Германии церкви или другого религиозного общества или совершение оскорбительного бесчинства в месте, предназначенном для отправления богослужения такого религиозного общества. Обязательными признаками данного состава преступления являются: характер самого действия, который выражен в нарушении установленного правового запрета, а также его способ – совершение в грубой форме как характеристика особой тяжести содеянного. К такому богослужению приравниваются соответствующие обряды действующего мировоззренческого объединения на территории Германии. Необходимо отметить, что диспозиции указанных статей УК РФ и УК ФРГ являются бланкетными, так как требуют обязательного обращения к изданным и принятым компетентными религиозными или мировоззренческими органами, имеющими решающее значение распорядки и формы внутренней и внешней организации общества или объединения, а также формы исповедания

соответствующей веры или мировоззрения. Субъективная сторона с. 148 УК РФ характеризуется только прямым умыслом, а § 166 УК ФРГ – прямым умыслом в форме осознанности (*dolus directus* 2-й степени) [*sicheres Wissen*], а § 167 УК ФРГ – прямым умыслом в форме преднамеренности (*dolus directus* 1-й степени) [*Absicht*], несмотря на отсутствие легального определения умысла в Уголовном уложении.

Больше различий имеется при определении наказуемости указанных деяний. В частности, действия, установленные в ч. 1 ст. 148 УК РФ, - наказываются штрафом в размере до трехсот тысяч рублей или в размере заработной платы или иного дохода осужденного за период до двух лет, либо обязательными работами на срок до двухсот сорока часов, либо принудительными работами на срок до одного года, либо лишением свободы на тот же срок. Деяния, предусмотренные ч. 1 этой статьи, совершенные в местах, специально предназначенных для проведения богослужений, других религиозных обрядов и церемоний, - наказываются штрафом в размере до пятисот тысяч рублей или в размере заработной платы или иного дохода осужденного за период до трех лет, либо обязательными работами на срок до четырехсот восьмидесяти часов, либо принудительными работами на срок до трех лет, либо лишением свободы на тот же срок с ограничением свободы на срок до одного года или без такового. Незаконное воспрепятствование деятельности религиозных организаций или проведению богослужений, других религиозных обрядов и церемоний - наказывается штрафом в размере до трехсот тысяч рублей или в размере заработной платы или иного дохода осужденного за период до двух лет, либо обязательными работами на срок до трехсот шестидесяти часов, либо исправительными работами на срок до одного года, либо арестом на срок до трех месяцев. Деяния, предусмотренные ч. 3 ст. 148 УК РФ, совершенные: а) лицом с использованием своего служебного положения; б) с применением насилия или с угрозой его применения, - наказываются штрафом в размере до двухсот тысяч рублей или в размере заработной платы или иного дохода осужденного за период до одного года, либо обязательными работами на срок до четырехсот восьмидесяти часов, либо исправительными работами на срок до двух лет, либо принудительными работами на срок до одного года, либо лишением свободы на тот же срок с лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью на срок до двух лет.

Согласно § 166 и 167 УК ФРГ деяния наказываются двумя видами наказаний: лишением свободы на срок до трех лет или денежным штрафом. Таким образом, в УК РФ определено большее количество условий для индивидуализации и дифференциации наказания виновных.

В целом, следует вывод о том, что имеются общие подходы законодателей РФ и ФРГ по криминализации общественно опасного поведения, посягающего на свободу совести и вероисповеданий, так как только наиболее

тяжкие посягательства на указанные блага влекут за собой уголовную ответственность, а различия проявляются в используемых юридических конструкциях, и назначаемых видах наказаний и их размерах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. «О свободе совести и религиозных объединениях»: Федеральный закон от 26 сентября 1997 г. № 125-ФЗ (с изменениями от 26 марта 2000 г., 21 марта, 25 июля 2002 г., 8 декабря 2003 г., 29 июня 2004 г., 6 июля 2006 г., 28 февраля, 23 июля 2008 г., 30 ноября 2010 г., 1 июля 2011 г.) // Собрание законодательства РФ. 1997. № 39. Ст. 4465; 2002. № 12. Ст. 1093; 2003. № 50. Ст. 4855; 2004. № 27. Ст. 2711; 2008. № 30. Ст. 3616; 2010. № 49. Ст. 6424; 2011. № 27. Ст. 3880; 2012. № 51. Ст. 7324; 2013. № 23. Ст. 2877; № 27. Ст. 3472; Ст. 3477.

2. Серебренникова А.В. Уголовно-правовое обеспечение конституционных прав и свобод человека и гражданина по законодательству Российской Федерации и Германии. Автореферат на соискание ученой степени доктора юридических наук. Москва, 2008. С. 18.

3. Уголовное уложение (Уголовный кодекс) Федеративной республики Германия: текст и научно-практический комментарий. Москва, 2010. С. 140.

4. Серебренникова А.В. Указ. Соч. С. 26.

5. Собрание законодательства РФ. 2013. № 26. Ст. 3209.

6. Бюллетень Верховного Суда РФ. 2008. № 1.

7. Серебренникова А.В. Указ. Соч. С. 27.

Drakokhrust Tatyana,
Ternopil National Economic University, PhD,
Department of Public Administration

Legal basis of public administration in Ukraine

Abstract: This article is devoted to review of legislation on the organization of public administration in Ukraine. The paper analyzes the main legal acts regulating the sphere of public administration in Ukraine.

Keywords: public administration, administrative reform, civil service, law, administrative services, public administration.

Дракохруст Татьяна,
Тернопольської національний економічний університет,
Доктор філософії, факультет державного управління

Правовые основы организации государственного управления в Украине

Аннотация: Данная статья посвящена обзору законодательства в сфере организации государственного управления в Украине. В статье проанализированы основные нормативно-правовые акты, регулирующие сферу государственного управления в Украине.

Ключевые слова: государственное управление, административная реформа, государственная служба, законодательство, административные услуги, публичная администрация.

Государственное управление современной Украины характеризуется постоянными изменениями в сфере властно-управленческой деятельности. Происходит переход к устойчивому развитию государства. Период становления государственно-правовых механизмов осуществления публичной власти на принципах демократизма, гуманизма и верховенства права прошел.

Регламентация организации государственного управления должна учитывать особенности функций и задач, для выполнения и осуществления

которых она должна быть приспособлена. В связи с этим трудно представить единый нормативно-правовой акт, которым в полном объеме было бы урегулированы все вопросы управления в экономике, социально-культурной сфере и административно-политической деятельности. Проблемы подготовки такого единого закона (кодекса, основ законодательства и т.д.) неоднократно обсуждались в специальной литературе, на научно-практических конференциях, различных семинарах. Но очевидно, что принятие такого акта нереально, что, однако, не означает отказа от кодификации и систематизации законодательства в области государственного управления.

Соответственно, законодательство в сфере организации государственного управления должно регулировать отношения, имеющие общий, отраслевой, межотраслевой характер, территориальный аспект и т.д. [1].

Необходимо отметить, что единой доктрины государственного управления в Украине нет. Концепция административной реформы 1998 года предусматривала создание более эффективного аппарата государственного управления, закладывала основы реформирования государственной службы и административно-территориального устройства Украины. Государственная комиссия по проведению в Украине административной реформы готовила необходимые законодательные инициативы, работала над разработкой стратегии необходимых преобразований. На законодательном уровне это воплотилось в принятии ряда законодательных актов. Несмотря на наличие и научных разработок и практических действий по приведению в жизнь административной реформы, до сих пор остается множество вопросов, которые нужно решить в целях построения эффективной системы государственного управления в Украине. Существующие позиции ученых по вопросам административной реформы настолько разрознены, имеют такую амплитуду предложений, настолько разными по помещенным в них научно-конструктивным (или, наоборот, деструктивным) потенциалом, настолько отличаются по научно-теоретической базой и философско-мировоззренческими и методологическими представлениями, назрела необходимость в систематизации соответствующих позиций. К этапам административной реформы относятся:

- разработка и официальное одобрение Концепции административной реформы и Программы осуществления административной реформы. На этом этапе должны быть решены первоочередные вопросы, связанные с текущим усовершенствованием элементов существующей системы государственного управления;

- внедрение организационно-правовых основ реформирования ключевых элементов системы государственного управления;

- углубление трансформационных процессов, формирование новых институтов, организационных структур и инструментов государственного управления.

Главным объектом административной реформы выступает государственное управление. Учитывая положения Концепции административной реформы, можно говорить о таких целях и задачи государственного управления как [2]:

1. Создание, поддержка и обеспечение благосостояния граждан, их прав и свобод, удовлетворения социальных потребностей и интересов. В данном случае речь идет о так называемом обеспечительное управления. Государство осуществляет управление организациями, играют в жизни общества важную социально-культурную роль, выполняют общественно-полезные функции; деятельность этих организаций и учреждений направлена на воспитание и обучение людей, удовлетворения их интересов, повышение благосостояния. Эта задача в основном осуществляется специальными органами управления в сфере социально-культурной жизни и хозяйственного строительства.

2. Забезпечення Общественного порядка и безопасности. Решение этой задачи направлено на защиту правопорядка, самого государства и граждан от угрожающей опасности. Для решения этой задачи создают специальные органы государственного управления, наделяются соответствующими полномочиями.

3. Государственное регулирование процессов, происходящих в сфере социальной, экономической и культурной жизни, государственная поддержка некоторых предприятий, учреждений, организаций. В этом случае речь идет об особой государственной поддержке отраслей экономики, отдельных производств, развития предпринимательства. Типичными инструментами такого вида государственного управления является план, субсидия, дотация.

4. Создание и обеспечение эффективной работы механизма налогообложения. Это задача государственного управления выделяется особо, так как от качественного функционирования механизма сбора налогов зависит благосостояние всего общества. Решение этой задачи направлено на укрепление финансовой основы государства, поэтому органы государственного управления в данном случае могут применять не только регулятивные механизмы, но и принуждения.

5. Создание кадрового потенциала управления (государственной службы). Эта задача особенно важно потому, что именно государственные служащие практически выполняют функции государственного управления, имея для этого необходимые полномочия.

Как отмечает Н.Т. Гончарук, на этапе 1997-2004 гг. Важным достижением административной реформы в Украине стала возможность определить в долгосрочной перспективе государственную политику преобразований в соответствующей сфере. Зато реализация отдельных положений Концепции административной реформы оказалась фрагментарной. Среди достижений целесообразно выделить структурно-функциональную перестройку системы органов исполнительной власти центрального уровня, существенно упорядочило ее и значительно повысило статус министерств как разработчиков

секторной политики, а также реорганизации правительственного аппарата в структуру, только обеспечивает работу Кабинета Министров Украины. Важным позитивным шагом в направлении роста политической роли министров и развития профессиональной государственной службы стало разграничение политических и административных должностей. Вместе с тем указанные нововведения не были подкреплены другими изменениями, необходимыми для полной реализации соответствующих идей концепции, значительно уменьшило эффект от ее внедрения. Время примерно две трети положений были либо вообще не реализованы или реализованы с определенными, иногда значительными, отклонениями.

Итак, приходится констатировать, что в течение 1997-2004 гг. Ожидаемого прогресса в осуществлении административной реформы достичь не удалось.

Одним из важных документов, который определяет в целом направления перспективного развития Украины как государства является Закон Украины «Об основах внутренней и внешней политики» [3], которым определены основные принципы внутренней и внешней политики Украины. Существование такого законодательного акта является очень важным, поскольку он определен методологический каркас для избрания Украины внутреннего и внешнего курса государства.

Напомним, что в 2010 году Президентом Украины был взят курс на реформирование публичной администрации в Украине путем обнародования Указа «Об оптимизации системы центральных органов исполнительной власти» [4].

Однако соответствующими мерами поставлена точка в реформировании органов исполнительной власти, поскольку на повестке дня выдвигаются новые вызовы и риски государственного управления, влечет динамику в структуре и преобразованиях органов исполнительной власти.

Стоит отметить и о необходимости реформирования местного уровня системы органов исполнительной власти, в частности местных государственных администраций. Соответствующие задачи поставлены Указом Президента Украины «О мерах по обеспечению осуществления местными государственными администрациями исполнительной власти на соответствующей территории» № 307/2013 от 24 мая 2013 [5].

Массив правовых актов, действующих в сфере государственного управления, принятых за последние годы, является значительным, но о полной и качественной регламентации управленческой деятельности говорить еще рано, поскольку многие правоотношения пока остаются за пределами правового регулирования. Решающим шагом в становлении основ осуществления государственного управления стала Конституция Украины, которая определила систему и общие полномочия органов исполнительной власти, порядок их образования и реорганизации, а также в общем виде закрепила структуру экономики, социально-культурной и административно-

политической деятельности. Однако, в течение периода существования государства Конституция Украины испытывала конкретных изменений. Это в свою очередь повлияло на уровень качественной и адекватной развитие украинской государственности и реализацию успешной модели государственного управления.

Необходимо констатировать, что на современном этапе развития государственного управления усиливаются процессы по реформированию профессиональной государственной службы, о чем свидетельствует принятие нового Закона Украины «О государственной службе» [6]. Этим Законом были изменены подходы к определению должностей государственных служащих, введена новая классификация категорий и рангов, управление государственной службой, расширены виды дисциплинарных взысканий, пересмотрены условия материально-финансового обеспечения государственных служащих.

Итак, со вступлением Закона Украины «О государственной службе» с 1 января 2014 в Украине должны начаться процессы по совершенствованию подходов к прохождению государственных служащими их государственной службы, непременно повлияет на качество государственного управления в целом.

Важным этапом изменений государственного управления является предоставление сервисного характера государственно-властной деятельности. Свидетельством этому является принятие 6 сентября 2012 Закона Украины «Об административных услугах» [7].

Сам факт введения в Украине административных услуг свидетельствует об изменении идеологии государственного управления и все же возвращение его в сторону обеспечения благосостояния граждан.

Анализируя вышесказанное, можно сказать, что с целью предоставления современному государственному управлению динамизма следует рассматривать и принимать нормативно-правовые акты в соответствии с четких критериев, а именно подготовка и внедрение пилотных проектов; анализ результатов внедрения пилотных проектов; обсуждение результатов и внесение изменений, учитывая общественное мнение; разработка и принятие закона по конкретному сегменту исполнительной власти.

Таким образом, можно утверждать, что развитие Украины как независимого и демократического государства является сложным, полифункциональным, политико-правовым и государственно-управленческим процессом. В нашем государстве активизируется процесс развития государственной и правовой систем, происходят изменения социально-экономического характера.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Административное право: учебник / Ю. П. Битяк (рук. Авт. Кол.), В. М. Гаращук, В. В. Богуцкий и др .; под общ. ред. Ю. П. Битяк, В. М. Гаращука, В. В. Зуй. - Х.: Право, 2010. - С. 624 .
2. Онысків М. М. Організаційно-правові питання адміністративної реформи в Україні: [монографія] / М. М. Онысків. - К.: Изд-во «Юридическая мысль», 2010. - С. 66-67.
3. Об основах внутренней и внешней политики: Закон Украины от 1 июля 2010 № 2411-IV // Официальный вестник Украины. - 2010. - № 55. - С. 18-40.
4. Об оптимизации системы центральных органов исполнительной власти: Указ Президента Украины от 9 декабря 2010 № 1085/2010 // Официальный вестник Украины. - 2010. - № 94. - С. 33-34.
5. О мерах по обеспечению осуществления местными государственными администрациями исполнительной власти на соответствующей территории: Указ Президента Украины от 24 мая 2013 № 307/2013 // Правительственный курьер. - 2013. - № 94.
6. О государственной службе: Закон Украины от 17 ноября 2011 № 4050-VI // Официальный вестник Украины. - 2012. - № 4. - С. 15.
7. Об административных услугах: Закон Украины от 6 сентября 2012 № 5203-VI // Официальный вестник Украины. - 2012. - № 76. - С. 30.

Jakimovich Juriy Konstantinovich,
Tomsk State University,
Professor, Doctor of Law Sciences, the Law Institute

The election of judges and the collegiality of criminal cases in the Russian Empire, the Soviet Union and the Russian Federation

Abstract: The article considers the current problems of the election of judges and the collegiality of criminal cases in the Russian Empire, the Soviet Union and the Russian Federation.

Key words: judges, jurors, Scheff, election, collegiality.

Якимович Юрий Константинович,
Томский государственный университет,
Профессор, доктор юридических наук,
Юридический институт

Выборность судей и коллегиальность рассмотрения уголовных дел в Российской империи, СССР и Российской Федерации

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные проблемы выборности судей и коллегиальность рассмотрения уголовных дел в Российской империи, СССР и Российской Федерации.

Ключевые слова: судьи, присяжные заседатели, шеффены, выборность, коллегиальность.

В соответствии с УПК Российской Федерации уголовное дело по первой инстанции может быть рассмотрено единолично профессиональным судьей, тремя профессиональными судьями и судом с участием присяжных заседателей. Причем единолично профессиональным судьей может быть рассмотрено любое уголовное дело и фактически в таком составе

рассматривается абсолютное (подчеркнуто мною – Ю.Я.) большинство уголовных дел [1].

Рассматривая проблемы соотношения коллегиальности и единоначалия в уголовном процессе, абсолютное большинство ученых всегда подчеркивали, что единоначалие (да и то не во всяких случаях) присуще предварительному производству, а в суде, напротив основополагающим должен быть принцип коллегиальности. Во всяком случае, большинство ученых резко выступало за чрезмерное расширение единоличного рассмотрения уголовных дел по существу [2].

Даже применительно к стадии назначения дела к слушанию многие авторы предлагают дифференцированный порядок судебного заседания: в одних случаях единоличный, а в других – коллегиальный [3].

Судом с участием присяжных заседателей, если не лукавить, на самом деле рассматривается не более 1 % уголовных дел. Всё зависит от того, что брать за 100 %. Если взять все уголовные дела, рассматриваемые всеми судами, начиная от мирового судьи, а не только лишь те, которым подсудны судам субъектам Федерации, то и получится менее 1 %, а не 20%, как утверждается иногда в литературе [4].

Профессиональные же судьи все в большей степени приобретают столь критикуемые даже в официальных средствах массовой информации черты заурядных чиновников и назначаются они на должность, преодолевая мыслимые и немыслимые, но часто формальные препоны чиновничьей властью, фактически без участия представителей народа. Квалификационная коллегия судей, так, в её составе всего до 1/3 представителей общественности. Да и потом, кто из этих представителей действительно представители народа: рабочих, крестьян, учителей? Нет таких. А после рекомендации квалификационной коллегией судей кандидату надо пройти чисто чиновничьи многочисленные согласования, пока проект Указа не ляжет на стол Президента.

Зависимость профессиональных судей от исполнительной власти весьма существенна. И, чтобы нейтрализовать её, необходимы существенные изменения и не столько в сознании самих судей, сколько в действующей системе судебной власти. Как представляется, следует вернуться к выборности судей, особенно мировых, а также федеральных районных судов и подотчётности их избирателям. Ничего нет страшного в том, если судья будет «зависим» в рамках закона от своих избирателей.

Идея участия народа в формировании судебной власти и его представителей в осуществлении правосудия не нова, была реализована в большинстве стран, в том числе и в России, еще в прошлом веке, и, не только не оспаривается в литературе, а, напротив, находит широкую поддержку, тем более в условиях становления и развития демократии и народовластия.

Спорным всегда являлся и является вопрос о способах этого участия. Как уже отмечалось выше, демократизации судебной системы, нейтрализации её

корпоративности [5] и укреплению независимости судей будет способствовать возврат к принципу выборности судей и подотчетности их избирателям. И ничего страшного нет в том, что этот принцип действовал в советской России. К истории следует относиться ответственно и бережно, не рассматривать отдельные периоды развития Российского государства только с негативных, либо с позитивных позиций: всё, что было в пореформенной России 19-20 веков – это хорошо, а всё, что было при коммунистах – это плохо.

Во-первых, всякие «чрезмерно» демократические реформы приводят к контрреформам.

Во-вторых, задача исследователя и заключается в том, чтобы уметь обнаружить то позитивное в истории российского законодательства и правоприменительной деятельности, что можно было бы использовать в условиях современного Российского государства.

По моему глубокому убеждению, выборность судей «низшего эшелона» (мировых и районных федеральных судов) лучше, чем назначения. Выборность приближает судей к избирателям, то есть к народу.

К замкнутости судебной системы и оторванности её от народа приводит и то, что его представители практически не принимают участия в отправлении правосудия.

В соответствии со статьями 30-31 УПК РФ:

1) Все уголовные дела без исключения мировой судья рассматривает единолично.

2) Федеральный судья единолично рассматривает все уголовные дела о преступлениях небольшой и средней тяжести.

3) По ходатайству обвиняемого, а в случаях, указанных в п.3 ч.2 статьи 30 и без его согласия, тремя профессиональными судьями (то есть также без участия представителей народа) рассматриваются дела о тяжких и особо тяжких преступлениях.

Таким образом, представители народа – присяжные заседатели (с учётом последних изменений УПК) могут участвовать в отправлении правосудия, если об этом ходатайствует обвиняемый, по делам об убийстве без отягчающих обстоятельств, бандитизме, разбое, изнасиловании с отягчающими обстоятельствами и еще не более чем 20 составам преступления, что, как уже отмечалось, составляет незначительный процент от всех, рассматриваемых судами уголовных дел. Уже одно это обстоятельство, казалось бы, должно приуменьшить восторг, с которым было встречено возобновление деятельности суда присяжных в России. Впрочем, мнения ученых по этому вопросу неоднозначны и наряду с теми, кто положительно оценивает деятельность суда с участием присяжных заседателей немало и других которые оценивают его деятельность отрицательно[6].

Следует отметить, что споры вокруг того, в какой форме предпочтительнее участие представителей народа в отправлении правосудия,

что лучше: суд присяжных или суд шеффенов велись на протяжении нескольких столетий и, кстати, аргументы за и против той или иной формы, проводимые современными авторами не новы. Критикуется деятельность суда присяжных и рядом зарубежных авторов[7].

Кроме того, не могу не обратить внимание ещё на два обстоятельства.

1. Суд присяжных успешно функционирует главным образом в государствах англо-американской системы права, а суд шеффенов – в странах капиталистической Европы, то есть континентальной системы права, к которой относится и современная Россия [8].

2. Предпринятая попытка создания суда присяжных в России в конце 19 века не увенчалась успехом. Суды присяжных так и не были образованы во всех губерниях Российской Империи, а в тех, где они начинали работать, деятельность их постепенно сводилась на нет [9]. Кажется, такая же тенденция намечается и сейчас: из подсудности суда присяжных исключены 12 составов преступлений.

Попытаемся разобраться в том, действительно ли суд присяжных лучше суда шеффенов (народных заседателей) и соответствует ли идеальная модель суда присяжных, о которой пишут современные авторы, восхищаясь этой формой рассмотрения дел, той, которая предусмотрена действующим УПК РФ.

Итак, аргументы в пользу суда присяжных.

1. Суд присяжных – это «глас народа». Однако далеко не все представители народа оказываются в коллегиях присяжных заседателей. Скорее это не суд народа, а суд представителей определенных категорий: пенсионеров, женщин, домохозяек. В силу различных причин, в том числе длительности рассмотрения дела судом с участием присяжных заседателей, наиболее активные члены общества – представители народа, отказываются участвовать в рассмотрении конкретных дел в качестве присяжных: заявляют самоотводы и они, как правило, принимаются председательствующим; либо вовсе не являются в суд. Встречаются случаи, когда с первого раза не удается укомплектовать коллегию присяжных заседателей именно по этой причине. Можно критиковать официальный подход к подбору народных заседателей в СССР, однако в числе народных заседателей были пропорционально представлены действительно все слои общества.

2. Суд присяжных представляет собой раздельное существование в нём «судей права» (юристов профессионалов) и «судей факта» (коллегии присяжных заседателей), то есть разграничение компетенции между профессиональным судьей и коллегией присяжных заседателей.

Между тем, как это обоснованно отмечается в литературе, «Современное законодательство весьма прозрачно разграничило функции судей и присяжных заседателей по началу деления вопросов на фактические и юридические. В правоприменительной практике эти вопросы разграничить еще сложнее, они вытекают друг из друга, тесно переплетаясь» [10].

Разве вопрос о доказанности виновности, на который должны ответить присяжные заседатели – это не юридический вопрос? И председательствующий судья в напутственном слове обязан разъяснить присяжным на понятном им, не юристам, языке, что означает доказанность и что означает виновность. И потом, речь идет ведь о доказанности виновности обвиняемого в совершении преступления [11]. А понятие преступления – это также юридический вопрос.

С другой стороны, председательствующий судья разрешает не только вопросы права, но и вопросы факта, например, имело ли место деяние, в совершении которого обвиняется подсудимый.

Разграничения компетенции между профессиональным судьей и присяжными заседателями не носит абсолютного характера.

3. Присяжные заседатели при решении отнесенных к их компетенции вопросов самостоятельны и независимы от влияния профессионального судьи.

Но так ли это на самом деле? У председательствующего имеются серьёзные «рычаги» влияния на присяжных заседателей.

1) Он решает вопросы самоотводов, мотивированных и не мотивированных отводов кандидатов в присяжные и таким путем может сформировать в необходимых случаях «нужную коллегия».

2) Председательствующий вправе распустить коллегия присяжных заседателей.

3) Решение присяжных может зависеть и от того, какие вопросы и в каких формулировках поставлены перед ними. И при достаточной квалификации, председательствующий может сформулировать их так, чтобы получить нужные ответы.

4) Напутственное слово председательствующего, в котором, в том числе производится анализ исследованных доказательств.

5) Председательствующий судья вправе и не принять вердикт присяжных «с первого раза», возвратит присяжных в совещательную комнату, для устранения неясностей или противоречий. При этом председательствующий вправе дополнить вопросный лист новыми вопросами. Разве это не прямое посягательство на независимость присяжных?

6) Статья 348 озаглавлена «обязательность вердикта», однако из содержания этой статьи следует, что обязательен только оправдательный вердикт, хотя и он может быть обжалован в суд второй инстанции. Обвинительный же вердикт не всегда обязательен для председательствующего судьи.

В соответствии с частями 4 и 5 статьи 348 УПК РФ при наличии обвинительного вердикта председательствующий судья вправе вынести оправдательный приговор, если признает, что деяние подсудимого не содержит признаков преступления или распустить коллегия присяжных и сформировать другую, если признает, что не установлено событие преступления, либо не доказано участие подсудимого в совершении преступления.

В этой связи не ясно, почему сторонам запрещается ставить под сомнение обвинительный вердикт присяжных (часть 4 статьи 347 УПК). Очевидно, что сторона защиты может продолжать отстаивать невиновность подсудимого и при обвинительном вердикте.

4. Присяжные заседатели не знакомятся с материалами дела до процесса и выносят вердикт только на основании сведений, полученных в ходе судебного следствия. Считается, что присяжным может быть лишь тот, кому вообще ничего неизвестно об уголовном деле, в рассмотрении которого он будет участвовать.

Возможно ли такое? Как правило, с участием присяжных рассматриваются «громкие дела», о которых становится широко известно из средств массовой информации сразу же после их возбуждения.

Средства массовой информации периодически сообщают о ходе расследования и его результатах; о задержании подозреваемых, называя их фамилии; об арестах и предъявлении им обвинения и т.д. и т.п.

И не знают об этих фактах, пожалуй, лишь те граждане, которые в принципе в силу закона не могут исполнять обязанности присяжных заседателей.

5. Считается также, что присяжным ничего не известно о личности подсудимого: его прежних судимостях, хроническом алкоголизме или наркомании и т.п. Так бывает не часто в силу тех же причин, что указаны в предыдущем пункте.

Вот, пожалуй, и все аргументы в пользу суда присяжных. И эти аргументы достаточно спорны.

Недостатки суда присяжных очевидны.

1. Присяжные лишь косвенно (признание или непризнание заслуживающим снисхождения) участвуют в назначении наказания. А чаще всего (поскольку абсолютное большинство подсудимых, в том числе и судимых судом с участием присяжных признаются виновными) именно при решении вопроса о наказании, его виде и размере так необходимо мнение представителей народа.

2. Суд присяжных - дорогостоящий институт. Рассматривается с участием присяжных мало дел, а затраты по таким делам весьма значительны.

3. Как уже отмечалось, суду с участием присяжных заседателей подсудно лишь небольшое количество уголовных дел и наличие этого института не обеспечивает реализацию принципа участия народных представителей в осуществлении правосудия.

4. Дела с участием присяжных заседателей рассматриваются чрезмерно долго.

Это ли не одна из причин, что присяжные бывает выносят столь нелепые вердикты?

Не стоит ли пересмотреть взгляды и вернуться к институту народных заседателей? Да, этот институт достаточно серьёзно критиковался в последние

годы существования советского строя. Как только не называли народных заседателей: из них самые безобидные – «кивалы». При этом критике подвергался главным образом институт народных заседателей в том виде, как он сформировался в последнее десятилетие существования советского строя. Мы все помним те времена, когда народные заседатели постепенно из представителей народа, всех его слоев, стали представлять лишь пенсионеров.

В те годы постепенно народные заседатели превращались в постоянных судей, участвовали в осуществлении правосудия не две недели в году, а в течении многих лет подряд без всяких перерывов. Поэтому они утрачивали те черты, которые присущи шеффенам: отсутствие служебной заинтересованности в исходе дела, знание народной жизни и т.д., у них, как и профессиональных судей происходила так называемая профессиональная деформация.

Так, вместо того, чтобы вернуться к исполнению закона, регулирующего порядок участия народных заседателей в отправлении правосудия, было решено вовсе отказаться от этого института народовластия.

Институт народных заседателей критиковали еще и за то, что, якобы, сами они ничего не решали, постоянно зависели от мнения профессионального судьи. Смею заверить, исходя из собственного опыта (а в качестве народного заседателя я участвовал в работе народного суда, и областного суда на протяжении многих лет), что это далеко не так.

Все зависело от культуры, опыта и профессионализма профессионального судьи и от настойчивости самих народных заседателей. Не припоминаю случая, чтобы профессиональный судья не посоветовался бы с народными заседателями по возникающим в ходе судебного разбирательства вопросам. Конечно же, если народные заседатели доверяли профессиональному судье, не сомневались в его профессионализме как юриста, то чаще всего они и соглашались с ним, убеждаясь в его правоте. При этом опытный судья никогда «не давил» на народных заседателей, а убеждал их в своей правоте, если возникали разногласия. Я вовсе не исключаю и обратного. Всякое бывало в те времена. Но я знаю немало случаев привлечения судей к дисциплинарной и партийной ответственности за некорректное поведение в отношении народных заседателей. Вспоминаются и другое. Дважды мне лично в качестве народного заседателя областного суда пришлось приговаривать подсудимых к смертной казни. Если в одном случае мы были единодушны, то во втором получилось так, что мы, заседатели в прямом смысле «уговаривали» профессионального судью высказать первым свое мнение о наказании. Он же, ссылаясь на закон, отказывался делать это и требовал, чтобы мы первыми высказались по данному вопросу. Помнится, мы совещались не менее 8 часов, пока не был постановлен приговор. Председательствующий настоял на своем, и, только после нас, высказал свое мнение по каждому из вопросов, в том числе и по вопросу о наказании в виде смертной казни. А особые мнения народных

заседателей? Разве их не было? Сам писал и знаю другие случаи. Поэтому, тот факт, что народные заседатели и в самом деле чаще всего соглашались с профессиональным судьей, свидетельствует лишь об опыте, высокой квалификации, тактичности профессионального судьи, а вовсе не дает оснований пренебрежительно относиться к народным заседателям, называя их «кивалами».

С другой стороны забываются преимущества суда шеффенов (народных заседателей) в сравнении с судом присяжных. Об этом много писалось в советской литературе и немало в литературе зарубежных стран. Остановимся лишь на некоторых из них.

1. Участие народных заседателей (шеффенов в суде) – один из существенных элементов демократии, народовластия, одна из форм участия представителей народа в осуществлении власти, в данном случае, судебной.

2. Когда народные заседатели действительно участвуют в отправлении правосудия не более двух недель в году, у них не происходит профессиональной деформации, что свойственно профессиональным судьям. Напротив, участие народных заседателей позволяет нейтрализовать в какой-то степени профессиональную деформацию судей.

3. Постепенно происходит и нарастает отрыв профессиональных судей от народа. Они все меньше и меньше знают и понимают жизнь простых людей и причины совершения ими преступлений. Народные же заседатели сами из народа, знают жизнь простых людей, они также претерпевают те же трудности, что и другие обычные граждане, коих большинство в России.

Поэтому 4. Мнение народных заседателей столь же важно (а может быть и в большей степени важно) не только при решении вопроса о виновности, но и о наказании, его виде, размере, возможности освобождения.

5. Профессиональные судьи – чиновники. И за их деятельностью нужен контроль. Участие в суде народных заседателей как раз и есть форма народного контроля за деятельностью профессиональных судей.

6. Участие в осуществлении правосудия народных заседателей (шеффенов) повышает авторитет суда и авторитет судебной власти в целом. Ибо граждане, предстающие перед судом (будь то уголовные или гражданские дела) видят, что судят их такие же граждане, как и они сами: нередко даже знакомые им по работе или месту жительства.

Понимаю, что приведенные аргументы не новые, но они актуальные и в наше время. К этому добавлю, что институт шеффенов функционирует во многих Европейских государствах. Более того, такие заседатели участвуют в рассмотрении дел в арбитражных судах и в России.

Считаю, что необходимо пересмотреть негативное отношение к институту народных заседателей (шеффенов) и внести соответствующие изменения в законодательство.

Обобщая все изложенное, прихожу к выводам:

1. Мировые судьи, а также судьи районных федеральных судов должны не назначаться, а избираться по избирательным округам, 3, на территории которых им предстоит работать и они должны быть подотчетны избирателям.

2. Не оспаривая преимущества рассмотрения особо опасных государственных преступлений тремя профессиональными судьями, а также возможность рассмотрения уголовных дел о преступлениях небольшой тяжести, а с согласия обвиняемого – и средней тяжести единолично судьей считаю, что дела о всех других преступлениях должны рассматриваться коллегиально: с участием одного профессионального судьи и двух народных заседателей (шеффенов).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шейфер С.А. Взаимоотношение обвинительной и судебной властей // Вестник Верховного Суда ССР, 1991, № 8. С. 30-31; он же: Понятие и взаимоотношение судебной, прокурорской и следственной властей // Уголовная ответственность: основания и порядок реализации. Самара, 1991. С. 65, 67-69 и другие.

2. Стецковский Ю.И. Концепция судебной реформы и проблемы конституционной законности в уголовном судопроизводстве // Государство и право. 1993. № 9. С. 111–112 и другие.

3. Лазарева В.А. Предварительное судебное производство в уголовном процессе Российской Федерации. Учебное пособие. Самара. 2000.

4. Впрочем, и после введения в судопроизводство по уголовным делам присяжных заседателей, сторонников суда шеффенов (народных заседателей), хотя и поубавилось, но они не исчезли совсем. С., например: Ветрова Г.Н. Нужны ли правосудию народные представители? // Государство и право на рубеже веков (Материалы всероссийской конференции) М.: ИГП РАН. 2000. С. 191-197; Радутная Н.В. Формирование состава народных заседателей // Российская юстиция. 2000. № 4. С. 14-16 и другие.

5. Подробнее см.: Тарасов А.А. Единоличное и коллегиальное в уголовном процессе. Самара, 2001.

6. См., например: Джаншиев Г. Суд над судом присяжных. – М., 1896 // Журнал Министерства юстиции; Смоленцев Е.А. О власти судебной // Известие, 1989. 22 июля; Зыков В. Суд присяжных: напрасные ожидания // Российская газета. 1992; Руднев В. Генеральный прокурор против суда присяжных // Известия. 1993; Абдрахманов Р. Не поторопились ли мы? // Российская юстиция. 1995. № 12; Мельник В. Здравый смысл – основа интеллектуального потенциала суда присяжных // Российская юстиция, 1995. № 6; Судебная реформа: проблемы анализа и освещения. Дискуссии о правовой журналистике / Отв. Ред. Л.М. Карнозова. М., 1996; Красникова В. Следствие после приговора // Огонёк. 1996. № 39; Бойков А.Д. Третья власть в России. М, 1997; Карнозова

Л.М. Суд присяжных: инерция юридического сознания и проблемы реформирования // Государство и право. 1997. № 10 Кислов А. Присяжные оправдатели // Известия. 1998. 15 октября; Селезнев М. Суд присяжных действует, но... // Законность. – 1998. - № 4; Садыков Ф. Я – за суд присяжных // Российская юстиция. – 1999. - № 11; Львова Е. Суд народа в XXI веке // Российская юстиция. – 1999. - № 12; Ветрова Г.Н. Суд присяжных и проблема уголовного судопроизводства // Вестник МГУ. Серия 11. Право. 1999. № 3; Суд присяжных. Пять лет спустя. Дискуссии / Под ред. Л.М. Карнозовой. М., 1999; Л.М. Карнозова. Возрождение суда присяжных. - М., 2000; Карнозова Л.М. Возрожденный суд присяжных. Замысел и проблемы становления. М., 2000; Демичев А. Суд присяжных глазами российских граждан // Законность. 2000. № 5; Алексеев И.Н. Социальная ценность, духовный и правозащитный потенциал суда присяжных // Право и политика, 2000. № 7; Корнеева И.В. Равноправие сторон в состязательном уголовном процессе: проблемы и решения // Сборник статей пятой Нижегородской сессии молодых ученых. Гуманитарные науки. Нижний Новгород, 2001; Тарасов А.А. Единоличное и коллегиальное в уголовном процессе: правовые и социально-психологические проблемы. Самара, 2001; Демичев А. А. Перспективы российского суда присяжных // Государство и право. 2002 № 11; Громов С. ФСБ не верит домохозяйкам? // Время новостей № 38, - 05 марта 2004.

7. Лерой Д. Кларк Большое жюри: использование политической властью и злоупотребление ею. – М. 1978; Уолкер Р. Английская судебная система. – М. 1980; Рональд У. Английская судебная система. - М. 1980; Михайлов П.Л. Суд присяжных во Франции. Становление, развитие и трансформация. – СПб. 2004 и др.

8. Об этом много писалось в литературе. См., например: Шейфер С.А. Доказательства и доказывание по уголовным делам. М.: Норма, 2008. С. 127-140, 141-157, 212-238.

9. Спасович В.Д. За много лет. - СПб, 1872 г; Тимофеев Н.П. Суд присяжных в России,- М.-1881; Случевский В. Учебник русского уголовного процесса. Судостроительство. - СПб, 1891; Уставъ Уголовнаго Судопроизводства. - Под ред. Щегловитова. - СПб, 1895; Розин Н.Н. Уголовное судопроизводство. - СПб, 1900; Розин Н.Н. О суде присяжных. – Томскъ, 1901; Викторский СИ. Русский уголовный процессъ. - М.1912; Познышев СВ. Элементарный учебник уголовного процесса. - М., 1913; Курсъ уголовного судопроизводства под ред. Фойницкого И.Я. -СПб, 1913; Виленский Б. В. Судебная реформа и контрреформа в России. Саратов, 1969; Миттермайер К. Европейские и американские суды присяжных, их деятельность, достоинства, недостатки и средства к устранению этих недостатков. – М., 1986; Афанасьев А.К. Деятельность суда присяжных в России 1866-1885 гг. 7/ Труды гос. ист. Музея - М., 1988. - Вып.67; Казанцев СМ. Суд присяжных в России. Громкие уголовные процессы 1864-1917гг. Лениздат. – 1991; Демичев А. А. Причины кризиса

российского суда присяжных в 1878-1889 гг. // История и политика: методология, историография, политика: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Н.Новгород, 1997; Демичев А. А. Периодизация истории суда присяжных в России // Журнал российского права -2001.

10. Ярцева Л.С. Деятельность адвоката – защитника в Российском суде с участием присяжных заседателей: процессуальные особенности, практические проблемы осуществления и пути их разрешения. Дисс.на соискание уч. степени кандидата юрид. наук. - Томск, 2005.

11. Шейфер С.А. Доказательства и доказывание по уголовным делам: проблемы теории и правового регулирования. - М.: Норма, 2008.

French Journal of Scientific and Educational Research

No.2. (12), July-December, 2014

VOLUME II

