

**Сборник докладов  
II Международной научной  
заочной конференции**

**«Вопросы научного образования  
по гуманитарным, социальным и  
психологическим специальностям»**

**Россия, г. Москва, 11 июля 2011 г.**

**Издательство ИНГН  
Москва, 2011**

**Сборник докладов**  
**II Международной научной заочной конференции**  
**«Вопросы научного образования**  
**по гуманитарным, социальным и**  
**психологическим специальностям»**

Россия, г. Москва, 11 июля 2011 г.

Москва  
2011

УДК [3+7/9](082)

ББК 60

М43

**М43** Сборник докладов II Международной научной заочной конференции «Вопросы научного образования по гуманитарным, социальным и психологическим специальностям» (Россия, г. Москва, 11 июля 2011 г.). – М.:, Издательство ИНГН, 2011. – 48 с.

ISBN 978-5-905387-03-6

ISBN 978-5-905387-06-7 (вып. 2)

Сборник содержит научные статьи и тезисы докладов молодых ученых и научных работников российских и зарубежных вузов, предприятий, организаций и учреждений, вошедшие в программу II Международной научной заочной конференции «Вопросы научного образования по гуманитарным, социальным и психологическим специальностям» (г. Москва, 11 июля 2011 г.).

УДК [3+7/9](082)

ББК 60

ISBN 978-5-905387-03-6

ISBN 978-5-905387-06-7 (вып. 2)

© Авторы публикаций, 2011

© Издательство ИНГН, 2011

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Секция 1. Научное образование и исследования по гуманитарным специальностям .....</b>	<b>5</b>
Н.В. Захарченко. Философские аспекты развития современной личности в контексте образовательных изменений .....	5
А.Б. Борунов. Стилистический анализ графики (на материале произведений современного американского прозаика Митры Р.Н.) .....	6
Л.М. Лазарева. Эмоционально-ценностный подход к анализу художественного текста в старших классах.....	9
Д.В. Нечепуренко. О характерологии В.О. Пелевина .....	11
Г.В. Иванников. Исторический аспект доктрины евразийства.....	13
Е.П. Макаров. Внутриконтфессиональные отношения в рамках протестантского общества Англии 1760-1770-х гг. ....	15
А.И. Матвеева. Особенности духовной социализации личности при тоталитарном режиме .....	18
Н.Г. Голембовская. Изучение паремий в истории литовской фольклористики .....	20
К.И. Бабкина. Организация системы персонажей в цикле Л. Улицкой «Девочки».....	23
Е.С. Смахтин. «Радость» и «Joy» в романе В. Набокова «Лолита» .....	25
<b>Секция 2. Научное образование и исследования по социальным и психологическим специальностям .....</b>	<b>27</b>
Т.И. Лапшина. Роль интегрированного метода в кружковой работе с детьми младшего школьного возраста .....	27
А.А. Мельник, И.А. Орлова. Конкурс «Инструментальные исследования окружающей среды» как средство подготовки школьников к исследовательской работе .....	29

Е.О. Шишова. Гендерный аспект принятия решений руководителями образовательных учреждений в зависимости от уровня развития творческого Я .....	31
О.Е. Кирилук. Система ценностных ориентаций современных социальных групп.....	35
Т.В. Коржевская. Методическая культура – компонент профессиональной деятельности.....	38
Б. Умаров. Условия формирования этнопедагогического подхода учителей в образовательно-воспитательном пространстве системы повышения квалификации .....	40
О.А. Гульбс. Проблема сохранения психического здоровья преподавателей высшей школы .....	42
И.В. Дробышевская. Гендерные различия в структуре эмоционального интеллекта у студентов профессий социальной сферы.....	46

# СЕКЦИЯ 1

## НАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ГУМАНИТАРНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ

### ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Н.В. Захарченко, аспирант кафедры философии и социологии  
Южноукраинского национального педагогического университета им. К.Д. Ушинского

Современное развитие общественных отношений характеризуется стремительностью и всеохватывающей взаимозависимостью. Формирование единого экономического и информационного пространства, укрепление взаимозависимости социально-экономических систем и общественных отношений разных стран приводит, в большей или меньшей степени, к качественному обновлению всех сфер жизнедеятельности общества. Следует отметить ускоряющийся темп сменяемости научного знания в течение трех столетий и качественные изменения научных взглядов к началу XXI века. Многие ученые и исследователи обеспокоены проблемой быстротечности современных процессов и их последствиями, поскольку «человек не успевает изменяться внутренне с той же скоростью, с какой изменяется информационно-психологическая среда его существования» [1; С. 54].

Главными признаками современной эпохи стали единство и неразрывность общего и частного, глобализации и локализации, междисциплинарность и т.д. Они заставляют переоценивать приоритеты во всех сферах знаний и деятельности, а также формировать новый тип человека. «Скорость социальных изменений и собственно информационных процессов в современном обществе столь высока, что перед обществом, системой образования, СМИ ставится качественно новая задача по формированию и развитию у человека специфических навыков и умений, которые смогут обеспечить соответствие его психических состояний и степени информационно-эмоциональной нагрузки в течение всей жизни» [1; С. 90].

Основным «двигателем» развития современной личности выступает образование, которое является, по мнению С.С. Костенко, «составной частью социального механизма выживания человечества, поэтому аксиологической целью высшего образования должно стать «создание человека», пригодного для проживания в реальном обществе» [2; С.137]. Активизация и реализация потенциальных возможностей личности, усиление ее духовной составляющей и, наконец, формирование целостной личности должны стать главными задачами современного образования.

Современные преобразования в сфере образования продиктованы как мировыми, так и внутренними необходимостями. Развитие информационных технологий, влияние экономических процессов на многие сферы жизнедеятельности обуславливают непереносимое преодоление факторов сдерживания развития образовательной сферы. Увеличение финансового обеспечения научного и учебного процесса, замена устаревшей материально-технической базы, ликвидация бюрократических методов управления и многое другое способствуют устранению застойных явлений в образовании и являются первыми шагами на пути к формированию современной личности.

Не смотря на то, что некоторые ученые просматривают в современных тенденциях деструктивную направленность [3], с их помощью человечество способно решить многие свои проблемы. Главное, что бы современная технократизация не закрывала духовную сторону развития личности. Не следует забывать о богатом образовательном наследии каждой нации. «Познание индивида происходит на базисной основе прошлых накоплений. Чем больше он накопил знаний в сознании и подсознании, тем шире радиус познания в настоящем» [4; С. 288]. Следует совмещать современные информационные технологии с традиционными, а также учитывать индивидуальные личностные особенности и интересы в процессе развития современной личности. Необходимо

содействовать личности действовать согласно ее желаниям и интересам и находить удовлетворение во взаимодействии с требованиями современной эпохи.

Содействовать развитию личности может обеспечить традиционный цикл гуманитарных дисциплин. Кроме того появилось множество новых междисциплинарных предметов в связи с вызовами современности, которые помогают уяснить взаимозависимости между разными явлениями и сформировать целостное представление о мире, что так важно для жизнедеятельности современной личности.

#### Литература:

1. Ершова-Бабенко И.В. Психосинергетические стратегии человеческой деятельности. (Концептуальная модель). Монография. В.: NOVA KNYHA, 2005. 360 с.
2. Костенко С.С. Образование как процесс социализации с жизнеутверждающей направленностью / С.С. Костенко // Философские науки, 2007. №5. С. 137-148.
3. Орлов П.І. Інформаційні системи і технології в управлінні, освіті, бібліотечній справі: наук.-практ. посіб. / П.І. Орлов, О.М. Луганський. Донецьк: Альфа-прес, 2004. 292 с.
4. Секлитова Л.А. Становление души или парадоксальная философия / Л.А. Секлитова, Л.Л. Стрельникова. Т. 2. М.: Амрита-Русь, 2003. 352 с.

## СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГРАФИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННОГО АМЕРИКАНСКОГО ПРОЗАИКА МИТРЫ Р.Н.)

А.Б. Борунов, преподаватель кафедры Иностранных языков МИВлГУ, соискатель ВГГУ

Восприятие литературных произведений происходит преимущественно через чтение, а не со слуха, поэтому важно обращать внимание на их графическое оформление, т.к. автор вносит дополнительные оттенки именно посредством графики. Об особой стилистической нагруженности шрифтов и пунктуации писали многие отечественные лингвисты: И.В. Арнольд, А.Н. Мороховский, Е.Е. Анисимова и др [1; 2; 4].

Действительно, если просмотреть многие зарубежные произведения, то можно обнаружить стихотворные строки, оформленные по-особому, нетрадиционное расположение прозы на странице, картинок и т.п.

Р.Н. Митра также использует графические средства в своих произведениях с особой стилистической функцией: передачи дополнительной информации о герое (психическое состояние героя, мысли про себя, интертекстуальность [3], инородные вкрапления в авторский текст и т.п.).

Так, чтобы выделить чужеродный текст в романе, автор использует курсив или более крупный шрифт, или все буквы слова являются прописными. Например, рубаи Хайяма напечатаны курсивом, что свидетельствует об их чужеродности данному произведению:

*And in a Windingsheet of Vine-leaf wrapt,  
So bury me by some sweet Garden-side* [6:115].

Также с помощью курсива выделяются другие инородные вставки в едином тексте. Например, афиши:

The big sign said,  
*Finally It Come to Big Apple:*  
*Moridau the Magician and her Menagerie.* [6:92].

Инородные части текста могут быть набраны курсивом.  
I touched a piece of crumpled paper. <...>  
I uncrumpled it.

*New Yor  
Dear M  
I have been very  
It can't go on.  
I want to know  
I'll take it in the park  
If something happenes to me  
A*

It was in childish cursive handwriting [6:36].

В отрывке герой разворачивает обрывок записки, и содержание этой записки приводится в романе. Отрывок набран курсивом, чтобы, во-первых, подчеркнуть его инородность, а во-вторых, передать то, что записка написана от руки, о чём впоследствии дополнительно сообщается.

Курсив также используется для передачи мыслей героев, если необходимо на этом заострить внимание читателя:

It was perhaps darker than in the rest of the place. We were having the pepperoni pie. Plastic knives and forks. What was the discussion about?

*I still cannot remember.*

The room was full of noise, genially, and smell of garlic [6:170].

Фраза, напечатанная курсивом, передает мысли героя, которые он проговаривает про себя. В данном контексте это эмфатическое утверждение героя, а, например, в следующем предложении это его размышления; его внутренняя речь: *Martin, I told myself, she is a fugitive from justice. She feeds her tigers with...* [6:240].

Некоторые фразы могут быть напечатаны курсивом, хотя и не являются мыслями про себя. Такие фразы несут на себе особое ударение, подчёркивают сказанное выше. Рассмотрим часть диалога:

“Every king has a queen,” I said, unmoved by this tirade.

“No, Dr. Martin, they have queens. Get tired of one, get rid of her and find another. And why stick to one at a time? *Men are polygamous by nature*” [6:94]. Фраза, напечатанная курсивом, содержит в себе главную мысль всей реплики. С помощью выделения этой фразы, говорящий резюмирует сказанное выше.

Курсивом выделяются инородные вкрапления в тексте, например: He was reading Christie's *Why Didn't They Ask Evans*, one of his perennial favorites [6:99]. Название книги Агаты Кристи является инородным в данном романе, поэтому используется курсив.

Чтобы отделить газетные заголовки, которые читают герои, от основного повествования, автор использует прописные буквы в словах.

IS THE MAYOR'S BEST MAN REALLY THE BEST?

Ran the headlines.

Followed by

MORE THAN A MONTH LATER, THE POLICE HAVE NO CLUES!

ARE THEY WORKING HARD ON IT? [5:183].

И.В. Арнольд также отмечает важную роль пунктуации при декодировании художественного произведения [1]. Стилистическая нагруженность различных знаков препинания неодинакова, например, насыщенность отрывка вопросительными и/или восклицательными знаками свидетельствует о его эмоциональности. Например:

“From where?”

I thought. “A pocket book, no, a shopping bag, no.”

“A school bag?” said Sandy.

“Yes.”

“It was syringe, beyond doubt?”

“Yes. I did not pay attention, till she rolled up her sleeve and inserted it.”



“Which arm?” [6:33]. В данном отрывке присутствует большое количество вопросительных знаков, посредством которых дополнительно маркируется эмоциональное возбуждение детективов, распутывающих преступление.

Важную роль выполняют также эмоциональные паузы, отмеченные тире: “For some days I — we have been working on drug abuse in school children. I — we have reason to believe that Anne is using drugs [6:112]. В данном случае герой говорит «я», затем после паузы поправляет себя и говорит «мы», и местоимение выделено курсивом, так как оно несёт на себе дополнительное ударение.

Эмоциональные паузы часто выражаются многоточием. В предложении: “Nothing...nothing really [6:110] мы наблюдаем замешательство, нерешимость героя; далее многоточие указывает на затянутую паузу перед важным словом, чтобы привлечь внимание: Yeah, as big as the rhinoceros' ... yawn,” Dob said, it was clear to all what she substituted for [6:119].

Чтобы отделить одну смысловую часть текста от другой в пределах одной главы, часто используется пропуск одной строчки или знак астериск (\*).

I could vaguely hear Teddy saying something. I could image her looking at me to further that conversation. I was not there.

\*

I was in Boston, Massachusetts. A Pre-Medical student at MIT and meeting Rinny on the bank of the Charles River <...> [6:111].

В главе происходит временной разрыв. До значка астериск действие описывается как недавно произошедшее, рассказывается о встрече главного героя с матерью Энн, которая оказалась не кем иным, как девушкой, в которую доктор Мартин был влюблён много лет назад. Узнав её, доктор погружается в свои воспоминания, о чём говорится в последнем предложении: «I was not there». После значка астериск описываются воспоминания доктора о встрече с девушкой. Именно для того, чтобы отделить действительную часть повествования от воспоминаний о том, что произошло давно и не имеет особого значения для данной ситуации, автор использует астериск как приём графической организации текста.

Графическое оформление текста чрезвычайно важно, т.к., например, через пунктуацию передаётся отношение автора к сказанному, намёк на подтекст; также пунктуация отражает ритмико-мелодическое членение речи. Графика представляет собой особую систему знаков и правил их употребления, это особый языковой код, используемый автором для передачи своего ощущения действия. Именно графическое оформление текста позволяет автору передать тончайшие оттенки перехода от одной части повествования к другой, показать инородные вкрапления в тексте, подчеркнуть значимые слова, внести экспрессию в повествование на уровне графики.

#### Литература и источники:

1. Анисимова, Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студентов фак. иностр. яз. вузов. М.: Академия, 2003.
2. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2002.
3. Борунов, А.Б. Интертекстуальность в творчестве современного американского прозаика Р.Н. Митры // Молодой учёный. 2010. №9.
4. Стилистика английского языка/ А.Н. Мороховский [и др.]. Киев: Вища Школа, 1984.
5. Mitra, R.N. A Very Insipid Passion. М.: Manager, 2002.
6. Mitra, R.N. Impute Fall to Sin. М.: Manager, 2005.

## ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СТАРШИХ КЛАССАХ

Л.М. Лазарева, учитель русского языка и литературы,  
МОУ «Физико-математическая школа №32», г. Астрахань

Важный аспект преподавания литературы, который признан актуальным в современной методике, — это внимание к тексту художественного произведения (филологический подход). Считаем, что понимать его надо примерно в том же духе, как сформулировал еще в 1922 году в статье «Литература в школе» Юрий Айхенвальд: «Образы каждого поэта составляют... систему, подчиненную художественному замыслу как целому. Отсюда основное методологическое требование: каждый писатель должен изучаться в средней школе так, чтобы ученики владели его стилем, то есть сознавали связь между целым и деталями, видели бы внутреннюю закономерность между всеми его образами и понимали бы, в каком смысле и почему образы эти составляют определенную художественную систему». Смысловый анализ текста — это наука филология в том смысле, как ее понимал Г.О. Винокур («искусство чтения» и «мастерство понимания»). Первым и абсолютно необходимым этапом понимания является понимание значений отдельных слов — элементарных частиц текста, так как слово в тексте актуализирует одно из своих значений или приобретает новые оттенки значения. И часто функционирование слова в определенном контексте отражает законы развития языка. В связи с этим остается актуальным высказывание В.В. Виноградова о том, что «в индивидуальном стиле великого писателя... полнее, разнообразнее и ярче проявляется общий стиль и дух литературного языка той эпохи с его историческими противоречиями и творческими изысканиями, с его порывами в будущее». Так, при анализе в 11 классе романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» обращаем внимание учащихся на то, что он необычен, что в нем фантастика переплетена с философско-библейскими мотивами и с реальным изображением жизни. Театрализация мира осуществлена автором по всей пространственно-временной композиции романа. А. Вулис назвал эту книгу «живой, искрящейся стилистикой». Мы обращаем внимание учащихся на то, что именно в этом романе автор очень часто прибегает к словам, образованным неморфологическим способом СО (прилагательные, причастия употребляются в значении и функции имени существительного). Наиболее яркими примерами такого функционирования можно назвать прилагательные «клетчатый», «сиреневый». Почему Коровьев, Фагот — клетчатый? Какое он производит впечатление на читателей? Возникший из знойного московского воздуха подручный Воланда только по необходимости надевает различные маски-личины: пьяницы-регента, гаера, ловкого мошенника, проныры-переводчика при знаменитом иностранце и, как считает Р. Джулиани, отражает мир цирка, который также представлен в романе Булгакова. Потому-то «Коровьев на протяжении всего романа носит клетчатые брюки, притом сам автор называет его просто «клетчатым». В то же время реализация филологического и культурологического подходов должна не противопоставляться естественному восприятию литературного текста школьниками, а опираться на него. Необходимо обращение к жизненной основе литературы — общечеловеческому содержанию художественного произведения. Только эмоциональное переживание, осмысление характеров, поступков героев, нравственных основ и противоречий самой жизни ведет к тому, что школьники будут воспринимать литературу как нечто по-настоящему интересное и важное для них.

В старших же классах, на которых остановлено наше внимание в предлагаемой системе работы, мы имеем дело с учениками, у которых уже имеется опыт работы с книгой, уже сформированы умения оценивать героев литературного произведения, анализировать образы. Целесообразность — принцип, который можно понимать как широко (связь данной конкретной задачи с логикой обучения в целом), так и узко (наличие в ее условиях смысла, который будет востребован учеником, будет как-то соотноситься с его жизненным опытом и знаниями по предмету). Реализацию этого принципа в своей работе хотелось бы проиллюстрировать следующей познавательной задачей: «В романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» в результате анализа лексики был отмечен факт частого использования имен прилагательных и причастий в значении и функции имен существительных, т.е. субстантивированных частей речи (явление функциональной омонимии). Некоторые примеры мы можем встретить только у Булгакова (*Сиреневый костюм — сиреневый*

*вскричал, клетчатый пиджачок – клетчатый отрекомендовался*). Вспомните персонажей, с которыми связано употребление указанных слов. Какое чувство вызвали у вас эти герои. В связи с чем, по-вашему мнению, автор использовал такое языковое явление применительно к этим персонажам?» В ходе решения данной познавательной задачи учащиеся приходят к выводу о том, что функционирование прилагательного *клетчатый* в значении существительного иллюстрирует мир цирка, клетчатые брюки подчеркивают шутовской характер фигуры Коровьева. Мир цирка, отмечают учащиеся, отражает и фигура Аззелло: несмотря на то, что это мрачная демоническая фигура, автор обозначил его комическим оттенком и в тексте часто называет его не по имени, а просто *«рыжий»*. А на цирковом жаргоне *рыжий* – это клоун в комическом одеянии и гриме. Интересным является употребление прилагательного *сиреневый* в значении существительного. Данная языковая единица является в тексте определением чего-то иностранного, причем мнимого иностранного. Заметим, что сиреневые кусты родом из далекой Африки, во французском языке *lilas* обозначает «сирень, сиреневый цвет, лиловый», а слово «сирень» восходит к греческому *syrix* – «трубка» (растение получило свое имя по полому пространству, трубке, которая образуется в результате легкого выдавливания сердцевины веток). Сиреневый иностранец-покупатель в результате заговорил на чистом русском языке, без признаков акцента. В театре «Варьете» Воланд разыгрывает представление с обменом вещами, зрители активно меняют свою одежду на импортную, а потом она исчезает с них прямо на улице. Возможно, это не случайное совпадение, так как цветовой символике Булгаков придавал (в частности в романе «Мастер и Маргарита») особое, и не только изобразительное, но и несущее смысловую нагрузку значение.

Решение познавательных задач, в системе формирования эмоционально-ценностных ориентаций позволяет осуществить деятельностный подход к анализу фрагмента текста. Соотнесение этапов решения проблемы с составом учебного материала позволяет предположить, что обучение решению проблем может быть спроектировано через: учебные задания, в которых отрабатываются определенные этапы решения; учебные задания, формирующие способы деятельности; образовательные ситуации, действие в которых формирует опыт решения проблем. У каждого человека формируется своя, индивидуальная система ценностей, одобряемых данным обществом. Этот список ценностей мог бы выглядеть следующим образом. Прежде всего, это – человек, его жизнь, здоровье, моральные ценности (добро, справедливость, честь, достоинство, любовь и т.д.), ценность свободы выбора. Так же как и опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру включает социальный опыт (сведения о ценностях) и личностный опыт, формирование которого тоже предполагает постановку учащихся в определенные ситуации, в которых они должны проявить свое отношение к объекту. Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру включает и социальную, и личностную составляющие. В социальном опыте существует представление о системе ценностей: что относится к ценностной сфере, какие функции выполняют в человеческой жизни ценности и ценностные ориентации, как формируются личностные ценности, как социальные ценности связаны с реалиями социальной жизни и т.п. Несомненно, выстраивая работу с текстом на основании эмоционально-ценностного отношения к нему, проектируя текст на определенные жизненные ситуации, проводя ассоциативную связь с другими видами искусства, а также выявляя символику авторских проекций, мы формируем личность учащегося.

#### Литература:

1. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа. М., 2004.
2. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. М., 1979.
3. Виноградов В.В. О языке художественной прозы. М., 1980.
4. Винокур Г.О. О языке художественной литературы. М., 1991.
5. Щербина И.В. Конструирование заданий разных типов для урока литературы и домашней подготовки учащихся. // Литература, первое сентября. 2006. №23. С. 42-46.

## О ХАРАКТЕРОЛОГИИ В.О. ПЕЛЕВИНА

Д.В. Нечепуренко, соискатель, кафедра теории массовых коммуникаций ЧелГУ

**Аннотация.** В статье рассматривается одна из недостаточно глубоко изученных проблем современного литературоведения – характерология В.О. Пелевина. Герой (характер) – это ключевой элемент пелевинского произведения. Путь возможного объективного описания характерологии В.О. Пелевина рассматривается в контексте достижений мировой литературы, имеющихся литературоведческих теоретических разработок относительно того, что такое «характер».

**Ключевые слова:** человек, герой, характер, характерология, В.О. Пелевин.

**D.V. Nечepurenko, applicant, Department of the theory of mass communications CSU  
ABOUT THE CHARACTERS OF V.O. PELEVIN**

**Abstract.** This article discusses one of the problems investigated deep enough modern literary criticism – characterization V.O. Pelevin. The hero (character) – is a key element pelevin's works. Way possible objective description of the characterization V. O. Pelevin is considered in the context of the achievements of world literature, literary criticism of existing theoretical research on what is a «character».

**Keywords:** man, hero, character, characterization, V. O. Pelevin.

Термин «характер» традиционно широко используется в литературе. Характер в литературе – это образ человека, очерченный с известной полнотой и индивидуальной определённой, через который раскрывается как исторически обусловленный тип поведения, так и присущая автору нравственно-эстетическая концепция человеческого существования [2]. Принципы и приёмы изображения характера различаются в зависимости от способов изображения жизни (трагических, сатирических и др.), от литературного рода произведения и жанра.

Термин «характер» был известен ещё в Древней Греции. В книге «Характеры» Теофраста, ученика Аристотеля, это слово означает людей как носителей и воплощений какого-то одного свойства, преимущественно отрицательного: «...притворщик – это такой человек, который, подходя к врагам, хочет скрыть свою ненависть. Он в глаза хвалит тех, на кого нападает тайно, и соболезнает им, когда они проигрывают дело. Он извиняет тех, кто дурно говорит о нем и не сердится на своих обвинителей» [3, 3]. Такими описаниями начинаются все тридцать очерков Теофраста, повествуя о том, как описываемые люди себя ведут, какие поступки совершают и так далее. Здесь значение слова «характер» тождественно позднему значению слова «тип»: схематическое воплощение одной человеческой черты в описываемом человеке).

В современном литературоведении понятия «характер» и «тип» подробно описывает В.Е. Хализев в своей книге «Теория литературы». Он говорит о том, что в XIX веке возобладали новая концепция искусства, как познания, опирающаяся на опыт реалистического творчества [4, 23]. В эту эпоху преодолевались и одновременно синтезировались более ранние теории подражания и символизирования. Тип и характер – базовые понятия этой концепции, поставившие в центр образ человека в искусстве.

Обращает на себя внимание авторская концепция характерологии Т. Касаткиной, монография которой «Характерология Достоевского. Типология эмоционально-ценностных ориентаций» вышла в свет в 1996 году [5]. Нам представляется возможным и плодотворным использовать её подход к характерологии при осмыслении характерологии В.О. Пелевина. Главное понятие в концепции Т. Касаткиной – эмоционально-ценностная ориентация. Это определённый способ отношения человека к миру, глубинная основа его реакций на мир. Эта основа представляет собой иерархию ценностей, главная из которых определяет способ достижения бессмертия человеком, существующим в своем культурном бытии, на основе данной эмоционально-ценностной ориентации. Эта ценность называется основанием ценностей данной ориентации. Мы считаем, что главные ценности для В.О. Пелевина и его героя – это истина и свобода. В этом обнаруживается схожесть взгляда писателя и М.М. Бахтина: в качестве полноценной личности человек начинает проявлять себя, когда он внутренне независим от стереотипов и предписаний социума [1].

Говоря о характерологии, о человеке в творчестве В.О. Пелевина следует учесть и оценить постмодернистский контекст. Как известно, специфика человека эпохи постмодернизма определяется тем, что он существует уже после того, как произошло децентрирование и уже не работают такие привычные базовые категории, как Бог, Душа, Природа. Для человека

в постгуманистическую эпоху характерно ощущение катастрофы, конца света (Апокалипсиса), человечество обречено, сам человек, как оказалось, вовсе не мера всего сущего, он слаб, уязвим. Что касается концепции личности в постмодернизме, то человек – антиличность, антигерой, даже персонифицированное зло. Человек в постмодернизме радикально отличается от предшествующих концепций человека в искусстве. Само понимание действительности и стратегия её восприятия резко трансформировалось: доминирование принципов нестабильности, хаотичности, фрагментарности и так далее. Известны такие постмодернистские интерпретации человека: человек – «негативное пространство» (Р. Краус), «случайный механизм» (М. Скресс), «фрагментарный человек» у Ж. Дерриды, широко известна концепция Р. Барта о смерти субъекта. Возможно, показателен тип личности для отражения мировоззренческой картины XX века «Человек без свойств» Р. Музиля. Его герой противоречив, происходит стирание бинарности, наступает духовная аннигиляция. Для постмодернистского типа личности характерны немотивированность поступков, непредсказуемость, спонтанность поведения, нестандартное восприятие мира, неумение правильно ограничивать свои желания, подсознательная тяга к разрушению, суицидальные мотивы, что, прикрито благочестивой внешностью, высоким социальным статусом. Принято считать, что В.О. Пелевин – постмодернист, но вряд ли можно сопоставить его героев с описанным выше типом. У него нет такого «полноценного» сложного героя (характера). Но «поэтика» вышеописанного постмодернистского героя у Пелевина разлита (разбросана) на поэтику всего его художественного целого. Постмодернистские мотивы у Пелевина есть, но, словно в «разобранном» виде, а характеры Пелевина сравни элементам пазла, образующие, в конце концов, одну чёткую картину-ответ на тот или иной вечный вопрос, на каждом элементе которой есть подсказка читателю в какую сторону нужно этот элемент развернуть или саму (целую) будущую картину, чтобы получить ответ на главный вопрос книги (всего творчества писателя), так как, взятый сам по себе, один тип героя (это один элемент – «пазл») не сможет сообщить читателю элемент какой целой картины он, не будучи законченным, полноценным относительно итогового ответа писателя на поднятые вопросы о человеке и мире.

Начиная с античности по сегодняшний день представления о человеке постоянно менялись и, несомненно, будут продолжать меняться. Современный взгляд В. О. Пелевина на человека, его характер отличается оригинальностью, полярен большинству классических литературных примеров, а своей убедительностью, качеством художественной проработки, безусловно, заслуживает того, чтобы быть тщательно разобранным.

#### Список литературы:

1. Бахтин, М.М. К философии поступка. [Текст] / М.М. Бахтин // К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984-1985. М., 1986.
2. Большая советская энциклопедия: [Электронный ресурс]: // [http://slovari.yandex.ru/~книги/БСЭ/Характер%20\(литератур.\)/](http://slovari.yandex.ru/~книги/БСЭ/Характер%20(литератур.)/) 2011. 14 марта.
3. Теофраст. Характеры. [Текст] / Теофраст. М., 1964.
4. Хализев, В.Е. Теория литературы. [Текст] / В.Е. Хализев. М., 1999.
5. Касаткина, Т.А. Характерология Достоевского. Типология эмоционально-ценностных ориентаций. [Текст] / Т.А. Касаткина. М., 1996.

#### References:

1. Bakhtin, M.M. to the philosophy of action. [Text] / M. M. Bakhtin // to the philosophy of action // Philosophy and sociology of science and technology. Yearbook. 1984-1985. M., 1986.
2. Great Soviet Encyclopedia [electronic resource]: // [http://slovari.yandex.ru/~books/TSB/Nature%20\(literatur.\)/](http://slovari.yandex.ru/~books/TSB/Nature%20(literatur.)/) 2011. 14 March.
3. Theophrastus. Characters. [Text] / Theophrastus. M., 1964.
4. Khalizev, V.E. Theory of Literature. [Text] / V.E. Khalizev. M., 1999.
5. Kasatkina, T.A. characterization of Dostoevsky. Typology of emotional and value orientations. [Text] / T.A. Kasatkina. M., 1996.

## ИСТОРИОСОФСКИЙ АСПЕКТ ДОКТРИНЫ ЕВРАЗИЙСТВА

Г.В. Иванников, аспирант, Шуйский государственный педагогический университет,  
г. Шуя, Ивановская область, Россия

**Аннотация.** Представляемая работа является попыткой анализа историософии евразийства. Евразийское движение 1920-1930 гг. было тесно связано с почвенническим направлением русской мысли. Автор статьи на примере евразийской концепции культурно-исторических типов описывает и те аспекты евразийской доктрины, в которых евразийцы остались верны почвеннической традиции, и те в которых они разошлись со своими предшественниками.

**Ключевые слова:** евразийство, историософия, культурно-исторические типы, циклизм, релятивизм, европоцентризм, цивилизация, морфологизм.

В конце XIX – начале XX века в противовес европоцентристской, однолинейной схеме общественного прогресса было сформулировано учение о множественности и разнокачественности человеческих культур. В ряду его создателей были русские философы Н.Я. Данилевский и К.Н. Леонтьев, немецкий философ и историк Освальд Шпенглер, крупнейший представитель философии культуры англичанин Арнольд Тойнби и др. Всех их объединяло убеждение в многообразии форм социальной организации человечества. Мысль о безусловной множественности, уникальности жизненных путей цивилизаций с самого начала была одной из основных и в раннем евразийстве.

Почти одновременно с «Закатом Европы» О. Шпенглера и независимо от него идею исторического плюрализма развивал русский языковед и философ Николай Сергеевич Трубецкой в своей первой книге «Европа и человечество» (София, 1920). Этот мыслитель настойчиво возражал против сведения богатства явлений человеческой истории к господству одного культурно-исторического типа и подчеркивал опасность денационализации культуры. Он был категорически против взгляда на западноевропейскую культуру как на самую высокую из всех ныне существующих, как на общечеловеческую, к которой должны приобщиться все прочие народы, все человечество. Трубецкой противопоставляет европоцентризму идею *релятивистского отношения к культуре*. Трубецкой ввел новый, по сравнению со своими предшественниками, принцип качественной несоизмеримости культур, исключая фактически возможность оценки той или иной культуры, так как любая оценка чужой культуры, по мнению Трубецкого, будет заведомо субъективной и проникнутой национальным эгоизмом: с его точки зрения, все культуры, включая европейскую, со всеми ее достижениями в области искусства, науки, технического прогресса, и так называемые «примитивные» культуры, полностью равноценны. Вся история, с точки зрения евразийства, – это взаимная борьба различных цивилизаций, многовекторное и многоуровневое их взаимодействие.

В этом Трубецкой существенно расходится, в частности, с Данилевским, который тоже теоретически исходил из идеи равноправия культур в мировом историческом процессе, однако не уравнивал их, придавая большое значение разнице в характере социально-экономического развития и в степени сложности цивилизационной деятельности. Благодаря этому, Данилевский создал стройную схему цивилизационного развития человечества, сочетавшую принципы мультилинейности и поступательности. Сколь угодно законченная схема всемирно-исторического процесса у Трубецкого и других евразийцев принципиально отсутствует. Исторический процесс представляется им лишенным каких бы то ни было общих закономерностей (кроме закона циклизма), процесс смены различных типов культур, эквивалентных по своей значимости и различающихся по направленности развития. Это, очевидно, связано с ярко выраженным релятивистским отношением евразийцев к характеру культурной деятельности. Интерес к теории циклического развития культур, очевидно, был продиктован антиевропоцентристским пафосом концепции евразийцев. Тема гниения, упадка германороманской цивилизации, столь характерная для славянофилов, Н. Данилевского, К. Леонтьева, нашла у евразийцев свое продолжение.

Важнейшим признаком, указывающим на этап, переживаемый цивилизацией, евразийцы считали состояние духовной культуры. Так, П. Савицкий в статье «Два мира» ссылается (хотя и с некоторыми оговорками по поводу поверхностности, на его взгляд, этих умозаключений)

на сопоставления, сделанные Шпенглером в «Закате Европы»: «Начальные этапы культурных циклов характеризуются цельностью, напряженностью религиозной веры, в то время как философия материализма и атеизма знаменует духовное оскудение и грядущую гибель цивилизации (курсив мой – И.Г.)» [1, С. 120]. Проникшие в нашу культуру идеи социализма Савицкий, как и другие евразийцы, считает чуждыми ей, навязанными клонящейся к упадку Европой. Анализируя причины революции, он рассматривает духовную жизнь России XIX века с точки зрения борьбы в ней двух тенденций. С одной стороны, это высокие искания Достоевского, Толстого, Вл. Соловьева, с другой – возникшая под влиянием Европы линия просветительски-нигилистическая и материалистическая, отраженная в творчестве Добролюбова, Чернышевского, Писарева. Борьба этих тенденций, разделивших русскую культуру на два мира, закончилась, по мнению Савицкого, победой нигилизма и привела к революции. Савицкий был склонен считать семнадцатый год катастрофой, наподобие той, которая постигла Римскую империю. Катастрофой, за которой следует период варваризации России. Россия, следовательно, как бы включается в цикл развития европейской цивилизации и преждевременно переживает упадок. Впрочем, Савицкий надеется на то, что эта катастрофа не приведет русскую культуру к смерти. Вопреки шпенглеровской схеме биологического цикла, Савицкий полагает, что варваризация может завершиться не распадом, а постепенно перейти в процесс обновления России, выявления и развития ее самобытных начал, заглохших на какое-то время из-за подражания Европе: «В настоящее время в грехе и блужданиях русский народ подошел к пределу последнему, но в этом, верим, залог возрождения» [1, С. 122]. Таким образом, Савицкий довольно свободно трактует циклическую схему, учитывая при этом своеобразие исторического пути, развития духовной жизни русской цивилизации. Однако, придавая такое большое значение европейскому влиянию как негативному фактору, определившему в большой степени судьбу России, ни Савицкий, ни другие евразийцы не анализировали причин, вследствие которых европейские идеи так прочно вошли в духовную жизнь России и образовали столь мощную тенденцию, успешно соперничавшую с собственной, национальной культурой.

Если в работе «Европа и человечество» Н.С. Трубецкой в основном ограничивался критикой претензий западноевропейцев на всемирную роль их исторического образования, то в последующих его трудах на первый план выходит другое историческое целое, которое он именуется Евразией. Именно это образование и находится в центре всех построений сторонников рассматриваемого идейного направления, что отличает их от Н.Я. Данилевского и его прямых последователей. *Географический, территориальный фактор в формировании самобытной культуры является для евразийцев определяющим* (это является основной особенностью евразийской историософской концепции, по сравнению с другими схожими с ней).

Евразийская доктрина исходит из того, что особое целостное историческое полиэтничное образование сложилось на территории России задолго до того, как большая ее часть оказалась под властью русского государства. Не Россия создала Евразию, она лишь завладела ею. В изучении истории России евразийцы использовали *идею исторических ритмов*, указывая на то, что формирование государств на территории Евразии шло через последовательные стадии объединения и распада (скифская империя, гуннская империя, монголо-татарская империя, Московская Русь и Российская империя, а затем Советский Союз). Евразия, согласно этой концепции, являлась неким культурно-географическим образованием, на территории которого последовательно сменяли друг друга разные фазы единого мегакультурного процесса. Этот «культуросубъект», именуемый Евразией, наделялся свойствами единой самодостаточной замкнутой культурно-историко-географической сущности.

В евразийстве в процессе формирования меняется понимание религиозной традиции, отношение к ней. Это новое понимание и отношение вызвало резкую критику со стороны приверженцев православной традиции, к которым можно отнести Г. Флоровского и В. Зеньковского. Прежде всего, Флоровский критикует евразийцев за «непогрешимость истории», за «разумность действительного и действительность разума», за «огрубелый и упрощенный панлогизм» [2, С. 314]. По его мнению, взглядам евразийцев на историю свойственен *натуралистический морфологизм*. Флоровский видит в этой методологии *старую биологическую теорию множественных видов, перенесенную в историческую область*. Так слагалась теория культурно-исторических типов Данилевского и затем Леонтьева, для которого история человечества есть биология.

Теория культурно-исторических типов строилась для опознания и оправдания национального своеобразия, а пришла, в итоге, к утверждению самого острого субстанциального монизма, которому отдаются в кабалу народы еще до своего рождения. В евразийской морфологии исторических типов «теряется проблема христианской философии истории, когда схемы и типы заслоняют конкретную и трагическую судьбу» [2, С. 328-331]. Географическое единство и своеобразие евразийской территории настолько занимает евразийцев, что в их представлении подлинным субъектом исторического процесса и становления оказывается территория, а не народы, не человек.

Первоначально цели евразийского движения были совсем иные: «Задача его в другом, вновь поставить на обсуждение культурно-философскую проблему смысла русской истории и русской революции, привлечь внимание к проблемам духовного творчества, пробудить глохнувший вкус к культуре, к чистым, а не прикладным ценностям» [3, С. 131]. Трагедия евразийства в том, что евразийство во имя борьбы с западничеством, так и не создав свою «сердцевину», свою жизненную плодоносную часть, бросило все свои силы на укрепление своей внешней грубой «скорлупы» – исторической морфологии и основанной на ней воинственной политической идеологии.

#### Литература:

1. Савицкий П. Н. Два мира // Россия между Европой и Азией: евразийский соблазн. Сост.: Новикова Л.И., Сиземская И.Н. М., 1993. С. 120.
2. Флоровский Г.В. Евразийский соблазн // Новый мир. 1991. №1. С. 195-211.
3. Флоровский Г.В. Письмо к П.Б. Струве об евразийстве // Из прошлого русской мысли. М., 1998. С. 124-131.

## **ВНУТРИКОНФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В РАМКАХ ПРОТЕСТАНТСКОГО ОБЩЕСТВА АНГЛИИ 1760-1770-Х ГГ.**

Е.П. Макаров, аспирант кафедры всеобщей истории  
Поволжской государственной социально-гуманитарной академии

Социокультурное пространство Англии всегда представляло научный и практический интерес для исследователей в области социологии, культурологии, истории, религии и других наук. Характеризуя особенности религиозного развития Англии второй половины XVIII в., стоит отметить, что хотя период 1760-1770-х гг. был относительно спокойнее религиозных войн XVII в., говорить о полном единстве протестантского большинства Англии было бы явным преувеличением.

Анализируя особенности внутриконфессиональных отношений в Англии, целесообразно, прежде всего, обозначить основные религиозные движения в протестантизме, повлиявшие на духовную жизнь английского общества 1760-1770-х гг. В качестве главных из них мы выделяем рационализм, методизм и евангелизм.

Современные ученые отмечают, что на протестантов Англии, как и на протестантов Европы в целом, влияло религиозное движение, под названием рационализм, стремившееся привести религию в соответствие со светскими надеждами общества, а также достижениями в области науки и интеллектуальной мысли. Эту идею поддерживали многие епископы англиканской церкви, включая Б. Ходли, который рассматривал церковь в качестве инструмента в руках государства, и стремился свести к минимуму те аспекты англиканских доктрин, которые подчеркивали божественное призвание церкви, как независимой священной власти благочестия [4; 5; 7; 6; 9].

Рационализм также приветствовал развитие неортодоксальной теологии, которая одно время даже грозила англиканской церкви уничтожением. Английские богословы ответили на распространение этой тенденции выпуском книг и памфлетов, предупреждавших об



опасности возвращения арианства, и того движения, что в Европе обычно называли пиетизмом [12, 24-108; 10; 3].

Стоит также отметить, что в период 1760-1770-х гг. англиканская церковь столкнулась с постоянным сокращением прихожан. В то же время росло число членов новых протестантских религиозных организаций. Кризис, с которым столкнулась англиканская церковь, был обусловлен двумя причинами. Во-первых, это постоянное усиление влияния методизма, во-вторых, это увеличивающаяся скорость социально-политических и экономических перемен, в немалой степени влиявших на жизнь простых англичан [2, 101].

Методизм возник еще в 1720-х гг. в Оксфорде. Д. Уэсли, считавшийся основателем методизма, высказывал идеи о том, что можно облегчить положение многих бедных, путем более справедливого распределения товаров. В 1746 г. был создан методистский фонд, средства из которого направлялись на покупку и распределение товаров среди неимущих слоев населения. Методисты также ухаживали за больными, давали образование бедным для того, чтобы те могли хоть как-то улучшить свой образ жизни, они распространяли огромное количество дешевой, а иногда и совсем бесплатной литературы. Известный английский историк и философ И. Тейлор в одной из своих работ признавал, что методизм Д. Уэсли был перспективой улучшения положения бедных больше в действии, чем в теории [18]. К 1760-м гг. методизм поддерживало большое количество не искушенных в религиозных вопросах представителей социально-незащищенных категорий населения, при этом, именно благодаря социально ориентированной деятельности методизм получил широкую поддержку среди англичан [11]. Английский литератор и историк XIX в. Р. Саути высказывал мысль о том, что реальное достижение Д. Уэсли состояло в том, что он смог создать организованную структуру, которая могла извлекать выгоду из евангельского отношения к религии, при этом с минимальным влиянием кальвинизма [13].

В то же время англиканское духовенство и аристократическая элита, несмотря на поддержку Д. Уэсли и его идей социальной иерархии, считали, что методизм несет в себе угрозу англиканской церкви, поскольку в таких областях, как Кингсвуд, Корнуолл и Ньюкасл, методизм стал практически государственной религией. В то же время Д. Уэсли считал, что методизм может стать средством реформирования англиканской церкви изнутри, и некоторые епископы высказали открытую поддержку идей Д. Уэсли в этом вопросе. Джон и Чарльз Уэсли были членами англиканской церкви всю свою жизнь, и в течение их жизни не наблюдалось каких-либо трений между англиканцами и методистами. Однако после смерти Д. Уэсли произошло разделение англиканской церкви и церкви методистов [2, 121].

Евангелизма стали придерживаться священнослужители, поддерживавшие контакт с Д. Уэсли и Д. Уайтфилдом, но выбравшие церковную службу в рамках своих приходов. Поначалу евангелизм был довольно спокойным религиозным движением, члены которого могли не обладать единообразием точек зрения, за исключением поддержки учения об оправдании верой. Идеи раннего евангелизма освещены в работах члена совета Кембриджского колледжа Д. Берриджа [1]. Со временем евангелизм стал популярен во многих провинциальных приходах Англии. Ранние евангелисты стремились к изоляции, и потребовалось время для того, чтобы учение вышло за рамки сельских приходов и достигло университетов, дворцов епископов и домов богатых людей [2, 102]. Несмотря на то, что значительное распространение евангелизм получил к концу XVIII в., в период 1760-1770-х гг., он уже был популярен среди малообеспеченного, в основном сельского населения. При этом в Англии, где религия играла важную роль в политических и социальных вопросах, евангелизм за ортодоксальность, высокую степень влияния на сельские и городские низы, и энтузиазм, доходивший до фанатизма, считался потенциально опасным религиозным движением [2, 103].

Важно также понимать, что богословские расхождения между англиканской церковью и другими протестантскими религиозными объединениями оказывали прямое и косвенное влияние на проблему взаимоотношений государственной церкви и диссентерских общин, таких как пресвитериане, индепенденты, баптисты и квакеры. Данная проблема является весьма сложной для восприятия по ряду причин. Во-первых, прихожане англиканской церкви и диссентерских общин, в рамках протестантского большинства населения Англии, всегда выступали вместе под антикатолическими лозунгами. По мнению Р. Уайта это было характерно не только для протестантов Лондона,

но также и Манчестера, Бирмингема, Ноттингема, Стокпорта и ряда других крупных городов [19, 186]. Во-вторых, история взаимоотношений англиканской церкви и диссентерских общин была в 1760-1770-х гг. крайне нестабильной, и динамичное развитие этих отношений характеризовалось как периодами мирного сосуществования, так и временными обострениями.

Идеи о том, что англиканская церковь, страдавшая в 1760-1770-х гг. от кризиса духовности, коррупции и неэффективного управления, не ставила целью развитие идей толерантности, были поставлены под сомнение еще в исследованиях Н. Сайкса [14, 15, 16, 17]. Многие современные ученые, из которых можно отдельно назвать П. Лэнгфорда, и Н. Йетса, и в своих интерпретациях религиозной истории Англии указывают на определенное развитие идей религиозной терпимости в 1760-1770-е гг. [8; 20]. Несмотря на стремление власти к религиозному единообразию, Англия не стала страной, где была разрешена только одна форма христианской религии [20, 6].

Проблема существования диссентерских общин в Англии, не была в 1760-1770-х гг. новым явлением. Еще с начала XVII в. англичане были разделены на тех, кто принадлежал к официальной англиканской церкви и тех, кто придерживался других концепций протестантизма. В 1662 г., когда стало понятно, что полной религиозной однородности достичь не удастся, была официально признана необходимость религиозного урегулирования, закрепленного в Акте толерантности (Toleration Act) 1689 г.

Как правило, после волнений 1710-х гг. и антиметодистских выступлений 1740-х гг., отношения между англиканцами и диссентерами были терпимыми. При этой кажущейся относительной стабильности, важно подчеркнуть, что социальная и политическая преемственность начала XVIII в. по-прежнему сохранила политические и религиозные разногласия, которые могли в любой момент привести к новому конфликту [2, 51].

При разрешении епархиальных властей протестантские диссентеры могли получить официальную лицензию для своей часовни, дававшую защиту закона. Многие диссентерские общины проводили религиозные обряды в нелегализованных часовнях, но власти чаще всего не предпринимали мер преследования в отношении подобных групп. Кроме того, диссентеры имели вполне легальную возможность обойти ограничения Акта о корпорациях (Corporation Act) 1661 г. и Акта об испытании (Test Act) 1678 г., для этого требовалось ежегодно посещать англиканскую церковь [20, 24].

В целом, к 1760-м гг. ни англиканские, ни пресвитерианские лидеры не были заинтересованы в установлении пуританских порядков. В 1760-е гг. умеренные церковные круги были на подъеме и в Англии и во всем мире [20, 25]. С восшествием Георга III на престол появилась надежда на то, что он сможет вернуть старую модель царствования, с большим акцентом на божественную природу монархии и созданием альянса тори и вигов. Многие лидеры вигов были готовы поддержать распространение терпимости на протестантских диссентеров. Более радикальные виги хотели расширить эту терпимость и на католиков. Н. Йетс высказывал мнение о том, что если бы тори продолжали терять власть и после 1760 г., как было на протяжении предыдущих сорока лет, то наиболее вероятно то, что протестантские основы государства были бы подорваны еще больше. Новый политический ландшафт, складывавшийся после 1760 г., означал наметившуюся тенденцию к ситуации, в которой религиозный консерватизм и реформаторство были уравновешены [20, 26].

Таким образом, на основе анализа внутриконфессиональных отношений в рамках протестантского общества Англии 1760-1770-х гг., можно сделать вывод о том, что влияние рационализма, методизма и евангелизма на духовенство и прихожан англиканской церкви, а также существование множества религиозных объединений в рамках протестантизма, было отличительной особенностью социокультурного поля Англии 1760-1770-х гг. Однако можно также сделать вывод о том, что эти факты не представляли собой серьезной социокультурной или социально-политической проблемы. Это подтверждает тенденция, заключающаяся в том, что внутренне разделенное протестантское большинство Англии дистанцировалось и противопоставляло себя католической части населения страны. Данная тенденция проявлялась в качестве значимой социально-политической проблемы не только в период 1760-1770-х гг., но также и позднее, когда общий рост социальной напряженности приводил к массовым выступлениям, где довольно часто звучала антикатолическая риторика. В качестве примеров тому можно привести беспорядки в Бате и Бристоле, а также Гордоновский бунт 1780 г.

Литература:

1. Berridge J. The Christian world unmasked: Pray come and peep. Philadelphia, 1791.
2. Brown R. Church and state in modern Britain, 1700-1850. London, 1991.
3. Brunner D. L. Halle pietists in England: Anthony William Boehm and the Society for Promoting Christian Knowledge. Vandenhoeck & Ruprecht, 1993.
4. Hoadly B. The reasonableness of conformity to the Church of England, represented to the Dissenting Ministers. London, 1703.
5. Hoadly B. Some considerations humbly offered to the right reverend the Lord Bishop of Exeter. London, 1709.
6. Hoadly B. The nature of the kingdom, or church, of Christ: A sermon preach'd before the king. London, 1717.
7. Hoadly B. Twenty sermons: The first nine of them preached before the King in Lent. London, 1755.
8. Langford P. A polite and commercial people: England 1727-1783. Oxford, 1998.
9. Lathrop J., Hoadly B., Gates Jones H. Sermons, on the mode and subject of Christian baptism. New York, 1808.
10. Nagler A. W. Pietism and Methodism. Publishing House M.E. Church, South, Smith & Lamar, agents, 1918.
11. Rogal S. J. The financial aspects of John Wesley's British Methodism (1720-1791). New York, 2002.
12. Stoeffler F. E. The rise of evangelical pietism. Leiden, 1965.
13. Southey R. The life of Wesley and the rise and progress of Methodism. In two volumes. Vol. I-II. London, 1820.
14. Sykes N. Church & state in England since the Reformation. E. Benn, 1929.
15. Sykes N. Church and state in England in the XVIII-th century. The University Press, 1934.
16. Sykes N. From Sheldon to Secker: Aspects of English Church History 1660-1768. Cambridge, 2004.
17. Sykes N. Man as Churchman. Cambridge, 2009.
18. Taylor I. Wesley and Methodism. New York, 1852.
19. White R. J. The age of George III, Heinemann Educational. New York, 1968.
20. Yates N. Eighteenth-century Britain: religion and politics, 1715-1815. New York, 2008.

## **ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПРИ ТОТАЛИТАРНОМ РЕЖИМЕ**

А.И. Матвеева, к. социол. н, доцент, кафедра социологии, Институт социологии и права, ФГАОУ ВПО «Российский профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург

Особенно актуальной духовно-нравственная социализация личности становится в условиях современного глобализма и информационной революции. Считается, что в период подготовки и осуществления революций (социальных, научных, технических, информационных) общество ориентируется преимущественно на людей ярких дарований, а после ее завершения на первый план выдвигаются люди со свойственными им качествами трудолюбия и исполнительности. Подобную же смену доминант можно проследить на предпочтении того или иного типа индивида.

Как свидетельствует общественно-политическая практика, существуют две «траектории движения» личности: «от толпы к индивиду» и «от массы к личности». Адаптационная стратегия «от толпы к индивиду» в равной мере актуальна и действенна в условиях тоталитарных и авторитарных социально-политических систем. В самом термине «тоталитаризм» (от лат. totus — весь, целый, совокупный) уже заключено указание на всеобщность и слитность как социально-политической, так и информационно-идеологической систем. Именно тоталитарный режим как «закрытая и неподвижная социокультурная и политическая структура, в которой всякое

действие — от воспитания детей до воспроизводства и распределения товаров — направляется и контролируется из единого центра» стремится к унификации всего процесса жизнедеятельности личности [6]. И, следовательно, он тяготеет к «упрощению и унификации социальной адаптации, вместо того, чтобы при минимальных усилиях обеспечивать максимально необходимый для режима приспособительный эффект» [3, С. 26]. Тотальность и безальтернативность — вот две главные особенности инфостратегии любого тоталитарного режима.

Унифицированная адаптация позволяла индивидам чувствовать себя единым целым с толпой, поскольку каждой личности предлагался одобренный властью единый набор адаптивных средств и стратегий, что приводило к «стиранию» личностного потенциала людей, превращения их в политизированную толпу — удобный объект для идеологических манипуляций. Здесь каждый новый этап адаптивного процесса был строго ограничен рамками дозволенного. Он фактически заранее был предписан индивиду в виде ограниченного набора адаптивных стратегий, установленных свыше. В итоге — использование индивидом заданных режимом адаптивных стратегий существенно облегчало и упрощало приспособительный процесс, но «убивало» активную, неудовлетворенную, творческую личность, превращая ее в конформиста. Напрашивается вывод: взаимодействие в системе «личность и общество» в условиях тоталитарного режима характеризуется доминированием формальной социализации над духовной адаптацией. Социализирующие воздействия социума (режима) на индивидов оказываются значительно сильнее и эффективнее, чем поисковые инновационные результаты приспособительной активности личности. Здесь оказывается справедливым суждение о том, что «по существу поиск является тем свойством нашего сознания, нашего Я, которое не принимается современной психологией и традиционной религией» [4, С. 30]. Налицо явный дисбаланс между процессом социализации в целом и социальной адаптации в частности, что приводит в результате к кризису индивидуальной групповой идентификации. Поскольку тоталитаризм как социально-политический феномен возник и достиг своего расцвета в XX веке, все тоталитарные режимы используют для упрочнения своих позиций в обществе достижения НТР, новейшие информационные технологии. По сути дела «каждый шаг на пути создания этой техники был новым шагом на путях самоутверждения воли к власти» [1, С. 70]. Таким образом, становится понятно, что «информационно-коммуникативная система выполняет функцию своеобразного интегратора общества на новой идеологической основе» [2, С. 27]. Режим навязывает индивиду и социуму адаптивные алгоритмы поведения. В целом данную стратегию можно назвать антигуманной, поскольку центральной установкой комплексной адаптационной стратегии тоталитаризма стало принятие толпы в качестве главного объекта воздействия на личность.

Именно в ситуации «психологического заражения» многократно возрастает сила информационного воздействия на человека в толпе. Режим предлагал человеку такую информацию, которая включала бы в себя не только заданные адаптивные ситуации, но и дозволенные властью стратегии адаптации к этим ситуациям. Информационная стратегия тоталитаризма обусловила появление такого типа личности, который способен адаптироваться в жестких, экстраординарных условиях репрессивного режима. Доказано, что любой режим не только приходит к власти, опираясь на определенный тип личности, но и всей своей практической деятельностью формирует, воспитывает личность, которая могла бы стать его опорой. В случае с антидемократическими режимами данный тип личности получил название «авторитарного». Это понятие было введено Э. Фроммом, и прототипом для него стал «человек толпы» [5, С. 192].

Разумеется, каждой стране присуща своя специфика появления и формирования авторитарного типа личности. Для развития России в XXI столетии особое значение имел процесс «догоняющей» индустриальной модернизации, повлекший за собой маргинализацию и люмпенизацию значительной части населения. Так, например, в СССР стихийный характер маргинальных процессов, вполне естественных для индустриального этапа, был усилен искусственными мерами: коллективизацией, индустриализацией и так называемой культурной революцией. По сути дела, проследив в России генезис массового маргинала, можно установить специфику адаптационных процессов в условиях тоталитаризма. Он заключается в том, что «человек масс» эпохи раннего капиталистического индустриализма (начало XX в.) становится главным субъектом и объектом в тоталитарном обществе.

По мере становления тоталитарный режим проходит три стадии: захват власти, расцвет и разложение. Соответственно изменяется и авторитарная личность. Её изменения связаны с изменениями условий адаптации: социокультурной адаптивной среды, инфостратегии режима, адаптивных ориентаций.

Можно сделать принципиальный вывод: адаптивная стратегия любого тоталитарного режима сводится к формулированию критериев такого типа личности, который бы полностью устраивал власть, и созданию системы социально экономических, идеологических стимулов и инструментов для его появления и формирования. Данная система включает в себя комплекс мер, частных адаптивных стратегий широкого спектра воздействия, вынуждающих общество воспроизводить в массовом масштабе такую личность, а массового маргинала подстраиваться под заданные критерии. Следовательно, тоталитарная личность — это закономерный продукт деятельности тоталитарного режима, поскольку в отличие от маргинала, пребывающего вне всякой культурной общности, тоталитарная личность, адаптируясь, ощущает себя составным элементом, винтиком тоталитарной структуры. Отказ человека от собственного «Я» в данном случае рассматривается как один из возможных вариантов адаптации личности к тоталитарному режиму. Человек-исполнитель — вот идеал системы.

Поэтому эффективная адаптация к антигуманному обществу возможна лишь путём глубокой трансформации личности, а также отказа от высших (абсолютных) морально-нравственных норм, принципов, идеалов. И в этом смысле тоталитарная личность в терминологии Д. Рисмена — это «извне ориентированная личность», тогда как маргинальная личность — это просто дезориентированная личность, утратившая свою духовную, культурную идентичность. С точки зрения адаптации человека к тоталитарной системе особое значение имеет сознательный уход людей от опасной информации, так как информационная невосприимчивость является ни чем иным, как ещё одной частной адаптивной стратегией личности, призванной оптимизировать взаимодействие последней с антигуманной средой.

#### Список литературы:

1. Давыдов Ю. Н. Введение. Стабилизационное сознание в век кризиса: его основополагающие категории // История теоретической социологии. Т.4 М., 1997.
2. Козлова Н.Н. Средства коммуникаций и общественные отношения: грани взаимодействия // Филос. науки. 1990. №9.
3. Рейковский Я. Личность в условиях общественно-исторической перестройки // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М., 1989.
4. Тойнби А. Цивилизация перед судом истории: Пер. с англ. СПб., 1991.
5. Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1990.
6. Totalitarianism. Proceeding of Conference Held of the American Academy of Arts and Science. March 1953. Cambridge (Mass), 1954.

## **ИЗУЧЕНИЕ ПАРЕМИЙ В ИСТОРИИ ЛИТОВСКОЙ ФОЛЬКЛОРИСТИКИ**

Н.Г. Голембовская, учитель МОУ Лицей №8 «Олимпия» г. Волгограда;  
соискатель кафедры русского языка Волгоградского государственного университета

Литовская фольклористика — вполне сложившаяся наука с богатой историей и значимыми для европейской культуры и науки достижениями. Ее цель — исследовать смысл, происхождение, тенденции развития литовского фольклора. Основные направления деятельности — изучение специфичности, функционирования фольклорного слова, способов образного моделирования, особенностей перевода, роли фольклора в истории народа, выявление специфики произведений

народного творчества, принципов организации художественного текста, соотношения региональных, национальных и международных процессов в фольклоре. Периферические поля исследования определяют связи фольклористики с другими науками – языкознанием, литературоведением, историей, этнографией, психологией, эстетикой и т. д.

Значительные результаты в изучении литовского фольклора получены в XIX веке (это было время формирования различных научных теорий), тогда была сформирована методологическая основа науки. Однако начало литовской фольклористике положено значительно раньше. Это отражено в монографии А. Йонинаса «Литовская фольклористика: до XIX века».

Развитие национального самосознания, следование романтическим идеям, господствовавшим в общественном сознании, повышало интерес к фольклору и его исследованию. Именно в XIX веке усилиями литовских и иностранных ученых начинается важнейший этап в работе с фольклорным материалом – сбор образцов фольклора, издание фольклорных сборников и одновременное изучение и сравнение полученного материала. Пословицы и поговорки в сравнительном аспекте начали изучать позже, чем другие жанры фольклора, например, сказки или баллады.

В XX веке формируются школы антропологической этнографии и фольклористики, литовская фольклористика развивается значительно интенсивнее, начали создаваться новые методологии и теории: историко-географическая, функциональная, структурализм, семиотическое направление, коммуникативное, контекстуальное и др. В первой половине XX века изучением фольклора занималось Литовское научное общество, издавался журнал «Литовский фольклор». В это же время литовская фольклористика попадает в сферу интересов Литовского университета, на базе которого читаются курсы по фольклору. Вопросы фольклористики широко отражаются в публикациях изданий общелитовского профиля «Народ и слово», «Труды и дни», с 1930 года В. Креве-Мицкявичюс редактирует журнал «В нашем фольклоре».

С 1935 года по примеру Латвии, Эстонии, Финляндии начато создание архива литовского фольклора. Руководитель проекта Й. Балис издает журнал «Труды по фольклору». За первую половину XX века собрано около полумиллиона фольклорных произведений, большая часть которых записана с помощью фонографа. В Креве-Мицкявичюс в 1934–1937 гг. публикует свой фундаментальный труд «Пословицы и поговорки» в трёх томах, З. Кузмицкис, М. Мишкинис готовят словарь фольклора для школьников.

Расцвет литовской фольклористики XX века связан с именем К. Григаса (1924–2002), основоположника современной паремологии, сформировавшего в фольклористике четкое компаративное направление. И в настоящее время это направление исследований у литовских фольклористов является наиболее продуктивным. По утверждению К. Григаса, данное направление в исследовании литовских пословиц берет начало в работе ученого XVII века Пилипаса Руйгиса «Исследование литовского языка» (написана в 1706 г., напечатана в 1745 г.). Его замечания по поводу пословицы «Бог дал зубы, даст и хлеба» можно назвать попыткой сравнительного анализа пословицы: автор сравнивает эту пословицу с греческим эквивалентом, обращая внимание на лексические, смысловые, фонетические совпадения, выдвигает ставшую популярной в Литве версию о родственности языков (Григас, 2000. С. 26).

Знаковым событием для литовской фольклористики является издание в 1956 году книги пословиц, поговорок, загадок «Малый литовский фольклор XVII–XVIII веков» Юргиса Лебедиса. Книга составлена из записей Якубаса Бродовскиса (лексикографа Малой Литвы – бывшей Восточной Пруссии; 1692–1744 гг.) и других рукописных и печатных источников, созданных до начала XIX века. Данный сборник малых жанров фольклора включает толкование содержания пословиц и поговорок, примеры семантически и идейно близких немецких и литовских пословиц. К отдельным пословицам приводятся комментарии собирателей литовского фольклора А Шлейхера, Г. Нессельманна, К Милкуса, М. Межиниса (Межитовского), Ю. Крашевского и других.

Популярные в мире во второй половине XX века направления структурного и семиотического анализа текстов в литовской фольклористике явных последователей не нашли. Однако важными и перспективными К. Григас считал некоторые семиотические работы по проблемам семантики пословиц, в том числе высоко оценил труды эстонского ученого Арво Крикманна,

в которых отражено «взаимодействие поэтической структуры и семантического содержания» (Григас, 2001. С. 105).

Вторая волна интенсивного изучения фольклора начинается в середине 60-х годов, когда при Институте литовского языка и литературы образуется отдел фольклористики. Вновь активно ведется сбор фольклорного материала, организуются экспедиции, за 50 лет список зафиксированных фольклорных текстов пополняется 725 тысячами образцов. Именно в эти годы издаются фундаментальные труды К. Григаса по компаративной паремиологии, некоторые из них имеют международное значение. Значительное влияние на развитие литовской фольклористики имели работы латышского ученого Э. Кокаре, исследователя латышских, литовских и немецких паремий в сравнительно-историческом аспекте.

Современная литовская фольклористика обратила внимание на ранее запрещенные фольклорные жанры – песни периода резистенции, сатирические анекдоты о коммунистическом порядке и лидерах социализма. Вместе с тем продолжаются социологические исследования малых жанров фольклора: каково место и значение пословиц и поговорок в современном обществе, в различных социальных группах, в каком контексте и с какой целью современный человек использует традиционную паремию и почему ее пародирует или искажает.

Институт литовской литературы и народного творчества с 1988 года приступил к созданию электронного сборника литовских пословиц и поговорок. Такой сборник ([www.aruodai.lt/patarles](http://www.aruodai.lt/patarles)) был задуман как электронная картотека, в настоящий момент она охватывает более 60 тысяч пословиц, более 100 тысяч вариантов пословиц из почти 200 тысяч пословиц и поговорок картотеки Института литовской литературы и народного творчества. В картотеке указываются сведения о месте и времени записи пословицы, дается комментарий каждой пословицы и контекст употребления, пословицы распределены по типам, к каждому типу подобраны варианты и переводы на русский и немецкий языки, указаны синонимичные пословицы в других языках.

«Пословицам не грозит такая же судьба, как старинным песням или сказкам, все более теряющим первичную основу – связь с традиционными церемониями, развлечениями, работами», – так в обзоре современной фольклористики писал К. Григас. Пословица – необычайно гибкий жанр, который приспособляется к меняющимся жизненным условиям, она существует не только к современной разговорной речи разных социальных слоев, но и давно проникла в язык художественной литературы, прессы, радио, телевидения, рекламы, Интернета.

В настоящее время фольклор изучается в основном научном центре фольклористики – Институте литовской литературы и народного творчества, сформированном в 1990 году путем разделения Института литовского языка и литературы.

#### Литература:

1. Grigas K. Šiuolaikin paremiologija. Problemos ir perspektyvos / K. Grigas. Tautosakos darbai, VIII (XV), 1998.
2. Grigas K. Nuo pirmųjų įraų iki sisteminio leidinio, kn.: Lietuvių patarlės ir prieodai, t. I: A–D, parengė Kazys Grigas [ir kt.]. Vilnius, 2000.
3. Grigas K. Kai kurios patarlių prasmės / Tautosakos darbai, XV (XXII). Vilnius, 2001.
4. Zaikauskienė D. I bandytos ir nei bandytos lietuvių patarlių tyrimo strategijos/ Tautosakos darbai, XXXVIII. Vilnius, 2009.
5. Йонинас А. Литовская фольклористика: до XIX века / А. Йонинас. Вильнюс, 1984.
6. Sauka L., Stundienė B. Tautosakos mokslas. Lietuvos humanitarinių ir socialinių mokslų plėtros problemos. Sudarytojas Giedrius Viliūnas. Vilnius, 2004.

## ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПЕРСОНАЖЕЙ В ЦИКЛЕ Л. УЛИЦКОЙ «ДЕВОЧКИ»

К.И. Бабкина, студент, Волгоградский государственный университет

Л. Улицкая – яркий представитель современной русской прозы. Она создала особый, во многом уникальный художественный мир. Проза Людмилы Улицкой привлекла внимание критиков в 1990-е годы XX века.

Признание художественного таланта автора за границей способствовало росту популярности её произведений и в России. В 1993-м и 1996-м годах повесть «Сонечка» и роман «Медея и её дети» дважды были номинированы на премию Букера. За литературную деятельность писательница награждена премиями: французской – Медичи за «Сонечку» (1996), итальянской – Джузеппе Адсерби за роман «Медея и её дети» (1999), и, наконец, она стала обладательницей премии Букера за роман «Казус Кукоцкого» (2001).

С этого времени и до наших дней творчество автора остается объектом активного обсуждения.

Подробнее хотелось бы рассмотреть цикл рассказов «Девочки». Он был впервые опубликован, как и многие ее произведения, в журнале «Новый мир» (1994, №2). В 2002 г. сборник вышел отдельной книгой, а в 2004 г. «Бедных родственников» вместе с циклом рассказов «Девочки» и повестью «Сонечка» вновь переиздали в «Эксмо», назвав «новинку» «Бедные, злые, любимые».

Тематика цикла «Девочки» – взросление детей в послевоенную эпоху, формирование личности, познание мира и себя. Такое название дано ему не случайно. Центральными персонажами всего цикла являются несколько школьников, живших в послевоенное время. Л.Улицкая описывает жизнь, проблемы, чувства, свойственные детям, раскрывает их внутренний мир. Данный доклад будет посвящен рассмотрению организации системы персонажей в цикле «Девочки».

Всех персонажей цикла, как старшего, так и младшего поколения, можно сгруппировать по единому признаку: поиск жизненных ориентиров. Между миром взрослых и детей существует тесная связь. Взрослые являются и примером для подражания, и причиной стыда. Есть в этой системе «родители-дети» исключения, те люди, которые не смогли вовремя рассказать детям о вечных ценностях.

У девочек формируется характер и отношение к жизни в зависимости от того, какие качества в них закладывают взрослые в семье и школе, но в первую очередь родители. С этой позиции можно выделить хитрых и расчетливых Вику Оганесян и Алену Пшеничникову, добрую, ответственную и скромную Лилию Жижморскую, не по годам взрослую Таню Кольванову. Пока эти девочки ещё малы, в их характере больше доброго, чем злого, они веселы, живут сегодняшним днем, быстро забывают обиды. Но их жизненные принципы начинают формироваться под влиянием взрослых. Кто-то из них чувствует свою ответственность за детей, как, например, бабушки Эмма Ашотовна, Белла Зиновьевна. Есть и те взрослые, которые не осознают, как влияют на девочек своим примером. Это мать и тетка сестер Кольвановых, которые пьют, сквернословят, ведут распущенную жизнь.

Теперь перейдем к рассмотрению центральных персонажей цикла «Девочки». Выявим сходства и различия характеров.

Центральных персонажей всех этих рассказов объединяет возраст (всем им не больше 10-12 лет) и отношение к жизни: детское, непосредственное, любопытное.

Л. Улицкой показан колорит эпохи: каждый ребенок очень гордился посвящением в пионеры, ведь эта честь доставалась немногим, а лишь самым лучшим, ответственным: «Девочки были лучшие из лучших, отличницы, примерного поведения, достигшие полноты необходимых, но не достаточных девяти лет. Были в классе «Б» и другие девятилетние, которые и мечтать не могли об этом по причине своих несовершенств» [2, С. 349].

Детям с детства прививали любовь и уважение к И.В. Сталину: «Отсталая не станет в подарок товарищу Сталину ковер ткать, – защитила почтенную старушку Преображенская» [2, С. 352]. В этой черте проявляется сходство героинь. У них появлялись авторитеты, они верили тому, что говорят взрослые, зачастую не имея собственного мнения, полагаясь на слова родителей.



Непохожесть детей проявляется в характерах, складывается под влиянием родителей и школы. Таня Колыванова – скрытная, тихая, знающая о взрослой жизни не по годам много, Лиля Жижморская – скромная, но способная постоять за себя, Алена Пшеничникова – избалованная и капризная, Гаяне и Вика Оганесян – озорные и веселые. На первый план выходит всё же сходство девочек. В силу своего возраста они не задумываются о многих явлениях жизни, с легкостью соглашаются на опрометчивые поступки, любят детские шалости, пытаются копировать друг друга и взрослых. Автор хотел описать эту «детскость» и непосредственность персонажей, показать читателю внутренний мир девочек, поэтому в целом они похожи.

Если говорить конкретно о системе персонажей, то можно заметить, что в каждом отдельно взятом рассказе на первый план выходит один герой, остальные являются фоном для развития событий.

Подрастающие девочки, сталкиваясь с несправедливостью, приходят к выводу, что во взрослой жизни чего-то не хватает. Не желая ощущать «взрослый страх» и понимать гнусные законы существования, они пытаются задержаться в мире сказок и игр» [1, С. 181]. Взросление детей происходит на фоне проблем, несовершенств и катаклизмов советской эпохи и общества в целом: социальное неравенство, поклонение авторитетам, родители, не способные дать ясное представление о жизни.

В рассказе «Дар нерукотворный», открывающем цикл, главным персонажем является Таня Колыванова, именно вокруг ее семьи разворачивается действие. Ее тетка Тамара вышила портрет товарища Сталина ногами, что крайне поразило новоиспеченных пионеров. Они принимают решение отправиться домой к этой «героине» и лично расспросить ее обо всех подробностях.

Следующий рассказ цикла – «Чужие дети», история сестер Гаяне и Виктории Оганесян, происшедших из старинной грузинской семьи. Этот рассказ отличается от остальных произведений цикла тем, что здесь не упоминаются другие девочки, даже на заднем фоне. Всё повествование посвящено только семье Оганесян: бабушке Эмме Ашотовне, матери Маргарите, страдающей психическим расстройством, и отцу, вернувшемуся с войны. Виктория и Гаяне – единственные героини цикла, о рождении и детстве которых рассказывает автор. Остальные девочки показаны им уже в возрасте 10-12 лет. Следующее отличие их в том, что они являются главными персонажами сразу в двух рассказах, «Чужие дети» и «Подкидыш», хотя остальные героини выступают на первый план только в одном рассказе. Как можно было заметить, автор выделяет этих персонажей из среды девочек. Они сестры, воспитывались в одной семье, с детства неразлучны, но обладают совершенно разным характером и внешностью.

В рассказе «Подкидыш» на первый план снова выходят сестры Оганесян. В нем раскрывается сущность обеих девочек: хитрость Виктории и наивность Гаяне. Несмотря на юный возраст, Виктория уже умеет злобно шутить, но при этом не понимает, что ее поступки имеют печальные последствия.

Следующий рассказ, «Второго марта того же года», посвящен Лиле Жижморской, девочке из состоятельной еврейской семьи, но стесняющейся своего происхождения.

«Ветряная оспа» – единственный рассказ, где на передний план не выходит ни одна из девочек, они все главные героини. Кроме того, в нем фигурируют новые персонажи, Пирожкова и Плишкина, ранее о которых упоминалось лишь вскользь. Впрочем, пропадают эти героини так же стремительно, как и появляются.

Делая выводы, следует отметить несколько особенностей организации системы персонажей в цикле Л. Улицкой «Девочки»: миры детей и взрослых в повествовании тесно взаимодействуют между собой; сходства героинь преобладают над различиями; в каждом рассказе на первый план выходит один определенный персонаж.

#### Литература:

1. Елина Е.Г., Ишекова, С.А. Образы России в цикле рассказов Л.Улицкой «Девочки» // Мир России в зеркале новейшей художественной литературы. Сборник научных трудов. Саратов, 2004.
2. Улицкая Л.Е. Девочки. М., 1999.

## «РАДОСТЬ» И «JOY» В РОМАНЕ В. НАБОКОВА «ЛОЛИТА»

Е.С. Смахтин, аспирант кафедры русского языка, ассистент кафедры перевода и межкультурной коммуникации, Курский государственный университет

Изучение и сопоставительное исследование вербализации эмоций в художественном дискурсе писателей-билингвов вызывает все больший интерес среди филологов и лингвистов. Целью данной статьи является сравнительный анализ лексики, номинирующей эмоцию «РАДОСТЬ» в английском и русском вариантах романа В. Набокова «Лолита».

Эмоцию «радости» можно отнести к числу так называемых «базовых эмоций». Принято полагать, что к фундаментальным эмоциям относятся, как правило, те, которые являются «простыми», то есть не разложимыми на составляющие, а также формирующиеся на очень ранних стадиях развития. Все же остальные эмоции выступают в роли производных от них [3, С. 17-21].

Следует отметить, что радость обычно воспринимается как позитивное эмоциональное состояние, переживание которого психологически важно и жизненно необходимо человеку. Как правило, положительность образа радости очевидна в ее противопоставлении отрицательно оценочным понятиям [2, С. 167].

Английское существительное *joy* 'радость' (10 с/у) определяется антонимичными прилагательными *poor* 'бедный' и *rich* 'богатый', употребленными автором по одному разу. Данные атрибуты характеризуют семантически абсолютно разные ситуации. В первом случае речь идет о жалостливом, ущербном желании главного персонажа романа, во втором же писатель отмечает положительное, позитивное отношение к испытываемому чувству.

<...> before undertaking anything she might prefer to my *poor joy* [6, С. 156];

<...> перед тем, как дать ей предпринять все то, что предпочитала она моему жалкому блаженству [4, С. 133];

The *rich joy* was waning [6, С. 315]

Густая отрада редела [4, С. 259]

Субстантивный ряд лексемы *joy* представлен существительными *infusion* 'вливание', *juice* 'сок', *ride* 'поездка', *rudiments* 'основы', *tiger* 'тигр'. Сравнение радости с жидкостью подтверждается выражениями *infusion of joy* 'вливание радости' и *joy juice* 'сок радости'. Как нам представляется, в последнем речь идет о наименовании наркотического средства.

Устойчивое сочетание *on the rack of joy* 'на пике радости' встречается в романе дважды, выражая крайнюю степень испытываемых главным персонажем переживаний.

Интерес представляет словосочетание *tiger joy* 'тигровая радость', где существительное *tiger* выступает в роли определения. Тем самым автор подчеркивает самобытность, силу и опасность, накал переживания главного героя, биение сердца которого сравнимо лишь с энергичностью и поведением хищного зверя.

But my heart pounded with *tiger joy*, and I crunched a cocktail glass underfoot [6, С. 313]

<...> но сердце во мне колотилось от хищного веселья, и помню, как хрустнула коктейльная рюмка у меня под ногой [4, С. 257]

Предикативный ряд представлен объектными связями с глаголами *cry* 'плакать', *pound* 'сильно биться', *prefer* 'предпочитать'. Кроме того, в романе радость может ослабевать (*wane*), а также вариться как жидкость (*brew*).

Производное прилагательное *joyful* 'радостный' (1 с/у) используется В. Набоковым в оригинале произведения в связи с олицетворенным субъектом *eye* 'глаз', как правило обозначающим один из традиционных «органов духовных чувств» [1, С. 90].

And all the time I was aware of a private blaze on my right: her *joyful eye*, her flaming cheek [6, С. 233]

И все время я чувствовал некий маленький индивидуальный пожар справа от меня: ее *ликующий глаз*, ее пылающую щеку [4, С. 193]

В.А. Успенский считает, что в русскоязычной культуре «радость внутри человека. Это легкая светлая жидкость. Иногда она тихо разливается в человеке, а иногда бурлит, играет, искрится, переполняет человека, переплескивается через край. По-видимому, она легче воздуха: человек от радости испытывает легкость, идет, не чуя земли под ногами, парит и, наконец, улетает на седьмое небо» [5, С. 151].

В автопереводе романа эмоция радости репрезентирована синонимическим рядом существительных *радость* (5 с/у) и *отрада* (2 с/у), а также глаголом эмоционального воздействия *радовать* (2 с/у) и возвратным предикатом *радоваться* (1 с/у), производным прилагательным *радостный* (5 с/у) и наречием *радостно* (3 с/у).

В генитивных сочетаниях существительное *радость* выступает как в роли главного (*радость изысканий*), так и в роли зависимого слова (*зачаток радости, сок радости*).

Предикативный ряд указывает на радость как цель (*добыть радость*), так и причину определенного физического действия в предложно-падежном сочетании *рыдать от радости*.

Лексема *отрада* характеризуется прилагательными *густой* и *нестерпимый*, употребление которых в контексте романа свидетельствует о богатстве, яркости, а также болезненно крайней степени переживаемого чувства.

Производное прилагательное *радостный* (5 с/у) определяет существительные *глаз, голос, суета, торжество*, конкретизируя тем самым описываемые ситуации, а также придавая им положительную окраску.

«Здрате, здрате», и смирно стала, глядя на меня лукавыми, **радостными глазами**... [4, С. 102];

<...> был в мае один особенный день, полный **радостной суеты**... [4, С. 179]

Использование автором в русской версии романа наречия *радостно* (3 с/у) обусловлено стремлением акцентировать качественную неповторимость эмоции, насыщая ее различными оттенками, указывая при этом на ее внешнее проявление. Обстоятельственная конкретизация образа действия наблюдается в связях с предикатами *порыгивать и трудиться, смеяться, шептать*.

<...> чтобы наконец скрыться за нашим передним крыльцом, не видным мне с того места, где я **радостно порыгивал и трудился** [4, С. 71];

<...> меж тем как Лолита — горячо, **радостно, дико, напряженно, с надеждой, без всякой надежды** — **шептала**... [4, С. 142]

Таким образом, можно сделать вывод об образном представлении В. Набоковым эмоций с использованием метонимических переносов свойств окружающей среды и физиологического состояния человека, сравнении радости с жидкостью. Кроме того, следует отметить частое совпадение автоперевода с текстом оригинала по лексико-семантическим вариантам слов, называющих эмоции, а также характеризующих переживания.

#### Литература:

1. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск: Из-во Урал. ун-та, 1989. 184 с.
2. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: Монография. М.: Гнозис, 2008. 374 с.
3. Мягкова, Е.Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова. Курск: Изд-во КГПУ, 2000. 110 с.
4. Набоков В.В. Лолита: Роман / Пер. с англ. Автора. М.: Издательско-полиграфическая фирма АНС-Принт Ассоциации Новый стиль, 1991. 256 с.
5. Успенский В.А. О вещных коннотациях абстрактных существительных // Семиотика и информатика. Вып. 35. Ч. 1. М.: ВИНТИ, 1997.
6. Nabokov V. Lolita. Penguin Books, 2006. 361 p.

## СЕКЦИЯ 2

### НАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИССЛЕДОВАНИЯ ПО СОЦИАЛЬНЫМ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ

#### РОЛЬ ИНТЕГРИРОВАННОГО МЕТОДА В КРУЖКОВОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.И. Лапшина, музыковед, аспирантка Кыргызского Государственного  
университета им. И. Арабаева, г. Бишкек, Кыргызская Республика

Период социально-экономического кризиса привел к утрате обществом неких ценностных ориентиров. Как в этой ситуации сформировать мировоззрение школьника, его взгляды на национальную и мировую культуру, привить определенные эстетические вкусы и потребности в прекрасном? Этот вопрос частично удается решать с помощью инновационных разработок в системе дошкольного и школьного образования, а также при помощи средств искусства в специализированном художественно-эстетическом образовании.

В современном мире наблюдается тенденция к экономической, политической, культурной, информационной интеграции. В связи с этим считаю важным сделать акцент на эстетическом воспитании младших школьников посредством знакомства с различными видами искусства на интегрированном кружковом занятии.

Процесс интеграции в педагогике изначально связан с идеей межпредметных связей в общеобразовательной системе и относится к классической педагогике, основанной на поиске путей отражения целостности природы в содержании учебного материала. Идею взаимосвязи всего сущего, связи науки и педагогики с действительностью отражали в своих трудах ведущие теоретики прошлого [5; 8; 10; 12]. Отдельные аспекты совершенствования обучения и воспитания школьников с позиций межпредметных связей и интеграции в обучении рассматривались также в трудах российских и кыргызских педагогов, ученых, психологов, предметников-методистов [1-3; 6; 11; 13].

Поиск новых педагогических решений, нацеленных на повышение эффективности процесса обучения, развитие творческого потенциала учителей с целью более эффективного воздействия на учащихся привел к современному пониманию интеграции как определенного направления в педагогике [4; 7; 9].

Поиски на пути интегрирования образования привели к расширению его содержания, причем в странах СНГ акцент нередко переносится на национальные традиции. Так, например, в Кыргызстане введен предмет «Манасоведение», который предполагает ознакомление учащихся с культурными ценностями в области истории, искусства, традиций и обычаев на основе устно-поэтического наследия кыргызского народа – героического эпоса «Манас» [2].

Помимо этого, в средних школах республики прошла апробацию методика «Музыка сабагы» («Урок музыки») ОО «Центр “Устатшакирт”», основанная на традиционном музыкальном наследии и инструментарии кыргызов.

Тенденцию к интеграции можно проследить в некоторых заведениях дополнительного и специализированного образования, подтверждением чему стало открытие центров эстетического воспитания, школ искусств, центров детского юношеского творчества и др. Сближение (интеграция) преподаваемых предметов происходит через взаимодействие различных видов искусства – таких, как музыка, хореография, театр, изобразительное и декоративно-прикладное искусство, кино (видео), дающих ребенку яркие образные, чувственные, визуальные и слуховые представления.

Преломление подобного подхода в педагогической практике ставит эстетическое воспитание школьника на качественно новую ступень. Эту гипотезу подтверждает проведенная автором статьи педагогико-экспериментальная работа с учащимися 1-4 классов общеобразовательных школ Кыргызстана на кружковых занятиях во внеурочное время в течение 2010-2011 учебного

года (средняя школа №25 им. Т. Шевченко с. Михайловка и средняя школа №7 им. Ильича п/г Пристань Иссык-Кульской области).

Выбранные для эксперимента общеобразовательные школы находятся к сельской местности, где ребенок не всегда имеет возможность непосредственно приобщаться к искусству, осваивать всевозможные направления художественно-эстетического цикла в связи с отсутствием на местах учреждений специализированного или дополнительного образования.

Наряду с этим, в нашем эксперименте задействованы учащиеся Детской школы искусств №4 столицы Кыргызстана – г. Бишкек. Спецификой данной школы является то, что каждый ребенок получает определенное профильное обучение (музыкальное исполнительство, хореография, театральные постановки, ораторское, изобразительное искусство).

Целью эксперимента стало создание педагогических условий, которые способствуют развитию художественно-эстетического вкуса, творческих способностей и нравственного совершенствования детей младшего школьного возраста. Наряду с этим, осуществлялось эстетическое развитие младших школьников периферии и столицы через творческие встречи, концерты, видео-экскурсии по достопримечательностям страны, «творческие мастерские» и др.

В задачи педагогического эксперимента входило:

- осуществление *комплексного* подхода, интегрирующего основные виды искусства;
- создание атмосферы и условий для раскрытия творческого потенциала каждого ребенка, поддержки его интереса к самостоятельной художественной деятельности;
- культурный диалог школьников периферии и столицы посредством совместных выставок детского творчества, концертов, открытых уроков.

Для реализации эксперимента разработан план на один учебный год для детей младшего школьного возраста по авторской методике, обозначенной как «технология радуги», которая заключается в *интеграции в эстетическом воспитании семи видов искусства – музыки, танца, театра, литературы, изобразительного и декоративно-прикладного искусства, кино (видео)*. Перечисленные семь видов искусства – аналог семи цветам оптической радуги. Цифра «7» обладает также с древности богатыми семантическими свойствами.

В соответствии с разработанным учебным планом составлен цикл видеоматериалов «Страна искусства – это сказка!», включающий следующие темы: «Мир искусства», «Культурные достопримечательности Родины», «Моя столица – город Бишкек», «Радуга над миром детства», «Улыбка – 2011!», «Мой мир», «В театре», «Родная природа в искусстве мастеров Кыргызстана». Наряду с этим, сделана музыкальная подборка, включающая детские песни, произведения мировой классики, кыргызский фольклор и сочинения композиторов-современников, которые регулярно прослушивались на кружковых занятиях.

Задачей видеозаписей и музыкального материала является создание эстетической и эмоциональной среды, которая пробудила бы в сознании ребенка эмоциональный отклик, активизировала творческие задатки, определенные эстетические потребности и вкусы, дала толчок к самореализации.

В ходе педагогического эксперимента использованы следующие формы работы: наблюдение, беседа, лекция, письменные сочинения, методические советы, диагностика состояния учебной мотивации, уровня удовлетворенности учащихся и их родителей условиями эстетического воспитания (анкетирование, тестирование), ведение учащимися «творческих дневников», творческое сотрудничество педагогов и учащихся в условиях формирования разносторонних интересов ребенка, музыкальный «десант» из столицы в Иссык-Кульскую область и др.

Педагогические семинары, методические лекции в школах, организованные и проведенные в ходе педагогического эксперимента, способствовали внедрению инновационных технологий, приемов эстетического воспитания, методов преподавания, развитию сотрудничества педагогического коллектива в области реализации интегрированных кружковых занятий по «технологии радуги».

Итак, практическое внедрение в эстетический цикл «технологии радуги» проводилось как инновационный эксперимент, результаты которого получили положительные отзывы на педагогических советах пилотных школ. Предложенная технология позволяет полнее, интереснее, содержательнее и глубже раскрыть тему занятия кружка художественно-эстетического направления, привить разносторонние эстетические вкусы, активизируя творческие потребности

каждого ребенка. В результате воздействия на различные органы чувств ребенка и его психологию со временем он получает дополнительную возможность творческого самовыражения.

Наряду с этим предложена методика взаимодействия и обмена опытом учителей начальных классов и учителей-предметников общеобразовательных школ с преподавателями сферы специализированного образования, работающих с детьми во внеурочное время по различным видам кружковой и студийной деятельности.

#### Литература:

1. Абдыраимова Р.А. Кыргызская этнопедагогика и воспитание детей: Монография / Р.А. Абдыраимова; Инс-т педагогики АПН Украины, М-во образования, науки и культуры Кырг. Респуб. Киев: Довира, 1997. 187 с.
2. Акмолдоева Ш.Б., Акмолдоева Б.Б., Садыков К.Ж. Манасоведение / Методическое пособие и программа. Б., 2009. 38 с.
3. Асипова Н.А. Научно-педагогические основы формирования культуры межнационального общения школьников / Кыргызский государственный национальный университет. Б.: Илим, 1994. 108 с.
4. Браже Т.Г. Интеграция предметов в современной школе. // Литература в школе. 1996. №5. С. 150-154.
5. Дик Ю.И., Пинский А.А., Усанов В.В. Интеграция учебных предметов // Советская педагогика. 1957. №9. С. 42-47.
6. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. М.: Педагогика, 1981. 195 с.
7. Кололожвари И., Сеченикова Л. Как организовать интегрированный урок (о методике интегрированного образования)? // Народное образование. 1996. №1. С. 87-89.
8. Локк Д. Педагогические сочинения. Т. 3. М.: Мысль, 1985. 668 с.
9. Назаретян В.П. Гуманитарный интегрированный курс для младших школьников // Педагогика. 1994. №2. С. 31.
10. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения в 3-х томах. Т. 3. М.: Педагогика, 1963. 636 с.
11. Разумовский Б.Г., Тарасов Л.В. Развитие общего образования: интеграция и гуманитаризация // Советская педагогика. 1988. №7. С. 8-10.
12. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. Т. 2. М.: Педагогика, 1974. 440 с.
13. Шабалина З.Л. На пути обновления начальной школы. Нужны ли интегрированные уроки? // Начальная школа. 1983. №7. С. 78.

### **КОНКУРС «ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ» КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ**

А.А. Мельник, заместитель руководителя учебного центра «Крисмас», Санкт-Петербург;  
И.А. Орлова, доцент кафедры химического и экологического образования,  
Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена

Отставание духовно-нравственного воспитания общества от успехов науки и техники привело к тому, что человечество, овладев научным знанием и современными технологиями, стало похоже на ребенка, которому дали поиграть с оружием.

Инструментальные исследования окружающей среды, базирующиеся на принципах научности, систематичности, региональности, вариативности, интегративности, проблемности, социальной и

личностной значимости, профессиональной направленности, обладают большим воспитательным и развивающим потенциалом.

Школьная исследовательская работа выполняется по аналогии с различными выпускными квалификационными работами (дипломными работами, магистерскими диссертациями) учреждений высшего профессионального образования, то есть включает этап целеполагания, а также информационно-поисковый, теоретико-обобщающий, экспериментально-аналитический и результативно-оценочный этапы. На каждом этапе происходит формирование и развитие как общелогических, общеучебных, общетрудовых, так и специфических исследовательских умений.

- На этапе целеполагания осознается и формулируется цель исследования, а также в соответствии с этой целью разрабатывается план исследования.

- На информационно-поисковом этапе отшлифовываются навыки работы с литературой (развивается умение пользоваться справочно-библиографическими материалами, составлять заявку; осуществлять поиск литературы, используя библиографические данные; составлять библиографическое описание источника литературы на основе действующего ГОСТа), вырабатывается умение отбирать нужную информацию из найденной литературы (умение выделить главное из текста, оценить значение найденной информации для организации исследования).

- На теоретико-обобщающем этапе участники учатся выделять те теории, на которые они будут опираться при проведении учебного эксперимента, учатся раскрывать сущность теорий и обобщать теоретические положения, устанавливать их взаимосвязь, правильно использовать их на различных этапах работы.

- На экспериментально-аналитическом этапе участники учатся обращаться с лабораторной посудой, распознавать вещества по физическим и химическим свойствам, проводить лабораторные операции и др.; учатся синтезировать вещества и вести наблюдение за поставленным экспериментом, описывать полученные вещества и делать на основе своих наблюдений выводы.

- На результативно-оценочном этапе участники интерпретируют полученные результаты, то есть соотносят цель и результаты; наглядно представляют полученные результаты с помощью символично-графических средств в виде таблиц, графиков, рисунков, схем в электронном и печатном вариантах, учатся писать работу в соответствии с установленными требованиями, создавать презентации и выступать с докладами.

В содержании исследовательских работ можно выделить два направления:

- мониторинговые исследования составных частей геосферы,
- исследования прикладного характера (анализ продуктов питания, моющих средств и др.).

Педагогическое воздействие школьных исследовательских работ заключается в том, что они способствуют глубокому, прочному и осознанному усвоению знаний, являясь результатом создания и поддержания высокого уровня познавательного интереса, формирования потребности к самообразованию.

Всероссийский конкурс «Инструментальные исследования окружающей среды» проводится учебным центром ЗАО «Крисмас+» совместно с высшими учебными заведениями Санкт-Петербурга с 2005 года. За пять лет в конкурсе приняло участие около 630 школьников из 150 образовательных учреждений и представивших на суд жюри 415 работ. В вузы на специальности, связанные с экологией, природопользованием, естественными науками и медициной поступило свыше 20 победителей конкурса.

В состав оргкомитета конкурса входят представители Федерации профсоюзов Санкт-Петербурга и Ленинградской области, Комитета по природопользованию, охране окружающей среды и обеспечению экологической безопасности Правительства Санкт-Петербурга, Комитета по образованию Санкт-Петербурга, Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области и Комитета по природным ресурсам и охране окружающей среды Ленинградской области.

Цель конкурса – развитие у школьников интереса к исследовательской деятельности. К участию в конкурсе приглашаются ученики 7-11 классов средних общеобразовательных учреждений России и других стран, а также учреждений дополнительного образования Санкт-Петербурга. От них принимаются исследовательские работы, выполненные с использованием инструментальных

методов исследования и портативного оборудования. Исследовательские работы (результаты инструментальных исследований) в соответствии с тематикой и содержанием распределяются по секциям: химия, физика, астрономия, биология, экология, безопасность жизнедеятельности, география.

Данный перечень не является окончательным, и при поступлении на конкурс работ других направлений в достаточном количестве, будут организованы другие секции.

Название конкурса «Инструментальные исследования окружающей среды» ясно определяет тематическую направленность исследовательских работ. Под словом «инструмент» понимается строго определенная методика исследования объекта. Высоко ценится сравнение ее с другими, общеизвестными, широко применяемыми методами, что дает возможность оценить относительную погрешность предлагаемой методики. Исходя из требований к оформлению исследовательской работы и критериев оценки, участникам следует обратить внимание на единство и взаимообусловленность следующих звеньев логической цепочки: «тема работы – цель работы – задачи работы – подбор источников информации и методов – результаты – выводы по работе».

На конкурс не принимаются работы, содержащие результаты исследований, полученные не самостоятельно и выдаваемые за свои (например, в лабораториях при предприятиях, СЭС и др.). Эти результаты могут быть использованы в работе в качестве эталона для сравнения с самостоятельно полученными результатами.

Требования к оформлению исследовательских работ максимально приближены к требованиям для научных работ студентов: титульный лист, оглавление, введение, цель и задачи, обзор литературы, методы проведенных исследований, результаты исследований и их обсуждение, выводы, список печатной литературы по теме, Интернет-публикации и приложения.

#### Источники:

1. Орлова И., Мельник А. Конкурс школьных исследовательских работ «Инструментальные исследования окружающей среды»: методические рекомендации. СПб., 2010.
2. Официальный сайт конкурса: <http://www.eco-konkurs.ru/>

## **ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ РУКОВОДИТЕЛЯМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО Я**

Е.О. Шишова, кандидат педагогических наук, доцент,  
П.С. Калагина, студент,  
Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, Россия

Постоянно меняющийся мир, изобилующий неопределённостью и непредсказуемостью, вынуждает человека постоянно делать выбор. В современных условиях умение управлять и принимать решения зависит от актуализации использования инициативы и ресурсов творческого Я, поиска новаторских и креативных решений. Одним из наиболее актуальных вопросов современной психологии управления являются гендерные различия. Особенность происходящих изменений заключается в том, что все больше женщин появляется на разных уровнях управления организацией. В настоящее время имеется цикл работ, посвященных разработке системного подхода к изучению проблемы принятия решений: А.Ю. Козелецкий, Т.В. Корнилова, Г.Ч. Кунрютер, Б.Ф. Ломов, Я.А. Пономарев, С.Г. Скотникова и др. [2, 3, 5].

Я.А. Пономарев различает творческие (продуктивные) решения и репродуктивные решения, в которых формирование психологической структуры решений уже завершено [4].



А.Ю. Козелецкий считал, что для некоторых типов задач важны творческие способности (оригинальность и гибкость мышления). По его мнению, именно в процессе творческого мышления выдвигаются альтернативные, отличные от предшествующих решения [2].

В концепции Д.Б. Богоявленской феномен творчества рассматривается в процессуально-деятельностной парадигме. Творческие способности рассматриваются не как особый, самостоятельный вид способностей, выступают не в качестве отдельной модальности, а «характерны для любого вида труда». Творчество – это способность не просто к высшему уровню выполнения любой деятельности, но к её преобразованию и развитию [1].

В исследованиях А. Адлера, О.С. Анисимова, Е.Я. Басина, А.А. Бодалева, Н.А. Бердяева, А. Маслоу, А.А. Мелик-Пашаева, Л.М. Митиной, В.М. Розина, В.А. Петровского и Е.Л. Яковлевой феномен творческого Я раскрывается в психологических особенностях его проявления как регулятора деятельности личности.

На проблему половой обусловленности развития личности в отечественной психологии впервые обратили внимание А.Г. Асмолов, А.И. Белкин, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, И.С. Кон, которые ввели понятие психологического пола в психологию личности. Гендерными особенностями креативности занимался Г.Ю. Айзенк.

На основании вышесказанного было сделано предположение о гендерных различиях в принятии решений руководителями образовательных учреждений в зависимости от уровня развития творческого Я.

В качестве испытуемых выступали работники образовательных учреждений г. Казани, занимающие руководящие должности. Среди которых 28 женщин и 33 мужчин в возрасте от 30 до 60 лет. Общий объем выборки составил 61 человек.

**Методы и методики.** В исследовании использовались следующие методики:

- опросник «Диагностика психологического пола личности», являющийся модификацией методики Сандры Бем, для определения гендерного типа личности;
- методика Е.Е. Туник «Диагностика личностной креативности», с целью исследования личностной креативности; для изучения невербальной креативности - методика Е. Торренса, адаптированная А.Н. Ворониным;
- «Опросник поведения и переживания, связанного с работой» (AVEM) разработан У. Шааршмидтом и А.Фишером;
- методика «Оценка стилей принятия управленческих решений» (В.В. Козлов, Г.М. Майнулов, Н.П. Фетискин, Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп, 2002).

Достоверность результатов сравнения средних значений показателей оценивалась с помощью t-критерия Стьюдента и углового преобразования F-Фишера. Также при обработке полученных данных использовался корреляционный и качественный анализы.

**Результаты и обсуждения.** На первом этапе по результатам опросника «Диагностика психологического пола личности» были определены группы руководителей в зависимости от гендерной принадлежности. В результате обработки данных руководители были поделены на три группы: первую группу составили руководители с выраженными маскулинными качествами; вторая группа – руководители с доминирующими фемининными качествами; третья группа – руководители с выраженной андрогинностью.

Данные, полученные в ходе исследования, показывают преобладание среди руководителей образовательных учреждений андрогинного гендерного типа, диагностированного у 64,42% испытуемых в нашей выборке (из них мужчины – 30%, женщины – 34,42%). Маскулинный тип выявлен у 24,59% руководителей, а фемининные качества преобладают у 11,47% руководителей образовательных учреждений. При этом нами не было выявлено ни маскулинных женщин, ни фемининных мужчин.

В исследовании определялись и анализировались различия в личностной и невербальной креативности руководителей с маскулинным, фемининным и андрогинным гендерными типами.

С помощью t-критерия Стьюдента были установлены достоверные различия в личностной и невербальной креативности в группах руководителей трёх гендерных типов.

Исследование показало, что для руководителей с *фемининным гендерным типом* типичен поиск новых идей и разных вариантов решений задач. Для них характерна предрасположенность к прогнозированию, которая позволяет заблаговременно знать возможный исход ситуации. Важно отметить, что принимаемые ими решения зачастую будут отличаться от общепринятых вариантов действий в подобных ситуациях. При этом испытуемые с фемининным гендерным типом склонны проявлять интерес к разрешению сложных ситуаций.

Руководителям с *маскулинным гендерным типом* свойственно ставить перед собой трудные задачи и проявлять настойчивость при достижении своих целей. Но также им характерно предлагать слишком сложные пути решения проблем.

Испытуемые с *андроинным типом* стремятся познать как можно больше. У них есть потребность в изучение вещей и выдвижение новых идей. Но при этом нельзя сказать, что они стремятся к разрешению каких-либо трудных задач или к постановке перед собой труднодостижимых целей.

На следующем этапе были изучены стратегии решения профессиональных проблем и стили принятия управленческих решений.

После рассмотрения данных по каждой сфере в отдельности было обнаружено, что в выборках руководителей в зависимости от гендерной принадлежности преобладающими являются различные типы поведения в профессиональной среде. Так были выявлены четыре типа поведения: здоровый тип, бережливый тип, тип выгорания и тип риска (см. рис. 1).



Рис. 1. Типы поведения в профессиональной среде в изучаемых группах

При сравнении типов поведения обнаружены достоверные различия. Руководители с выраженными *маскулинными качествами* в большей степени владеют стратегией здорового типа поведения, что говорит об их активности, способности решать трудные профессиональные задачи и о том, что они придают высокое значение своей работе. Так же маскулинные руководители используют стратегию бережливого типа, но в меньшей степени они склонны прибегать к стратегии типа выгорания.

Для руководителей с *фемининным типом* наиболее характерна стратегия поведения бережливого типа, которая характеризуется средним уровнем мотивации, энергетических затрат и профессиональных притязаний, также склонностью к сохранению дистанции по отношению к профессиональной деятельности.

Руководители с *андроинным гендерным типом* в основном используют стратегию поведения здорового типа и в меньшей степени бережливого типа. Неудачи и поражения рассматриваются руководителями не как источник фрустрации и негативных эмоций, а как стимул для поиска активных стратегий их преодоления.

Исследование показало, что в выборках руководителей в зависимости от гендерной принадлежности преобладающими являются различные стили принятия управленческих решений (см. рис. 2).

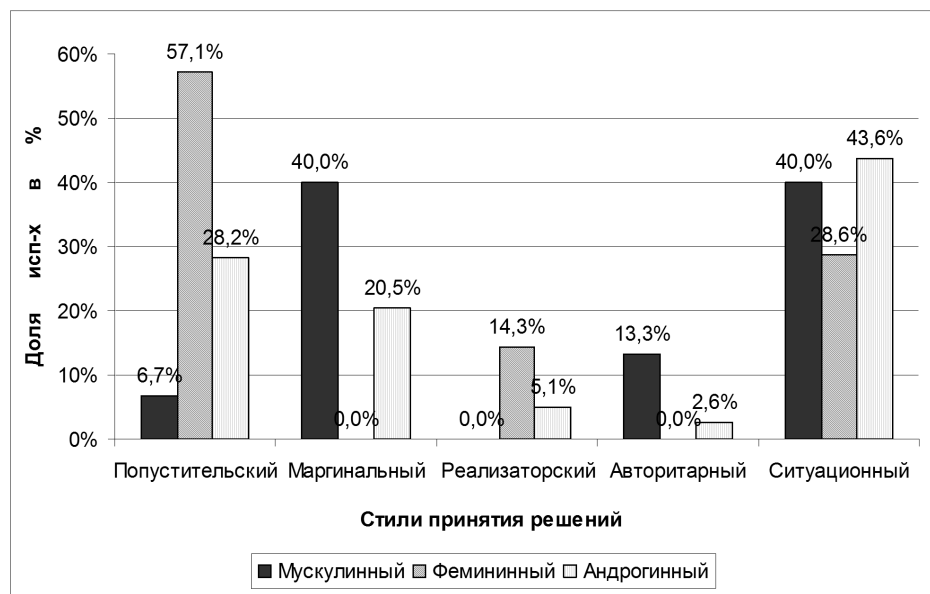


Рис. 2. Процентное соотношение стилей принятия управленческих решений в группах испытуемых

Было установлено, что руководителям *маскулинного гендерного типа* в равной степени свойственны маргинальный и ситуационный стили принятия управленческих решений. Использование маргинального стиля говорит о том, что руководители в своих решениях используют установку на подчинение «командам сверху». В трудных ситуациях опираются на мнение вышестоящих инстанций и стремятся получить указания свыше по максимальному числу возникающих проблем, в том числе тех, которые находятся только в их компетенции. Но использование в той же степени ситуационного стиля принятия решений говорит о том, что у такого же количества испытуемых маскулинного типа отсутствует яркая выраженность стиля принятия решений. Так же в процентном соотношении выявлено, что именно маскулинный тип, в большей степени, по сравнению с остальными, использует авторитарный стиль принятия решений.

Для руководителей с *фемининным гендерным типом* преобладающим оказался попустительский стиль принятия решений. Это говорит о том, что они обычно предоставляют полную свободу действий своим подчиненным, пуская их работу на самотек, играют пассивную роль и не проявляют инициативы. Необходимую информацию дают сотрудникам лишь по их просьбе. Выявлено, что руководители фемининного гендерного типа используют, но в меньшей степени, реализаторский стиль управления. Это означает, что они предпочитают принимать решения на автономном уровне, особенно в тех случаях, когда для принятия решения наиболее подходит не индивидуальная, а коллективная форма, то есть «все берут на себя» и полагают, что никто другой не справится с проблемой лучше, чем они. Использование ситуационного стиля говорит об отсутствии какого-либо стилизового предпочтения.

Оказалось, что руководители с *андрогинным гендерным типом* в той или иной степени используют все стили принятия решений. Но большей выраженностью обладают такие стили, как попустительский, характеризующийся склонностью избирать уклонение от принятия решений или делегирование решения задач, а так же маргинальный стиль управления, говорящий о том, что большинство управленческих решений «переносится» на вышестоящий уровень организации. Но преобладающая часть андрогинных руководителей использует ситуационный стиль, что

свидетельствует об отсутствии выраженного стиля управления, стиль принятия решения меняется в зависимости от ситуации.

**Заключение.** Полученные экспериментальные данные указывают на то, что управленческая деятельность, как и любая иная деятельность, может характеризоваться разным уровнем ее качественных параметров, выполняться с большей или меньшей эффективностью. Это определяется многими факторами, но уровень развития творческого Я в профессиональных ситуациях играет важную роль в процессе эффективного управления и влияет на принятие решений руководителями. Личностные особенности руководителей в образовательных учреждениях, в частности творческое Я и особенности руководства, обусловлены их гендерной принадлежностью.

#### Литература:

1. Богоявленская Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психологический журнал. 1995. №5.
2. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М.: Прогресс, 1979. 503 с.
3. Корнилова Т.В. Методологические проблемы психологии принятия решений // Психологический журнал. 2005. Т. 26. №1. С. 7-17.
4. Пономарев Я.А. К вопросу об исследовании психологического механизма принятия решения в условиях творческих задач, в кн. Проблемы принятия решений. Под ред. Анохина П.К. М.: Наука, 1976. 318 с.
5. Стивен Дж. Хок, Говард Ч. Кунрютер. О принятии решений. ИК «Аналитика», 2005. 354 с.

## СИСТЕМА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП

О.Е. Кирилюк, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара

На протяжении всей своей жизни человек различным образом связан с множеством сообществ: семьей, школой, ВУЗом, друзьями, рабочим коллективом и т.д. Данные объединения людей, возникающие как в ходе непосредственных контактов, так и в виде опосредованных взаимодействий, образуют сложную социальную структуру общества. В рамках подобных сообществ или на самостоятельной основе возникают социальные группы.

Что же такое социальная группа? Социальная группа – это совокупность индивидов, взаимодействующих определенным образом на основе разделяемых ожиданий каждого члена группы в отношении других. В этом определении можно увидеть два существенных условия, необходимых для того, чтобы совокупность считалась группой: 1) наличие взаимодействий между ее членами; 2) появление разделяемых ожиданий каждого члена группы относительно других ее членов. Социальные группы возникают в результате человеческой деятельности и служат для удовлетворения потребностей и интересов людей. Группа имеет свою систему жизненных ориентаций, норм поведения, психологию, культурные и моральные ценности. В социальных группах отношения внутренне организуются и структурируются. Членство человека в группе определяет его статус и роли. Социальная группа выступает в качестве своеобразного посредника между отдельным человеком и обществом в целом. В социологии существует своя классификация социальных групп позволяющая выделять и оценивать основные виды групп, а также определять степень внутригруппового и межгруппового взаимодействия.

Несомненный интерес представляет изучение такой социальной группы как студенты, поскольку их включение в социальную структуру общества приводит к изменению данной структуры и постоянному ее развитию.

По мнению социологов Б.Г. Рубина и Ю.С. Колесникова: «Студенчество – это мобильная социальная группа, целью существования которой является организованная по определенной программе подготовка к выполнению высоких профессиональных и социальных ролей в материальном и духовном производстве» [1].

Другой исследователь, А.Н.Семашко, пишет, что «было бы неправильным рассматривать студенчество как лишь состояние к подготовке и занятию статуса интеллигенции. Студенчество обладает всеми необходимыми характеристиками, достаточными для отнесения его к особой социальной группе, так как оно отвечает всем установившимся признакам» [2]. В доказательство Семашко приводит следующие аргументы: выполнение в обществе определенных функций, объективность существования, однозначная детерминированность поведения членов групп, определенная целостность и самостоятельность по отношению к другим социальным группам, специфические социально-психологические черты и системы ценностей.

Особый интерес представляет система ценностей современных студентов, поскольку, во-первых, знание ценностных ориентиров студентов помогает преподавателю в организации совместной деятельности образовательного процесса, а во-вторых, для студентов это возможность для личностного и профессионального самоопределения.

Для изучения особенностей ценностных ориентиров было проведено тестирование студентов первого курса Поволжской государственной социально-гуманитарной академии факультета коррекционной педагогики. В качестве методики сбора данных использовалась методика Сенина И.Г. «Оценка терминальных ценностей» [3].

Целью данного исследования явилось получение характеристики ценностных предпочтений студентов и определение места ценности «образование» в системе ценностных ориентиров студентов. В исследовании приняли участие 20 человек в возрасте от 17 до 19 лет. В итоге были получены следующие результаты.

Анализ результатов тестирования показал, что уровень значимости собственного престижа достаточно низкий. Для 55% студентов собственный престиж не так уж важен, поскольку они не нуждаются в социальном одобрении своего поведения.

Большая часть студентов 65% стремятся к материальному благосостоянию, для остальных 35% материальный достаток не является главным условием жизненного благополучия. Стремление к материальному богатству можно объяснить высокими потребностями этого возраста и низкой социальной защищенностью студентов.

Оказалось, что креативность не имеет большого значения в жизни студентов. Всего лишь 5% молодых людей готовы поменять свой привычный ритм жизни и сложившийся стереотип поведения и деятельности.

Стремление к активным социальным контактам, как показал тест, не имеет большого значения для студентов. Большинство студентов 80% ограничивают общение узким кругом людей, в который «посторонние» не допускаются, несмотря на то, что они ценят человеческие взаимоотношения и возможность общаться друг с другом.

Саморазвитию в этом возрасте студенты не придают особого значения. Всего лишь 35% студентов стремятся к самореализации и самосовершенствованию, остальные 65% считают, что их возможности ограничены.

Для большинства студентов характерна потребность в достижениях. Причем 25% студентов планируют свою будущую жизнь, ставя конкретные цели и добиваясь этих целей.

Большая часть около 75% планированием не занимается, считая, что надо ставить ближайшие цели в зависимости от внешней, складывающейся ситуации.

Духовному удовлетворению студенты отводят не самое главное место в жизни. Около 40% тестируемых считают, что в жизни надо заниматься интересным делом, а 60% студентов придерживаются мнения, что результаты деятельности должны приносить конкретную выгоду.

Всего лишь 10% студентов стремятся сохранить собственную индивидуальность, большинство 90% стремятся не выделяться среди сокурсников, пытаясь казаться независимыми.

Интерпретация данных по шкалам терминальных ценностей внутри жизненных сфер

1. Сфера профессиональной жизни.

Большинство студентов 65% стремятся выбирать свою будущую профессию таким образом, чтобы в будущем она принесла им материальный достаток и высокую заработную плату. При этом для них является важным взаимоотношения с коллегами по работе, атмосфера доверия и взаимопомощи среди коллег. 35 % студентов проявили особую заинтересованность о своих профессиональных способностях и возможностях их развития. Для них характерно планирование своей работы и достижение конкретных результатов.

2. Сфера обучения и образования

По результатам тестирования оказалось, что основная часть 70% студентов стремится иметь такой уровень образования, который гарантирует высокую заработную плату и различные материальные блага. Данные студенты не отличаются большой оригинальностью при получении образования, т.е. не строят образовательный процесс с учетом особенностей своей личности. При этом 30% испытуемых стремятся повышать уровень своего образования ради развития своих способностей.

Они отличаются сильной познавательной потребностью, стремлением повышать уровень своего образования, желанием глубже проникнуть в предмет изучения своей области знания.

3. Сфера семейной жизни.

Уровень значимости данной сферы оказался низким. Большинство студентов 75% считают, что семейное благополучие заключается, прежде всего, в хорошей обеспеченности семьи. При этом их стремления сводятся к сохранению консервативных традиций, норм и правил семейной жизни. Духовное удовлетворение и сохранение собственной индивидуальности при создании семьи не являются основополагающими ценностями. 25% студентов считают, что их будущая семья не должна быть хуже, чем у дру-гих.

4. Сфера общественной жизни.

Результаты тестирования показали, что 80% студентов стремятся не выделяться в своих общественно-политических взглядах от мнения большинства, поддерживают официальную точку зрения. Позиция «быть как все» — главная позиция в данной сфере. Если же необходимо принять участие в общественном мероприятии, то это должно быть лишь в том случае, если оно может принести денежное вознаграждение или другие виды материальных благ. Всего лишь 20% студентов, которые получают наибольшее удовольствие не от результатов своей общественной деятельности, а от ее процесса.

5. Сфера увлечений.

Большинство студентов 60% стремятся проводить свободное время так, как считают необходимым. При этом они выбирают такие занятия, которые носят коллективный характер для того, чтобы найти единомышленников и взаимодействовать с ними в своем увлечении. Данные студенты не ограничиваются лишь одним видом увлечения и стараются попробовать свои силы в различных занятиях.

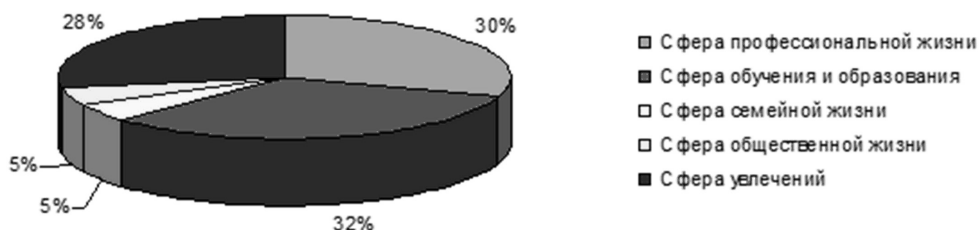


Рис. 1. Диаграмма распределения жизненных сфер по уровням их значимости среди студентов

Как видно из рисунка 1 для данного возрастного периода наибольшее предпочтение отдается сфере обучения и сфере увлечений, профессиональная сфера занимает промежуточное место между ними. Студенты редко задумываются о своем завтрашнем дне, профессиональная жизнь является для них явно чем-то непривлекательным и неизвестным. Их гораздо больше устраивает беззаботная и более привычная студенческая жизнь, в которой учеба соперничает с их любимыми занятиями.

Литература:

1. Рубин Б.Г., Колесников Ю.С. Студент глазами социолога. М., «Наука», 1980.
2. Семашко А.Н. Художественные потребности студентов, пути и средства их формирования. Днепропетровск, 1969.
3. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей. ФГИ «Содействие», Ярославль, 2001.

## МЕТОДИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА – КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.В. Коржевская, магистр педагогических наук, аспирант,  
Республиканский институт профессионального образования, г. Минск

И.Я. Лернер в своей книге «Дидактическая система методов обучения» пишет: «Главная цель обучения и воспитания состоит в передаче молодому поколению накопленной человечеством культуры». Исходя из этого мнения, следует признать, что содержанием современного образования является именно культура, в том числе педагогическая. Овладение той или иной частью общей социальной культуры, накопленной в определенной сфере человеческой деятельности, процесс поэтапный. Таким образом, можно предположить, что первым этапом на пути получения требуемых навыков является овладение культурой методической [4].

Мы определяем методическую культуру преподавателя профессионально-технического колледжа как интегральное качество личности, определяющее эффективную педагогическую деятельность и способствующую созданию и освоению преподавателем новых педагогических ценностей и технологий, саморазвитию личности преподавателя.

Говоря о методической культуре как части культуры педагогической, мы считаем нужным выделить четыре компонента и рассмотреть их (рис. 1).



Рис. 1. Методическая культура преподавателя профессиональной школы

Знания о целях, средствах, объекте, результатах, приемах процесса обучения – то есть обо всех его компонентах, включая знания о самом себе как учителе, являются первым элементом методической культуры. Вторым элементом методической культуры являются приемы профессиональной деятельности, основанные на навыках, составляющих опыт работы. Именно на их основе осуществляется репродукция методической культуры (воспроизведение уже достигнутого).

Только репродукция освоенного не может гарантировать развития культуры, поэтому необходимо выделить третий элемент методической культуры – творчество, то есть продуцирование нового в обучении.

Знания, умения, способности к творчеству в некоторых случаях не обуславливают желания специалиста применять их на практике. Четвертым элементом методической культуры является опыт эмоционального отношения к своей профессиональной деятельности. Появление такого опыта, как и приобретение знаний, и овладение приемами, и их творческое использование связано с профессиональной деятельностью и обращено на систему ценностей данного человека. Осваивая элементы методической культуры (М.К.), преподаватель поднимается на соответствующие уровни своего профессионализма.

Овладение методической культурой обеспечивает уровень грамотности, подразумевающий систему научных знаний, которая может служить потенциальной основой мастерства [2].

Приобретение опыта осуществления приемов профессиональной деятельности поднимает человека до уровня ремесла, который представляет собой систему методических навыков (приемов, доведенных до автоматизма). Переход на уровень мастерства возможен только после освоения третьего элемента методической культуры – творчества. Система методических умений (мастерство) возникает лишь на основе овладения способностью преобразовывать освоенные приемы (опыт) и переносить их в новые условия [1].

Можно предположить, анализируя изученный материал, что М.К. включает два компонента: педагогический и психологический, и представляет собой их взаимосвязанное единство. М.К. преподавателя ПО, в частности, находится в непрерывном процессе развития.

Совершенствование методической культуры испытывает влияние узкой сферы деятельности. Система профессионального образования имеет свои особенные требования к учебно-воспитательному процессу, что отражается и на методической культуре преподавателя и на профиограмме.

Преподавателю необходимо знать не только методику отдельных предметов, но и общие положения и закономерности обучения той или иной профессии или группе профессий, взаимосвязи между курсами обучения с учетом присущих им особенностей. Станет возможным представлять весь ход развивающего и воспитывающего обучения по всему циклу общеобразовательной и профессиональной подготовки в профтехучилище и осуществлять его на научной основе в преподавании каждого курса.

Учет указанных методологических оснований дает возможность обосновать модель профиограммы преподавателя профтехобразования, составляющими элементами которой является аксиологический, технологический и личностно-творческий. Подводя предварительные итоги можно заметить, что профиограмма преподавателя профтехобразования включает следующие элементы:

1. Аксиологический компонент – педагогические ценности, профессиональные педагогические знания;
2. Технологический компонент – педагогическая техника, политехнизм в методике преподавания;
3. Личностно-творческий компонент – педагогические способности: коммуникативность, перцептивные, эмоциональная устойчивость, прогнозирование, креативность, интегративные качества личности.

#### Литература:

1. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. 1984. №1. С. 23.
2. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. Гомель, 1976. С. 195.
3. Львов М.Р. Структура взаимосвязей дидактики и частных методик // Советская педагогика. 1985. №11. С. 16-20.
4. Слостенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., МГПИ им. В.И.Ленина. 1982. С. 14-28.
5. Тогулева Э.Г. Основы педагогического мастерства. М., Владос. 2005. С. 197.



## **УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА УЧИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

Бахром Умаров, Сурхандаринский ОБЛИПКИУУ, Узбекистан

Потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур.

Реализация новой образовательной стратегии невозможна без педагога, способного принимать и усваивать систему общегуманистических ценностей, знающего основы национальной и мировой культуры.

Подготовить учителей к ведению образовательной деятельности с учетом регионально-этнической направленности можно только при соответствующем подходе к организации учебно-воспитательного процесса в системе повышения квалификации. Этнопедагогическое содержание профессиональной педагогической культуры педагога должно стать равнозначным, а не выступать в качестве дополнительного к научно-педагогическому содержанию. В настоящее время в психолого-педагогической науке недостаточно освещенными остаются вопросы, связанные с выявлением необходимых условий формирования этнопедагогической культуры слушателей.

В области содержательных знаний педагога в этнокультуре является обязательное знакомство их с основными принципами этнопедагогики, которые носят и национальный и общечеловеческий характер:

- народная семейная педагогика – основа методов воспитания детей;
- Человек – дитя природы, природа – жилище человека;
- лучшие стороны психологии народа;
- народное мастерство – путь к детскому творчеству.

Система повышения квалификации должна определять этническое сознание как путь понимания человека человеком, осознание себя как представителя определенной культуры, языка, этноса.

Выделение этнопедагогической культуры как особого феномена обусловлено спецификой педагогической деятельности и требованиями, предъявляемыми к учителю в современных условиях.

Педагогическая культура представляет собой часть общечеловеческой культуры, имеющей своим содержанием мировой педагогический опыт, смену культурных эпох и соответствующих им педагогических цивилизаций, историю педагогической науки и образования, смену образовательных программ.

Этнопедагогическая готовность педагога обеспечит условия для формирования целостного сознания слушателей. Этнопедагогическая культура учителей понимается как сложное личностное образование, которое включает в себя нравственно-этническую направленность сознания, способность к культурной идентификации и самооценке собственного уровня этнопедагогической деятельности; профес-сиональную образованность и владение этнопедагогическими технологиями; морально-психологическую воспитанность; наличие гуманистической педагогической доминанты по отношению к учащимся.

На формирование этнопедагогической культуры слушателей оказывают непосредственное влияние две группы педагогических условий: организационные и дидактические.

Организационные условия выводятся из макросоциальных факторов, в частности, сложившихся в общественном сознании представлений о менталитете, национальном самосознании, толерантности, этнизации и др.

В свете сказанного можно назвать следующие организационные условия формирования этнопедагогической культуры:

- сохранение национальной идентичности в контексте этнического ренессанса и глобализации общественной жизни;
- создание в системе повышения квалификации атмосферы толерантности и поликультурности.

В то же время организационные условия определяются микро-социальными факторами – традициями в системе повышения квалификации, уровнем учебно-воспитательной работы, особенностями взаимоотношений слушателей. Представляется необходимым выделить такие организационные условия, как:

- этнопедагогизация учебно-воспитательного процесса в системе повышения квалификации;
- организация педагогической практики в многонациональных школьных коллективах.

К дидактическим условиям формирования этнопедагогической культуры учителя относятся:

- этнопедагогическая компетентность преподавателей в системе повышения квалификации;
- усиление интеграции межпредметных связей в обучении;
- приобщение слушателей к народным и искусственным традициям.

При разработке системы формирования этнопедагогической культуры учителей в образовательно-воспитательном пространстве в системе повышения квалификации в качестве стратегических направления необходимо учитывать следующие подходы:

- системообразующий аспект;
- деятельностный подход к построению модели специалиста;
- модель образовательного пространства как социально-культурная среда обитания человека;
- средовой подход в педагогике;
- связь процессов социализации и этнокультурной трансмиссии;
- теория педагогических технологий;
- концепция интеграции учебных дисциплин в антроповедческом блоке с тремя модулями:

«Человек – человеческие общности – человечество».

В ходе разработки блок и компонентов системы формирования этнопедагогической культуры учителей в образовательно-воспитательном пространстве в системе повышения квалификации должна необходимо анализировать методическое, техническое и оценочно-результативные аспекты этой сфере.

Содержательный аспект развития этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в системе повышения квалификации реализуется через модульное введение в блоки государственных образовательных требований элементов этнопедагогических знаний.

Педагоги учебно-воспитательного процесса в системе повышения квалификации должны учитывать:

- использовать этнопедагогическую среду в воспитании школьника;
- оперативно анализировать и формировать заключение о состоянии и уровне благополучия этнопедагогической среды;
- способность сохранять, развивать и возрождать народные традиции;
- использовать потенциал народной педагогики в учебной и внеклассной работе;
- осуществлять взаимодействие с семьей по возрождению этнокультуры;
- использовать современные воспитательные технологии для присвоения ценностей этнокультуры;
- свободно владеть научно-методической литературой по этнопедагогике;
- вовлекать представителей старшего поколения как носителей идей народной культуры;
- использовать педагогическую диагностику для выявления результативности этнопедагогического компонента в образовании.

Формирование этнопедагогической культуры педагогов образовательно-воспитательного пространства в системе повышения квалификации будет эффективным, если:

- формирование этнопедагогической культуры как профессионально значимого личностного образования выдвигается в качестве одной из целей педагогической подготовки;
- разработать систему формирования этнопедагогической культуры учителей с учетом возможностей образовательно-воспитательного пространства в системе повышения квалификации;
- в условиях этнопедагогически направленной учебно-познавательной и социально-воспитательной деятельности в системе повышения квалификации у слушателей развиваются когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный и профессионально-личностный компоненты этнопедагогической культуры;

- реализуется комплекс организационных и дидактических условий;
- учитываются уровни этнопедагогической культуры слушателей.

Систематизируя вышесказанное, приходим к выводу, что этнопедагогический подход в образовательно-воспитательном пространстве в системе повышения квалификации — это качественный показатель педагогической деятельности учителя с учётом современного человекознания.

## ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

О.А. Гульбс, кандидат психологических наук, доцент,  
Краматорский экономико-гуманитарный институт, Украина

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема сохранения психического здоровья преподавателей в педагогической среде. Выделены компоненты и направления социально-психологической системы сохранения психического здоровья преподавателей высшей школы. Разработана модель оптимизации процесса сохранения психического здоровья преподавателей. Выделены основные социально-психологические мероприятия, социально-психологические условия и компоненты сохранения психического здоровья преподавателей и студентов в педагогической и студенческой среде.

**Ключевые слова:** сохранение психического здоровья преподавателей, личность преподавателя высшей школы, психологическое сопровождение профессионализации личности преподавателя.

**Gulbs Olga Anatolievna, candidate of psychological sciences, associate professor, Kramatorsk economic-humanitarian institute, Ukraine**

### **PROBLEM OF MAINTAINANCE OF PSYCHICAL HEALTH OF TEACHERS OF HIGHER SCHOOL**

**Annotation.** In the article the problem of maintenance of psychical health of teachers is examined in a pedagogical environment. Component and directions of the social-psychological system of maintenance of psychical health of teachers of higher school is selected. The model of optimization of process of maintenance of psychical health of teachers is developed. The basic are selected socially are psychological measures, terms and компоненты of maintenance of psychical health of teachers and students in a pedagogical and student environment.

**Keywords:** maintenance of psychical health of teachers, personality of teacher of higher school, psychological accompaniment of профессионализации of personality of teacher.

**Постановка проблемы.** Характер негативного влияния профессиональной деятельности преподавателей на уровень их психофизиологического здоровья отображается в документах Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ). Причина стрессогенности заключается в наличии определенных специфических факторов профессионально-педагогической деятельности, которые негативно влияют на профессиональную деятельность преподавателя. Эти специфические факторы действуют на личность преподавателя в течение всей профессиональной деятельности и вызывают негативные изменения в его психофизиологическом и психологическом состоянии.

**Анализ последних исследований.** Появление профессиональной деформации личности и негативных изменений в структуре психики, возникают в результате постоянной реализации личностью профессиональной роли преподавателя. В.А. Семиченко отмечает, что после определенного периода профессиональной деятельности у многих педагогов возникают изменения в характерологических свойствах: склонность переносить профессиональные стереотипы на все стороны жизни и отношения; склонность ограничивать собственную способность к пониманию и отображению внутреннего мира других людей сферой профессиональных ценностей; склонность ограничивать самооценку только профессиональными интересами и критериями; стремление к фиксации жизненного опыта и др. [3, С. 44].

Наиболее уязвимым для появления стойких негативных психологических явлений этапом профессионального пути преподавателя является период профессиональной дезадаптации (приблизительно после 10-15 лет педагогического стажа), когда оказывается резкое ослабление профессиональных качеств, деформируются качественные поведенческие, характерологические

свойства педагога, которые уже непосредственно не обеспечивают его профессиональную успешность (Э.Ф. Зеер [1], С.Г. Кисиль [4], А.В. Осницкий [5]).

**Формирование цели и постановка задачи.** Для решения проблемы сохранения психического здоровья преподавателей в педагогической среде целесообразно выделить компоненты и направления социально-психологической системы сохранения психического здоровья преподавателей высшей школы, разработать модель оптимизации процесса сохранения психического здоровья преподавателей.

**Изложение основного материала.** Исследования профессиональной деятельности преподавателей свидетельствуют о том, что когда действия профессиональных факторов как стрессоров становятся чересчур длительными, это снижает его энергетические ресурсы. Преподаватель начинает сомневаться в своей профессиональной компетентности, у него развивается неадекватная профессиональная самооценка, повышается уровень профессиональной тревожности, то есть складываются в единые компоненты негативной Я-концепции специалиста. Негативные факторы усложняют процесс взаимодействия, взаимопонимания преподавателя со студентами и коллегами, что способствует разрушению позитивной Я-концепции личности преподавателя. Поэтому преподавателям нужно прилагать определенные усилия для профилактики, преодоления и снижения негативизма в их профессиональной деятельности [1, С. 106].

В нашем исследовании, рассматривая проблему профессиональных кризисов и деформации профессионального развития преподавателей высшей школы, мы проанализировали пути успешной профессиональной деятельности преподавателей разных вузов Украины. Критериями этого процесса являются профессиональное и личностное самосохранение, психологическое сопровождение (поддержка, помощь) успешная профессионализация личности преподавателя.

Опираясь на исследование Е.М. Потапчука [2], мы выделили направления социально-психологической системы сохранения психического здоровья преподавателей высшей школы. Проблема сохранения психического здоровья преподавателей в педагогической среде, рассматривается нами на основе выделения социально-психологических факторов, которые влияют на их психическое здоровье: подготовка преподавателей к сохранению психического здоровья; оптимизация повседневной жизни педагогов; поддержание благоприятного (здорового) социально-психологического климата в педагогическом коллективе; организация просветительских занятий по проблеме психологического здоровья личности; использование средств массовой агитации для пропаганды сохранения психического здоровья преподавателя. Важную роль играют активные субъекты сохранения психического здоровья в высшей школе: руководители, преподаватели, психологи (рис. 1). Мы учитывали основные научно-теоретические подходы к пониманию проблемы сохранения психического здоровья, это принципы: детерминизма, субъективной активности, развития, приоритеты субъектности и индивидуальности. В качестве структурных компонентов выделены: мотивационно-целевой, содержательный, технологический, диагностический, оценочно-результативный. Большое значение имеют функциональные компоненты: организационный, коммуникативный, познавательный.

Оптимизация процесса сохранения психического здоровья преподавателей и студентов нуждается в учете следующих направлений: социально-психологические условия; благоприятный социально-психологический климат в педагогическом и студенческом коллективах; содействие профессионально-педагогического окружения поддержке здорового образа жизни; наличие у преподавателей знаний, умений, навыков и желания хранить психическое здоровье свое и студентов. Для успешного профессионального развития преподавателей высшей школы мы выделили основные социально-психологические мероприятия по сохранению психического здоровья: организация психологического сопровождения сохранения психического здоровья преподавателей высшей школы; организация просветительских занятий по проблеме психологического здоровья личности преподавателя.

Запросом высшей школы в современном социально-экономическом развитии общества является высококвалифицированный, хорошо подготовленный преподаватель, который бы совмещал в себе глубокую научную эрудицию с обстоятельным знанием основ психолого-педагогической науки и высоким уровнем методических умений. Нарушения в этой сфере

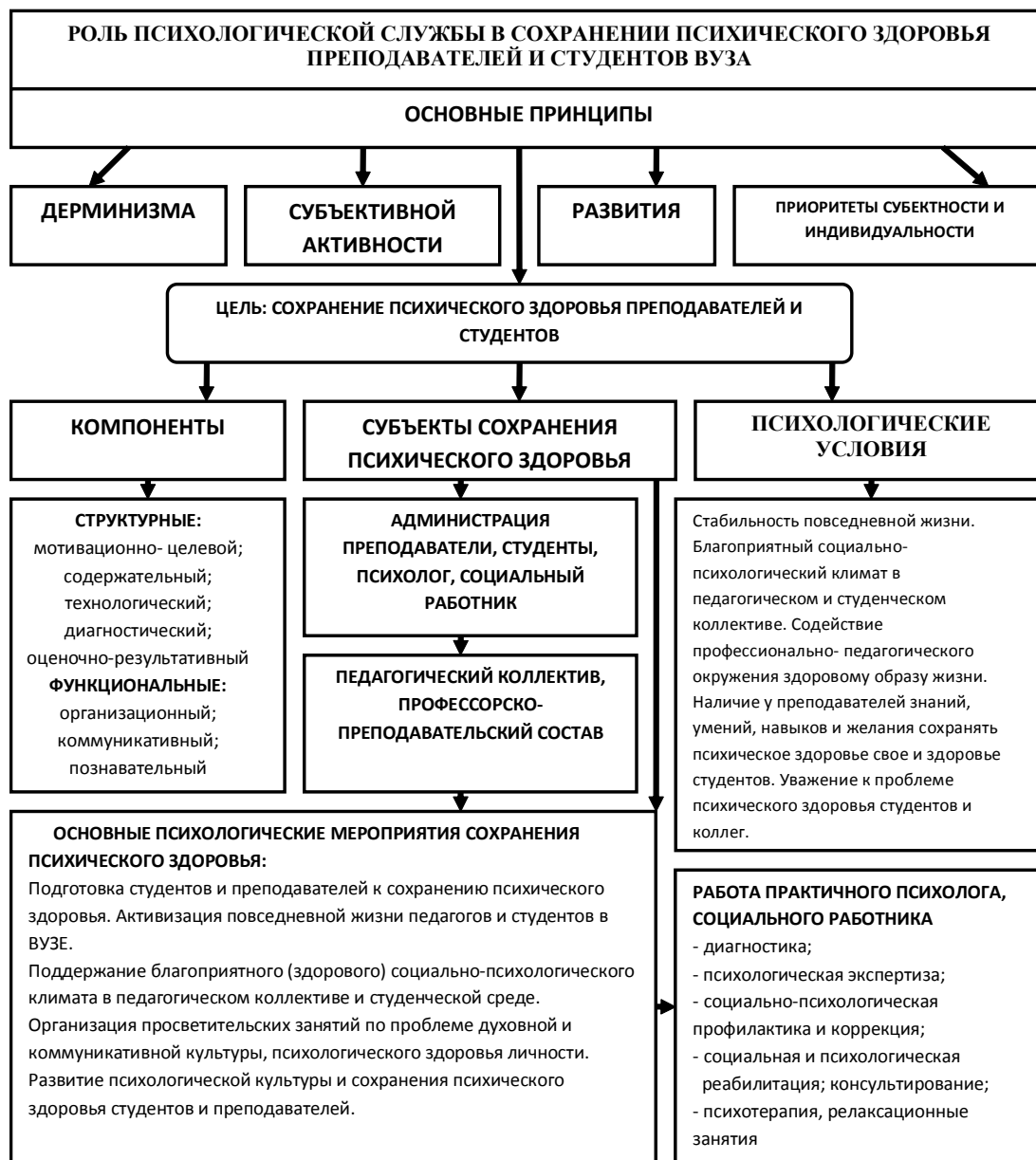


Рис. 1. Содержание психологической службы по сохранению психического здоровья преподавателей и студентов высшей школы

вызывают изменения в привычном способе жизни, в сформированной практике отношений с окружающим миром и могут привести к потере профессиональной дееспособности, заболеваниям и вынужденной коррекции планов на будущее. Основное внимание должно уделяться не столько проявлениям того или иного психического заболевания, сколько начальному этапу формирования здоровой психики и поддержки ее функционирования. Поэтому особенное значение в решении этих вопросов принадлежит психологической службе вуза, в обязанность которой входит профилактика психического здоровья как студентов, так и преподавателей. Одно из ведущих направлений психологии здоровья – это формирование у человека потребности здорового образа жизни, духовной культуры и развития психологической культуры. Мы разработали содержание психологической службы в сохранении психического здоровья будущих специалистов и преподавателей высшей школы.

Основными компонентами сохранения психического здоровья преподавателей и студентов в педагогической и студенческой среде нами рассматриваются социально-психологические факторы влияния на психическое здоровье: подготовка преподавателей и студентов к сохранению

психического здоровья; оптимизация повседневной жизни педагогов и студентов вуза; поддержание благоприятного (здорового) социально-психологического климата в педагогическом коллективе и студенческой среде; организация просветительских занятий по проблемам психологической культуры, психологического здоровья и духовной культуры личности; использование средств массовой агитации для пропаганды сохранения психического здоровья и развития психологической культуры преподавателей и студентов вуза.

Психологическая служба вуза должна содействовать психическому здоровью, образовательным интересам, раскрытию индивидуальности студента, преподавателя, а также коррекции разного рода проблем в их развитии.

**Выводы:**

1. Оптимизация процесса сохранения психического здоровья преподавателей высшей школы нуждается в наличии таких компонентов: функциональные (организационные, коммуникативные, познавательные), структурные (целевые, содержательные, технологические), диагностические.

2. К социально-психологическим условиям влияния на психическое здоровье преподавателей, мы относим: стабильность повседневной жизни преподавателей, благоприятный социально-психологический климат в педагогическом коллективе, содействие участников педагогического коллектива поддержке здорового образа жизни, наличие у преподавателей знаний, умений, навыков и желания сохранять свое психическое здоровье, уважение к проблеме психического здоровья студентов и коллег.

3. Для успешного профессионального развития преподавателей высшей школы мы выделили основные социально-психологические мероприятия по сохранению психического здоровья: организация психологической службы сохранения психического здоровья преподавателей высшей школы; организация просветительских занятий по проблеме психологического здоровья личности в педагогическом коллективе. Особенное значение в работе психологической службы вуза имеет интенсификация работы психолога относительно проведения индивидуальной работы с преподавателями с целью формирования психологической культуры, коммуникативной культуры и сохранения психического здоровья.

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический проект, 2003. 336 с.
2. Потапчук Є.М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців: Монографія. Хмельницький: Вид-во Національної академії ДПСУ, 2004. 323 с.
3. Семиченко В.А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів // Післядипломна освіта в Україні. 2001. Грудень. С. 54-57.
4. Кисіль С.Г. Індивідуальний підхід у навчанні на основі обліку типологічних особливостей особистості фахівця // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. Вип. 1. Х.: УІПА, 2001. С. 111-115.
5. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. №1. С. 5-19.

Literature:

1. Zeer E.F. Psychology professions. M.: the Academic project, 2003. 336 p.
2. Potapchuk E.M. Theory and practice of maintenance of psychical health of servicemen: Monograph. Khmelnytsky: Publishing house of the National academy of GBSU, 2004. 323 p.
3. Semichenko V.A. Psychology aspects of professional preparation and after a diploma formation of pedagogical shots of // After a diploma education in Ukraine. 2001. December. P. 54-57.
4. Kissel S. G. Individual'niy is approach in studies on the basis of account of features of personality of specialist of // Problem engineer-pedagogical educations: collection of scientific labours Vol. 1. Kh.: UIPA, 2001. P. 111-115.
5. Osnitskiy A.K. Problems researches of subject activity // Questions of psychology. 1996. №1. P. 5-19.

## ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В СТРУКТУРЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИЙ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

И.В. Дробышевская, Брянский государственный университет  
имени академика И.Г. Петровского

**Аннотация.** Статья написана на основе эмпирического исследования, выполненного с целью выявления различий выраженности структурных компонентов эмоционального интеллекта у юношей и девушек студентов профессий социальной сферы. В статье проанализировано, что у девушек менее развита способность к сознательному контролю своих эмоций и управлению эмоциями других людей; а у юношей – способность распознавать эмоции других людей, но произвольное управление своими эмоциями и эмоциональным состоянием других людей у юношей выше, чем у девушек.

**Ключевые слова:** эмпирические исследования, эмоциональный интеллект.

Проблема изучения эмоционального интеллекта широкое распространение получила благодаря работе американского ученого Д. Големана и до сих пор, несмотря на продолжающиеся теоретические и практические исследования, не существует единого определения и единой концепции эмоционального интеллекта. Д. Големан выделил в структуре эмоционального интеллекта самомотивацию, устойчивость к разочарованиям, контроль над эмоциональными вспышками, умение отказываться от удовольствий, регулирование настроения и умение не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать и надеяться [1]. Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо придерживаются иерархической модели эмоционального интеллекта, в состав которой входят когнитивные способности, связанные с переработкой эмоциональной информации: идентификация эмоций; эмоциональное содействие; понимание эмоций; управление эмоциями. Под иерархией имеется в виду, что каждая последующая «ветвь» эмоционального интеллекта «опирается» на предыдущую. [2] В трактовке российского психолога Д.В. Люсина эмоциональный интеллект – это «...способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими». Он предлагает рассматривать два варианта эмоционального интеллекта – «межличностный» и «внутриличностный», которые предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков [3]. Исследования о гендерных различиях в сфере эмоционального интеллекта также являются достаточно противоречивыми. Так, Ш. Берн указывает на незначительность различий в эмоциональной сфере между лицами мужского и женского пола [4]. Согласно другим исследованиям [5], несмотря на отсутствие различий между мужчинами и женщинами по общему уровню эмоционального интеллекта, женщины обнаруживают более высокий уровень по межличностным показателям, а у мужчин преобладают внутриличностные показатели. Таким образом, изучение различий в структуре эмоционального интеллекта у представителей обоих полов позволит определить методы развития эмоционального интеллекта.

Целью нашего эмпирического исследования явилось изучение различий в структуре эмоционального интеллекта у студентов профессий социальной сферы с помощью методики «Эмоциональный интеллект» Н.Холла[6]. Она позволила определить интегративный уровень эмоционального интеллекта из составляющих его структурных компонентов у юношей и девушек: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия и распознавание эмоций других людей. В качестве испытуемых выступили студенты 1-5 курсов факультета психологии, рекламы и связи с общественностью Брянского государственного университета. Всего в исследовании участвовало 114 человек в возрасте от 17 до 22 лет, из них 97 девушек и 17 юношей. Полученные данные подверглись статистической обработке с использованием компьютерной программы SPSS 17.0 [7, 8]. Мы предположили, что характер взаимосвязей между структурными компонентами эмоционального интеллекта у девушек и юношей будет различаться.

Так, на первом этапе нашего исследования были сопоставлены показатели эмоционального интеллекта у девушек и юношей при помощи статистического критерия U-Манна-Уитни. Обнаружено преобладание у юношей показателей «управление своими эмоциями», «самомотивация» и общим уровнем эмоционального интеллекта ( $p \leq 0,05$ ). Таким образом, можно предположить, что обнаруженные нами гендерные различия в уровне структурных показателей

эмоционального интеллекта влияют на уровень в целом, у девушек менее развита способность к сознательному контролю своих эмоций и управлению эмоциями других людей; а юноши менее способны распознавать эмоции других людей, но более способны именно к произвольному управлению своими эмоциями и эмоциональным состоянием других людей.

На втором этапе исследования нами при выявлении взаимосвязи между интегративным уровнем эмоционального интеллекта и его структурными компонентами у юношей и девушек – студентов профессий социальной сферы – мы рассчитали ранговые корреляции Спирмена. Так, выявлены положительные корреляции у юношей между структурным компонентом «самотивация» и общим показателем эмоционального интеллекта ( $r=0,743$ ;  $p=0,001$ ), «распознавание эмоций» и «эмпатия» ( $r=0,482$ ;  $p=0,05$ ), у девушек – «управление эмоциями» и «эмпатия» ( $r=0,346$ ;  $p=0,001$ ). Это свидетельствует о том, что для юношей характерно при произвольном контроле повышение способности понимать и распознавать эмоции, а для девушек при развитии способности управлять своими эмоциями повышается уровень эмпатии, т.е. сопереживания, сочувствия другим людям.

На третьем этапе исследования был проведён факторный анализ переменных эмоционального интеллекта (метод основных компонент, вращение по методу Варимакс). Так, высокий уровень эмоционального интеллекта у девушек обусловлен умением управлять своими эмоциями (нагрузка на фактор составляет 65%), эмоциональной осведомлённостью, эмпатией и самотивацией (соответственно 16%, 10% и 6%). Отметим, что высокий уровень эмоционального интеллекта у юношей, прежде всего, обусловлен самотивацией (нагрузка на фактор составляет 48%).

Анализ результатов исследования позволил нам установить на достоверном уровне у студентов профессий социальной сферы гендерные различия в уровне эмоционального интеллекта. У девушек-студенток профессий социальной сферы преобладают компоненты эмоционального интеллекта, обуславливающие понимание эмоций («распознавание эмоций других людей» и «эмпатия»), а у юношей – управление эмоциями («самотивация» и «управление своими эмоциями»). Таким образом, выявленные эмпирическим путем гендерные различия в структуре эмоционального интеллекта у студентов профессий социальной сферы позволяют сделать вывод о том, что при разработке и проведении психологических тренингов по развитию эмоционального интеллекта среди тематических блоков в большей степени для девушек подходит такой блок, который включает развитие способности управлять своими эмоциями и эмоциями других людей, а для юношей – развитие способностей идентификации и понимания эмоции.

#### Литература:

1. Юркевич В.С. Проблема эмоционального интеллекта // Вестник практической психологии образования. 2005. №3 (4).
2. Практический интеллект / Под общ. ред. Р. Стернберга. СПб., 2002.
3. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М., 2004.
4. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. СПб.: «Прайм-Еврознак», 2001.
5. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. М: «КСП+», 2003.
6. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. С. 57-59.
7. Крыштановский А.О. Анализ социологических данных с помощью пакета SPSS. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006.
8. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. 2-е изд. СПб.: Питер, 2005.



**Сборник докладов**

**II Международной научной заочной конференции**

**«Вопросы научного образования по гуманитарным, социальным и  
психологическим специальностям»**

(Россия, г. Москва, 11 июля 2011 г.).

*Главный редактор А.В. Владимиров*

Подписано в печать 12.07.2011 г. Формат 60×90/8  
Гарнитура Newtown. Печать офсетная  
Усл.-печ. л. 6. Тираж 100. Заказ 13 07 2011

ООО ИНГН

115419, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 11  
E-mail: [konf-gsp@ingn.ru](mailto:konf-gsp@ingn.ru)

Отпечатано в типографии ООО «ТР-принт»  
127055, г. Москва, ул. Приютский пер., д. 3, корп. 1,  
тел. (495) 585-08-95