

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
INTERNATIONAL ACADEMIC JOURNAL

ISSN 2500-1337

ГУМАНИТАРИУМ

HUMANITARIAN

Выпуск № 2 (3) | 2017 | Issue 2 (3)

www.gumanitarium.media



• ФИЛОСОФИЯ PHILOSOPHY

• ПЕДАГОГИКА PEDAGOGY

• ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

Идеология журнала

В журнале «Гуманитарium» публикуются результаты исследования объектов научного познания, организованного по критериям ВАК России классификационными единицами – [13.00.00] Педагогические науки, [19.00.00] Психологические науки, [09.00.01] Философские науки.

В абстрактном логическом обобщении исследования в педагогике, психологии и философии демонстрируют фатальность совершенствования человеческой деятельности, преобразующей хаос бытия в состояния оптимальной и полезной личной и общественной жизни каждого из нас в составе человечества, государства, социальной общности и группы.

Миссия журнала – всемерное обеспечение новейших достижений теоретического и прикладного знания в режимах свободы научного творчества и социальной ответственности исследователя.

Председатель редакционной коллегии

Баранов Геннадий Владимирович д-р филос. наук, профессор Омского филиала
ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации», академик РАЕН

Редакционная коллегия

Антонова Людмила Виталиевна	канд. пед. наук, заведующая кафедрой иностранных языков Чебоксарского политехнического института ФГБОУ ВО «Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ)»
Дулина Галина Сергеевна	канд. психол. наук, доцент ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова»
Ефремов Александр Юрьевич	канд. пед. наук, профессор РАЕ, доцент Центрального филиала ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»
Жданова Светлана Николаевна	д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
Захарова Анна Николаевна	канд. псих. наук, доцент ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова»
Кутанова Рано Алымбековна	канд. пед. наук, доцент, начальник научно-организационного отдела Кыр- гызского государственного университета им. И. Арабаева, Кыргызстан
Петкова Искра Цанкова	д-р пед. наук, доцент, руководитель сектора «Социальная и фармацевтическая помощь» Медицинского университета – Плевен, Болгария
Руссков Станислав Пименович	канд. пед. наук, доцент БОУ ДПО (ПК) С «Чувашский республиканский институт образования»
Симонович Николай Евгеньевич	д-р психол. наук, профессор ФГБОУ ВО «Российский государствен- ный гуманитарный университет», действительный член РАЕН
Соловьёв Сергей Серафимович	канд. пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет»
Сорокоумова Галина Вениаминовна	д-р психол. наук, профессор ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова»
Чистюхин Игорь Николаевич	канд. пед. наук, доцент кафедры режиссуры и мастерства актера ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»

Главный редактор
Яковлева Татьяна Валериановна

Зам. главного редактора
Семенова Светлана Юрьевна

Ответственный секретарь
Митрохина Наталия Анатольевна

Дизайн обложки
Фирсова Надежда Васильевна

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) Свидетельство о регистрации средства массовой информации: ПИ №ФС 77-67058 от 15.09.2016 г.

www.gumanitarium.media

Journal's ideology

The "Humanitarian" Journal consists of the results of research of scientific knowledge objects, organized according to SAC of Russia classification units – [13.00.00] Pedagogical Sciences, [19.00.00] Psychological Sciences, [09.00.01] Philosophy.

In an abstract logic summarizing the researches on Pedagogy, Psychology and Philosophy demonstrate the fatality of human activity improvement, transforming the chaos of existence in a state of optimal and useful personal and social life of each of us as a part of humanity, state and social community.

The mission of the journal is a full provision of newest achievements of theoretical and applicative knowledge in terms of freedom of scientific work and researcher's social responsibility.

Chairman of the Editorial board

Baranov Gennadij Vladimirovich	doctor of philosophical sciences, academician of the Russian Academy Natural Sciences, professor of Omsk Branch FSBEI of HE "Financial University under the Government of the Russian Federation"
--------------------------------	---

Editorial board

Antonova Lyudmila Vitalievna	candidate of pedagogical sciences, head of the Department of Foreign Languages of Cheboksary Polytechnical Institute FSBEI of HE "Moscow State Engineering University (MSEU)"
Dulina Galina Sergeevna	candidate of psychological sciences, associate professor of FSBEI of HE "I.N. Ulyanov Chuvash State University"
Efremov Aleksandr Yurevich	candidate of pedagogical sciences, professor of the Russian Academy of Natural Sciences, associate professor of Central branch of FSBEI of HE "Russian State University of Justice"
Zhdanova Svetlana Nikolaevna	doctor of pedagogical sciences, professor FSBEI of HE "Orenburg State Pedagogical University"
Zaharova Anna Nikolaevna	candidate of psychological sciences, associate professor of FSBEI of HE "I.N. Ulyanov Chuvash State University"
Kutanova Rano Alymbekovna	candidate of pedagogical sciences, head of Scientific-Organizational Department at the I. Arabaev Kyrgyz State University, Kyrgyzstan
Petkova Iskra Cankova	doctor of pedagogical sciences, head of sector "Social and Pharmaceutical Assistance" Medical University – Pleven, Bulgaria
Russkov Stanislav Pimenovich	candidate of pedagogical sciences, associate professor of BEI APE (T) E "Chuvash Republican Institute of Education"
Simonovich Nikolaj Evgenevich	doctor of psychological sciences, professor of FSBEI of HPE "Russian State University for the Humanities", member of the Russian Academy Natural Sciences
Solovev Sergej Serafimovich	candidate of pedagogical sciences, professor of FSBEI of HE "Russian state agrarian university – Moscow Timiryazev agricultural academy"
Sorokoumova Galina Veniaminovna	doctor of psychological sciences, professor of "Nizhny Novgorod Linguistics University named after N.A. Dobrolyubova"
Chistyuhin Igor Nikolaevich	candidate of pedagogical sciences, associate professor of Directing and Actor's craftsmanship FSBEI of HE "Orel State Institute of Arts and Culture"

Chief editor
Yakovleva Tatyana Valeryanovna

Deputy Chief Editor
Semenova Svetlana Yurievna

Executive Secretary
Mitryuhina Natalia Anatolievna

Cover design
Firsova Nadezhda Vasilyevna

Registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications (Roskomnadzor) The certificate of registration of mass media: ПИ №ФС 77-67058 of 15.09.2016

www.gumanitarium.media

Философские науки

- Баранов Г.В.** Парадигма диалектики в философии 4
Судакова Н.Е. Творчество на пути в инклюзию: механизмы самоидентификации личности 7

Педагогические науки

- Киндт О.В.** Формирование иноязычных лексических навыков с опорой на словообразовательный анализ на уроках английского языка в начальной школе 10
Ковров В.В. Развитие представлений подростков о товарищеском сотрудничестве в практике школьного воспитания 13
Павлова С.Н. К истории вопроса обучения второму иностранному языку 16
Чекин И.А. Некоторые вопросы образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых 19
Шимичев А.С. Пути формирования профессионально значимых умений будущего учителя иностранного языка на начальном этапе обучения 23
Юркова М.М. Творческое самовыражение как одно из условий подготовки учителя к воспитательной работе в школе 26

Психологические науки

- Давыдов А.Б.** Определение мотива серийного посягателя как этап расследования серийных убийств 29
Одиночкина Е.В. Особенности проявления тревоги при переживании психологического отчуждения 34
Сорокоумова Г.В. Опыт диагностики и психокоррекции ситуативной тревожности студентов 36
Тупицин А.А. The religious cult and ritual among adherents of Christian denominations: the experience of Ust-Kut city (Irkutsk region, Russia)..... 40

Philosophical sciences

- Baranov G.V.** Dialectics paradigm in philosophy 4
Sudakova N.E. Creativity on the way to inclusion: mechanisms of self-identification of the person..... 7

Pedagogical sciences

- Kindt O.V.** Foreign vocabulary development based on derivational analysis in English classes at the elementary school 10
Kovrov V.V. The development of teenagers' ideas about comradesly cooperation in the practice of school education 13
Pavlova S.N. The history of teaching second foreign language..... 16
Chekin I.A. Some questions on educational and role model of information support for adult education 19
Shimichev A.S. Ways of professionally important skills development of the future foreign language teacher at the initial stage..... 23
Yurkova M.M. Creative expression as one of the conditions of teacher training for educational work at school 26

Psychological sciences

- Davydov A.B.** Determination of motive of serial invaders as a stage of serial murders investigation..... 29
Odinokhina E.V. The peculiarities of anxiety while experiencing psychological alienation 34
Sorokoumova G.V. The experience in diagnosis and psychotherapy of students' anxiety 36
Тупицин А.А. Религиозный культ и ритуальные действия в среде адептов христианских деноминаций: опыт г. Усть-Кут Иркутской области 40

Парадигма диалектики в философии

УДК 101.1+116

DOI 10.21661/r-130164

Dialectics paradigm in philosophy



Баранов Геннадий Владимирович – д-р филос. наук, профессор кафедры «Общественные науки» Омского филиала ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ», Россия, Омск.

Ключевые слова:

философия, проблемы философии, парадигма диалектики, человеческая деятельность.

В данной статье исследуется многомерность проблем философии по критерию парадигмы диалектики; характеризуются существенные признаки исторических концепций парадигмы диалектики; функции парадигмы диалектики оцениваются информационным фактором совершенствования человеческой деятельности.

Keywords:

philosophy, philosophy problems, dialectics paradigm, human activity.

Аннотация

Annotation

The article studies the multidimensionality of problems in philosophy by criterion of a dialectics paradigm, characterizes the essential signs of historical concepts of the dialectics paradigm. The functions of the dialectics paradigm are estimated by an information factor of human activity improvement.

Baranov Gennady Vladimirovich –

doctor of philosophy, professor of the Department “Social Sciences” of Omsk branch of FSBEI of HPE

“Financial University under the Government of the Russian Federation”, Russia, Omsk.

Основные значения слова и понятия «диалектика», установленные теоретиками в истории философии [1; 2] и современных словарях: слово древнегреческого языка, переводимое на русский язык словосочетаниями «искусство вести беседу (спор)»; в культуре Древней Греции с 5. в. до н.э. – искусство вести беседу (спор – метод (способ) коммуникации, при котором истинная информация устанавливалась в условиях исследования (обсуждения) противоположных мнений и обоснования (доказательства) одного из противоречащих утверждений; парадигма философии, исследующая сущность, качества и законы становления и развития объектов бытия и познания, а также использование (применение) информации о свойствах развития объекта в качестве универсального метода познания, практики, многомерности человеческой деятельности; философская концептуализация развития, понятого в онтологическом и в логико-понятийном измерениях, конституирующаяся в историко-философской традиции в качестве теории и в качестве метода; метод аргументации в философии [3; 4].

Специалисты ВАК России обосновали области исследования проблем диалектики во множестве областей исследования специальности 09.00.01 «Онтология и теория познания» [5]. Для оптимизации множественности информации целесообразно описание диалектических знаний по критерию философской парадигмы. Специфика философской парадигмы – исследование объектов познания по критерию предельной абстрактности и однозначности разрабатываемой (обосновываемой) гипотезы [6; 7].

В абстрактном значении с учётом результатов истории культуры парадигма диалектики есть философская парадигма исследования объекта по критериям всеобщей изменчивости и противоречивости объектов бытия с применением специализированных понятий и методов.

Первые философские знания о диалектике характеризуются как антропоморфные, стихийно-диалектические. Например, в философии цивилизаций Древней Индии и Древнего Китая существовали высказывания (гипотезы) об изменчивости и развитии на уровне обыденных антропоморфных обобщений. В древней и средневековой китайской философии состояния диалектики традиционно связываются с абстракциями Ян и Инь, созданными по аналогии взаимодействия природной пассивной женской способности («силы») – Инь и природной активной мужской способности («силы») – Ян.

Специалисты истории философии предлагают версию «исторические формы диалектики»: античная, средневековая, диалектика философии Возрождения, идеалистическая диалектика немецкой классической философии, материалистическая марксистская диалектика, научная диалектика.

Диалектика как рациональное понятийное знание о специфике изменчивости и противоречивости объектов бытия возникает в античной философии. Специалистами признано, что философ Гераклит (V в. до н.э.) – создатель объективной диалектики в значении концепции изменчивости и развития объектов бытия по причине борьбы противоположностей. «Линия Гераклита» – абстрактное обозначение философских систем (концепций), которые применяют гипотезу развития в исследовании объекта бытия [8].

В полисных формах государств Древней Греции возникла гносеологическая концепция (форма) диалектики с названием «субъективная диалектика» – система знаний («учение») о мастерстве (умении) речевой коммуникации в форме дискуссии (спора), при котором формулируется противоположное высказывание и выводится истина о познании сущности и специфики объекта. Создатели познавательной концепции субъек-

тивной диалектики в античности – софисты, Платон и его последователи [9].

Гений философии Древней Греции и человечества Аристотель Афинский (4 в. до н.э.) создал логически обоснованный вариант диалектики бытия и познания с применением соотносительных категорий.

Схоластическая диалектика средневековой христианской философии – концепции познания истинности, сущности и приоритета исходных конфессиональных догматов. Разработчики – Фома Аквинский, Пьер Абеляр, Эриугена и иные [10].

Концепция диалектики идеалистической немецкой классической философии второй половины XVIII в. – первой половины XIX в. Разработчики – И. Кант, Ф. Шеллинг, И. Фихте, Г. Гегель. Г. Гегель впервые создал систематически обоснованную теорию диалектики на основе идеалистического принципа (гипотезы, идеи) о развитии идеального бытия в форме абсолютной идеи. Концепция материалистической диалектики, или – диалектика философии диалектического материализма – первый вариант реалистической теории развития объектов бытия, созданный во второй половине XIX века. Разработчики – К. Маркс, Ф. Энгельс, А.А. Богданов и иные философы-марксисты. Так как диалектический материализм функционировал в идеологизированной форме как доказательство преимуществ идеала коммунизма и борьбы пролетариата против буржуазии, то гипотезы материалистической диалектики на рубеже XX–XXI веков были деидеологизированы. Например, гипотезы деидеологизированной версии материалистической диалектики используются в уточнениях в биологических науках, так как живые организмы с физико-химическим детерминированным развитием и сложным содержанием генетической информации уникальны в онтогенезе и филогенезе [11].

Концепции научной диалектики со второй половины XIX в. и поныне отличаются многообразием в авторских версиях: XIX в. – Герберт Спенсер; XX в. – Николай Гартман, Теодор Адорно, Люсьен Сев, Жан-Мари Бром, Ришар Левонтан, Стефан Жэ Гулд, Александр

Зиновьев, Патрик Торт и иные; XXI в. – Бертелл Олман, Паскаль Шарбонн, Эварист Санчес-Паленсиа и иные. По мнению некоторых современных российских философов, в XX веке возникла научная форма диалектики – философская синергетика [3].

Исследования по критериям парадигмы диалектики осуществляются для решения проблем философии, множество которых может быть описано в количестве не менее девяти [12], так как в исследованиях теологической проблемы абсолют бытия непротиворечив и абсолютно совершенен; изменчиво исключительно человеческое знание и антропное бытие.

Будучи частью системы философии, парадигма диалектики реализует функции в культуре человечества, аналогично десяти функциям философии [13]. Функции парадигмы диалектики – это воздействие диалектики как теории и метода развития для достижения нового знания, формирования правильного мышления и выработку ценностных ориентаций личности. Актуальны основные функции парадигмы диалектики: информационная функция – создание и систематическое изложение знаний о сущности, качествах развития в любых системах бытия [14]; методологическая функция – применение информации о развитии для обеспечения эффективности познания и, в частности, научного познания [15]; мировоззренческая функция – применение знания о развитии в создании моделей сущности бытия и смысла жизни человека [16]; практическая функция диалектики – использование знаний о развитии в обеспечении успешной предметной деятельности личности и организованных акторов общества [17]; эвристическая функция – применение знания о развитии для создания новых результатов в различных формах культуры и в совершенствовании индивидуального мышления личности [18].

В культуре человечества парадигма диалектики функционирует информационным фактором преобразования бесконечного хаоса бытия в объекты удовлетворения бесконечных информационных, вещественных и мистических потребностей человека [19].

Список литературы

1. Баранов Г.В. Практикум по философии: Учебное пособие: – Т. Ч. 1. – Омск: ОмГТУ, 2011. – 372 с.
2. Баранов Г.В. Практикум по философии: Учебное пособие. – Т. Ч. 2. – Омск: ОмГТУ, 2011. – 360 с.
3. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Предс. научно-ред. совета В.С. Стёпин. – М.: Мысль, 2000–2001. – М.: Мысль, 2010. – Т. 1–4.
4. Баранов Г.В. Философия: словарь понятий: учебное пособие. – 3-е изд., доп. – Омск: НОУ ВПО ОГИ, 2004. – 164 с.
5. ВАК 09.00.01 Онтология и теория познания. Паспорт специальности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://teacode.com/online/vak/p09-00-01.html>, свободный.
6. Баранов Г.В. Специфика парадигм материализма и идеализма в философии // Гуманитарium. – 2017. – №2. – С. 4–5.
7. Баранов Г.В. Парадигмы материализма и идеализма в философии // Успехи современной науки. – 2016. – №10. – Т. 7. – С. 134–137.
8. Баранов Г.В. Проблема бытия в философии: практикум. – Мюнхен: AVM, 2013. – 238 с.
9. Баранов Г.В. Философия познания: Практикум. – Мюнхен, 2013. – 266 с.

10. Баранов Г.В. Религиоведение: направления, организация, деятельность в христианстве: Словарь: Учебное пособие. – Омск: НОУ ВПО ОГИ, 2003. – 288 с.
11. Баранов Г.В. Концепции современного естествознания: практикум: Учебное пособие. Ч. 3. – Омск: ОмГТУ, 2008. – 548 с.
12. Баранов Г.В. Проблемность содержания философии // Гуманитарium. – 2016. – №1. – С. 49–50.
13. Баранов Г.В. Функции философии в культуре глобализирующегося человечества // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – №2–2 (33). – С. 36–38.
14. Баранов Г.В. Бытие как проблема в философии // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – №7–1 (49). – С. 108–110.
15. Баранов Г.В. Философия науки: Учебное пособие. – Омск: ОмГТУ, 2016. – 108 с.
16. Баранов Г.В. Факторы философии и мировоззрения в бытии человека // Успехи современной науки. – 2016. – №6. – Т. 4. – С. 55–58.
17. Баранов Г.В. Практика и проблема определения понятия деятельности // Московский государственный университет. Деп. в ИНИОН АН СССР 30.01.87, №28077. – М., 1987. – 46 с.
18. Баранов Г.В. Человек как проблема в философии // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – №5–2 (47). – 2016. – С. 83–85.
19. Баранов Г.В. Специфика бытия человека // Интерактивная наука. – 2016. – №6. – С. 96–98.

Творчество на пути в инклюзию: механизмы самоидентификации личности

УДК 130.2

DOI 10.21661/r-130219

Creativity on the way to inclusion: mechanisms of self-identification of the person

Аннотация

Судакова Наталия Евгеньевна – канд. пед. наук, докторант кафедры ЮНЕСКО Института государственной службы и управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Москва, Россия.

В статье осмысляются глобальные трансформации социокультурной реальности и возникшие вследствие этого возможности для социальной реализации личности, обозначенной в современном научном дискурсе как Другой. Рассматривается суть самоидентификации личности в контексте становления нового концепта гуманизма – культуры инклюзии. Анализируются механизмы самоидентификации себя через Другого средствами творческой деятельности, а также их значение в аспекте бытования инклюзии.

Ключевые слова:

глобальные трансформации, Другой, коммуникация, социализация, инклюзия, самоидентификация, рефлексия, самореализация, творчество, уникальность, личность, гуманизм.

Keywords:

global transformations, Other, communication, socialization, inclusion, self-identification, reflection, self-realization, creativity, uniqueness, personality, humanism.

Annotation

The author analyzes the global transformations of the sociocultural reality and the resulting opportunities for the social realization of the personality, designated in modern scientific discourse as the Other. The author considers the essence of self-identification of a person in the context of the emergence of a new concept of humanism – a culture of inclusion. The researcher analyzes the mechanisms of self-identification of oneself through the Other by means of creative activity, as well as their significance in the aspect of being inclusive.

Sudakova Nataliya Evgenyevna – candidate of pedagogical sciences, doctoral candidate of UNESCO Department of the Institute of State Public Service and Governance FSBEI of HE «The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration», Moscow, Russia.

Глобальные трансформации наступившего тысячелетия, явившие себя в самых разнообразных ракурсах, вывели на первый план проблемы мироощущения и мировосприятия личности, где одной из центральных стала принадлежность индивида к той или иной социальной группе. Технологический прорыв нашего времени, вызванный изменением потребности общества в коммуникации, в переработке и передаче информации, предопределил появление новых возможностей для социализации и самоидентификации индивида, где сама потребность личности в социальной жизни имеет решающее значение. «Все, кому нужен социум, кто по своим исходным характеристикам может быть обозначен как «Другой, отличный от меня», имеют право на включение, приятие, полноценную социализацию, – все, в независимости от состояния здоровья, пола, национальной или расовой принадлежности, способностей, образования, культурной идентичности, возраста, психологической зрелости и других отличительных черт» [5, с. 153], – данное утверждение формулирует обновленное понимание феномена современной культуры – инклюзии. Рассматривая будущее человеческой цивилизации в ракурсе становления культуры инклюзии, стоит рассмотреть проблему самоидентификации личности в её различных проявлениях.

В чём суть понятия самоидентификации личности, каково его значение для становления культуры инклюзии? «Философская идентификация определяется как процесс сопоставления сличения одного объекта с дру-

гим на основании какого-либо одного или нескольких свойств, в результате чего происходит установление их сходства или различия. Одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление (идентификация) себя ему» [1, с. 9]. Идентифицируя себя с Другим, отождествляя себя с какой-либо социальной ролью, выстраивая подсистему жизненных целей и ценностей, занимаясь рефлексированием собственного мыслетворчества, человек движется по пути личностного роста на протяжении всей своей жизни. Особое значение процесс идентификации приобретает в ракурсе понимания человека отличного от себя – Другого. Для становления культуры инклюзии как сути гуманизма цивилизованного общества, самоидентификация себя посредством Другого имеет центральное значение.

Понятие самоидентификации трактуется сегодня весьма по-разному. Л.М. Перминова считает, что «самоидентификация личности – это путь к жизненным перспективам человека» [2], тем самым делая акцент на том, что человек, идентифицируя себя в какой-либо деятельности, проявляя себя в ней, решает одну из основных задач успешной социализации. Не вызывает сомнений, что самоидентификация и социализация понятия одного порядка. В поисках своего места в этом мире, принимая или игнорируя общественные нормы, выстраивая свой жизненный Путь, мы непрерывно отождествляем себя с Другими, «примериваем» на себя различные социальные роли.

Особое значение процесс самоидентификации приобретает сегодня, когда весьма ощутим поворот в социальном сознании мирового сообщества в сторону как притяжения, так и принятия Другого. Дискурс Другого в современной науке позволяет говорить о широте данного понятия, включающего в себя человека с ограниченными возможностями здоровья, различной этнической, гендерной, возрастной, социокультурной принадлежности, а также экзистенциально отличного индивида, где «Другой – личность, не вписывающаяся в общество, противопоставляющая себя общепринятой системе норм и творящая свой собственный универсум по своим собственным правилам» [7, с. 144].

Провозглашаемое сегодня инклюзивное образовательное пространство – как пространство где обучаются дети с особыми образовательными потребностями: дети без особенностей в развитии и дети с особенностями развития, становится фундаментом культуры инклюзии гуманистического сообщества, где принятие Другого, значительно расширяется, захватывая весь образ Другости. В процессе идентификации себя через Другого мы выстраиваем путь к духовному самосовершенствованию, открываем новые траектории для личной самореализации.

Данная социокультурная ситуация стала предметом изучения ведущих исследователей философии, культурологии, психологии и педагогики. Нельзя не согласиться с Н.Е. Шапинской, которая отмечает культивирование Другости в различных текстах культуры (кино, театре, литературе, музыке и т. п.): «таких Других мы видим в текстах культуры самых разных исторических эпох. Как правило, это образы людей творчества, поэтов, художников, чьи реальные жизненные истории становятся предметом репрезентации, носят характер восхищения, осуждения или назидания в зависимости от отношения к «другости», господствующего в культуре» [7, с. 145]. Отождествляя себя с ними, уподобляясь, или противопоставляя себя Другому, мы беспрестанно рефлекслируем в поисках своего Я.

Обращаясь к проблемам самоидентификации личности в ракурсе становления культуры инклюзии обратим особое внимание на возможность их преодоления средствами творческой деятельности. Творчество, проявляющее себя не только в искусстве, но и в других видах деятельности, по смыслу своего бытования, выражая чувственный, эмоциональный и духовный мир личности, не только постоянно возвращает нас к образу Другости, но и провозглашает Другость как Истину. Во всех своих проявлениях творчество не только помогает нам принять Другого, понять и принять его, но и возводит

в культ сам принцип Другости, где только отличие творения от другого, наиболее значимое и неповторимое способно возвысить автора перед Вечностью. «Уникальность» – как ценность творческого акта, являет собой пример не только способа идентификации, отождествления себя с Другим, стимула для поиска своего места в этом мире, но и возможность для понимания, притяжения и принятия Другого как личности: «творческая уникальность – отражает творческое отношение человека к собственной жизни, когда его преобразующая инициатива приводит к высокой неповторимости и экстраординарности событий его жизни» [6, с. 14]. В этом же заключена и суть культуры инклюзии. Такое двустороннее значение делает творческую деятельность неисчерпаемым источником инклюзивной культуры – сути гуманизма XXI века, что ещё более увеличивает значимость творческой деятельности с точки зрения социализации личности, её полноценной самоидентификации, что делает её проводником в инклюзивное культурное пространство цивилизованного общества: «Инклюзия рождается там, где утверждаются ценности уникальности/неповторимости личности» [4, с. 57].

Самоидентификация как проблема во многом обуславливается возможностью человека к социальному включению в жизнедеятельность общества, которое в свою очередь не возможно без процесса коммуникации. «Основой коммуникативного компонента является общение как многогранная и многофункциональная система, регулирующая совместную деятельность, являющаяся инструментом познания, формирующая сознание и самоопределение индивида в его мыслях и поступках» [3, с. 90]. Творчество во многом способствует разрешению проблем коммуникации, где творения как носители духовного смысла, разрушают границы не понимания между людьми различных взглядов и социальных принадлежностей. Постигание смысла мироздания посредством творческой деятельности затрагивает самые глубинные пласты душевного мира человека, очищает его, способствует гармонизации внутреннего мира, а, следовательно настраивает на принятие отличного от него Другого.

В данном ключе особое значение приобретает мнение, что «в современном мире, полном потребительской идеологии, постоянно возрастающего конкурентного духа, творчество как призыв к утверждению значимости уникальности личности, остаётся последним оплотом социального процветания, где есть место каждому из нас как единственному в своём роде творению Вселенной» [4, с. 9], что вскрывает истинный смысл бытования инклюзии в современном мире.

Список литературы

1. Белинская А.Б. Идентификация конфликтов в современной России как философская проблема: Монография [Текст] / А.Б. Белинская. – М.: Изд-во МосГУ, 2007. – 196 с.
2. Перминова Л.М. Содержание образования с позиций самоидентификации личности / Л.М. Перминова // Офиц. сайт Б.М. Бим-Бад. – 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1549&binn_rubrik_pl_articles=125 (дата обращения: 10.03.2017).

3. Сикорская Н.Г. Гуманитарная культура личности как педагогический феномен [Текст] / Н.Г. Сикорская // Педагогика. Серия «Гуманитарные науки». – 2001. – Вып. 6. – С. 88–91.
4. Судакова Н.Е. Творчество в контексте культурфилософского осмысления и педагогического моделирования мировоззрения личности: Монография [Текст] / Н.Е. Судакова, Д.С. Сапельников, М.В. Попова. – М.: Буки Веди, 2016. – 184 с.
5. Судакова Н.Е. Философская рефлексия инклюзии как феномена современной культуры: навстречу Другому [Текст] / Н.Е. Судакова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики (входит в перечень ВАК). – №11. – Ч. 1. – Тамбов: Грамота, 2016. – С. 153.
6. Тодарчук О.А. Научный контекст изучения творческой уникальности человека [Текст] / О.А. Тодарчук // Культура. Наука. Интеграция. – 2008. – №2. – С. 14–20.
7. Шапинская Е.Н. Образ Другого в текстах культуры [Текст] / Е.Н. Шапинская. – М.: Красанд, 2012. – 216 с.

Формирование иноязычных лексических навыков с опорой на словообразовательный анализ на уроках английского языка в начальной школе

УДК 372.8

DOI 10.21661/r-130086

Foreign vocabulary development based on derivational analysis in English classes at the elementary school

Аннотация

Киндт Ольга Викторовна – канд. филол. наук, доцент кафедры раннего обучения иностранным языкам ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Россия, Санкт-Петербург.

Статья раскрывает суть методики формирования иноязычных словообразовательных навыков в английском языке у младших школьников. Основное внимание автор уделяет рассмотрению словообразовательного анализа в процессе формирования словообразовательных навыков, для чего нужны знания словообразовательных моделей английского языка младшим школьникам, а также метод усвоения словаря через лексические гнезда. В предлагаемой исследователем методике выделяются этапы работы с подробным объяснением цели каждого этапа, приводятся критерии, которым должны соответствовать задания для учащихся на каждом из выделенных этапов.

Ключевые слова:

словообразование, навык, морфема, словообразовательная модель, суффиксация, префиксация, словосложение, корень, лексическое гнездо, вокабуляр.

Keywords:

word formation, skill, morpheme, derivational pattern, suffixation, prefixation, compounding, root, word family, vocabulary.

Annotation

The paper tells why derivational skills are important in teaching English vocabulary to young learners. The author of the paper focuses the readers' attention on the following topics: why derivational analysis and knowledge of derivational patterns are important for a young learner in mastering the English language; what is a word family and how it can help young learners of English to enlarge their vocabulary. The author describes the three stages that young learners should go through to develop their derivational skills and the criteria that should be applied to in choosing tasks and exercises for each stage.

Kindt Olga Viktorovna – candidate of philological sciences, associate professor of the Department of Early Foreign Languages Teaching FSBEI of HE "Herzen Russian State Pedagogical University", Russia, Saint-Petersburg.

Лексика в системе языковых средств является важнейшим компонентом речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма. Это определяет ее важное место на каждом уроке иностранного языка, и формирование лексических навыков постоянно находятся в поле зрения учителя. Лексический речевой навык включает в себя два основных компонента: словоупотребление и словообразование. Так сложилось, что в практике преподавания английского языка в школе большое внимание уделяется словоупотреблению, тогда как о словообразовании вспоминают лишь на стадии подготовки к ОГЭ и ЕГЭ, так как на этих экзаменах осуществляется контроль навыков словообразования. Именно этот аспект представляет одну из объективных трудностей для экзаменуемых. Для того, чтобы навыки словообразования были сформированы на высоком уровне необходимо начинать работу по их формированию уже на начальном этапе обучения. В данной статье мы постараемся обосновать необходимость формирования иноязычных словообразовательных навыков именно на начальном этапе обучения английскому языку.

Под словообразовательным анализом в литературе вопроса понимается анализ структуры слова, при котором учащийся должен найти производящую основу; выделить словообразовательную морфему и установить словообразовательную модель, по которой данное слово было образовано [2]. Для того чтобы, формирование иноязычных лексических навыков с опорой на словообразовательный анализ был эффективен, целесообразно определить теоретическую базу знаний детей в их родном языке. От того, какими знаниями о словообразовательной системе родного языка младшие школьники овладели, зависит напрямую их восприятие словообразовательной системы английского языка. Согласно ФГОС учащиеся 4 класса обладают следующими умениями и навыками: различать изменяемые и неизменяемые слова; различать родственные (однокоренные) слова и формы слова; находить в словах основу, окончание, корень, приставку, суффикс; знать такие словообразовательные средства, как: суффиксация, префиксация и словосложение [4].

Итак, ученики младшего школьного возраста умеют разбирать по составу слова, с однозначно выделя-

емыми морфемами в соответствии с предложенным в учебнике алгоритмом разбора; оценивать правильность разбора по составу. Таким образом, в начальной школе учащиеся уже имеют представления о морфемном составе слова в их родном языке.

В рамках образовательной программы по английскому языку в разделе «Лексическая сторона речи» учащиеся данного возраста должны иметь начальное представление о способах словообразования: суффиксация, словосложение [1].

Все сказанное выше говорит том, что изучение морфемного состава английского языка представляется целесообразным. Зная морфемы, слова и словообразовательные средства, такие как суффиксация, префиксация и словосложение, дети смогут освоить и основные словообразовательные модели.

Знание словообразовательных моделей английского языка помогут ученикам для образования новых слов; определения части речи, к которой принадлежит слово; выделения основ сложных слов и правильно подбирать словообразовательную модель, согласно конкретной цели речевой коммуникации.

Чаще всего в практике обучения иностранному языку и в нашей стране, и за рубежом используется тематическое усвоение лексики, основанное на родстве значений. Мы предполагаем, что наряду с этим традиционным методом можно использовать и другой метод усвоения словаря через лексические гнезда, представляющие собой производные слова с одним корнем [3]. Этот метод позволяет свободнее использовать слова в коммуникативных целях и способствует интенсивному пополнению активного лексического запаса, не ограниченного определенными темами. Практика показывает, что целенаправленная работа с лексическими гнездами предоставляет учащимся широкие возможности для более глубоко овладения лексическим материалом [3]. При таком подходе снижается процент слов, необходимый для запоминания: знакомый корень подсказывает значение слова. Особо следует отметить, что рассматриваемый нами подход, дает возможность учащимся более четкое представление о словообразовательной системе языка, в которой единицы определенным образом связаны между собой [3]. При работе с лексическими гнездами выделяют два типа заданий – задания с готовыми лексическими гнездами и конструирование гнезд [3]. Задания первого типа связаны с углублением и активизацией знаний в области словообразования, в том числе и пассивных, поэтому упражнения с готовыми гнездами можно использовать и на начальном этапе обучения. При этом типе заданий можно брать неполное лексическое гнездо, а его часть или отдельные элементы. Задания второго типа требуют более глубоких знаний языка и, таким образом, не годятся для учеников младших классов.

Исходя из сказанного выше, работа с лексическими гнездами представляет большую практическую ценность. Мы предполагаем, что опора на словообразовательный анализ в обучении лексике, с одной стороны, упростит введение новой лексики. Учащиеся, умея манипулировать структурой слова и ориентируясь на определенные словообразовательные модели, смогут

самостоятельно догадываться о значении новых слов. С другой стороны, тренировочные упражнения, направленные на формирование навыков словообразования, позволят систематизировать вокабуляр учащихся и сделать их знания лексики английского языка более глубокими, в том числе и за счет работы со словообразовательными гнездами.

Предлагаемая методика по формированию словообразовательных навыков у детей младшего школьного возраста включает следующие три этапа: этап ознакомления и первичного закрепления, этап тренировки и этап работы со словообразовательным гнездом.

Цель первого этапа ознакомить учащихся с определенной словообразовательной моделью, продемонстрировать правила ее образования и употребления. Это возможно осуществить благодаря использованию наглядности в объяснении, в рамках возникшей трудности из-за появления нового слова. В качестве первичного закрепления наиболее целесообразно на этом этапе применять такие задания, где необходимо, следуя образцу, применить ту или иную словообразовательную модель.

Целью второго этапа является применение полученных знаний на первом этапе в выполнении простейших заданий со словообразовательной моделью. Задания этого этапа должны быть нацелены на самостоятельное использование учащимися тренируемой словообразовательной модели.

На третьем этапе дети учатся самостоятельно образовывать однокоренные слова от заданного корня, подбирая необходимую для контекста словообразовательную модель.

В связи с тем, что предлагаемая нами методика рассчитана на младшего школьника, необходимо отметить следующее.

Во-первых, для работы со словообразовательным гнездом на начальном этапе овладения иностранным языком для выполнения задания необходимо давать все составляющие части гнезда – сам корень и все необходимые аффиксы. Во-вторых, этот этап предполагает систематизацию знаний по словообразовательной системе английского языка, поэтому требует накопление знаний в этой области. Таким образом, проведение данного этапа целесообразно после того, как учащиеся овладели как минимум двумя словообразовательными моделями. С каждой новой усвоенной словообразовательной моделью словообразовательные гнезда будут пополняться новыми членами.

В соответствии с предлагаемой методикой разработаны следующие критерии, которым должны соответствовать задания, предлагаемые учащимся на каждом из этапов, описанных выше:

- задания в упражнениях должны постепенно и поэтапно усложняться с точки зрения материала;
- упражнения для формирования навыков словообразования, применяемые на различных этапах, должны быть тесно взаимосвязаны друг с другом, так, чтобы упражнения предыдущего этапа служили основой для выполнения последующего;

- задания, должны предполагать работу со словообразовательными гнездами;
- упражнения должны способствовать систематизации знаний у учащихся.

В заключении необходимо подчеркнуть, что работа по формированию словообразовательных навыков

должна быть систематической и направлена на конечную работу со словообразовательным гнездом. Только в этом случае, словообразовательные гнезда будут пополняться новыми членами и, тем самым, систематизировать и углублять вокабуляр учащихся.

Список литературы

1. Алексеева Л.Л. Планируемые результаты начального общего образования [Текст] / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова [и др.]; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 120 с.
2. Никитевич А.В. Словообразование [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://ebooks.grsu.by/nikitevich/kontsevoj-titulnyj-ekran.htm>
3. Плотникова Г.Н. Работа со словообразовательными гнездами при обучении русскому языку иностранных студентов-филологов [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://journals.uspu.ru/attachments/article/98/Педобраз_2012_2_плотникова
4. Савинов Е.С. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Текст] / Сост. Е.С. Савинов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2010. – 204 с.

Развитие представлений подростков о товарищеском сотрудничестве в практике школьного воспитания

УДК 37
DOI 10.21661/r-130193

The development of teenagers' ideas about comradely cooperation in the practice of school education

Аннотация

Ковров Владимир Викентьевич – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности ФГКОУ ВО «Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя», Россия, Москва.

Ключевые слова:

воспитание детей, воспитание молодёжи, социальное воспитание, чувство товарищества, товарищеские отношения, развитие личности.

Keywords:

child education, education of young people, social education, camaraderie, companionship, personal development.

Annotation

The article actualizes the problem of developing partnership as a qualitative characteristic of a person in a purposeful process of moral education of students at school. The author draws attention to the fact of leveling out the ideas of comradely cooperation and mutual assistance during the organization of the educational process. Deformation of the process of human moral education reduces the social activity of children and adolescents, raises the risks of destructive behavior and the activities of children and adolescents in the social environment.

Kovrov Vladimir Vikentievich – candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the Department of Pedagogy of Training and Research Complex of Performance Psychology FSPEE of HE "Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.Y. Kikot", Russia, Moscow.

Сегодня слово «товарищ» фактически вышло из употребления в качестве обращения между людьми, мы практически не слышим его в речах политиков, чиновников-управленцев, представителей сферы культуры и образования. Применительно к сфере образования, преподаватели образовательных организаций «исключили» его из приветственного обращения, заменив на пафосное «господа» или формальное «коллеги». В широкой образовательной практике одна из ключевых задач педагогического процесса – развитие товарищеских отношений в специально-организуемой деятельности (коллективной и творческой) учащихся (воспитанников) не определяется педагогами как специально организуемая. Следствием этого сформированность представлений детей и подростков о товариществе характеризуется достаточной противоречивостью, а в ходе «организации воспитательного процесса» в современной школе» цель развития «чувства товарищества» у учащихся деформируется установкой на «ценность конкуренции и личной выгоды».

В сознании взрослеющего ребёнка представление о товарище (ах) запечатлеваются смыслы присущие современному «массовому сознанию», суть которого полностью синонимизируется со словом «приятель». Однако его значение занимает промежуточное положение между

«приятельскими отношениями» и «дружескими отношениями». По мнению Л.Р. Уваровой эти различия зависят от критериев, используемых при их качественной характеристике [3]. Критерии взаимопонимания и поддержки в деятельности и общении подростков (эмоционально-личностные характеристики) определяют приоритетность дружбы в их межличностных отношениях. Дружба в их представлениях имеет более высокий статус. Критерии честности (чести), справедливости и взаимной ответственности при оценке совместного опыта организации жизнедеятельности в школе (нравственно-этические и деловые характеристики) используются ими гораздо реже. Однако, при их использовании «товарищество» и «товарищеские отношения» приобретают приоритетное положение над представлениями о дружбе и дружеских отношениях [3].

Существительное «товарищество» с определенными оговорками считается синонимом слова «дружба», а общим и объединяющим смысловым началом этих понятий является феномен «доверия» между людьми, возникающий на основе совместных интересов, единства (близости) целей и стремлений в совместно организуемой деятельности.

Отметим, что сущностное значение этих качественных личностных характеристик Человека, характеризу-

ется: готовностью к «взаимной помощи и поддержке»; стремлением «выручить друг друга в затруднительной жизненной ситуации»; взаимной потребностью в открытости, понимании друг друга, проявлении чуткости и отзывчивости [1]. Зрелость товарищеских и (или) дружеских отношений между людьми определяются посредством качественных характеристик (признаков): верность, постоянство, неразлучность, а в распространённом разговорном значении смысл определяется как «закадычный», то есть близкий, душевный.

Всё перечисленное заключено в словах Николая Васильевича Гоголя, высказанных главным героем его знаменитой повести «Тарас Бульба»: «Нет уз святее товарищества!». В час трудных испытаний ключевой персонаж повести подчёркивает своим землякам суть этого понятия: «Бывали и в других землях товарищи, но таких, как в русской земле, не было таких товарищей... так любить, как русская душа, — любить не то чтобы умом или чем другим, а всем, чем дал бог, что ни есть в тебе... Нет, так любить никто не может!...». Очевидно, что в самую суть понимания товарищества («казачьего товарищества») Н.В. Гоголь заключает и огромную любовь к Родине, к русским людям, к священному отношению к православию. Сущность товарищества определяется Н.В. Гоголем гуманистическими смыслами о справедливости, осознанием нравственных императивов: «нельзя оставлять в беде», «нельзя предавать товарищей» (несмотря ни на что), «относиться к своим братьям как к равным», «заботиться и защищать своих товарищей».

В отечественной истории достаточно примеров «выстраивания» отношений в экономической, политической, культурной жизни нашего государства и общества на основе доверия. Слово «товарищ» применялось в официальной лексике — в Российской империи существовала должность «товарищ министра», что в переводе на современный язык означает заместитель министра. Создаваемые гражданами «товарищества» (торговые и неторговые) в социальной практике были представлены многочисленными обществами и клубами: общества поощрения искусств, например «Товарищество передвижных художественных выставок» (Передвижники), литературные общества, спортивные общества и другие. В основе их жизнедеятельности — договор товарищества, объединяющие интересы и ценности, совместная деятельность, близкие межчеловеческие отношения, солидарность, взаимответственность, эмпатия и поддержка друг друга. Перечисленное характеризует общественный и государственно-общественный характер развития и воспитания нравственных смыслов феномена «товарищество». Особым образом это опредмечивалось в практике государственного и общественного воспитания, и социализации детей, подростков и молодёжи в XX веке (советском периоде развития отечественной педагогической мысли).

Об этом свидетельствует уникальная педагогическая практика функционирования трудовых колоний (поселений) для беспризорников и несовершеннолетних правонарушителей, преобразованных позже в коммуны (общины), с общими ценностями, целями и объединяющей всех деятельностью. В частности — это коммуна «Красные Зори» И.В. Ионина, Болшевская трудовая коммуна М.С.

Погребинского, Колония им. Максима Горького под руководством А.С. Макаренко, вскоре ставшая «Коммуной им. Ф.Э. Дзержинского. Лучший опыт и достижения упомянутых колоний-коммун перекликаются по существу с деятельностью С.Т. Шацкого в колонии «Бодрая жизнь», которая была организована для «бодрой жизни» самых обычных детей, а не беспризорников.

Педагогические идеи сотрудничества и товарищества успешно реализовывались в бесценном опыте «коммунарской педагогики» И.П. Иванова, успешно реализуемые Ф.Я. Шапиро — организатором ленинградской Фрунзенской коммуны, О.С. Газманом — одним из многих ярких педагогов, стоявших у истоков «орлятской педагогики», С.А. Шмаковым — руководителем новосибирской «Снежной республики» и многих других.

«Товарищ, живи для улыбки товарища!» — главная заповедь орлят (О.С. Газман), «Главное — не работа, а товарищеская забота о человеке! Человеке — близком и далеком» (И.П. Иванов). В этих словах — вера, путь, награда. И главное в них — цель-мотив: просто жить для улыбки, для счастья товарищей! И предназначение педагога, любого взрослого в детском сообществе, его роль, по И.П. Иванову, определяется не его ораторскими качествами как «спикера», не его умениями как «лицедея», не его знаниями как «знатока-наставника». Предназначение взрослого, работающего с детьми, в педагогической парадигме И.П. Иванова, заключается в том, что «он для детей — старший товарищ в делах, игре и творчестве», он для детей — товарищ не в силу своей должности «руководитель» или своей «идейности», а в соответствии с «душевными личностными качествами».

Этот «педагогический кислород» повлиял в 60–80-е годы XX века на востребованность в СССР идей «Педагогики сотрудничества», развитие практики социального воспитания средствами «Технологии коллективной творческой деятельности» (КТД), распространение различных внешкольных социально-педагогических проектов, например, «Подари себя людям», «Коммунарское движение», деятельность студенческих педагогических отрядов, лагерей труда и отдыха для школьников.

Сегодня от взрослых в детскую среду вместо товарищества приходят ценности конкуренции. Идеи сотрудничества и взаимовыручки в детском коллективе нивелируются установками на индивидуальную успешность и личную выгоду. Специфика товарищества для молодых людей является не актуальной и не интересной. В представлениях о товариществе доминируют смыслы со значительной долей выгоды (товарищ — это тот, кто что-то подарил, дал поиграть, помог), но при минимальных своих обязанностях.

Для того, чтобы уметь «быть товарищем» нужно соответствовать нравственным требованиям, необходимо знание и понимание нравственных категорий. Необходим опыт и зрелость практики «товарищеского взаимодействия» в модели и технологии коллективного творческого воспитания в социальной среде с доминантой кодекса чести и товарищества [1, 4]. Здесь и зарождаются, и развиваются товарищеские отношения, формируется опыт сотрудничества и взаимовыручки, проживается состояние «Я — ответственный», что характерно для товарищества.

Товарищеские отношения – это, в известной степени, отношения ответственной зависимости друг перед другом в совместной деятельности, участвуя в которой её субъектами осваивается опыт и руководства другими, и подчинения другим, приобретает опыт ответственности перед группой, сообществом, коллективом (детей и взрослых).

В современных условиях жизни влияние СМИ и социальных сетей Интернет является тотальным в формировании новых стандартов и образцов общественной отношений и взаимодействия в детской и молодёжной среде. Это зачастую рассогласуется и (или) не соответствует сущности проблем нравственного воспитания и развития товарищеских отношений. Поэтому данная проблематика не перестанет быть ключевой социально-педагогической задачей [5].

Развитие чувства товарищества, как значимого личностного качества взрослеющего ребёнка, безусловно, следует считать, целенаправленно организуемым взрослыми, процессом воспитания нравственных начал личности. Нравственные личностные качества человека свидетельствуют о соответствующей его социальной активности и нравственно ориентированной деятельности в различных общественных средах, осваиваемых им социальных ролях и функциях в различных сообществах.

Именно качества личности (характерологические особенности человека) выражают и свидетельствуют об отношении человека ко всему многообразию того, что его окружает (природному, материальному, социальному), к другим и к самому себе. В отношении человека сокрыта его определенная система мотивов деятельности и поведения, а также тех способов и форм в которых опредмечиваются (реализуются) эти отношения.

В основе развития товарищеских отношений, как нравственного качества личности человека, лежит формирование соответствующих убеждений (бесспорных, истинных знаний), которые становятся для него руководством к действию и проявляются в жизнедеятельности ребёнка и в его отношении к младшим, сверстникам, взрослым и в межличностных отношениях с ними.

Товарищество, как нравственное убеждение и поведение, очевидно должны регулироваться в социальной среде совокупностью принципов и норм взаимодей-

ствия между людьми, которые осознаются ребёнком, а затем реализуются им во внешних социальных действиях (представления о товариществе; накопленный личный опыт сотрудничества; идеи и замыслы, социальные проекты). Товарищеские отношения регулируются и контролируются требованиями, общественным мнением со стороны других.

Отсюда следует, что в процессе социального развития и социального воспитания ребёнка исключительно важным педагогическим началом (как стратегическая цель) является формирование соответствующих компетенций, социальных знаний, умений и навыков. Их формирование следует считать важнейшей задачей социально-педагогической практики, в которой должно активно пропагандироваться «товарищество» как социально-психолого-педагогический феномен, как ценность человеческой жизни, необходимое условие успешной социализации ребёнка [1; 2].

Товарищество как социальная ценность – нравственный императив в современной жизни остаётся актуальной потребностью общества, социальных групп (в том числе детских и молодёжных), самого человека. К сожалению, оставаясь «ценностью добродетели» товарищество не является в должной степени «ценностью жизнедеятельности», которая в значительной степени и есть мотивационная основа социального поведения (как товарищеского), а в творческой активности ориентированная на одобряемые социумом формы и средства процесса самореализации человека.

Это означает, что дефицитарность товарищеских отношений в жизнедеятельности ребёнка в социальной среде будет исключена, если в широкой практике социального воспитания будет оптимизирован процесс формирования этого качества посредством целенаправленной политики СМИ о товарищеских идеалах (эталонах), регулирующих социальные пробы ребёнка «быть верным и надёжным товарищем» [2]. Это должно максимально опредмечиваться в вариативных общественно-полезных проектах и акциях общественных объединений, организаций, движений детей, подростков и молодёжи, в разнообразной волонтерской деятельности.

Список литературы

1. Ковров В.В. Нравственные ценности в социальной реальности: дихотомия выбора целей воспитания в современной образовательной практике [Текст] / В.В. Ковров // Вестник Академии права и управления. – 2016. – №42. – С. 195–201.
2. Кожухарь Г.С. Исследование рисков формирования российской идентичности у школьников Республики Крым [Текст] / Г.С. Кожухарь, В.В. Ковров // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – №3. – С. 31.
3. Уварова Л.Р. Воспитание товарищеских отношений у подростков: Парадоксальность? Ситуативность... Системность! // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – Вып. №1–1. – 2012. – Т. 18. – С. 212–214.
4. Ульянова И. В. Формирование смысловых ориентаций школьников и студентов в образовательном процессе [Текст] / И.В. Ульянова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №10. – С. 29–35.
5. Ульянова И.В. Социально-психолого-педагогическое сопровождение подростков с рискованным поведением в условиях смысловой ориентации воспитательной системы школы [Текст] / И.В. Ульянова, Т.А. Попова, И.Г. Евсеева // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №5. – С. 272.

К истории вопроса обучения второму иностранному языку

УДК 37.01

DOI 10.21661/r-130112

The history of teaching second foreign language

Аннотация

Павлова Светлана Никифоровна – доцент кафедры перевода Института зарубежной филологии и регионоведения ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», Россия, Якутск.

В статье рассматривается история изучения второго иностранного языка в трудах философов и педагогов, начиная с Древнего Египта до начала XX в. Рассмотренные философские и педагогические идеи в настоящее время нашли свое отражение в деятельностном, коммуникативном и этнокультурном подходах к обучению второму иностранному языку.

Ключевые слова:

проблематика обучения иностранным языкам, исторический обзор, второй иностранный язык, традиции преподавания языков.

Keywords:

problem of second foreign language teaching, historic overview, second foreign language, traditions of teaching languages.

Annotation

The article presents the history of second foreign language teaching from the point of views presented by philosophers and educators dating back to Ancient Egypt and the beginning of the 20th century. The overviewed philosophical and educational ideas have been applied in the modern context of the activity, communicative and ethnocultural approaches to second foreign language teaching.

Pavlova Svetlana Nikiforovna – associate professor of the Translation Department at the Institute of Foreign Philology and Regional Studies FSAEI of HE “M.K. Ammosov North-Eastern Federal University”, Russia, Yakutsk.

Расширение международных контактов, модернизация системы высшего образования, усиление процессов интеграции России в мировое сообщество актуализируют необходимость в подготовке специалистов, владеющих несколькими иностранными языками. Далее в исторической последовательности мы рассмотрим проблематику обучения второму иностранному языку в философской, педагогической и психологической литературе.

Отношение к необходимости изучения второго иностранного языка часто менялось на протяжении развития общества. Анализ трудов по исследуемой проблематике позволяет заключить, что в Древнем Египте изучению иностранных языков придавали большое значение: использование семито-вавилонского наречия для переписки; написание текстов решений съездов жрецов в иероглифическом, демотическом и греческом написании; Парижский большой магический папирус – заговоры с обращениями к Осирису на трех языках, включая греческий [1, с. 788–817]. Таким образом, наличие данных текстов свидетельствует о деятельности специально обученных переводчиков, владеющих несколькими иностранными языками.

Трудно судить, как обстояло дело с преподаванием иностранных языков в «политически» двуязычной Древней Месопотамии до нашей эры, однако, наличие надписей в коллекции табличек одновременно на персидском, эламском и вавилонском языках; списков шумерских, аккадских и хурритских слов, переведенных на угаритский язык; переводов вавилонского эпоса о Гильгамеше на хурритский и хеттский языки (со второй половины II тысячелетия до н.э.) свидетельствуют

о важности знания иностранных языков. Подтверждено наличие писцов, центральных фигур цивилизации, по выражению А.Л. Оппенгейма [11], обученных письму и языкам Месопотамии: эламскому и хеттскому кроме аккадского [8, с. 187].

Письменные источники Древней Греции и Рима свидетельствуют о преподавании греческого и латинского языков. Аристотель, Демокрит, Пифагор, Платон уделяли большое внимание образованию молодежи: обучение грамматике греческого, а затем латинского языка по мнению философов и педагогов того времени тренировало ум воспитанников, хотя язык не рассматривался как отдельная научная дисциплина. Грамматические исследования Платона и Аристотеля были связаны с логическими построениями и с изучением художественной речи, для Пифагора с ораторским искусством [2].

В Средневековье крупнейший ученый Северного Возрождения Э. Роттердамский писал, что целесообразно с раннего возраста «насаждать образование, особенно изучение языков» [4, с. 77]. Имелось и противоположное мнение, так Ж.Ж. Руссо считал неэффективным обучать детей до 12–15 лет иностранным языкам, полагая, что «языки, изменяя наименования, перемещают и идеи, ими представляемые» [13].

Французский писатель и философ эпохи Возрождения М. Монтень рекомендовал знать «...надлежащим образом свой родной язык, а затем язык соседних народов» и начинать обучение иностранным языкам в раннем возрасте в странах, «чья речь наименее близка к нашей, так что, если не приучить к ней свой язык смолodu, то потом уж никак ее не усвоить» [9]. Выдаю-

щийся педагог-гуманист эпохи Возрождения и Реформации Я.А. Коменский предлагал «изучение языков соседних народов» на основе родного языка практическим путем с помощью упражнений [5, с. 454], а затем друг за другом – латинский, греческий, еврейский, не смешивая их и объясняя все правила через родной язык. На изучение второго, третьего и т. д. языка было предложено выделять от года до двух лет [5, с. 317–318].

Его точку зрения разделял английский философ и педагог Дж. Локк, который считал, что только после усвоения родного английского языка можно приступать к обучению иностранным языкам: французскому и после его изучения латинскому языку на основе «метода разговора и чтения» [6, с. 171]. Швейцарский педагог-гуманист И.Г. Песталоцци в своих трудах писал, что ребенок через чувственное восприятие на базе родного языка может освоить иностранные языки, древние или новые. Так обучение языку в школах Пор-Рояля начиналось с изучения родного французского языка, с постепенным введением преимущественно итальянского и испанского, соседних стран с Францией.

Немецкий философ, психолог и педагог И.Ф. Герbart рекомендовал начинать изучение языков с греческого, в среднем возрасте изучать латынь, а к юношеству включить занятия новыми языками [3, с. 222]. С другой стороны, если раньше латинский язык относился к обязательным изучаемым дисциплинам, то теперь он понизил свой статус и перестал быть критерием воспитанного человека, поэтому в образовательных учреждениях его заменили новыми языками: французским, итальянским, испанским и английским. Такая традиция в образовательном процессе в отношении ко второму иностранному языку продолжалась в Западной Европе в XIX – начале XX вв.

Идеи образования, в том числе вопросы изучения второго иностранного языка были определены ведущими философами того времени Г.В.Ф. Гегелем, И. Кантом, Г. Спенсером, И.Г. Фихте. Создатель немецкой класси-

ческой философии Г. Гегель считал, что изучение иностранных языков и их сопоставление позволяет познать выражение духа и образованность народа. Английский философ и социолог Г. Спенсер полагал, что изучение иностранных языков содействует развитию «особого рода памяти» [14]. По мнению французского философа, родоначальника позитивизма О. Конта: знание западных языков будет способствовать преодолению национальных предубеждений, «здравая философия налагает на каждый народ социальное обязательство знать все языки пограничных наций. Сообразно этому бесспорному принципу, Франция, в виду ее центрального положения, доставляющая ей столько выгод, вынуждена изучать четыре европейских языка» [7, с. 36].

Следовательно, необходимость изучения нескольких иностранных языков уже не вызывала сомнений. Большинство ученых при рассмотрении данной проблемы осуждало систему заучивания огромного количества слов и правил наизусть (О. Конт) [7], а также генетического и исторического анализа языков (Ф. Ницше) [10]. Эффективную методику преподавания иностранных языков видели в следующем:

- обучение детей согласно принципу природосообразности (И.Г. Песталоцци) [12];
- устное обучение иностранным языкам с целью практического применения (О. Конт) [7];
- практическая выучка и приобретение навыка (Ф. Ницше) [10];
- упражнения в письме и общении (И.Г. Фихте) [15];
- психологически обоснованные последовательные ряды упражнений (И.Г. Песталоцци) [12].

Данные положения остаются актуальными в настоящее время. Рассмотренные философские и педагогические идеи выступают аксиоматическими началами герменевтического, деятельностного (лично-деятельностного, системно-деятельностного), коммуникативного и этнокультурного подходов к обучению второму иностранному языку.

Список литературы

1. Брестед Д. История Древнего Египта [Текст] / Д. Брестед, Б. Тураев. – Мн.: Харвест, 2003. – 834 с.
2. Винничук Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима [Текст] / Л. Винничук [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sno.pro1.ru/lib/vinnichuk_ludi_nravy_grezii_i_rima/index.htm
3. Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст]. Т. 1 / Ред., пер. и прим. Г.П. Вейсберга, введ. статья Н.К. Баумана и Г.П. Вейсберга. – М.: Учпедгиз, 1940. – 292 с.
4. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики: учебное пособие для вузов / А.Н. Джурицкий. – М.: Форум-Инфра-М, 1998. – 272 с.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Я.А. Коменский. – М.: Учпедгиз, 1955. – 652 с.
6. Коменский Я.А. Педагогическое наследие: Сборник / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци; сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
7. Конт О. Общий обзор позитивизма [Текст] / О. Конт. – 3-е изд. – М.: Книжный дом «Либроком», 2012. – 296 с.
8. Крамер С.Н. История начинается в Шумере [Текст] / С.Н. Крамер. – М.: Наука, 1991. – 233 с.
9. Монтень М. О воспитании детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-libra.ru/read/118261-o-vospitanii-detej.html>

10. Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nietzsche.filosoff.org/tvorchestvo/o-budushhnosti-nashix-obrazovatelnyx-uchrezhdenij/>
11. Оппенгейм А. Древняя Месопотамия: Портрет погибшей цивилизации [Текст] / А. Оппенгейм; пер. с англ. – М.: Наука, 1980. – 407 с.
12. Песталоцци И.Г. Лебединая песня [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedagogia.pro/node/374>
13. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. / Под ред. Г.Н. Джибладзе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://korolev.msk.ru/books/TOR/doc/Novaya_Russo_Emil.txt
14. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое [Текст] / Г. Спенсер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.kdais.kiev.ua/files/vospitanie.pdf>
15. Фихте И.Г. Речи к немецкой нации [Текст] / И.Г. Фихте [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://readli.net/rechi-k-nemetskoy-natsii/>

Некоторые вопросы образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых

УДК 37
DOI 10.21661/r-130001

Some questions on educational and role model of information support for adult education

Аннотация

Статья поднимает некоторые вопросы методологических основ реализации образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых в контексте адаптационно-ролевого резонанса. Автор раскрывает основные принципы, на которых базируется процесс реализации образовательно-ролевой модели. Говоря о своеобразии образовательно-ролевой модели, он подчеркивает, что сенсуальная очевидность образовательно-ролевой модели условна, фрагментарна и играет вспомогательную роль. При формировании образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых, считает исследователь, особое внимание должно уделяться ее гносеологической емкости.

Чекин Илья Анатольевич – канд. пед. наук, заведующий кафедрой ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургская академия Следственного комитета Российской Федерации», Россия, Санкт-Петербург.

Ключевые слова:

личность, принципы изучения личности, образовательно-ролевая модель, адаптационно-ролевой резонанс, информационное сопровождение, образование взрослых, смысловое пространство, сенсуальность, идеал, гносеологическая емкость, социальное регулирование, социальный образ.

Keywords

individuality, principles of character research, educational and role model, adaptation and role resonance, information support, adult education, conceptual area, sensual, ideal, gnoseological capacity, social regulation, social image.

Annotation

The article discusses some questions on methodological basis of educational and role model implementation of information support for adult education in the context of adaptation and role resonance. The author reveals the main principles on which the process of the educational and role model realization is based. Speaking of the educational and role model individuality he stresses that sensual obviousness of the educational and role model is relative, fragmentary and it plays a support role. According to the author it is important to pay much attention to gnoseological capacity of the educational and role model during the process of information support of adult education.

Chekin Ilya Anatolievich – candidate of pedagogical sciences, head of the department FSEI of HE “Saint-Petersburg Academy of Investigative Committee of the Russian Federation”, Russia, Saint-Petersburg.

Проблема образовательно-ролевой модели, ее разрешение связаны не просто с жизнедеятельностью взрослого человека, а с жизнью и деятельностью личности взрослого человека. В свою очередь эта связь предполагает объективную необходимость рассмотрения личности взрослого человека в контексте образовательно-ролевой модели и адаптационно-ролевого резонанса.

Личность – сложнейшая естественная система, содержащая в себе биологические и социальные, сознательные и бессознательные, разумные (логические) и образные подсистемы, но не сводящаяся ни к одной из них и обладающая собственной неповторимой совокупностью системных качеств. В процессе становления личности совершаются отдельные прорывы в то или иное новое системное свойство, но происходит это неравномерно, не одновременно во всех подсистемах [7, с. 132].

Рассмотрение вопросов образовательно-ролевой модели вытекает из разрешения следующей пробле-

мы: возможна ли потребность в образовательно-ролевой модели, а вслед за ней *обретение смысла жизни «внутри» повседневности?* Если верно утверждение, что продуктивная, сознательная, приносящая плоды, утверждающая в человеке чувство хозяина своей судьбы деятельность порождает у него уверенность в полноте бытия, то принятие взрослым человеком образовательно-ролевой модели и, в свою очередь адаптационно-ролевой резонанс порождают у него ощущение жизненной опоры, помогает взрослому человеку приобрести смысл своей жизнедеятельности.

Реализация образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых – это процесс формирования личности взрослого человека через образовательно-ролевую модель. Формирование в его всеобщем значении – это развитие чего-либо под влиянием целенаправленных на него воздействий. Однако понятие «формирование личности» содержит и то особенное, что в его специфиче-

ских для личности видах может быть правильно понято только в свете теории отражения.

Специфическое для личности формирование – это целенаправленное обогащение ее содержательной стороны путем превращения отражаемой реальности, лежащей вне этих рамок, в отраженное, входящее в ее рамки, т.е. непрерывное присвоение мира ею. Есть три основных пути формирования личности: стихийное, целенаправленное и самоформирование.

По нашему мнению, процесс реализации образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых базируется на *основных принципах изучения личности*, сформулированных К.К. Платоновым в работе «Структура и развитие личности», а именно:

1. Принцип целенаправленного изучения личности.
2. Принцип изучения единства личности.
3. Принцип комплексности изучения.
4. Принцип объективности изучения.
5. Принцип динамичности изучения.

В условиях социально-экономической и духовной нестабильности успешность выживания личности определяется не только материальным благополучием, но, прежде всего, наличием у взрослого человека духовного стержня, его созидательного потенциала, повышающего способность индивида к выживанию и психологической самозащите.

Стремление избежать диссонанса – есть, прежде всего, стремление к сохранению устойчивости сложившейся когнитивной системы. Но развитие когнитивной сферы личности предполагает постоянное обогащение и преобразование имеющейся системы знаний и взглядов. Наряду со стремлением к стабильности установочных структур, для человека характерно и стремление к новому, не укладывающемуся в рамки ранее сформированных схем.

Многие ученые и практики видят выход из кризиса, в котором находится наше общество, – в обретении новой системы ценностей, новой ценностной ориентации. Именно в образовании, нередко, латентным образом, происходит «конструирование» системы ценностных ориентаций, происходит «обмен» ценностями. *Смысловое пространство ценностей создается информационным сопровождением образования.* Ценностные ориентации взрослого человека служат глубинным регулятором его действий: с одной стороны, они могут быть случайным тормозом выхода из адаптационного синдрома, а с другой стороны – побудительным мотивом к оптимальной адаптации в новых социально-экономических условиях, нравственных и культурно-профессиональных отношениях.

Идея ценностной ориентации находит свое философско-психологическое обоснование в трудах многих наших ученых о высшем смысле человеческой жизни, «самотрансцендентности» как социально обусловленной потребности цивилизованного человека к постоянному «выходу» за пределы потребностей своего собственного «Я» в целях постижения субъективной сущности других и достижения общих благ (А.А. Брудный, С.Г. Вершлов-

ский, С.П. Иванова, Д.А. Леонтьев, М. Маслоу, В.А. Петровский, Г.С. Сухобская, Э. Фромм и др.).

С.Г. Вершловский считает, что разработка и реализация образовательно-ролевой модели как средства адаптации взрослого человека к новым социально-экономическим условиям детерминированы его жизненными кризисами и этапами развития [6, с. 178].

Поводом для кризиса обычно бывает вмешательство случая, который всегда готов проявиться в хаосе обыденной жизни. Какая-то из случайностей может оказать мощное резонансное воздействие на личность и тем самым заставить ее принять решение о выборе нового направления развития. Однако случай не только провоцирует кризис, он и консолидирует систему моделей: «встряхивая» ее, он заставляет все подсистемы выстраиваться в силовом поле целостности. Кризисы, повергая личность в состояние тяжелого затруднения и растерянности, помогают ей определить свои самые глубокие, самые насущные ценности и интересы. Кризис – это не крах, он предвещает перестройку и усовершенствование системы моделей личности.

При движении к зрелости происходит внутреннее согласование опыта, нарастает целостность индивидуальной культуры, устанавливается единое (при внутреннем многообразии) мировоззрение. Бывает, приходит и мудрость – это замечательное соединение знания с пониманием и терпимостью, с готовностью выслушать иную точку зрения и ждать от каждой новой встречи приращения своего образования. На пути к зрелости можно выделить три крупных этапа, из которых складывается путь личности – в частности, они проходятся при освоении любой новой области деятельности: 1) самоутверждение; 2) самореализация; 3) постижение смысла.

Говоря о необходимости и важности реализации образовательно-ролевой модели, как средства адаптации взрослого человека к новым социально-экономическим условиям, мы отдаем себе отчет в том, что ни сам андрагог, ни сам формирующийся взрослый человек не могут абсолютно знать заранее, какая именно «встреча» в жизни окажется значимой, какое воздействие может привести взрослого человека, обучаемого к адаптационно-ролевому резонансу, «резонансному отклику» [5, с. 203]. Это обусловлено тем, что процесс образования всегда ограничен теми возможностями, которые представляет данная культурная ниша, а личность всегда бессознательно стремится находить в многообразии внешнего окружения нишу для роста души. Никто никогда не узнает, какие возможности развития личности оказались упущенными из-за отсутствия в окружении соответствующего материала.

Под образовательно-ролевой моделью мы понимаем индивидуальную культуру взрослого человека, включающую в себя характер, нравы, обычаи, привычки; сознание и самосознание; знания, умения, навыки; интеллект и чувства; целостную систему представлений об окружающем мире объективно необходимые для оптимальной адаптации взрослого человека к новым социально-экономическим услови-

ям. Чем более разнообразна культура сообщества, тем больше возможностей у взрослого человека свободно строить универсальную культуру, свою жизнедеятельность. Информационное сопровождение образования взрослых соединяет взрослого человека с культурой сообщества, она задает контекст любому личному совершенствованию, личному свершению. Другими словами, *образовательно-ролевая модель – идеальное образование, с помощью которого предполагается осуществить управление жизнью взрослого человека посредством его адаптации к новым социально-экономическим условиям*. Образовательно-ролевая модель как идеальное образование находит свое отражение в образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых. Поэтому можно говорить об *образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых*.

В центре внимания информационного сопровождения образования взрослых, ориентированного на созидание образовательно-ролевой модели, находится внутренний мир человека: его мысли, переживания, ценности, потребности и т. п. Исходя из вышесказанного, информационное сопровождение образования взрослых при формировании образовательно-ролевой модели призвано, говоря словами А. Шопенгауэра, «извлечь из данной нам личности возможно большую выгоду, иными словами – гнаться лишь за отвечающими ей целями и заботиться лишь о такого рода развитии, которое как раз к ней подходит, избегая всякого другого, избирая, следовательно, сообразное с ней положение, занятие и образ жизни» [11, с. 232]. Образовательно-ролевая модель, освобожденная от академической элитарности и профессионально-социальной условности, предназначена для индивидуального и группового потребления. Образовательно-ролевая модель есть воплощение, с помощью информационного сопровождения образования взрослых, сложной системы отражения действительности: с одной стороны, конкретные срезы конкретно-исторической реальности, с другой – мировоззрение, внутренний мир взрослого человека.

Своеобразием образовательно-ролевой модели является ее наглядность. Наглядность вовсе не претендует на иллюстративное изображение изучаемого среза действительности. И хотя наглядность образовательно-ролевой модели не сводится к зрительным ассоциациям, все-таки в ней имеется частичная визуализация. Но, следует отметить, что сенсуальная очевидность образовательно-ролевой модели условна, фрагментарна и играет вспомогательную роль в абстрактно-логическом изложении образовательно-ролевой модели.

При формировании образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых необходимо решать кардинальный вопрос о ее гносеологической «емкости»: сколько срезов и аспектов объективной реальности должно быть воспроизведено в модели, чтобы взрослый человек мог оптимально адаптироваться к новым социально-экономическим условиям. По нашему мнению, процесс

реализации образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых и стратегии образовательно-ролевого резонанса есть один из путей достижения акме, а образовательно-ролевая модель информационного сопровождения образования взрослых – одна из разновидностей акме-моделей: одновершинная модель; многовершинная модель; макровершинная модель; безжизненная модель. Иначе говоря, образовательно-ролевая модель выступает в виде идеала, к которому стремится взрослый человек, включенный в непрерывное образование.

Поскольку способов идеализации одного и того же явления может существовать очень много, а с другой стороны, это явление не совпадает со своей сущностью, то возникает следующий вопрос: нельзя ли выбрать такой способ идеализации, при котором явление в результате описанного выше предельного перехода совпало бы со всей сущностью? Так как ни у одного реального объекта явление не совпадает с сущностью, то достичь такого совпадения, по всей вероятности, можно только путем искусственной идеализации объекта, т.е. в некотором пределе – «идеале».

Таким образом, понятие идеала в нашем случае, (образовательно-ролевая модель), приобретает новую черту: это не просто предельное представление, а такое, содержанием которого оказывается явление, совпадающее с собственной сущностью. Говоря более простым языком, можно сказать, что идеал – это явление, очищенное от всего того, что маскирует его сущность. В таком «очищении» и состоит смысл идеализации. Так как при «устремлении к нулю» результат идеализации в общем случае не совпадает ни с одним из компонентов исходного явления, а есть нечто качественно новое. Последнее особенно ярко проявляется в том, что идеал может сочетать такие признаки, которые в реальных объектах являются взаимоисключающими.

Когда андрагог в образовательно-ролевой модели (идеале) подвергает идеализации определенное явление (роль, статус), то он всегда представляет в модели (идеале) сущность явления (роли, статуса) в собственной интерпретации. Это значит, что из множества возможных способов идеализации одного и того же явления он выбирает такой, который «очищает» это явление от всего того, что маскирует сущность в его понимании. Не трудно догадаться, что в отличие от явления, которое оказывается предметом знания, понятие о предполагаемой сущности обычно диктуется не знанием объективной сущности, а желанием, чтобы она была именно такой, какой мы ее хотим видеть (стремление выдать желаемое за действительное). Вот почему противопоставление объекта, каким он является, объекту, каким бы мы его хотели видеть, связано, в конечном счете, с противопоставлением явления и сущности. Стало быть, идеал есть предельное представление, содержанием которого оказывается явление, совпадающее с сущностью в авторской интерпретации.

Для информационного сопровождения образования взрослых образовательно-ролевая модель – это не самоцель, а средство усиления возможностей, способно-

стей взрослого человека, формирования у него разных типов творческой деятельности, вооружение конкретными способами самообразования и самосозидания, умением и навыками решения профессиональных и непрофессиональных задач.

В идеале образовательно-ролевая модель информационного сопровождения образования взрослых совпадает с образовательно-ролевой моделью жизни и деятельности взрослого человека. Объективная необходимость формирования информационным сопровождением образования взрослых образовательно-ролевой модели жизни и деятельности обусловлена тем, «что поведение и деятельность человека, — отмечает Г.Л. Тульчинский, — ориентированы на общественно заданные образцы, эталоны и нормы, что в свою очередь связано с необходимостью социального регулирования поведения индивидов данного сообщества и с систематической передачей накопленного им опыта жизнедеятельности» [9, с. 372].

Образовательно-ролевая модель как идеал представляет собой некоторую конструкцию из очень желаемых ценностей. Такая конструкция может быть намечена схематически, поскольку является результатом заострения в воображении черт подлинной реальности. И взрослый человек нередко отдает себе отчет в том, что вероятность осуществления идеала мала, но желательность его настолько велика, что стремление к идеалу (образовательно-ролевой модели), сознательное или бессознательное, происходит постоянно. Иногда приходится обманы-

ваться, принимая за воплощение идеала нечто сходное с ним лишь по несущественным признакам.

В связи со сказанным, образовательно-ролевая модель — это, на наш взгляд, ориентирующееся самобытие. Это обусловлено тем, что образовательно-ролевая модель — обобщественная типизация, и в ней, естественно, по сравнению с конкретной социально-экономической ситуацией многого будет недоставать и многое другое будет добавляться, не достигая завершенного образа. Но образовательно-ролевая модель, будущий социальный образ взрослого человека, служит импульсом, который заставляет индивида вновь обращаться к тому, что, по существу, и имеет значение для взрослого человека. Понимая, что образовательно-ролевая модель — это не замкнутый образ, и никогда он не будет завершенным, то всякая ее абсолютизация опасна. Здесь необходимо отметить, что если и предполагается возможность распада образовательно-ролевой модели, то лишь до той грани, за которой становится видимым начало формирования, необходимость и возможность создания новой. Только такое понимание информационного сопровождения образования взрослых образовательно-ролевой модели ставит его на экзистенциальную основу.

Если информационное сопровождение образования взрослых не может предсказать поведение индивида на длительное время, то оно вполне может предсказать общие тенденции, выработать главную политику, стратегию действия, оставляя детали на долю самоорганизации, саморазвития взрослого человека.

Список литературы

1. Алексеев С.А. Некоторые проблемы образования взрослого незанятого населения // Проблемы образования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования: Материалы второй международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики (16–17 апреля 2002 г.). — СПб., 2002. — С.18.
2. Андрагогика: образовательная программа / С.-Петерб. акад. постдиплом. пед. образования, каф. педагогики и андрагогики; науч. ред.: С.Г. Вершловский. — СПб.: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2004. — 26 с.
3. Башарина Л.А. Информационные технологии: Эволюция к новому качеству. — Социализация взрослых: Учебн. пособие. — СПб.: Спец. Лит, 2002 — 272 с.
4. Бердяев Н.А. Философия свободы: Сборник / Н. Бердяев. — Харьков: АСТ; Фолио, 2002. — 732 с.
5. Бранский В.П. Социальная синергетика и акмеология / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. — СПб.: Политехника, 2002. — 476 с.
6. Вершловский С.Г. Социализация взрослых: Учеб. пособие / Л.А. Башарина, Л.В. Бродянская, С.Г. Вершловский [и др.]; УПМ. — СПб.: СпецЛит, 2002. — 270 с.
7. Колин К.К. Информация и культура. Введение в информационную культурологию / К.К. Колин, А.Д. Урсул. — М.: Изд-во Стратегические приоритеты, 2015. — 288 с.
8. Сухобская Г.С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики // Новые знания. — 2002. — №4. — С. 17–20.
9. Тульчинский Г.Л. Самозванство. Феноменология зла и метафизика свободы. — СПб.: Изд-во РХГИ, 1996. — 412 с.
10. Урсул А.Д. На пути к опережающему образованию // Вести. Челябинская гос. академия культуры и искусств. — 2012. — №3. — С. 130–133.
11. Шопенгауэр А. Избранные произведения / Сост.; автор. вступ. ст. и примеч. М.С. Нарский. — М.: Просвещение, 1993. — 479 с.

Пути формирования профессионально значимых умений будущего учителя иностранного языка на начальном этапе обучения

УДК 37
DOI 10.21661/r-130225



Ways of professionally important skills development of the future foreign language teacher at the initial stage

Аннотация

Шимичев Алексей Сергеевич – канд. пед. наук, ассистент кафедры теории и практики французского языка ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова», Россия, Нижний Новгород.

Ключевые слова:

профессионально ориентированное обучение, обучение иностранным языкам, подготовка учителя иностранного языка.

Статья посвящена обоснованию необходимости организации профессионально ориентированного обучения студентов, будущих учителей иностранного языка, с младших курсов. Выделяется минимум профессиональных умений, которыми должны овладеть обучающиеся на начальном этапе. Предлагаются пути формирования выделенных умений, а также рассматриваются алгоритмы по работе с ними.

Keywords:

professionally oriented training, teaching foreign languages, foreign language teacher training.

Annotation

The article deals with the necessity of organization of professionally oriented training for students, future teachers of a foreign language, from junior courses. The minimum of professional skills that the students must master at the initial stage is allocated. The ways of forming the allocated skills are proposed, and algorithms for working with them are also considered.

Shimichev Alexey Sergeevich – candidate of pedagogical sciences, assistant of the Department of the French Language Theory and Practice FSBEI of HE “Nizhny Novgorod State Linguistic University”, Russia, Nizhny Novgorod.

Подготовка высококвалифицированных специалистов для средней школы, в частности учителей иностранного языка, представляет собой важную и достаточно сложную задачу. Требования, предъявляемые к современному учителю, обязывают выпускников педагогических направлений подготовки иметь не только необходимый объем специальных знаний по языку, но и комплекс профессиональных компетенций, обеспечивающих результативный учебно-воспитательный процесс.

Успешность подготовки студентов бакалавриата по направлениям «Лингвистика» (профиль: Теория и методика преподавания иностранных языков и культур) и «Педагогическое образование» (профиль: Иностранный язык) к непосредственной деятельности учителя иностранного языка зависит не только от качества подготовки по педагогическим дисциплинам. Исключительно важную роль играет, на наш взгляд, учет «требований будущей профессии при организации профессионально-педагогической направленности обучения языковым дисциплинам» [3, с. 143].

Основой и руководством для организации профессионально ориентированного преподавания иностранного языка является перечень профессионально-значимых навыков и умений, адекватных компетентностной модели выпускника, согласно ФГОС ВО по указанным направлениям подготовки.

В последнее время, в условиях меняющихся и совершенствующихся ФГОС ВО, учеными-педагогами,

методистами, психологами проводится большая научно-исследовательская и теоретическая работа по уточнению компонентного состава профессионально-педагогической компетентности, исходя из требований общества к современному учителю-предметнику.

Успешность работы будущего учителя иностранного языка во многом зависит от уровня его иноязычной подготовки, от умения методически-грамотно выстраивать и вести урок, от владения педагогическими технологиями, развивающими мотивацию учащихся [1]. Таким образом, языковая подготовка студентов бакалавриата должна быть направлена на формирование личности обучающихся, способных к осуществлению профессионально-педагогической деятельности на различных этапах школьного иноязычного образования.

Представляется возможным выделить следующий минимум профессионально значимых умений, которыми должны овладеть студенты первого курса в процессе обучения иностранному языку в рамках дисциплины «Практический курс первого иностранного языка (французского)»:

- владеть выражениями классно-урочного обихода на базе языкового материала, изучаемого на первом курсе;
- адаптивно владеть иностранным языком;
- составить и организовать фонетическую разминку;
- аудировать текст предусмотренной программой трудности;

- отмечать и исправлять ошибки в устной и письменной речи обучающихся;
- дать комментарий и оценку ответа одноклассника;
- использовать дополнительный дидактический материал на занятиях.

Каждое из вышеназванных умений имеет свою сложную структуру, которая представляет комплекс различных знаний и более элементарных умений и навыков. Основой каждого умения являются знания и навыки по иностранному языку, вокруг которых объединяются навыки по методике. Профессионально-педагогические умения и навыки невозможно выработать только на занятиях по педагогике и методике. Их формирование должно начинаться с первого курса и проходить ряд этапов, на которых должны формироваться более простые умения, входящие в структуру более сложных.

Рассмотрим обозначенный нами комплекс профессиональных действий для студентов первого года обучения.

Известно, что педагогическая деятельность осуществляется посредством речи, поэтому одной из основных задач профессионально ориентированной подготовки студентов является обучение дидактической речи будущего учителя. В процессе занятий по практике языка следует вести работу над качественной стороной речи. Следует дать студентам понять, что от выразительности речи учителя, способности воздействовать на аудиторию, передавать знания, воспитывать зависит результативность педагогического труда. От педагога требуется четкость и ясность речи, поэтому особое внимание следует уделять технике, постановке дыхания и голоса, отработке дикции. Работа над произносительной стороной речи осуществляется, например, через фонетические разминки, разучивание пословиц, поговорок, стихов и диалогов.

Одним из важнейших умений, которым обучающиеся должны владеть в совершенстве, является умение пользоваться языковыми клише классно-урочного общения. Это умение следует формировать с первого курса. Лексика учебного процесса должна войти в запас, активно применяемый студентами в устной и письменной речи. В процессе обучения в школе, а затем в вузе обучающиеся пассивно владеют словарем школьного общения, так как слышат речь учителя, понимают его установки и выполняют их. Для того, чтобы активизировать и автоматизировать этот словарный запас, необходим комплекс упражнений. Например, студентам предлагается ответить на ряд вопросов, используя школьную лексику: – *Que dit le professeur aux élèves quand il entre en classe?* – *Que dit le professeur à un élève qui n'écoute pas ses explications?* – *Quelles questions pose le professeur aux élèves au début de la leçon?* – *Que dit le professeur à un élève qui bavarde (regarde par la fenêtre, ne regarde pas le tableau...)?* – *Que dit le professeur à un élève qui travaille bien?* – *Que dit le professeur aux élèves quand il veut appeler quelqu'un au tableau?*

К следующему уроку студентам предлагается задание – составить вопросы по образцу. На занятии эти вопросы проверяются, корректируются и обучающиеся

готовят эти вопросы устно и задают их своим одноклассникам. Далее предлагается перевод с русского на французский с привлечением лексики классно-урочного общения. Завершающим этапом работы является подготовка и проведение студентами фрагмента урока с использованием изученных профессионально-педагогических клише.

Следующим важным профессиональным умением будущего учителя является умение адаптировать свою речь на иностранном языке соответственно уровню владения иностранным языком учащимися. На начальном этапе обучения работа в данном направлении сводится к выполнению ряда заданий на адаптацию и моделирование текстов по домашнему и индивидуальному чтению [2]. Студентам предлагается провести адаптацию исходного текста на уровне фразы, на уровне абзаца, на уровне текста. При выполнении трансформационных действий обучающиеся часто испытывают потребность в «своих словах», что обуславливает необходимость развития определенного уровня устной речи для обеспечения языковой стороны высказывания. Чтение в данном случае служит базой для развития речевых компетенций обучающихся на основе выделенных проблемных вопросов и ситуаций: составление диалогов по теме, обсуждение и аргументация своей точки зрения и т. д.

Одним из умений, которым должны овладеть студенты первого курса, является умение составить фонетическую зарядку. В рамках вводного фонетического курса обучающиеся активно работают над постановкой произношения под руководством преподавателя. Студентам в качестве задания предлагается самостоятельно составить фонетические упражнения. Далее в аудитории их обсуждают. Задача преподавателя заключается в том, чтобы выявить типичные ошибки, обсудить их, объяснить студентам, всё ли было методически грамотно в их упражнениях. Завершающим этапом этого вида работы является проведение сильным студентом самой фонетической зарядки.

Преподаватель может давать подобного рода задания всем студентам поочередно. Данный вид работы эффективен, так как он является хорошим стимулом для возникновения интереса обучающихся к своей будущей профессии, студенты впервые выступают в роли учителя, они учатся устанавливать контакты – «учитель-класс», «учитель-ученик» средствами иностранного языка.

Следующим умением, формирующимся на I курсе, является умение аудировать. Понимание речи на слух рассматривается как компонент профессионального использования иностранного языка и как содержание обучающей функции учителя. Учитель должен уметь быстро и точно реагировать на высказывание обучающегося, понять затруднения говорящего, выбрать способ его устранения. В процессе обучения аудированию преподаватель формирует у студентов такие умения, как: умение слушать и слышать высказывание своего товарища и преподавателя; понимать и устранять затруднения говорящего; умение формулировать «наводящие вопросы».

Важным фактором в процессе обучения аудированию является выбор текста. Подбирая текст для ауди-

рования, нужно учитывать степень его трудности для восприятия. На подготовительном этапе следует использовать тексты, включающие изученную лексику в новых коммуникативных ситуациях. В дальнейшем аудирование может строиться на текстах, содержащих неизученную лексику. Все грамматические, лексические, фонетические трудности должны сниматься в процессе выполнения предваряющих заданий.

На I курсе студенты часто привлекаются на занятиях к исправлению и анализу допущенных ошибок. Особое внимание следует уделять формированию у студентов умения исправлять ошибки, сформулировать правило, провести аналогию, сделать некоторые обобщения.

Очень важным моментом является работа над типичными ошибками для предупреждения и искоренения которых нужна специальная система упражнений. Постепенно на I курсе студентам прививается также умение проверять письменные работы своих одноклассников. Это могут быть диктанты и лексико-грамматические работы. Проверке письменных работ должна предшествовать серьезная и кропотливая работа преподавателя, который объясняет и показывает студентам, как это необходимо делать, а также контролирует и анализирует качество проверки.

На занятиях по практике устной и письменной речи большое внимание уделяется формированию умения прокомментировать и оценить ответ. Делается это организованно, целенаправленно, под руководством преподавателя.

Комментирование предполагает характеристику ответа различных сторон (содержания, логичность построения, манера изложения, интонационное оформление и т. д.).

В ходе занятий студентам предлагается оценить и прокомментировать ответ своего товарища, дать аргу-

ментированное обоснование предложенной отметки. В обсуждении принимают участие все студенты группы: один студент исправляет ошибки, другой комментирует ответ, третий дает оценку, четвертый дополняет ответ, остальные высказывают свое мнение.

Характерной чертой современного профессионального образования является составление студентами профессионального портфолио, одной из частей которого является «методическая копилка», в которую входит дидактический материал, собранный учащимися с первого курса (предметные, сюжетные и ситуативные картинки, алфавит, тексты стихов и песен, статьи, методические разработки и т. д.). На занятиях по практике устной и письменной речи преподаватель проводит большую работу по формированию у студентов умений пользоваться вышеназванным дидактическим материалом: 1) умение методически грамотно и без языковых ошибок составлять рассказ по картинке; 2) умение правильно задавать вопросы по картинке; 3) умение четко и интересно сформулировать задание [4].

Эффективность данного вида работы с дидактическим материалом зависит от того, насколько он расширяет и дополняет, а не дублирует учебник, учитывает характер языкового материала, уровень языковой подготовки студентов.

В данной работе рассмотрены лишь некоторые пути формирования профессиональных умений и навыков на примере I курса. Проблему профессиональной ориентации в педвузе можно считать одной из актуальных проблем. Решение её во многом способствовало бы повышению интенсификации учебного процесса, повышению эффективности и качества подготовки студентов к профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Жиркова О.П. Формирование профессионально-методических умений у будущих учителей иностранных языков [Текст] / О.П. Жиркова // Проблемы лингвистики, методики обучения иностранным языкам и литературоведения в свете межкультурной коммуникации: Материалы I Международной научно-практической Интернет-конференции. – Орел, 2016. – С. 136–140.
2. Надточева Е.С. Профессионально-методические умения будущего учителя второго иностранного языка: к определению понятия и содержания [Текст] / Е.С. Надточева // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам: Сб. материалов III междунаро. науч.-практ. конф. – ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2011. – С. 111–116.
3. Шимичев А.С. К вопросу о профессионально-педагогической компетенции учителя иностранного языка в современных условиях [Текст] / А.С. Шимичев // Вопросы образования и науки в 21 веке: Сб. научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – Тамбов, 2013. – С. 143–144.
4. Языкова Н.В. Формирование профессионально-методической деятельности студентов [Текст] / Н.В. Языкова. – Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, – 1994. – 238 с.

Творческое самовыражение как одно из условий подготовки учителя к воспитательной работе в школе

УДК 378

DOI 10.21661/r-130032

Creative expression as one of the conditions of teacher training for educational work at school

Юркова Марина Михайловна – педагог дополнительного образования МБОУ ДОД «Судакский центр детского и юношеского творчества» г.о. Судак, Россия, Судак; магистрант Крымского инженерно-педагогического университета ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», Россия, Симферополь.

Аннотация

В статье отображена роль творческого самовыражения при подготовке студента-педагога к воспитательной работе, представлен инструментарий развития и раскрытия творческих способностей студентов, способствующих их подготовки к работе в школе.

Ключевые слова:

вуз, познавательно-креативная деятельность, профессиональное самовыражение, самостоятельная деятельность, студент, творческое самовыражение, учебное занятие, учебно-воспитательный процесс, учитель технологии, экспериментальные исследования, творческая работа.

Keywords:

higher education institution, cognitive-creative activity, professional self-expression, independent activity, student, creative self-expression, training session, teaching and educational process, technology teacher, experimental research, creative work.

Annotation

The article shows the role of creative self-expression in the preparation of a student-teacher for educational work, a toolkit for the development and disclosure of the creative abilities of students contributing to their preparation for work at the school.

Yurkova Marina Mikhailovna – supplementary education teacher MBEI of SEC “Sudak Center of Children and Youth Creativity” of Sudak city, Russia, Sudak; graduate student at the Crimean Engineering and Teacher Training University FSBEI of HE “V.I. Vernadsky Crimean Federal University”, Russia, Simferopol.

Введение. Школе нужен учитель, который имеет профессиональную педагогическое образование и мастерски владеет своим предметом, направляет свою работу в русло постоянно-го творческого поиска, стремится к профессиональному совершенствованию. Такой учитель сможет создать условия для предоставления должного внимания личности воспитанника, развития его интеллектуальных, духовных, эстетических и нравственных способностей и его саморазвития, самореализации, самоутверждения, что и обусловило актуальность исследования.

Цель данной статьи – раскрыть роль творческого самовыражения студента-педагога в его готовности к работе в школе и методологию развития его самовыражения при обучении в вузе.

Опыт работы учебных заведений свидетельствует о том, что учитель, особенно в начале самостоятельной деятельности недостаточно проявляет свой творческий потенциал в разных видах деятельности. Большинство студентов, как показывает практика, демонстрируют низкий уровень творческого самовыражения профессионально значимых качеств. По нашему мнению, творческое самовыражения профессионально значимых качеств студентов – будущих учителей технологии – это уровень проявления таких психологических

особенностей, которые обеспечивают их всестороннее развитие и саморазвитие, способствуют их утверждению, обеспечению значимых творческих потребностей.

При таких условиях творческое самовыражение будущих учителей технологии – это процесс создания в учебно-воспитательном процессе вуза педагогического заведения таких психолого-педагогических условий, которые способствуют активному усвоению теоретических знаний и практических умений по основам педагогического творчества в процессе личностно ориентированного развивающей взаимодействия в системе «преподаватель-студент», развития творческих личностных качеств будущего учителя [1, с. 64].

Итак, осмысление сущности творческого самовыражения как педагогической категории связано с выявлением взаимосвязи субъектов учебно-воспитательной деятельности (преподавателей и студентов), способностью педагогического процесса насытить жизнедеятельность субъектов энергией, душевным напряжением, особым стилем взаимоотношений при обнаружении творческих особенностей.

Творческое самовыражения будущих учителей технологии – это способность, благодаря которой личность достигает жизненных успехов.

Заметим, что творческое самовыражения играет роль внутреннего стимулирования студентов – будущих учителей технологии в условиях высшего педагогического заведения и является лучшим средством их самоутверждения на основе врожденного влечения ко всему новому.

Принципы творческого самовыражения студентов-педагогов пронизывают все звенья учебного процесса – процесс познания, осмысления, восприятия, закрепление, практического применения полученных знаний, умений и навыков [2, с. 95].

Таким образом, процесс творческого самовыражения будущих учителей-педагогов включает психологическую готовность, теоретическую подготовку (системно развитое обобщенное представление о творчестве, о проблеме ее развития, которое отображается с позиций общих и существенных характеристик), практическую подготовку (умение применять творческий подход в педагогической деятельности).

Процесс творческого самовыражения в будущих учителей-педагогов в условиях высшего педагогического заведения должен проходить поэтапно:

1) подготовительный, на котором происходит зарождение идеи;

2) вызревание – студент накапливает, концентрирует знания;

3) озарение – это главный, специфически творческий момент, когда человек сознательно или бессознательно работает над материалом, интуитивно «схватывает» ожидаемый результат;

4) проверка и доработка – это этап необходим, чтобы убедиться в том, что создано именно то, что было задумано, чтобы творение было совершенным [3, с. 24].

По нашему мнению, содержание учебно-воспитательного процесса должно быть наполнено в основном творческой деятельностью студентов и включать следующие основные элементы их познавательно-творческого взаимодействия:

– побудительные-мотивационная работа (студенты не только воспринимают мотивационные и целевые объяснения преподавателя, но и самостоятельно конструируют собственные мотивы, определяют личные цели и задачи работы на пространстве указанного учебного занятия);

– первичное усвоение теоретического материала (обучающиеся, во время лекции, объяснения нового материала с помощью различных механизмов творческой деятельности учащихся переоформляют, трансформируют в соответствии с собственным пониманием и степенью готовности определения основных понятий, толкование закономерностей, обобщений, составляют проблемные, эвристические вопросы к теме и т. п.);

– самостоятельная проблемно-поисковая деятельность по осмыслению и углублению новых теоретических знаний (студенты обращаются к определенным источникам, чтобы ответить – устно или письменно – на конкретные проблемные вопросы;

– самостоятельная репродуктивная, поисковая, эвристическая работа заключающаяся в систематиза-

ции и обобщении ведущих знаний и умений, способов творческой деятельности (собственный творческий образовательный продукт);

– итоговая самостоятельная эвристическая или креативная работа (по выбору) как создание личностно значимого творческого продукта, качество которого становится решающим при диагностике и оценке усвоения учебного занятия – коррекция выполненной итоговой творческой работы (по желанию автора) с целью совершенствования и получения высшей оценки [4, с. 140].

На всех этапах обучения (теоретическом, экспериментальном, методическом), среди которых лекционные, семинарские, практические занятия, самостоятельная, индивидуальная работа, консультации, коллоквиумы, конкурсы, педагогическая практика, обеспечивается активное взаимодействие студентов и преподавателей как субъектов учебно-воспитательного процесса посредством дидактических возможностей [5, с. 142]. Так, проведение лекционных, практических, семинарских занятий в различных формах творческой организации обучения, среди которых дискуссия, диспут, деловая игра, проблемное консультирование, способствуют выявлению творчества у будущих педагогов. Даже лекция, если сопровождаться проблемными вопросами, анализом, синтезом, словесным и схематичным обобщением новой информации, собственно формулировки и толкования определений, законов, противоречий, закономерностей, различных научных подходов, интерпретацией одного понятия и явления, обеспечивает творческое осмысление нового учебного материала при изучение каждого учебного занятия.

Особенно эффективными для творческого самовыражения студентов-педагогов являются виды самостоятельной познавательно-креативной деятельности, а именно: такие как написание рефератов, сочинений, педагогические рассказы студентов; доклады; создание презентаций, проектов современных уроков, обобщающих схем, таблиц, графиков, алгоритмов; решения профессиональных задач; выполнения проблемных задач; подготовка стенгазет; составление тестов, перечень вопросов.

Необходимо заметить, что профессиональному самовыражению будущих учителей способствует и активная научная деятельность, которая заключается в самостоятельном проведении экспериментальных исследований, написании рефератов, курсовых, дипломных, магистерских работ, тезисов, статей, участия в конференциях (внутривузовских, региональных, всероссийских, международных). Кроме научной работы, росту творческого потенциала также способствуют участие в конкурсах, олимпиадах, поэтических чтениях, тематических вечерах, в празднованиях, днях самоуправления.

Стоит заметить, что необходимо привлекать всех студентов к творческой работе, предоставлять им возможность выбирать самостоятельно тот или иной вид деятельности или помогать в выборе продукта творческого самовыражения, учитывая индивидуальные и психические особенности каждого.

Вывод. Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что творческое самовыражения будущих учи-

телей-педагогов – это целенаправленный, осознанный высоко-результативный процесс творческого саморазвития личности (самообразования, самовоспитания, самосовершенствования, саморегуляция, самооценка) и рост ее замыслов, творческих способностей, умений, потребностей, мотивов, жизненных ценностей.

Основной задачей преподавателей во время учебно-воспитательного процесса является создание свобод-

ной атмосферы, направленной на обеспечение комфортности общения, уверенности в своих силах, творческих потенциях, а также использование необходимых методов, приемов, методик, форм, видов учебной деятельности, направленной на творческое самовыражения будущих студентов учителей технологии в условиях высшего педагогического учебного заведения, учитывая их индивидуальные и психические особенности.

Список литературы

1. Василькова Ю.В. Социальная педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов пед. вузов и колледжей / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М.: Академия, 1999.
2. Воспитательная деятельность педагога / Под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 318 с.
4. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков [и др.]; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 368 с.
5. Профессионально-культурное становление студента в образовательном процессе / Отв. ред. В.В. Игнатова, О.А. Шушерина. – Томск: изд-во Томск. госуд. ун-та, 2005. – 264 с.

Определение мотива серийного посягателя как этап расследования серийных убийств

УДК 343.953

DOI 10.21661/r-130030



Давыдов Артур Борисович – студент Института правоохранительной деятельности ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия», Россия, Саратов.

Determination of motive of serial invaders as a stage of serial murders investigation

Аннотация

В статье рассматривается существующая классификация мотивов серийных убийц. Предлагается авторская классификация, сформированная с использования методики предельных смыслов, предложенной Д.А. Леонтьевым.

Ключевые слова:

серийный убийца, расследование, тип, серийные убийства, психологические особенности, методика предельных смыслов, мотив преступления, преступная мотивация, мотив.

Keywords:

serial murderer, investigation, type, serial murders, psychological features, technique of extreme meanings, motive for the crime, criminal motivation, motive.

Annotation

The article discusses the existing classification of motives of serial murderers. The author provides the classification, which is based on the technique of extreme meanings offered by D.A. Leontyev.

Davydov Artur Borisovich – student of the Law Enforcement Institute FSBEI of HE "Saratov State Law Academy", Russia, Saratov.

К изучению проблемы серийных убийств, а также субъектов таких преступлений обращались как отечественные, так и зарубежные учёные (Ю.М. Антонян [5], Р.Л. Ахмедшин [1], Д. Дуглас [3], И.В. Усанов [6] и др.) Актуальной она является и в настоящее время.

Данное исследование было посвящено конкретизации существующей типологии серийных убийц и определения бессознательных и осознаваемых мотивов преступлений в целях использования полученных данных при расследовании серийных убийств.

На основании изучения имеющихся источников и результате эмпирического изучения фабул уголовных можно предложить следующее определение серийного убийства: «Серийное убийство – акт убийства, входящий в серию убийств, состоящую из минимум 2-х убийств, объединённых «психологической связью» и сходными почерком, местом и обстановкой преступления, орудиями посягательства, мотивом, лицом (лицами) его совершившим. Отметим, что несмотря на выделенные общие признаки серийного убийства, каждая конкретная серия убийств обладает и уникальными признаками, что объясняется индивидуальностью лица, совершающего данное преступление, а также – неповторимостью сложившихся обстоятельств.

Важнейшим этапом в раскрытии и расследовании серийных убийств является этап определения серийности, который, помимо анализа уголовных дел, вызывающих у следователя подозрения, включает в себя 2 важные стадии – определение типа серийного посягателя и определение мотива, движущего им. От того, как скоро и насколько качественно следователь (следственно-оперативная группа) определит вышеуказанные элементы зависит то, какую тактику расследования необходимо выбрать и какие оперативно-розыскные мероприятия требуется провести.

Если обратиться к типологии серийных убийц, то более совершенной, на наш взгляд, является типология, предложенная психологами ФБР, что объясняется их большим опытом в расследовании данного вида преступлений. Вслед за Дж. Дугласом [3] в криминальной психологии выделяют 2 типа серийных убийц – организованный несоциальный и дезорганизованный асоциальный. Первый является обладателем высокого интеллекта и хорошо развитыми коммуникативными способностями; контролирует себя, выдержан, способен «залечь на дно»; презирует и отвергает общество, ограничившись в общении лишь узким кругом людей; следит и ухаживает за собой и своим жилищем (при наличии – за транспортным средством); персонализирует жертву; «заманивает» жертву, используя хитрость, харизму и обаяние; выстраивает в уме внешний и, иногда, внутренний (психологический) «портрет» жертвы; посягательство планируется заранее (продумывается время, место, орудия и способ); после нападения убийство происходит не сразу, сначала убийца воплощает извращённые фантазии; предпринимает меры по устранению улик; может оставлять своеобразный «автограф»; в течении всего периода совершения убийств «совершенствует» способы; может вступать в контакт с правоохранительными органами, вплоть до того, что участвует в поисках убийцы; при задержании выдержан, планирует «линию обороны», на допросах спокоен, может «играть» со следствием и др. Явным примером организованного несоциального типа серийного убийцы являются Теодор Банди или Олег Кузнецов.

Второй характеризуется средним или низким уровнем интеллекта; имеет плохо развитые коммуникативные способности; зачастую, пережил тяжёлое (в материальном и (или) психологическом плане) детство; мог подвергаться насилию (в т.ч. сексуальному) в детстве и (или) юности; плохо следит за собой, неопрятен; часто,

имеет опыт совершения нетяжких преступлений; преступления, чаще всего, совершает спонтанно; жертва деперсонализирована; преступление совершает недалеко (до 10 км) от места жительства или работы; при нападении может использовать подручные средства; старается сохранить воспоминания о преступлении; может вести дневник, а также сохранять фотографии и (или) видеозаписи процесса убийства; может выходить на связь с родными убитых, путём написания им писем и др. Примером данного типа серийных убийц является Александр Бычков.

На основе анализа информации о деяниях 50 серийных убийц, представленной в работе И.В. Усанова [6], мы пришли к выводу, что 24% посягателей невозможно отнести к организованному или дезорганизованному типу, т.к. они имеют признаки обоих типов. В этой связи нами был выделен ещё один, так называемый, «средний» тип [2].

Посягатель «среднего» типа имеет средний или выше среднего уровень интеллекта и умеренные коммуникативные способности; мог (около 50%) пережить тяжёлое детство; неплохо контролирует себя, но может совершить убийство «по наитию»; преступления может совершать как недалеко от места жительства и (или) работы, так и на значительном отдалении от них, в том числе и по маршруту следования на работу; в момент самого убийства иррационален, может плохо контролировать себя; персонализации присутствует, но часто субъект её «игнорирует»; способы пыток и убийства ограничены 3–5 разновидностями, но субъект может экспериментировать; может вести свою фото- и (или) видеокартотеку; в 50% случаев предпринимает попытки по сокрытию улик; при задержании, зачастую, спокоен, на допросах может замкнуться и отказаться идти на контакт со следствием. На наш взгляд представителями среднего типа являются А.Р. Чикатило, С.А. Головкин, А.Е. Сливко.

Необходимо заметить, что лицо, совершившее серийное убийство, не обладает всеми элементами одного определённого типа, в некоторые случаях (около половины), по нашему мнению, посягатель обладает совокупностью элементов двух типов, а отнесение к тому,

или иному типу происходит по преобладающим элементам.

Следующим важным аспектом, способствующим пониманию феномена серийных убийц, является мотив преступления.

П. 2 ч. 1 ст. 73 Уголовно-процессуального кодекса РФ «Обстоятельства, подлежащие доказыванию» обязывает правоохранные органы доказывать мотив лица, совершившего преступное деяние. Необходимо отметить, что содержания понятия «мотив» в юриспруденции и психологии хотя и во многом, но не во всем схожи. В данной работе исследуется мотив совершенного деяния с точки зрения комплексной отрасли знаний – юридической психологии.

Основываясь на анализе имеющихся источников можно сделать вывод о том, что тщательное изучение мотивов серийных убийц производилось лишь психологами ФБР, которые выделили 4 вида мотива.

По нашему мнению, классификация психологов ФБР является весьма эвристичной. Однако проведенное нами исследование показало возможности ее дополнения в связи с акцентом на глубинных психологических элементах личности преступника и учетом бессознательных механизмов регуляции преступного поведения.

Предложенная нами классификация мотивов была разработана при помощи использования методики предельных смыслов Д.А. Леонтьева [9]. Данная методика была применена для анализа предпреступного, непосредственно преступного и постпреступного поведения 50 серийных убийц, имеющих различные мотивы, согласно классификации ФБР.

Необходимо отметить, что каждый серийный убийца, как по классификации ФБР, так и по ниже представленной авторской, может обладать одновременно 2-я и более мотивами, но один из них будет ведущим, который задаёт «направление» всем действиям посягателя.

Синтез типа серийного убийцы и мотива (мотивов) преступления определяет выбор убийцей жертвы, способ установления контакта, обстановку места преступления, орудия, способ убийства, поведение посягателя после совершённого им деяния.

Таблица 1

Классификация серийных убийц по признаку мотива преступления, разработанная психологами ФБР

Тип серийного убийцы	Содержание мотива
«Гедонист» (совершение убийства с целью получения удовольствия и удовлетворения психологических и (или) сексуальных нужд)	«Сексуальный гедонист» – убийство с целью получения сексуального удовлетворения.
	«Дестроер» – убийство с целью получения удовольствия через причинение страданий (физических и психологических) жертве.
	«Меркантильный гедонист» – убийство с целью извлечения материальной выгоды.
«Властолюбец»	Убийство с целью получения контроля (власти) и (или) доминирования над жертвой.
«Визионер»	Убийство с целью удовлетворения «воли» бога, дьявола и др. Зачастую обладатели данного мотива страдают тяжёлыми психическими расстройствами.
«Миссионер»	Цель убийства – достижение определённой цели (напр. очистка общества от «нежелательных», по мнению посягателя, лиц).

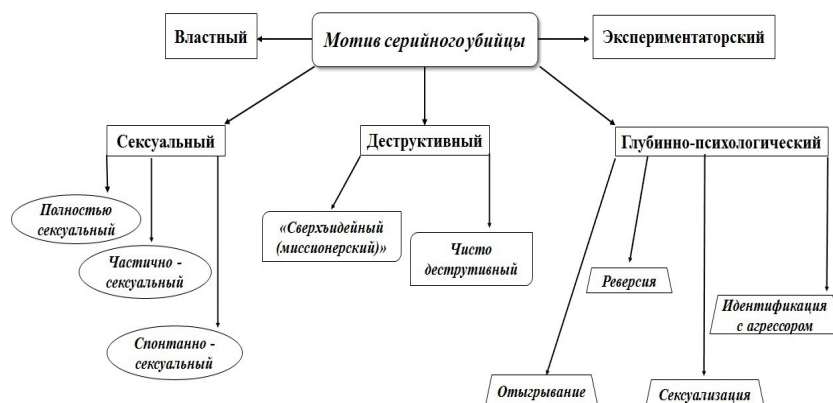


Рис. 1. Авторская классификация мотивов серийных убийц

Представленная классификация основана на 5 преобладающих видах мотивов, 2 из которых не имеют подвидов. Ниже даётся краткое описание каждого из мотивов.

Властный мотив свойственен личностям, стремящимся к узурпации воли жертвы и доминированию над ней. Исходя из результатов проведённого анализа, можно сделать вывод, что данный вид мотива свойственен всем типам серийных убийц, но в большинстве своём он проявлялся у серийных убийц «среднего» типа. Чаще всего посягатели, обладающие данным мотивом, в детстве испытывали нехватку контактов как со сверстниками, так и со взрослыми, были оторваны от социума. В юношестве большинство (70%) из изученных личностей пережили влюблённость, которая доходила до идеализации ее объекта. Около 50% имеют проблему в половой сфере. Большинство из проанализированных личностей имеют хорошо развитые коммуникативные способности, а 2/3 серийных убийц, обладающих данным видом мотива, начинают совершать посягательства в зрелом (после 25 лет) возрасте.

Экспериментаторский мотив является относительно редким явлением (встретился в 6 случаях из 50), одним из наиболее ярких представителей данного мотива является С. А. Головкин. Данный вид является «побочным» и, по нашему мнению, преобладать он не может, так как свойственен лицам, которые лишь начинают серию убийств, а также тем, кто начинает совершать по-

сягательства в возрасте моложе 25 лет. Экспериментаторскому мотиву свойственен выбор различных орудий, мест и способов совершения деяния. При анализе он был выявлен у 2 посягателей организованного несоциального типа убийц, у 3 – «среднего», и одного – дезорганизованного асоциального.

Наиболее сложным и объёмным является *глубинно-психологический вид* мотива. Он основан на механизмах психологической защиты, сутью которых является глубинный психический процесс, направленный на снижение актуальности отрицательных переживаний. «Глубинно-психологическим» он назван в силу того, что все выделенные нами мотивы являются продуктом бессознательного, а корни их появления лежат в детстве и (или) юношестве посягателя.

1. **Отыгрывание аффекта** – наиболее распространённый подвид мотива: проявился как предельный смысл у 39 проанализированных посягателей, а у большинства (около 90%) – был выявлен в «смысловых деревьях». В большинстве случаев фундаментом для данного подвида мотива является насилие (физическое, психологическое, сексуальное) в детстве и (или) юношестве, также его формированию способствует проблемы в половой сфере, которые были преданы огласке, наличие физического дефекта, сложность во взаимоотношениях с окружающими. Данный мотив является основой для проявления посягателем садизма по отношению к жертве, склонности к извращённым формам половых ак-

тов. Мотив свойственен всем типам серийных убийц, сложно выделить преобладание у одного конкретного типа.

2. **Реверсия** – форма психологической защиты, выражающаяся в проигрывании уже прошедшей жизненной ситуации с переменной в ней мест субъекта и объекта. Отличительной особенностью данного подвида мотива является то, что среднестатистический человек воспроизводит данную ситуацию в уме, серийный убийца же – в реальности. При проведении анализа данный подвид как предельный смысл встречался сравнительно нечасто (у 7 проанализированных посягателей). По нашему мнению, данный мотив встречается у лиц, переживших сексуальное насилие в детстве, и уже в зрелом возрасте неосознанно, при совершении преступления, осуществляют реверсию. Все 7 посягателей являлись бисексуалами или же гомосексуалистами, имеющими, ко всему прочему, расстройство сексуального предпочтения в форме педофилии. Отличительной чертой данного мотива является сексуальный контакт, входящий в акт серийного убийства.

3. **Сексуализация** – защитный механизм, сутью которого является приписывание отрицательным переживаниям эротической составляющей. В проведённом нами анализе встретился как предельный смысл единожды, у И.А. Иртышова, и у 1/8 проанализированных выявлялся в «смысловых деревьях». Сексуализация, по нашему мнению, также связана с защитным механизмом в виде садо-мазохизма (по Э. Фромму). Данному подвиду мотива свойственен садизм и жестокость. У И.А. Иртышова он был также связан с экспериментаторским мотивом.

4. **Идентификация с агрессором** (интроекция) – довольно распространённый подвид мотива (встречался как предельный смысл у 20% проанализированных посягателей). Так как сутью данного психологического механизма является включение в своё сознание взглядов и установок тех, кто является (яв-

лялся) агрессором по отношению к посягателю, то ему свойственно переживание насилия (чаще всего физического и (или) сексуального) в детстве (чаще всего со стороны родителя). По нашему мнению, данный подвид напрямую связан с властным и сексуальным мотивом, так вышеуказанные мотивы становятся «психологическими орудиями» при проявлении интроекции. Данному подвиду свойственно нанесение большого количества травм жертве, использование подручных средств в акте убийства.

Следующий вид мотива – *деструктивный*, является довольно сложным, так как напрямую связан с психическими расстройствами, имеющимися у посягателей, или малообоснованной ненавистью к кому-либо, наличием у него особой, понятной только ему, идеи.

1. «Сверхъидейный (миссионерский)» подвид мотива встретился как предельный смысл у 1-го посягателя – Сергея Ряховского. Данный подвид мотива предполагает наличие у субъекта какой-либо идеи, которая переходит в маниакальную одержимость. Серийные убийцы, обладающие данным мотивом, считают необходимым очищать общество от тех или иных социальных групп (гомосексуалисты, проститутки, старики). Данному подвиду мотива свойственно использование одного и того же способа убийства, орудий.

2. Чисто деструктивный – подвид мотива, который формируется у лиц, имеющих психические расстройства, выражающиеся в галлюцинациях, бреде и др. В проведенном нами анализе данного типа посягателей не было, выделен подвид на основании классификации ФБР. Сложно говорить о данном подвиде мотива, так как сами посягатели не дают отчёта своим действиям, а, зачастую, действуют на основании «воли бога» или с целью предотвращения какой-либо критической ситуации (Герберт Маллин).

Сексуальный мотив. Сексуальное удовлетворение, как элемент «смыслового дерева» было выявлено у 90% проанализированных лиц, а у 60% – как один из предель-

ных смыслов. По нашему мнению, можно выделить 3 подвида данного мотива:

1. Чисто сексуальный – данный подвид мотива проявился у 30 из 50 изученных посягателей. Суть данного подвида мотива выражается в том, что главной целью совершения серийного убийства является получение сексуального удовлетворения (сексуальной разрядки) субъектом. У 26-х посягателей в биографии имелись случаи сексуального насилия в детстве и юношестве, 9 являлись гомосексуалистами. Данному подвиду свойственен садизм и жестокость при совершении посягательства, совершение полового акта в извращённой форме. Большинство субъектов используют ножи и колюще-режущие предметы. Субъект может расчленять жертву, совершать манипуляции с половыми органами.

2. Частично-сексуальный подвид. Характеризуется тем, что половой акт является одним из обязательных элементов акта убийства. Отличает его от первого то, что превалирует у посягателя иной мотив (подвид), но он всегда связан с частично-сексуальным. У носителя данного подвида мотива сексуальное удовлетворение выявляется в каждой «ветке» «смыслового дерева», и, зачастую (у 90% лиц, имеющих данный подвид мотива) является одним из предельных смыслов. Данный подтип был выявлен у 8 субъектов, им были свойственно проявление жестокости. В биографии имелись случаи половой слабости.

3. Спонтанно-сексуальный подвид мотива является побочным,

и проявился у 3-х из 50 изученных серийных убийц. Выражается он в спонтанном совершении полового акта с жертвой. У обладателей данного подтипа сексуальное удовлетворение как элемент «смыслового дерева» проявился лишь в 1-й «ветке». Половой акт совершается как бы «по наитию» и не является самоцелью или же обязательным элементом.

Говоря об авторской классификации, необходимо повториться, и сказать о том, что каждому серийному убийце свойственно 2 и более мотива (подтипа), что обусловлено различными обстоятельствами, будь то возраст, социальный статус, жизненный опыт, детство и др. И лишь совокупность превалирующего мотива (подтипа) и побочных формируют конечный мотив, который выражается в совершённом серийном убийстве (рис. 2).

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что тема мотивации серийных убийц является дискуссионной и нуждается в дальнейших исследованиях.

По нашим данным, формирование мотивации будущих преступлений начинается еще в раннем детстве, а заканчивается, иногда, лишь в момент начала серии убийств. Определение мотива серийного убийства является одним из важнейших этапов расследования преступления, так как от качества «исполнения» данного этапа зависит всё расследование, а знание и понимание мотивации серийного посягателя может стать ключом к скорейшему раскрытию и расследованию данного вида преступлений.



Рис. 2. Способ формирования конечного мотива серийного убийства

Список литературы

1. Артемьева Ж.Г. Криминологический портрет серийного сексуального убийцы / Ж.Г. Артемьева, М.А. Клас-сен // Вестник ЮУрГУ. Серия: Право. – 2016. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kriminologicheskii-portret-seriynogo-seksualnogo-ubiitsy> (дата обращения: 05.04.2017).
2. Давыдов А.Б. Исследование преступного поведения серийных убийц в целях формирования оптимальной тактики раскрытия и расследования данного вида преступлений / А.Б. Давыдов, А.Л. Южанинова // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: Сб. ст. по материалам LVII Международной научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии». – М.: Интернаука, 2016. – №12 (57). – С. 133–154.
3. Дуглас Д. Психологический портрет убийцы. Методики ФБР: перевод с английского. Человек преступный. Классика криминальной психологии / Джон Дуглас, Марк Олшейкер. – М.: Алгоритм, 2016. – 432 с.
4. Криминалистика: Учебник. Т. II / Под общ. ред. А.И. Бастрыкина. – М.: Экзамен, 2014. – 559, [1] с.
5. Серийные сексуальные убийства: Учебное пособие / Под ред. Ю.М. Антояна. – М.: МЮИ МВД России: Щит – М, 1997. – 202 с.
6. Усанов И.В. Многоэпизодные посягатели России и СССР (XVIII–XXI век): Справочник / И.В. Усанов. – Саратов: ИЦ «Наука», 2014. – 277 с.
7. Хоменков Р.О. Классификация серийных убийц: синтез результатов / Р.О. Хоменков, Р.Л. Ахмедшин // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2016. – №410 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-seriynyh-ubiitsy-sintez-rezultatov> (дата обращения: 05.04.2017).
8. Юридическая психология: Сборник научных трудов. – Вып. 3. – Ч. I / Под ред. докт. юрид. наук Г.Х. Ефремовой, докт. психол. наук О.Д. Ситковской. М., 2005. – 124 с.
9. Методика предельных смыслов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psylab.info/Методика_предельных_смыслов (дата обращения: 06.04.2017).
10. Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия. – Самара: Бахрах-М, 2016. – 656 с.

Особенности проявления тревоги при переживании психологического отчуждения

УДК 1
DOI 10.21661/r-130134



Одиночкина Елена Викторовна – аспирант УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», Республика Беларусь, Гомель.

The peculiarities of anxiety while experiencing psychological alienation

Аннотация

В статье рассматриваются особенности проявления тревоги взрослой личностью, находящейся в процессе переживания психологического отчуждения. Раскрыты основные понятия исследования. Показаны различия между уровнями проявления тревоги взрослых, переживающих психологическое отчуждение. Описаны перспективы дальнейших исследований по данной проблематике.

Ключевые слова:

смысл тревоги, экзистенциальная тревога, субъективное отчуждение, переживание психологического отчуждения.

Keywords:

the meaning of anxiety, existential anxiety, subjective alienation, the experience of psychological alienation.

Annotation

The article describes the features of anxiety of an adult who is in the process of experiencing psychological alienation. The basic concepts of research have been revealed. The differences between levels of anxiety of adults experiencing psychological alienation have been shown. The prospects of further research on this problem have been described.

Odinochkina Elena Viktorovna – postgraduate of Gomel State University named after F. Skorina, Republic of Belarus, Gomel.

Говоря о тревоге, стоит разделять тревогу как ожидание чего-либо неопределенного и ситуативного, что присуще и животным, и человеку, и экзистенциальную тревогу как ожидание постоянного присутствия непредсказуемых ситуаций и непредвиденных событий, осознание конечности собственной жизни, что свойственно только человеку [1]. Способность быть аутентичным зависит от способности встретиться со своей тревогой и действовать в пространстве своей жизни вопреки существующей тревоге [4].

П. Тиллих описал разные виды тревоги в зависимости от уровня самоутверждения: практическое, духовное и нравственное. На каждом уровне присутствует абсолютная и относительная угроза. На практическом уровне угроза проявляется в виде фаталистического восприятия мира, жизненного пространства, на абсолютном – в виде конечности биологического существования. В отношении духовного самоутверждения угроза представлена в виде пустоты и скуки, а абсолютно – в форме отсутствия смысла. Относительная угроза нравственному самоутверждению лежит в области вины, а абсолютная представляется в осуждении [7]. Нормальный уровень тревоги возникает, когда человек оказывается в незнакомой и потенциально опасной для личностных ценностей ситуации. Попытка убрать тревогу приводит к переходу нормальной тревоги в патологическую, невротическую тревогу, которая неадекватна ситуации и является следствием неспособности принять и переработать нормальную тревогу. Она включает в себя всевозможные формы защиты. Невротическая тревога возникает вследствие того, что человеку не удалось в сложной для него ситуации совладать с кризисом. Избавиться от невротической

тревоги возможно только в том случае, если научиться конструктивно справляться с тревогой нормальной, экзистенциальной. Стремление человека избежать, избавиться от тревоги ведет к избеганию жизни вообще, к утрате смысла, к психологическому отчуждению [6; 7]. С. Мадди выделил такие формы отчуждения, как бессилие, нигилизм, авантюризм и вегетативность. Вегетативность – невозможность поверить в важность или ценность любой деятельности, отсутствие жизненной позиции. Бессилие – утрата способности верить в собственные внутриличностные ресурсы при сохранении важности и ценности деятельности. Нигилизм – отрицание ценностей при наличии желания найти смысл жизни. Авантюризм – постоянно повторяющийся поиск жизненности, вовлеченности в опасные виды деятельности ввиду бессмысленности повседневной жизни [8].

Понятие отчуждения связано с ценностными и смысловыми структурами. Под переживанием психологического отчуждения мы понимаем процесс избегания экзистенциальной тревоги, утраты связи личности с собственными ценностями, потребностями, смыслами, с другими людьми, сопровождаемый чувствами одиночества, обособленности, отвержения, субъективными ощущениями потери себя, своего «Я», ценностной дезориентацией. Понятие психологическое отчуждение включает субъективность восприятия личностью собственного состояния и объективную дистанцированность от социума.

В исследовании приняли участие 240 человек от 26 до 44 лет. Основную группу респондентов составили взрослые, переживающие психологическое отчуждение. Для изучения феномена отчуждения был использован опросник субъективного отчуждения Е.Н. Осина.

Проявления невротической тревоги изучались с помощью опросника «Личностная шкала проявления тревоги» (Дж. Тейлор, адаптация Т.А. Немчина). Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы Statistika 6.0 (Stat Soft. Ins.). Проверка на однородность дисперсий и нормальность распределения позволила использовать *t* – критерий Стьюдента для сравнения средних показателей независимых выборок. Для уста-

новления связи между нормально распределенными признаками использовался метод линейной корреляции Пирсона [2; 3].

Результаты исследования показали, что респонденты с высоким уровнем общего показателя субъективного отчуждения статистически значимо отличаются от респондентов со средним уровнем общего субъективного отчуждения по уровню тревоги. Средний уровень тревоги с тенденцией к высокому уровню

тревоги, высокий и очень высокий уровень тревоги характерен для респондентов со средним уровнем общего субъективного отчуждения. Средний уровень тревоги с тенденцией к низкому уровню тревоги характерны для респондентов с высоким уровнем общего субъективного отчуждения (рисунок 1). Это может свидетельствовать об избегании чувства тревоги взрослыми, переживающими высокий уровень психологического отчуждения.

Таким образом, при переживании психологического отчуждения уровень тревоги отрицательно коррелирует с высоким уровнем субъективного отчуждения, положительно коррелирует с низким уровнем субъективного отчуждения, пик показателей тревоги приходится на выборку респондентов со средним уровнем субъективного отчуждения. Дальнейшие исследования необходимы для уточнения справедливости вывода о снижении уровня тревоги при усилении переживания психологического отчуждения.

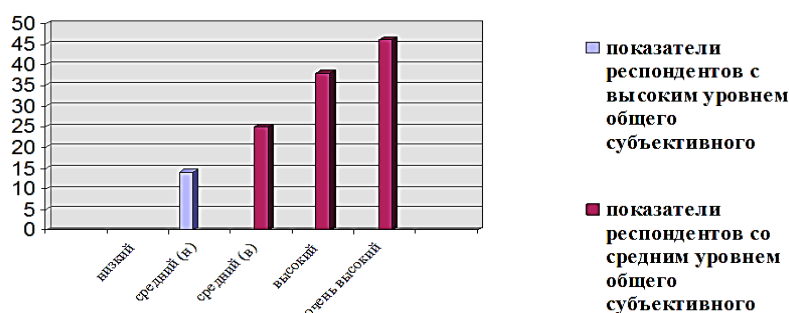


Рис. 1. Результаты сравнения средних показателей уровня тревоги в выборках респондентов, переживающих субъективное отчуждение на низком и среднем уровне

Список литературы

1. Кьеркегор С. Страх и трепет. – М.: Республика, 1993. – 109 с.
2. Личностный потенциал. Структура и диагностика смысла: Монография / Коллектив авторов. – М.: Смысл, 2011. – 73 с.
3. Личностная шкала проявлений тревоги (Дж. Тейлор, адаптация Т.А. Немчина) / Диагностика эмоционально-нравственного развития / Под. ред. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С. 126–128.
4. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – №1. – С. 15–25.
5. Мэй Р. Смысл тревоги / Перевод с англ. – М.: Класс, 2001. – 384 с.
6. Мэй Р. Человек в поисках себя / Перевод с англ. – М.: ИОИ, 2015. – 224 с.
7. Тиллих П. Теология культуры. – М.: Юрист, 1995. – 479 с.
8. Maddi S.R. The existential neurosis // Journal of Abnormal Psychology. – 1967. – Vol. 72. – №4. – P. 311–325.

Опыт диагностики и психокоррекции ситуативной тревожности студентов

УДК 159.9.072.42

DOI 10.21661/r-129813



Сорокоумова Галина Вениаминовна – д-р психол. наук, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова», Россия, Нижний Новгород.

The experience in diagnosis and psychotherapy of students' anxiety

Аннотация

В статье рассматриваются понятие и виды тревожности, характеристика студенческого возраста, описывается опыт диагностики и психокоррекции ситуативной тревожности студентов в период экзаменационной сессии, осуществляемый научной студенческой лабораторией. Работа включает 3 этапа: 1) констатирующий – с целью анализа уровня тревожности студентов; 2) психокоррекционный – с целью оптимизации и снижения уровня ситуативной тревожности студентов в период экзаменационной сессии; 3) контрольный – с целью анализа влияния метода десенсибилизации и переработки психологических травм движениями глаз (ДПДГ) на уровень ситуативной тревожности студентов.

Ключевые слова:

тревожность, виды тревожности, ситуативная тревожность, личностная тревожность, студенческий возраст, автоматическая оценка фонетического качества речи, программа Voice Self-Analysis, десенсибилизация психологических травм, переработка психологических травм.

Keywords:

anxiety, types of anxiety, situational anxiety, personal anxiety, student's age, the automatic assessment of the phonetic (voice) speech quality, Voice Self-Analysis, desensitization of psychological trauma, psychological trauma processing.

Annotation

The article discusses the concept and types of anxiety, the characteristics of student age, describes the experience of diagnosis and psychotherapy of students' anxiety during the examination session by the scientific student laboratory. The work consists of 3 stages: 1) ascertaining stage – the aim is to analyze the level of students' anxiety; 2) psycho-corrective stage – the aim is to optimize and reduce the level of anxiety of students in the examination period; 3) controlling stage – the aim is to analyze the influence of the method of desensitization and reprocessing trauma by eye movements (EMDR) on the level of students' anxiety.

Sorokoumova Galina Veniaminovna – doctor of psychological sciences, professor of the Department of Pedagogy and Psychology FSBEI of HE “Nizhny Novgorod Linguistics University named after N.A. Dobrolyubova”, Russia, Nizhny Novgorod.

В настоящее время мнение по отношению к трансперсональной психологии, несмотря на открытость и вполне изученность её методов остаётся не однозначным. Разногласия возникают, как при определении целесообразности так при вопросе о состоятельности данного направления и приятия, данной теории как серьёзной области в психологии.

Тревожность – это «индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения» [7].

Ч. Спилбергер рассматривает: во-первых, ситуативную тревожность, которая возникает в конкретной ситуации (например, в период экзаменационной сессии) и выступает своеобразным мобилизирующим механизмом личности; во-вторых, личностную тревожность, которая рассматривается как личностная черта и проявляется в постоянной склонности к переживаниям тревоги в любых жизненных ситуациях и характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределённым ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное [9].

А.М. Прихожан выделяет виды тревожности на основе ситуаций, связанных с процессом обучения – учебная тревожность, с представлениями о себе – самооценочная тревожность и с общением – межличностная тревожность [6].

Многочисленные исследования по психологии студенческого возраста (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.А. Реан, Е.И. Степанова, П.А. Просяцкий, Е.М. Никиреев, В.А. Сластенин, В.А. Якунин и др.) утверждают, что это – исключительно важный период в развитии личности человека, поскольку именно в это время происходит окончательное закрепление ее психологического облика. «Он связан со сменой социальных ролей, с переходом от одной системы зависимостей (детский возраст) к другой, отчасти характеризующей уже взрослого человека, с необходимостью прогноза соответствия возможностей требованиям профессии, с пубертатными сдвигами и т. п.» [1, с. 89].

Как любой сложный возрастной период, студенческий возраст характеризуется повышенным уровнем ситуативной и личностной тревожности. В основном, тревожность проявляется в учебно-профессиональной деятельности, особенно в период экзаменационных

сессий. Поэтому проблема диагностики и психокоррекции тревожности студентов в период экзаменационной сессии является актуальной и важной для практического решения.

В литературе описаны различные группы методов диагностики тревожности. Условно все методы диагностики тревожности можно разделить на три направления:

- изучение осознаваемых компонентов, данных в субъективных переживаниях;
- изучение выразительных компонентов, проявляющихся в особенностях поведения и пантомимики, а также в результатах деятельности;
- изучение неосознаваемых проявлений, отражающихся в вегетативных изменениях.

Известно, что при использовании опросных методов важное значение имеет проблема достоверности полученных данных. Считается, что искажение ответов испытуемыми может быть вызвано неясностью или двусмысленностью вопросов-суждений, недостаточностью опыта или уровня рефлексии испытуемых, а также их неадекватной (недостаточной или чрезмерной) мотивацией. Ю.Л. Ханнин полагает, что этих существенных недостатков можно избежать, если предъявлять достаточно высокие требования к процедуре разработки самой методики и к ее психометрическим характеристикам, а также специально организовать процедуру опроса, строго контролируя или при необходимости снимая возможные проявления установочного поведения [9].

Поэтому в настоящее время создаются компьютерные программы анализа эмоциональных состояний человека по речи, например детектор эмоций по голосу Voice-Stress Analysis на основе анализа стресса, детектор эмоций на основе вейвлет-преобразования [2] и др.

Опишем опыт диагностики и психокоррекции тревожности студентов в период экзаменационной сессии, осуществляемый научной студенческой лабораторией нашего вуза.

1 этап – констатирующий, который проводился с целью анализа уровня тревожности студентов с помощью автоматической оценки фонетического (голосового) качества речи. В основу автоматической оценки фонетического (голосового) качества речи положена программа Voice Self-Analysis (Голосовой самоанализ). В её основе лежит авторский патент В.В. Савченко на полезную модель №90251 (Роспатент) «Устройство для фонетического анализа и обучения речи». Голосовой анализ эмоционального состояния проводится во время чтения контрольного текста. Программа автоматически рассчитывает текущую оценку фонетического качества речи (ФКР) [10], а в соответствии взаимосвязи между качеством устной речи на фонетическом (голосовом) уровне и эмоциональным состоянием человека [2], программа оценивает уровень тревожности студента.

Для подтверждения результатов анализа эмоционального состояния студентов с помощью программы Voice Self-Analysis мы использовали шкалу самооценки уровня тревожности (Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина) [3].

На первом этапе в научной студенческой лаборатории мы обследовали 50 студентов первого курса и отобрали среди них 10 человек с

высоким уровнем ситуативной тревожности.

В таблице 1 представлены результаты студентов с высоким уровнем тревожности, полученные с помощью программы автоматической оценки фонетического (голосового) качества речи Voice Self-Analysis и с помощью шкалы самооценки уровня тревожности Ч.Д. Спилберга.

Как мы видим, результаты психодиагностики с помощью шкалы самооценки уровня тревожности Ч.Д. Спилберга соответствуют результатам диагностики тревожности студентов с помощью программы автоматической оценки фонетического (голосового) качества речи Voice Self-Analysis.

2 этап – психокоррекционный, который проводился с целью снижения высокой ситуативной тревожности студентов в период экзаменационной сессии. Научная студенческая лаборатория располагает большим арсеналом психокоррекционных методов, в том числе психологическими тренингами саморегуляции, повышения уверенности в себе, тренингом арт-терапии и др. [8]. Однако, на наш взгляд, наиболее эффективным для психокоррекции ситуативной тревожности студентов в период экзаменационной сессии является метод десенсибилизации, вернее

Таблица 1
Результаты диагностики студентов с высоким уровнем тревожности, полученные с помощью программы автоматической оценки фонетического (голосового) качества речи Voice Self-Analysis и с помощью шкалы самооценки уровня тревожности Ч.Д. Спилберга

№	Уровень тревожности студентов		
	Автоматическая оценка фонетического (голосового) качества речи	Ч.Д. Спилберга	
		ситуативная	личностная
1	7	47	48
2	7	46	58
3	8	51	52
4	8	52	49
5	7	46	48
6	10	70	59
7	8	50	59
8	8	51	51
9	7	47	48
10	8	51	50
		до 30 баллов – низкая 31–44 балла – умеренная 45 и более – высокая	

Таблица 2

*Результаты уровня ситуативной тревожности студентов
до и после психокоррекционной работы*

№	Уровень ситуативной тревожности студентов	
	до (баллы)	Результат после (баллы)
1	47	42
2	46	41
3	51	46
4	52	47
5	46	42
6	70	45
7	50	44
8	51	44
9	47	41
10	51	46
	до 30 баллов – низкая, 31 – 44 балла – умеренная, 45 и более – высокая	

её разновидность – метод десенсибилизации и переработки психологических травм движениями глаз Ф. Шапиро (ДПДГ) [4].

Метод десенсибилизации – метод уменьшения негативного напряжения, тревоги и страхов. Используются разнообразные методы десенсибилизации: переживания трудной (страшной) ситуации, расслабление, вербализация ситуации, контроль дыхания [3]. Чрезвычайно эффективной разновидностью десенсибилизации является десенсибилизация и переработка психологических травм движениями глаз. ДПДГ – это психотерапевтическая техника, которая применяется при лечении эмоциональных травм. Она разработана главным образом для терапии посттравматического синдрома, синдрома зависимости или депрессии. Метод ДПДГ основан на неврологической концепции психологической травмы и позволяет ускорить исцеление словом. Травматическое событие

блокирует процессы саморегуляции психики: образы, звуки или телесные ощущения, связанные с болезненным переживанием, «застевают» в ней, так что человек снова и снова испытывает ужас, боль, страх и беспомощность. Движение глаз помогает синхронизировать ритмы полушарий мозга. А движения глаз из стороны в сторону вызывают очередную активизацию полушарий и синхронную переработку информации. Процессы естественной саморегуляции восстанавливаются, и мозг самостоятельно завершает работу, уменьшая напряжение, тревожность, страх.

Отобранные нами студенты прошли сеансы десенсибилизации и переработки психологических травм движениями глаз (ДПДГ) у сертифицированного на использование данного метода психолога.

3 этап – контрольный, который проводился с целью анализа влияния метода десенсибилизации и переработки психологических травм

движениями глаз (ДПДГ) на снижение уровня ситуативной тревожности студентов.

Приведём результаты проделанной нами работы. В таблице 2 представлены результаты уровня ситуативной тревожности у студентов до и после психокоррекционной работы с использованием метода десенсибилизации и переработки психологических травм движениями глаз (ДПДГ).

Согласно результатам таблицы 2, проведённая психокоррекционная работа повлияла на снижение уровня тревожности всех студентов, у семи студентов высокий уровень ситуативной тревожности снизился до умеренного уровня, у трёх – ситуативная тревожность осталась на высоком уровне, но с меньшими показателями, приближающимися к умеренным значениям.

Достоверность различий данных показателей мы проверили с помощью статистического Т-критерия Вилкоксона. Полученные результаты находятся в зоне значимости. Проведённую психокоррекционную работу можно считать эффективной.

Как мы видим, в настоящее время можно быстро и эффективно снизить уровень ситуационной тревожности студентов в период экзаменационной сессии и тем самым повысить эффективность результатов экзаменов. Целью нашей дальнейшей работы является исследование возможности психокоррекции личностной тревожности студентов современными психологическими методами.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов [Текст] / Г.С. Абрамова. – М.: Академический проект, 2000. – 624 с.
2. Голубинский А.Н. Выявление эмоционального состояния человека по речевому сигналу на основе вейвлет-анализа / А.Н. Голубинский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/vyavlenie-emotsionalnogo-sostoyaniya-cheloveka-po-rechevomu-signalu-na-osnove-veyvlet-analiza>
3. Исследование тревожности (Ч.Д. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханин) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С. 124–126 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vsetesti.ru/228/>
4. Козлов Н.И. Десенсибилизация-королева психотерапии / Н.И. Козлов [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/desensibilizaciya_koroleva_psihoterapii

5. Опросник исследования тревожности у старших подростков и юношей (Ч.Д. Спилбергер, адаптация А.Д. Андреева) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С. 124–126 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vsetesti.ru/228/>
6. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 304 с.
7. Психологический словарь [Текст]. – М.: Педагогика-Пресс, 2007.
8. Сорокоумова Г.В. Новые возможности анализа и психокоррекции эмоциональных состояний студентов [Текст] / Г.В. Сорокоумова // Современный научный потенциал и перспективные направления в теоретических и практических аспектах: Материалы международной конференции. – СПб.: КультИнформПресс, 2017. – С. 65–68.
9. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч. Спилбергер // Тревога и тревожность: Хрестоматия [Текст] / Сост. В.М. Астапов. – СПб.: Пер Сэ, 2008. – С. 85–99.
10. Психология, тесты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://allsoft.ru/software/education/psychology-tests/?sort=pubdate-desc#>

Религиозный культ и ритуальные действия в среде адептов христианских деноминаций: опыт г. Усть-Кут Иркутской области

УДК 1

DOI 10.21661/r-129863

The religious cult and ritual among adherents of Christian denominations: the experience of Ust-Kut city (Irkutsk region, Russia)

Аннотация

Тупицин Алексей Анатольевич –
религиовед, директор АНО «Центр
Гражданского Содействия»,
Россия, Усть-Кут.

В предложенной работе рассматриваются результаты социологического опроса, проведенного в 2015 г. в среде населения, идентифицирующего себя как последователей христианской веры в г. Усть-Кут Иркутской области. Описывается демографический состав опрошенных и анализируются предварительные данные, полученные в ходе исследования. Как показывают полученные результаты, существует религиозная безграмотность в среде последователей православной деноминации, а приверженность разного рода религиозным практикам несет скорее декоративно-декларируемый характер, нежели глубинное осознание ими основ и догматов веры. Делается вывод, что это в дальнейшем может привести к почти полному отторжению от веры и к энтропии социума.

Ключевые слова:
религия, церковь, Усть-Кут, Иркутск, христианские деноминации.

Keywords:
religion, church, Ust-Kut, Irkutsk, Christian denominations.

Annotation

The proposed paper deals with the results of a sociological survey conducted in 2015 among the population identifying themselves as followers of the Christian faith in Ust-Kut city, Irkutsk region. It describes the demographic composition of those surveyed and analyzes preliminary data from the study. As the results show, there is a religious illiteracy among the followers of the Orthodox denomination, and commitment to all sorts of religious practices shall be declared more decorative rather than a deep awareness of the principles and tenets of faith. It is concluded that this may lead to the almost complete exclusion of the faith and to the entropy of society in the future.

Tupitsin Aleksey Anatolievich –
religious studies scholar, director
of the Centre for Civic Assistance,
Russia, Ust-Kut.

В 2015 году в г. Усть-Куте Иркутской области, сотрудниками Автономной Некоммерческой Организацией «Центр Гражданского Содействия», проводился социологический опрос среди жителей города, причисляющих себя к приверженцам христианской религии, на предмет знания ими основ и догматов веры, а также степень их участия в жизни приходов и частоту посещения обязательных и праздничных богослужений.

Город Усть-Кут находится на Севере Иркутской области, в 530 км от областного центра и является транспортным узлом, через который отправляют грузы по северному заводу в Якутию и отдаленные районы области. Также город находится на пересечении водных, железнодорожных и автомобильных магистралей. Степень миграции населения очень высокая и зависит от сезонности грузоперевозок. Тем не менее постоянное население района примерно 48 тысяч человек и подавляющее большинство (более 85%) причисляет себя к последователям христианских деноминаций. Еще около 10% относит себя к атеистам и менее 4% к му-

сульманам. Еще чуть более 1% опрошенных, заявили о принадлежности к различным культам и религиозным объединениям различной направленности (буддисты, последователи Коноплева, кришнаиты).

Среди приверженцев христианского культа более 2/3 составляют женщины. Возрастной же состав относительно молод и примерно 2/3 из них прихожане до 40 лет, что указывает на интенцию людей к вере. При этом только около 15% посещают службы более 1 раза в месяц, около 30% вообще иногда в течении года не ходят в храмы, и только около 55% посещают богослужения от 1 до 5 раз в год.

Большинство опрошенных назвали три основных праздника которые знали. Это Пасха, Троица и Рождество. Знания об остальных христианских праздниках у большинства опрошенных отсутствуют.

Из всех церковных таинств, кроме крещения, только 5% опрошенных, причисляемых себя к православной деноминации, в течении года ходят на исповедь и причастие. Менее 1% после респондентов, после регистрации гражданского брака в органах ЗАГСа, совершают обряд венчания.

Ни один из опрошенных не смог назвать все его 10 христианских заповедей, но практически все респонденты знают только три заповеди – «Не убей», «Не укради», «Не прелюбодействуй». Меньше всего устькутские христиане знают о наличии таких основополагающих заповедей, как «Бог Един», «Соблюдай день субботний» и «Не поминай Бога всуе».

Только 10% опрошенных учат своих детей основам христианской веры и знакомят их с Библией, при чем подавляющее большинство из этих 10% (85%), представители протестантских деноминаций.

Примерно 72% респондентов иногда жертвуют денежные средства на содержание своих приходов и покупают в них предметы культа. При этом 95% опрошенных вообще не участвуют в жизни своих общин, не знают старост и на какие средства живет приход и какие у него нужды.

Более половины декларируемых христиан стараются соблюдать известные им заповеди, но 42% честно заявили, что вообще не соблюдают практически ни какие моральные принципы христианства, и только 5% декларировали соблюдение всех 10 заповедей. Почти 65% опрошенных, посещение богослужений помогает удовлетворить духовные потребности в вере. Остальных эта ситуация не устраивает, но они не знают, как ее изменить и не видят путей решения этой проблемы. Только 1% из опрошенных находятся в активном поиске подходящей им религиозно-философской доктрины, в основном с помощью сети Интернет.

Практически все респонденты знают своих священников или пасторов, в основном из-за постоянного присутствия лидеров общин в медийном поле города. Положительный отзыв о своих настоятелях более всего наблюдается в протестантских общинах, в отличие от православных приходов, где к священникам более критичное отношение. Уровень доверия к клиру в протестантских приходах 95%, в православных 62%.

На основании анализа данных социологического опроса, проведенного Автономной Некоммерческой Организацией «Центр Гражданского Содействия»

в г. Усть-Куте Иркутской области в мае-июне 2015 года, можно сделать вывод о степени вовлеченности адептов христианского культа в исповедуемую ими религию.

Никто из опрошенных православных респондентов не смог назвать или хотя бы своими словами вспомнить «Символ веры» читаемый при крещении, также никто из отвечавших не смог вспомнить хотя бы половину апостолов христианства. Многие называли центральную фигуру христианства – Иисуса Христа, сыном Божиим, но никак не Богом. Практически все затруднились ответить, за что он был распят и почему это сделали римляне. Никто из горожан, считающих себя христианами, не смог объяснить, что такое троица и в чем заключается одноименный праздник.

Из этого следует, что декларируемая принадлежность к христианству, проявляется как реминисценция коллективной памяти и носит поверхностный характер, но не имеет глубоких корней, кроме как традиционной принадлежности населения России к христианству, а точнее к его православной деноминации.

В данное время, в связи с атомизацией общества и угасанием архаичного института семьи, многие приверженцы православия связывают свою веру с патриотизмом и любовью к родине, но никак не с основами веры.

Как общий вывод – религиозность в обществе на примере жителей г. Усть-Кута Иркутской области, не смотря на стремление к ней большинства населения, не основана на понимании основ и догматов исповедуемой религии, а выбирается в первую очередь как традиционная для жителей страны, с обоснованием, что ее исповедовали предки. При этом не делается поправка на внутрисемейные отношения и преобладание нуклеарной семьи в современном обществе. Какой-либо альтернативы христианству на территории Усть-Кутского района нет и позиция властей всех уровней, именно в поддержке православной деноминации, что в дальнейшем сможет привести к почти полному отторжению от веры и к энтропии социума, а также возврату религиозной ситуации в стране к состоянию на начало 1917 год.

Список литературы

1. Данные социологического опроса АНО «ЦГС» от 30 мая 2015 г.

Humanitarian

International academic journal

Issue 2 (3) | 2017

Articles received by the editorial board are reviewed
Editorial board's point of view may differ from the views of the authors of articles
When copying a link to the "Humanitarian" journal is obligatory
The authors are responsible for the accuracy of the information contained in the articles
The journal is included in the SEL base eLibrary.ru and RISC project (license agreement № 800-12/2015 from 09.12.2015)

Founder and publisher of the journal:

LLC "Center of Scientific Cooperation "Interactive plus"

Address editorial board and the publisher:

428005, Russia, Chuvashia republic, Cheboksary,
Grazhdanskaya St, 75

Contacts of the editorial board:

8 (800) 775-09-02, info@interactive-plus.ru
www.interactive-plus.ru

The certificate of mass media registration:

ПИ № ФС 77-67058,
given Roskomnadzor 15/09/2016.

Signed in the print in 05/05/2017.

Date of issue appearance 15/05/2017.

Format 60 84 × 1/8. Conditional printed pages 4.8825. Order K-213.

Digital seal. Coated paper. Circulation 500 copies.

The publication is suitable for children over 16 years old

Free price.

Issued in print studio «Maximum»

428005, Cheboksary, Grazhdanskaya St., 75

+7 (8352) 655-047, info@maksimum21.ru

www.maksimum21.ru

© Center of Scientific Cooperation "Interactive plus", 2017

Гуманитариум

Международный научный журнал

Выпуск 2 (3) | 2017

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются
Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей
При перепечатке ссылка на журнал «Гуманитариум» обязательна
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы
Журнал включен в базу НЭБ eLibrary.ru и проект РИНЦ (лицензионный договор № 800-12/2015 от 09.12.2015 г.)

Учредитель и издатель журнала:

ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

Адрес редакции и издателя:

428005, Россия, Чувашская Республика, г. Чебоксары,
ул. Гражданская, д. 75

Контакты редакции:

8 (800) 775-09-02, info@interactive-plus.ru
www.interactive-plus.ru

Свидетельство о регистрации СМИ:

ПИ № ФС 77-67058,
выдано Роскомнадзором 15.09.2016 г.

Подписано в печать 05.05.2017 г.

Дата выхода издания в свет: 15.05.2017 г.

Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 4,8825. Заказ K-213.

Печать цифровая. Бумага мелованная. Тираж 500 экз.

Предназначено для детей старше 16 лет.

Свободная цена.

Отпечатано в типографии

Студия печати «Максимум»

428005, Чебоксары, Гражданская, д. 75

+7 (8352) 655-047, info@maksimum21.ru

www.maksimum21.ru

© Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017