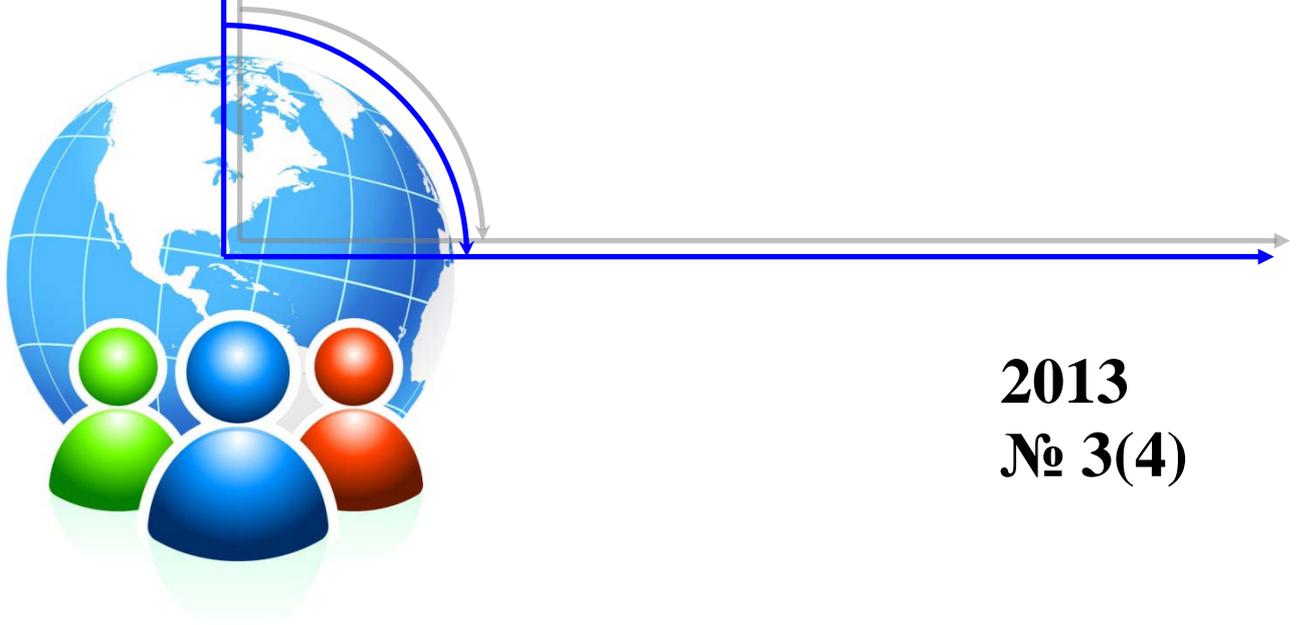


ISSN 2311-0066

Балтийский гуманитарный журнал



2013
№ 3(4)

БАЛТИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 2012 г.

№ 3 (4)

2013

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – Некоммерческое партнерство «Институт направленного образования»

Главный редактор

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Заместитель главного редактора

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Бех Иван Дмитриевич, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Бибик Надежда Михайловна, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Бочарова Елена Анатолиевна, доктор педагогических наук, профессор
Вашуленко Николай Самойлович, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, Заслуженный деятель науки и техники Украины, доктор педагогических наук, профессор
Газизова Назигуль, кандидат педагогических наук, доцент
Гладышев Владимир Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
Глуховцева Екатерина Дмитриевна, доктор филологических наук, профессор
Данилюк Оксана Климовна, кандидат филологических наук, доцент
Коновальчук Валентина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент
Ласкавый Дмитрий Васильевич, доктор исторических наук, профессор
Максимук Лариса Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Минка Татьяна Павловна, доктор юридических наук, профессор
Пометун Елена Ивановна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Савченко Александра Яковлевна, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Семенюк Олег Анатольевич, доктор филологических наук, профессор
Торчинский Михаил Николаевич, доктор филологических наук, профессор
Федурко Мария Юлиановна, доктор филологических наук, профессор
Харченко Татьяна Гадульзяновна, кандидат педагогических наук, доцент
Яцьшин Михаил Михайлович, доктор юридических наук, профессор

Ответственный секретарь

Полтарецкий Денис Александрович

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования».

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ ФС77-56854 от 29.01.2014 г.

Компьютерная верстка:
А.А. Коростелёв

Технический редактор:
А.А. Коростелёв

Адрес редакции: 236040,
Россия, г. Калининград,
улица Литовский Вал, 38

Тел.: (8482) 69-46-47

E-mail: kaa1612@yandex.ru

Сайт: <http://napravo.ru>

Подписано в печать 22.10.2013.
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 16,1.
Тираж 500 экз. Заказ 2-17-12.

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук
(Тольяттинский государственный университет, Россия)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
(Уманский государственный педагогический университет, Украина)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Бех Иван Дмитриевич, действительный член НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор
(Институт проблем воспитания НАПН Украины, Киев, Украина)

Бибик Надежда Михайловна, действительный член НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор
(Института педагогики НАПН Украины, Киев, Украина)

Бочарова Елена Анатолиевна, доктор педагогических наук, профессор
(Горловский государственный педагогический институт иностранных языков, Украина)

Вашуленко Николай Самойлович, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины,
Заслуженный деятель науки и техники Украины, доктор педагогических наук, профессор
(Глуховский национальный педагогический университет, Украина)

Газизова Назигуль, кандидат педагогических наук, доцент
(Семипалатинский государственный университет, Семей, Казахстан)

Гладышев Владимир Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
(Николаевский национальный университет, Украина)

Глуховцева Екатерина Дмитриевна, доктор филологических наук, профессор
(Луганский национальный университет, Украина)

Данилюк Оксана Климовна, кандидат филологических наук, доцент
(Восточноевропейский национальный университет, Луцк, Украина)

Коновальчук Валентина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент
(Черкасский областной институт последипломного образования педагогических работников, Украина)

Ласкавий Дмитрий Васильевич, доктор исторических наук, профессор
(Луганский национальный университет, Украина)

Максимук Лариса Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
(Брестский государственный университет, Белоруссия)

Минка Татьяна Павловна, доктор юридических наук, профессор
(Днепропетровский государственный университет внутренних дел, Украина)

Пометун Елена Ивановна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
(Института педагогики НАПН Украины, Киев, Украина)

Савченко Александра Яковлевна, действительный член НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор
(Института педагогики НАПН Украины, Киев, Украина)

Семенюк Олег Анатольевич, доктор филологических наук, профессор
(Кировоградский государственный педагогический университет, Украина)

Торчинский Михаил Николаевич, доктор филологических наук, профессор
(Хмельницкий национальный университет, Украина)

Федурко Мария Юлиановна, доктор филологических наук, профессор
(Дрогобыцкий государственный педагогический университет, Украина)

Харченко Татьяна Гадульзяновна, кандидат педагогических наук, доцент
(Луганский национальный университет, Украина)

Яцьшин Михаил Михайлович, доктор юридических наук, профессор
(Восточноевропейский национальный университет, Луцк, Украина)

СОДЕРЖАНИЕ

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА К УЧЕБЕ В ШКОЛЕ Антонюк Владимир Зиновьевич.....	5
СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ДИАЛОГИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ» Антонюк Надежда Анатолиевна.....	7
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ КСЕНОФОБИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ Апанасюк Лариса Ахунжановна.....	10
ПЕРИОДИЗАЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ (РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ) Коваль Валентина Александровна.....	15
ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМ ЗРЕНИЕМ Никашина Наталья Андреевна.....	19
ЭКСПРЕССИВНЫЕ ФУНКЦИИ МОТИВАЦИОННО СВЯЗАННЫХ СЛОВ В УКРАИНСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ КОНЦА XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА Савчук Наталия Михайловна.....	22
ОТРАЖЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КОНЦА XX ВЕКА В САТИРИКО-ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ Семенюк Олег Анатольевич.....	25
МОНТАЖНОСТЬ КОМПОЗИЦИОННОГО И СЮЖЕТНОГО УРОВНЕЙ ТЕКСТА СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ АВТОБИОГРАФИИ Скляр Наталья Владимировна.....	29
НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Хальзова Валентина Михайловна.....	32
ВЛИЯНИЕ ОПЫТА ДЕТСТВА НА ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВО ДЖ. ГОРДОНА БАЙРОНА Шелег Татьяна Владимировна.....	36
КАДРОВЫЕ СТАНДАРТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ В ШКОЛАХ СТРАН ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ Ковальчук Елена Сергеевна.....	39
Наши авторы.....	45

INTELLECTUAL READINESS OF THE OLDER PRESCHOOLERS TO SCHOOL Antoniuc Vladimir Zinovievich.....	5
SUMMARY OF THE CONCEPT «DIALOGIC SKILLS OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS» Antoniuc Nadegda Anatoliyivna.....	7
PEDAGOGICAL EFFICIENCY OF XENOPHOBIA OVERCOMING IN THE YOUTH SPHERE Apanasyuk Larisa Akhunzhanovna.....	10
PERIODIZATION FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS, PHILOLOGISTS (RETROSPECTIVE ANALYSIS) Koval Valentina Alexandrovna.....	15
PARTICULAR QUALITIES OF SELF - ACTUALIZATION BLIND PEOPLE Nikashina Natalia Andreevna.....	19
THE MOTIVATIONNO EXPRESSIVE FUNCTIONS OF THE CONNECTED WORDS IN THE UKRAINIAN ART TEXT OF THE END OF XX – THE HEAD OF THE XXI CENTURY Savchuk Natalya Michajlovna.....	22
REFLECTION OF THE RUSSIAN LANGUAGE OF THE END OF THE XX CENTURY PECULIARITIES IN THE TEXTS OF HUMOUR AND SATIRE Semenyuk Oleh Anatoliiovych.....	25
MOUNTING COMPOSITE AND STORY TEXT LEVEL CONTEMPORARY GERMAN AUTOBIOGRAPHY Sklyar Natalya Vladimirovna.....	29
SOME APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF INTERPRETERS' TRAINING IN THE FIELD OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY PROFESSIONAL EDUCATION Khalzova Valentina Michailovna.....	32
CHILDHOOD EXPERIENCE INFLUENCE ON ZHYZNETVORCHESTVO GEORGE GORDON BYRON Sheleg Tatiana Vladimirovna.....	36
SCHOOL LEADERSHIP STANDARDS IN WESTERNEUROPEAN COUNTRIES Kovalchuk Elena Serheevna.....	39
Our authors.....	45

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНИКА К УЧЕБЕ В ШКОЛЕ

© 2013

В.З. Антонюк, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, Луцк (Украина)

Аннотация: В статье рассмотрены особенности интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста и основные направления формирования интеллектуальной готовности старших дошкольников к обучению в школе.

Ключевые слова: старший дошкольник, интеллектуальная готовность, учебная деятельность.

Подготовка детей к школе была и остается важной педагогической задачей дошкольных образовательных учреждений (ДОУ). Особое значение в условиях продолжения модернизации украинского образования приобретает проблема преемственности дошкольного и начального обучения, ядром которой выступает готовность детей к обучению в школе. Проблема подготовки ребенка к обучению в школе не новая, но, на современном этапе она приобретает особую актуальность в связи с повышением требований к усвоению программы современной школы.

Исследованием формирования интеллектуальной готовности детей к школе занимались такие ученые, как Л. Божович, Л. Выготский, Н. Гуткина, Д. Эльконин, А. Леонтьев и др. В тоже время этот вопрос приобретает новой, современной окраски и поэтому требует дальнейшего изучения.

Интеллект (от лат. *Intellectus* – к пониманию, познание) в широком смысле понимается как совокупность всех познавательных функций индивида: от ощущений и восприятия до мышления и воображения, а в более узком смысле – как мышление [1].

Р. Стернберг впервые предпринял попытку определения интеллекта на уровне описания поведения. Он выделил три формы интеллектуального поведения:

- 1) вербальный интеллект (запас слов, эрудиция, умение понимать прочитанное);
- 2) способность решать проблемы (способность строить планы, применять знания и т.д.);
- 3) практический интеллект (умение добиваться поставленных целей и др.).

Ж. Пиаже при изучении интеллектуального развития ребенка выделяет ряд стадий [2]:

- 1) сенсомоторный интеллект;
- 2) презентативный интеллект и конкретные операции;
- 3) репрезентативный интеллект и формальные операции.

В отечественной психологии и педагогике развитие понимается как качественно своеобразный процесс и характеризуется возникновением определенных новообразований. Развитие, таким образом, заключается в изменении связей между отдельными психическими процессами, а не как развитие исключительно одной какой-либо функции. Следуя по теории Л. Выготского, при рассмотрении интеллектуального развития дошкольников мы выделяем следующие интеллектуальные способности: восприятие, память, мышление, внимание, воображение, речь [3].

В дошкольном возрасте ребенок может решать жизненные задачи тремя способами: наглядно-действенным, наглядно-образным и путем логического рассуждения, опирающегося на понятия. Если в раннем детском возрасте мышление осуществляется в процессе предметных действий, то у старшего дошкольника мышление начинает предшествовать практической деятельности. Чем младше ребенок, тем чаще он пользуется практически способами, а чем больше он становится старше, тем больше прибегает к наглядно-образным и затем логическим способам [4].

В основе развития мышления дошкольника лежит формирование умственных действий. Начальный пункт

этого формирования – реальное действие с материальными предметами. От такого действия ребенок переходит к внутренним свернутым действиям по реально представленным материальным предметам и, наконец, к действиям, которые осуществляются вполне по внутреннему плану, где реальные предметы замещаются представлениями или понятиями. Так путем интериоризации внешних действий образуются наглядно-образные и логически-понятийные формы мышления [3].

Возможность овладеть в дошкольном возрасте логическими операциями, способность к усвоению понятий не означает, что это должно быть основной задачей умственного воспитания детей. Задачей является развитие наглядно-образного мышления, для которого дошкольный возраст наиболее чувствительный, имеющий большое значение для будущей жизни, поскольку является неотъемлемой частью любой творческой деятельности. Наглядно-образное мышление старшего дошкольника – это решение мыслительных задач в результате внутренних действий с образами.

В книге «Развивайте ум детей» (Ю. Гильбух, В. Георгиевская) для дошкольников предлагается целая серия интересных задач в виде карточек. Например, задачи на исключение лишнего предмета из группы «груша, яблоко, слива, вишня, капуста»; или нахождение в нескольких предметах общего элемента; или на поиск пары к определенному предмету. По мере заинтересованности ребенка в таких задачах, правильностью и осознанностью выполнения можно судить об уровне умственного развития [5].

Одними из главных предпосылок, позволяющих ребенку успешно учиться, является последовательное овладение системой понятий и развитие словесно-логического мышления, базирующегося на наглядно-образном мышлении. У старших дошкольников словесно-логическое мышление развивается значительно лучше, если понятийные отношения раскрывать им с помощью наглядных моделей с условно-символическим значением.

Воображение лишь постепенно на протяжении дошкольного детства приобретает относительную самостоятельность. Рождаясь в игре, активное воображение переносится в другие виды деятельности – рисование, конструирование. Основная линия развития воображения – его постепенное подчинение сознательным намерениям, преобразование в средство воплощения определенных замыслов.

Дошкольное детство – возраст преобладания произвольного внимания и памяти. Ребенок внимателен к тому, что представляет для него непосредственный интерес, нарушает эмоции и запоминает то, что привлекает его внимание и «запоминается само». Значительно легче запоминаются наглядные образы, чем словесные рассуждения. Даже при запоминании текста большее значение часто имеют ритм и рифма, чем содержание. Однако это не означает, что дошкольник совершенно не способен к произвольному запоминанию. В конце старшего дошкольного возраста значительно возрастает концентрация, объем и устойчивость внимания, формируется возможность все более длительного произвольного управления вниманием. Начинает развиваться словесная смысловая память, до семи лет почти уравнивается с образной. Это связано с общим усложнением деятель-

ности ребенка, особенно в условиях систематического обучения на занятиях.

Отличительной особенностью восприятия у старших дошкольников является резкое увеличение у них сознания. Все стороны развития восприятия в этом возрасте включают использование наглядно-образного мышления, поэтому и само восприятие сливается с пониманием, определением значения воспринимаемых предметов и их свойств, их отношения к другим предметам и свойств.

Особое значение для развития восприятия в дошкольном возрасте имеет, как показали работы А. Запорожца, Л. Венгера, усвоения детьми систем сенсорных эталонов. Сенсорные эталоны используются детьми при выполнении действий восприятия, служат своеобразными мерками, позволяющим определить особенности обследуемых предметов. Овладение общепринятыми системами эталонов «очеловечивает» восприятие, дает ребенку возможность воспринимать мир сквозь призму общественного опыта.

Совершенствование всех видов познавательных действий опирается на развитие речи ребенка. Слово фиксирует усваиваемые детьми сенсорные эталоны, включается в процессы мышления, будучи носителем представлений и понятий, и обеспечивает возможность логических рассуждений. Речь направляет работу воображения, ставит задачи перед вниманием и памятью, внося в них элемент произвольности, добавляет сознание запоминанию. Через язык ребенку передается концентрированный опыт, полученный человечеством, в частности опыт самой психической деятельности [6].

Изучение возрастных особенностей познавательных процессов детей позволяет находить критерии их готовности к обучению в школе.

В конце возрастного периода у старших дошкольников формируется интегральное личностное новообразование – школьная зрелость.

Школьная зрелость дошкольника – приемлемый уровень физического и психического развития шестилетнего ребенка, обеспечивающего его адекватное приспособление к условиям школьного обучения.

Школьная зрелость является интегральной характеристикой старшего дошкольника и состоит из физического и психологического компонентов. В свою очередь психологический компонент школьной зрелости включает личностную (мотивационную) готовность, социальную готовность, эмоционально-волевую готовность и интеллектуальную готовность к обучению.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению рассматривается нами как соответствующий уровень внутренней организации мышления ребенка, обеспечивающей переход к учебной деятельности.

Интеллектуальная готовность связана с уровнем развития познавательной сферы дошкольника. Интеллектуальную готовность ребенка к школе целесообразно проследить в следующих трех направлениях:

- а) общее представление о внешнем мире, элементы мировоззрения (элементы-показатели – представление о живой и неживой природе, некоторые социальные явления, систематичность этих представлений);

- б) уровень развития познавательной деятельности ребенка (внимание, восприятие, память, мышление, воображение, речь), наличие предпосылок для формирования учебной деятельности (умение воспринимать задачи, указание взрослого и самому руководствоваться ею, выполнять правила);

- в) владение некоторыми элементарными учебными навыками – осуществление звукового анализа слова, чтения (по буквам, по складам), счет и вычисления, подготовленность руки к письму.

В отечественной психологии при изучении интеллектуального компонента психологической готовности к школе акцент делается не на сумму усвоенных ребенком знаний, хотя это важный показатель, а на уровень разви-

тия интеллектуальных процессов. Л. Божович отмечал, что ребенок должен уметь выделить существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть похожее и отличающееся, он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы [7].

Долгое время об уровне умственного развития ребенка судили по количеству выявленных у него знаний, по объему его «умственного инвентаря», который проявляется в словарном запасе. Еще и теперь некоторые родители думают, что чем больше слов знает ребенок, тем более он развит. Однако сейчас детей захлестнул поток информации, они впитывают, как губка, новые слова и выражения. Словарь детей резко увеличивается, но такими же темпами не развивается их мышление. Конечно определенный кругозор, запас конкретных знаний о живой и неживой природе, о людях и их работе, общественной жизни необходимые шестилетнему ребенку, как фундамент, основа того, что будет им в дальнейшем освоено в школе. Однако ошибочно думать, что словарный запас, специальные умения и навыки – это единственное мерило интеллектуальной готовности ребенка к школе.

Существующие программы требуют от детей достаточно развитых познавательных процессов. Их усвоение предполагает у ребенка умение сравнивать, анализировать, обобщать, делать самостоятельные выводы.

Интеллектуальная готовность также предполагает формирование у ребенка начальных умений в области учебной деятельности, в частности, умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности. Обобщая, можно говорить, что развитие интеллектуальной готовности старшего дошкольника к обучению в школе предполагает:

- 1) дифференцированное восприятие;
- 2) аналитическое мышление (способность выделять основные признаки и связи между явлениями, способность воспроизвести образец);
- 3) рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии);
- 4) логическое запоминание;
- 5) интерес к знаниям, к процессу их получения за счет дополнительных усилий;
- 6) овладение на слух разговорной речью и способностью к пониманию и применению символов;
- 7) развитие мелкой моторики руки и зрительно-двигательной координации.

С приходом в школу ребенок приступает к систематическому изучению наук. Это требует от него определенного уровня интеллектуальной готовности. Ребенок должен будет принять точку зрения, которая отличается от его собственной, чтобы усвоить объективные знания о мире, не совпадающие с его непосредственными житейскими представлениями. Он должен уметь различать в предмете его отдельные стороны, что является непременным условием перехода к предметному обучению. Для этого ребенку необходимо обладать определенными свойствами познавательной деятельности (сенсорными эталонами, системой мер), осуществлять основные мыслительные операции (уметь сравнивать, обобщать, классифицировать объекты, выделять их существенные признаки, делать выводы и др.). Интеллектуальная готовность предполагает также наличие умственной активности ребенка, достаточно широкие познавательные интересы, стремление узнавать что-то новое. Такие требования к ребенку нуждаются в поиске инновационных путей решения данного вопроса, что требует дальнейшего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / под ред. Н. Н. Подьякова, А. Ф. Говорковой; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 200 с.
2. Психологічний словник. За редакцією В. І. Войтка.

– К.: Вища школа 1982р. – 216 с.

3. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте [Текст] / Л. С. Выготский // Избр. психол. исслед. – М., 1956. – 452 с.

4. Ясюкова Л. А. Методика определения готовности к школе [Текст] / Л. А. Ясюкова. – СПб.: «Иматон», 1999. – 184 с.

5. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к шко-

ле [Текст] / Н. И. Гуткина. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.

6. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур: Классификации и сериации / Ж. Пиаже, Б. Инельдер; пер. с франц. – М.: 1963. – 424 с.

7. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе [Текст] / Л. И. Божович // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – Ч.2. – М.: 1981.

INTELLECTUAL READINESS OF THE OLDER PRESCHOOLERS TO SCHOOL

© 2013

V.Z. Antonyuk, Ph.D., assistant Professor

Lesya Ukrainka Eastern European National University, Lutsk (Ukraine)

Annotation: The article discusses the features of the intellectual development of children preschool age and basic directions of the development of intellectual readiness older preschooler to school.

Keywords: older preschooler, intellectual readiness, training activities.

УДК 371.134

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ДИАЛОГИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ»

© 2013

Н.А. Антонюк, аспирант

Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, Луцк (Украина)

Аннотация: В статье на основе анализа научных источников охарактеризованы понятия «умение», «речевые умения» и «диалогические умения будущих учителей начальной школы». Выделены ряд качеств, присущих речевым умениям, и охарактеризована диалогическая речь с психологической точки зрения. Мотивированы трудности овладения диалогической речью и выделены педагогические условия формирования диалогических умений будущих учителей начальной школы. На основе сформированности общих умений вести диалог, выделены специальные диалогические умения будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: умение, речевые умения, диалогические умения будущих учителей начальной школы, речевая компетентность, коммуникативная (речевая) ситуация, общение.

В условиях новой парадигмы образования одной из ключевых проблем является переориентация процесса подготовки современных кадров для общеобразовательных учреждений. На первый план выступает подготовка будущих учителей начальной школы, которые должны мастерски владеть всеми средствами родного языка, творческими и речевыми умениями, профессиональным стилем общения и т. п. Не случайно в Национальной доктрине развития образования среди приоритетных направлений государственной образовательной политики упоминается «постоянное повышение качества образования, обновление его содержания и форм организации учебно-воспитательного процесса» [1]. Итак, проблема речевой подготовки будущих учителей начальной школы занимает ведущее место в контексте подготовки будущих учителей начальной школы к профессиональной деятельности.

Анализ научной, методической и психолого-педагогической литературы показал, что проблема развития речевой компетентности будущих учителей начальной школы постоянно находится в центре внимания зарубежных и отечественных исследователей. Специфика формирования профессионального стиля общения освещена в работах Т. Гритченко, С. Злобиной, М. Каган, В. Кан-Калика, Г. Ковалев, А. Литвиновой, П. Щербаня и др. Особенности развития речевой компетентности будущих учителей исследовали С. Абрамович, Н. Бутенко, М. Васильева, Н. Кипиченко, Л. Мамчур и др. Особенности развития диалогической речи (диалогических умений) будущих специалистов рассмотрены С. Амелиной, С. Братченко, Л. Бурман, Т. Коробейниковой, Т. Саквенко и др.

Одновременно в научных источниках отсутствует четкое толкование понятия «диалогические умения» как неотъемлемого компонента речевой подготовки будущих учителей начальной школы.

Цель статьи – на основе анализа научных источников уточнить сущность и содержание понятия «диалогические умения будущих учителей начальной школы».

Прежде всего, в бинарном понятии «диалогические

умения» проанализируем сущность ключевого понятия – «умение».

Согласно со словарем украинского языка умение – это «добыта на основе опыта, знания способность должным образом делать что-либо» [2]. В словаре педагогических терминов понятие «умение» истолковано как «способность человека сознательно выполнять определенное действие на основе знаний, готовность применить знания в практической деятельности на основе сознания» [3], а психологический словарь толкует понятие «умение» как «использование субъектом имеющихся знаний и навыков для выбора и осуществления приемов действий в соответствии с поставленной целью» или как «владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками» [4].

Среди достаточного количества разноаспектных умений (коммуникативные, перцептивные, дидактические, организационные и т.п.) будущих учителей начальной школы акцентируем внимание на речевых.

В. Федчик трактует речевые умения как «речевые действия, имеющие структурные характеристики акта деятельности (мотив, цель, задачу) и программу действия: действующее лицо знает, что сказать, и предполагает, какой это даст результат» [5].

С. Николаева предлагает следующую характеристику речевых умений будущих учителей:

– целеустремленность умения заключается в соотношении речевого высказывания и ожидаемого результата;

– производительность умения касается содержания и формы выражения, значит, оно заключается в наличии целого ряда фактов, явлений, мыслей, сведений, событий, необходимых для выражения собственного мнения, а формы выражения регулируются совокупностью новых комбинаций уже усвоенного материала: «чем меньше в высказывании заученного, тем выше его производительность» [6];

– самостоятельность умения сводится к существова-

нию речевого умения без опор – подсказок; говорящий должен самостоятельно строить собственное выражение и уметь подбирать необходимые языковые средства;

– динамичность умения – способность переносить речевые навыки в новые ситуации общения; нельзя отождествлять с гибкостью речи;

– интегрированность умения предполагает тесную связь различных навыков, на которых оно основано [6].

Надо заметить, что речь происходит в диалогической и монологической форме, таким образом, речевые умения бывают диалогические и монологические. В контексте нашего исследования перейдем к дефиниции «диалогические умения будущих учителей начальной школы».

Л. Бурман диалогические умения истолковано как «способность выполнять сложные комплексные действия, обеспечивающие осуществление деятельности, основания для которой составляет учебный диалог» [7]. Исследовательницей отмечено, что часто диалогические умения интерпретируют как творческие, нестандартные операции, которые могут стимулировать и мотивировать будущих педагогов к принятию решений и их реализации в различных педагогических ситуациях.

И. Осадченко, на основе результатов научно-исследовательской работы констатируется, что нынешние будущие учителя начальной школы обладают речью на неудовлетворительном уровне и данная проблема – масштабная. Понятно, что проблема должна быть решена еще во время обучения в общеобразовательных учреждениях, однако с явлениями существования речевых недостатков приходится работать в высшей школе. Поэтому для развития речевых способностей будущих учителей начальной школы исследовательница предлагает использовать в учебном процессе различные учебные технологии и методы обучения («Незаконченное предложение», «Микрофон» и др.) [8].

По мнению российских исследователей А. Алгаева и Н. Ярычева, развитие коммуникативной мобильности будущих специалистов тесно связано с их внутренней активностью и направлено на изменение личного отношения к содержанию и характеру коммуникативной деятельности [9].

Закономерно, что диалогические умения развиваются в процессе диалогической речи – тесного речевого взаимодействия двух или более участников процесса общения. Поэтому участник общения может быть попеременно слушателем или говорящим.

Охарактеризуем диалогическую речь будущих учителей начальной школы с психологической точки зрения.

Как и любой другой вид речевой деятельности, диалогическая речь является мотивированной. Однако это происходит не всегда. Так, преподавателям высшей школы стоит создавать искусственные обстоятельства – условия, в которых у будущих учителей начальной школы появились бы повод, потребность выразить чувства, передать мысли, сообщить информацию и т.п. Большую роль в этом случае играет комфортный климат на занятии, дружеские отношения между одноклассниками и т.д.

Также диалогическая речь характеризуется обращенностью: процесс общения предполагает зрительное восприятие собеседника и возможную незавершенность высказывания, которое может дополняться внеязыковыми средствами общения (жесты, мимика, движения, контакт глаз, соответствующая поза и т. д.). С помощью таких средств общения говорящий способен выразить свои чувства, просьбы, сомнения, увы, желание и т. д.

Одной из основных психологических особенностей диалогической речи является его ситуативность, ведь часто содержание высказывания можно понять только в контексте определенной ситуации, в которой оно происходит. Это могут быть бывшие события, чувства собеседников, жизненный опыт, дополнительные сведения, интересная информация, новости и т.д.

Считаем уместным заметить, что мы говорим только о ситуации, побуждающей к речевой деятельности, поэтому такие ситуации называются речевыми (коммуникативными). Указанные ситуации мотивируют будущих учителей начальной школы к обучению, вызывают живой интерес к участию в процессе общения, учат творчеству и развивают речевые умения и способности.

Речевые ситуации выделяют естественные (в процессе общения возникают хаотично, сами собой) и искусственные (специально созданные).

С. Николаева выделяет следующие компоненты коммуникативной ситуации:

- субъекты общения;
- объект, предмет разговора;
- отношение субъекта (объекта) к предмету разговора;
- условия речевого акта [6].

Своеобразной особенностью диалогической речи, с психологической точки зрения, является его эмоциональная окрашенность. Диалогическая речь всегда будет иметь оттенок эмоциональности, ведь говорящий передает свои собственные чувства, мысли, отношения, переживания и т. д. Итак, диалог часто содержит реплики удивления, просьбы, сомнения, неудовлетворенности, осуждения и т. п. При этом реплику определяют как «определенное высказывание, границей которого является изменение говорящего» [9].

Следующей отличительной чертой диалогической речи является спонтанность, ведь оно почти никогда не подготовлено заранее, в отличие от монологической речи: все зависит от речевого поведения собеседников. Быстро происходит обмен репликами, мгновенная реакция участников общения, высокая степень автоматизированности диалогических умений. Именно в этом и выражается спонтанность, неподготовленность будущих учителей начальной школы как участников речевой деятельности.

Уместно добавить, что диалогическая речь имеет двусторонний характер. Обмен репликами предполагает владение аудированием (понимание речи на слух) и говорением. Итак, у будущих учителей начальной школы нужно развивать умение инициативно начинать диалогическую речь, реагировать на реплики, побуждать участников общения к дальнейшему разговору [6].

П. Щербань отметил, что «живое слово учителя было и остается важнейшим элементом всей системы обучения и воспитания. Мастерство устной речи, умение привлекать и удерживать внимание учащихся, убеждать, вызвать интерес к тому или иному виду труда, влиять на их настроение – без этого не может быть педагога. С помощью языка, содержательной, эмоциональной речи, он не только пробуждает мысль и чувства учащихся, поддерживает интерес к предмету, но и формирует их опыт» [10].

Стоит добавить, что развитие диалогических умений будущих учителей начальной школы должен быть только успешным. А. Савченко отмечено, что «уникальность начальной школы в том, что ее образно можно назвать корнем всей школьного образования. И чем глубже, прочнее он будет, тем больше предпосылок для учебных и жизненных успехов ребенка в дальнейшем» [11].

Нами констатируется, что формирование и развитие диалогических умений широко описано в контексте обучения иностранным языкам. В частности, учеными выделены такие трудности овладения диалогической речью, в целом, и диалогическими умениями, в частности:

- объединение аудирования и говорения, поэтому собеседнику нужно быстро принять и адекватно отреагировать на очередную реплику, во время чего возникает процесс торможения общения. Говорящий должен, с одной стороны, правильно понять партнера, а с другой – подготовить свой ответ, поэтому возникает раздвоение внимания, что предопределяет невозможность ведения диалога в нормальном темпе;

– обмен несколькими репликами, поэтому начатый диалог просто «замирает»: возникают трудности «продуцирования инициативных реплик»;

– непредсказуемость, ведь диалог трудно запланировать заранее, поэтому собеседникам нужно внимательно следить за ходом самого диалога, поэтому бывает иногда неожиданным, а его неожиданность приводит к изменению предмета коммуникации и т. д. [6].

Л. Бурман указано, что процесс формирования диалогических умений непростой, имея поэтапно управляемую природу, а его результативность обусловлена комплексом педагогических условий: 1) «создание позитивной морально-эмоциональной атмосферы в процессе занятий средствами эмоционального тренинга; 2) формирование внутренней мотивации к диалогической деятельности и общения, устойчивости установки на использование диалога в обучении; 3) организация усвоения студентами компонентов диалогической деятельности на основе технологии имитационно-игрового моделирования; 4) включение студентов в деятельность, адекватную структуре активного диалога» [7].

На основе сформированности общих умений вести диалог [6] нами выделены следующие специальные диалогические умения будущих учителей начальной школы:

- начинать процесс диалогической речи, употребляя соответствующую инициативную реплику;
- быстро реагировать на реплики партнера;
- поддерживать процесс общения;
- поощрять собеседника к репликам, выражая собственную заинтересованность;
- образовывать разнообразие диалогов на основе природных и искусственных речевых ситуаций;
- вежливо прервать процесс общения или направлять диалогическую речь в «правильное русло» и др.

Таким образом, диалогические умения будущих учителей начальной школы проявляются в способности самостоятельно начинать, поддерживать и управлять процессом диалогической речи, реагируя на реплики партнера в различных речевых ситуациях.

Итак, на основе обработанных нами научных и педагогических источников рассмотрены в различных аспектах понятия «умение», «речевые умения» и «диалогические умения будущих учителей начальной школы». Охарактеризованы качества, присущие языковым умениям; проанализированы диалогическая речь с психологической точки зрения и выделены специальные диалогические умения будущих учителей начальной школы.

Перспектива дальнейших научных исследований за-

ключается в выделении педагогических условий формирования диалогических умений будущих учителей начальной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] / Режим доступу до ресурсу: www.mon.gov.ua.
2. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс] / Режим доступу до ресурсу <http://sum.in.ua/s/uminnja>.
3. Словник педагогічних термінів [Електронний ресурс] / Режим доступу до ресурсу <http://ru.scribd.com/doc/95597803/>.
4. Психологічний словник / За ред. члена-кореспондента АПН СРСР В. І. Войтка. К.: Вища школа, 1982. 216 с.
5. Федчик В. А. Психологічна основа понять «мовленнєва навичка» і «мовленнєве уміння» / В. А. Федчик [Електронний ресурс] / Режим доступу до ресурсу // http://www.rusnauka.com/2_KAND_2008/Psihologia/26134.doc.htm.
6. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [Підручник] / С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 1999. 320 с.
7. Бурман Л. В. Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Бурман. Тернопіль, 2008. 22 с.
8. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи: [Монографія] / І. І. Осадченко. Умань: ПП Жовтий, 2011. 414 с.
9. Алгаєв А. Н., Ярычев Н. У. Педагогические условия развития коммуникативной мобильности будущих педагогов-психологов / А. Н. Алгаєв, Н. У. Ярычев // Педагогические науки. Фундаментальные исследования. №10. 2013. С. 2035 - 2039.
10. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: [Підручник] / А. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. К.: ВЦ «Академія», 2010. 328 с. (Серія «Альма-матер»).
11. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посібник / П. М. Щербань. – К.: Вища шк., 2004. – 207 с.
12. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: [Підручник] / О. Я. Савченко. К.: Грамота, 2012. 504 с.

SUMMARY OF THE CONCEPT «DIALOGIC SKILLS OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS»

© 2013

N.A. Antoniuc, a graduate student

East European National University named after Lesya Ukrainka, Luck (Ukraine)

Annotation: Based on the analysis of scientific sources described the concept of «skill», «speaking skills» and «dialogical skills of future elementary school teachers» Highlighted a number of qualities that speaking skills, and characterized dialogic speech from a psychological point of view. Motivated by the difficulty of mastering the dialogic speech and highlighted pedagogical conditions of formation of dialogic skills of the future elementary school teachers. On the basis of formation of common skills to engage in dialogue, there are special dialogical skills of future elementary school teachers.

Keywords: ability, verbal skills, dialogical skills of future elementary school teachers, speech competence, communicative (speech) situation, communication.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ КСЕНОФОБИИ
В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

© 2013

Л.А. Апанасюк, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», докторант Тамбовского
государственного университета им. Г.Р. Державина
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: В статье представлены некоторые педагогические факторы, способствующие преодолению феномена ксенофобии в молодежной среде.

Ключевые слова: феномен ксенофобии, преодоление ксенофобии, молодежная среда, межкультурное взаимодействие.

Вся история человечества от племенной жизни до создания национальных государств свидетельствует о том, что без настороженности к чужакам не было исторического развития этносов. Внешность человека, его национальный костюм, речь, привычки - всё это позволяло вовремя распознать пришельца и соответствующим образом отреагировать на его появление.

Ксенофобия нередко превращается в социально опасный феномен, когда различия между людьми воспринимаются как проблема. Выполняя функцию изоляции, ксенофобия мешает развитию конструктивного межкультурного диалога и тормозит прогресс человечества, возрастает опасность насилия, конфликтов, конфронтации, терроризма. Для любого этноса существует пороговое количество мигрантов, за которым рост численности «чужих» начинает восприниматься как угроза самой этнической идентичности. Высота порога может варьироваться в зависимости и от экономической и демографической конъюнктуры, и от политического самочувствия коренного этноса, и от степени комплиментарности гостей и хозяев.

Наиболее распространена в современных условиях мигрантофобия - предубеждение и дискриминация против беженцев и вынужденных переселенцев. Помимо иных этнических и религиозных групп объектом ксенофобии становятся «стигматизированные чужие»: больные, обездоленные, уязвимые группы населения (наркоманы, бомжи, гомосексуалисты, проститутки, ВИЧ-инфицированные, психически неполноценные люди).

Исследователи считают ксенофобию одним из древнейших инстинктивных эмоциональных проявлений, продиктованным настороженным отношением, опасением человека ко всему незнакомому, непонятному, непознанному. Инстинктивная реакция на все новые объекты у человека всегда связана с некоторыми интересом и подозрительностью, страхом и отрицанием, что требует от индивида неординарных решений [9]. По сути ксенофобия - это одна из форм психологической защиты индивида и группы в непредсказуемом и опасном мире, которая способствовала выживанию человечества и на протяжении его истории цивилизации обеспечила эволюцию человека как биологического вида. Более того именно через диалектику своего и чужого возможно достижение той необходимой степени напряженности, без которой невозможно общественное развитие.

Очень часто механизмы ксенофобии в развитии человечества имели не биологическую, а социальную (политическую) природу. В частности, с процессом национальной дифференциации (обособления субэтносов, их превращения в самостоятельные нации) возникает конкуренция за сферы влияния и распоряжения социальными ресурсами [11], что порождает межгрупповые конкуренцию и устойчивую вражду.

Выделяют следующие виды ксенофобии:

- расовые и этнические фобии (этнофобии) - предубеждение и дискриминация по отношению к лицам другой расы или этнической группы;
- религиозные фобии - страх и предубеждение по отношению к приверженцам различных религиозных ори-

ентаций;

- неофобии - боязнь и предубеждение против всего нового;

- фобии по отношению к группам, отличающимся по социальным, культурным, материальным и физическим признакам.

К последней группе можно отнести мигрантофобию (предубеждение и дискриминация против беженцев, вынужденных переселенцев, лиц, ищущих убежище); гандикапизм (предубеждение против индивидов с физическими ограничениями и недостатками); эйджизм (предубеждение и дискриминация, вызванные возрастом человека); сексизм (предубеждение и дискриминация по половому признаку).

В кризисных ситуациях природного или социально-политического характера явления ксенофобии расширяются и приобретают массовый характер.

Анализ генезиса ксенофобии показал, что она являлась одной из исторически первых форм взаимодействия человеческих общностей. Доминирующим способом поведения по отношению к их соседям были страх и враждебность. Это приводило к формированию этнической, языковой, культурной общности, резкой границы ареала в том случае, если нельзя было просто уйти, отселиться. Тем самым ксенофобия играла в истории человеческого развития и позитивную роль, поскольку способствовала формированию человеческих общностей, образованию чувства «мы» и противоположного ощущения «они», что порождало механизмы самоидентификации и самоопределения. Кроме того позитивная роль ксенофобии связана с реализацией мобилизующей, регулятивной, мнемонической, ориентирующей и креативной функций. Негативное воздействие ксенофобии проявляется в деструктивной, демобилизующей, дестабилизирующей, дезориентирующей и дезорганизирующей функциях.

Ксенофобии проявляются во взаимодействии между людьми и могут быть классифицированы на реальные и воображаемые, приобретающие символические или ритуализированные формы; непосредственные или опосредованные; межличностные, межгрупповые и массовые (А.С.Штемберг).

Предпосылками формирования ксенофобии на индивидуальном уровне являются особенности воспитания и социализации личности, влияющие на нее ближайшее окружение и значимые лица.

Предпосылками формирования ксенофобии на уровне малых групп являются групповые механизмы взаимодействия, нормы и ценности, принятые в референтных для индивида группах, групповое давление; внутригрупповой фаворитизм и межгрупповая враждебность.

Предпосылками формирования ксенофобии на уровне больших социальных групп являются доминирующие идеология, обычаи и традиции, а также социально-экономические, политические и демографические процессы. При этом социальные проблемы этнизируются, вину и ответственность за них возлагают (переносят) на «чужие» этнические общности.

К ксенообразующим факторам можно отнести:

- цивилизационный (исторически сложившиеся куль-

турные стереотипы взаимодействия восточной и западной культур);

- исторический (эволюция образов «врагов» и «соседей»);

- дифференционный (внутренняя дифференциация некоторых этносов в зависимости от различных факторов).

Наиболее яркие проявления ксенофобии иррациональны, но могут быть оправданы логически. Ксенофобия часто возникает в условиях взаимной изоляции сообществ в среде людей, не знакомых с чужими обычаями. Многие жизненные явления оцениваются в сравнении с традициями, ценностями и нормами, принятыми в своей группе. Возникает представление о «варварстве» обычаев и нравов «чужих», происходит неосознанное навязывание, передача чувств ксенофобии от одного поколения другому как в устной, так и в письменной форме через «религиозные книги» и подобные труды.

Для ксенофоба фактор угрозы имеет первостепенное значение, поскольку для него мир опасен, населен враждебными народами, группами и людьми. Рост ощущения угрозы существенно сжимает безопасное социальное пространство человека практически до размеров его семьи. При этом, чем в большей безопасности ощущают себя люди, тем меньше чуждых и опасных групп они находят в окружающем их мире [10]. Наиболее распространенными при ксенофобии являются три вида страхов: 1) страх утраты физического или материального благополучия группы из-за конфликтов, захвата территории, войн, репрессий; 2) страх разрушения сложившихся ценностей, норм, стандартов, традиций, убеждений, установок; 3) страх негативных последствий и ожиданий для личности или группы из-за межгрупповой тревожности и сложившихся негативных стереотипов. Социальные психологи считают, что в основе ксенофобии лежит триада эмоций - гнев, отвращение, презрение, которые образуют несложный поведенческий комплекс, обусловленный личностным и коллективным уровнем тревожности и агрессии.

С течением времени межконфессиональное и межэтническое взаимодействие с бытового уровня переросло на муниципальный и государственный. Трудно сейчас найти политического лидера развитой в индустриальном отношении страны, который бы так или иначе не затронул в своих выступлениях проблематику межкультурного взаимодействия и преодоления ксенофобии.

Не раз обращался к проблематике межкультурного поликультурного воспитания и взаимодействия в своих посланиях к Федеральному собранию В.В. Путин. В частности, он полагает, что общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории. Напротив, отсутствие собственной культурной ориентации, слепое следование зарубежным штампам неизбежно ведет к потере нацией своего лица... [6].

Президент России полагает, что принцип национальной и религиозной терпимости стал центральным в формировании российской государственности. И поэтому работа должна строиться на фундаменте национальной культуры, на национальных традициях, культурных традициях всех народов Российской Федерации, что должно стать одним из основных источников объединяющего нацию патриотизма.

Об особой значимости преодоления любых проявлений ксенофобии в многонациональной России высказался В.В. Путин в своей программной статье [8]. Автор подчеркивает, что национальный вопрос для России носит фундаментальный характер, обуславливающий стабильное существование государства, обеспечение

в нем гражданского и межнационального согласия. Ксенофобия порождает межэтническую и межконфессиональную напряженность, которые, в свою очередь, становятся идеологической базой для возникающих радикальных молодежных группировок и течений.

В.В. Путин выделил особую обязанность государства по формированию мировоззрения, скрепляющего нацию. России необходима стратегия национальной политики, основанная на гражданском патриотизме. Житель России, не забывая о своей вере и этнической принадлежности, должен, прежде всего, быть гражданином России и гордиться этим. Он подчеркнул, что никто не имеет права ставить национальные и религиозные особенности выше законов государства, однако при этом сами законы государства должны учитывать национальные и религиозные особенности.

Российская модель государственной цивилизационной общности должна стать одинаково привлекательной и гармоничной для всех, кто считает Россию своей Родиной. Проект развития поликультурного образования в РФ был подготовлен Минобрнауки в 2010 году на основе «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», вышедшей годом ранее. Тем не менее, проблема преодоления ксенофобии, особенно в молодежной среде, остается достаточно актуальной педагогической проблемой.

Проявление сложного и противоречивого феномена ксенофобии, основанной на предрассудках, ненависти и враждебности, обусловлено действием биологических, психологических, этнокультурных, социально-политических и экономических факторов. Поэтому при проектировании социально-культурных программ, направленных на профилактику и преодоление ксенофобии в молодежной среде, важно учитывать комплексное воздействие вариативных аспектов и факторов. Профильные социально-культурные технологии должны учитывать диалектику процессов идентификации и дифференциации в социуме, обладающих специфическими закономерностями и особенностями на личностном и групповом уровнях.

Преодоление ксенофобии в молодежной среде должно очень тонко решаться и в процессе этнокультурного воспитания: подчас любовь к своему народу, своей земле, традициям, народной культуре и т.д. порождает стремление защитить и сохранить культуру своего народа.

Под этнокультурным воспитанием мы понимаем систему взаимосвязанных компонентов (мотивационно-целевого, содержательно-процессуального и организационно-методического), необходимых для организованного и целенаправленного процесса воспитания молодого человека в духе любви к родной культуре как неотъемлемой составной части мирового культурного сообщества. Развитие образования и воспитания с ориентацией на национальные традиции культуры осмысливается многими исследователями. Так, В.К. Шаповалов определяет этнокультурную направленность образования мерой ориентированности цели, задач, содержания, технологий воспитания и обучения на развитие и социализацию личности как гражданина полиэтнического государства.

Социальная значимость этнокультурного образования подчеркивается в исследованиях Е.П. Белозерцева, Т.И. Березиной, А.Б. Панькина, которые считают, что система образования, направленная на этническую культуру, обеспечивает сохранение и развитие этнических констант центральной культурной темы этноса. Многие педагоги полагают, что понимание и сохранение своей самобытности, целостности и независимости, свободы личности и преодоление ксенофобии можно осуществить через понимание родной культуры. Этнокультурное воспитание начинается с первых дней жизни ребенка и продолжается всю жизнь. Именно через родную культуру можно осуществить этнокультур-

ное воспитание, которое тесно сопряжено с этнокультурным образованием. Исследования, касающиеся этнокультурного обучения (Т.И. Бакланова, С.С. Балашова, Л.И. Васеха, П.И. Пидкасистый, С.Б. Рыжих и др.), показали, что в основе этнокультурного обучения лежит управляемое познание этнической культуры, усвоение и проживание традиций, обычаев и обрядов, отраженных в общественно-историческом опыте народа, овладение опытом этнохудожественной деятельности. То есть речь идет о вполне распространенных в социально-культурной деятельности этнокультурных технологиях, которые осуществляются через национально-культурные и культурно-образовательные центры, дома народного художественного творчества, воскресные школы, студии и самодеятельные объединения, решающие задачи культурного самоопределения и саморазвития, сохранения этнических и национальных культур. Эти технологии – основа возрождения народных культурных традиций, фольклора, декоративно-прикладного искусства, народных промыслов и ремесел. В то же время нельзя забывать, что представители этнических меньшинств и мигранты сталкиваются со множеством образовательно-воспитательных проблем. Они располагают иными знаниями и ценностями (язык, религия, культурные традиции), и это мешает им реализовать себя в пределах педагогических требований, поставленных на культурно-образовательной традиции большинства. Пренебрежение культурной традицией часто отрицательно сказывается и на учебной мотивации молодежи этнических групп. Однако невнимание в вузе к культуре меньшинств возникает часто из-за отсутствия времени, педагогических ресурсов (обилие учебных материалов и недостаток свободного времени), знаний поликультурной педагогики, поддержки со стороны администрации.

Вот почему акцентируется внимание на этнонаправленных технологиях, которые рассматриваются социально-культурной деятельностью как инструмент «межнационального и культурного обмена и сотрудничества, ...координации и реализации межнациональных программ развития культуры и досуга, взаимобмена и контактов в социально-культурной сфере, направленных на утверждение культурной самобытности каждого народа... Обеспечение возможности для реального диалога культур и равноправного культурного диалога представителей различных стран и национальностей. Обеспечение возможности для каждой национальной культуры и традиции. Обеспечение включенности отдельно взятой личности в современные мировые, международные, межнациональные, общецивилизационные социально-культурные процессы».[7, с. 130]

Воспитание толерантности - еще один фактор, необходимый для преодоления ксенофобии в молодежной среде. Это и условие, и залог успешного взаимодействия между представителями разных культур. В настоящее время не вызывает никакого сомнения, что успешное общение между этносами и преодоление ксенофобии немислимо без толерантности. Толерантность стала составной частью демократического развития общества, она находится в центре внимания различных государственных и общественных структур, воспитанием толерантности занимаются педагоги.

Категория «толерантность» в переводе с латинского (tolerantia) означает «терпение» и трактуется как «терпимость к чужим мнениям и верованиям». В русском языке в XIX веке глагол «терпеть» насчитывал 26 лексем. Он имел различные значения: выносить, страдать, крепиться, стоять не изменяя, выжидать чего-то, допускать, послаблять, не спешить, не гнать и т. д. Несмотря на многозначность, категория «терпимость» имеет созерцательный оттенок, пассивную направленность. Основой приведенного определения является такое качество человека, как терпимость. Согласно Декларации принципов толерантности, провозглашенной и подписанной ЮНЕСКО 16 ноября 1995 года, толерантность

- это уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Толерантность может проявляться и на уровне политических сил, выражающих готовность к допуску инакомыслия, и на уровне жизни отдельной личности, выражающейся в стремлении переубеждения с помощью аргументов, и в признании позиций противной стороны. В межэтнических отношениях толерантность просто необходима.

Зарубежными специалистами в области этнопсихологии и этнопедагогики уже предпринимались попытки изучения факторов, оказывающих влияние на толерантность (терпимость) и интолерантность (нетерпимость) в межэтнических отношениях (Berry J.W., 1984; Stephan & Stephan, 1985 и др.). В отечественной науке отдельные аспекты толерантного воспитания можно найти у М.М. Акулича, М.Т. Алиева, Т.В. Болотиной, Ю.А. Красина, Г.Ф. Семигина и др. Проблемы формирования толерантной культуры нашли отражение в трудах М.С. Кагана, В.В. Макаева, З.Д. Мальковой, В.Н. Мясничева, Л.А. Петровской, Л.Л. Супруновой, Н.Н. Ярошенко. И хотя исследования проблем толерантности стали проводиться сравнительно недавно, учеными уже сделан немалый вклад в изучение данной проблемы. Особо в этой связи можно выделить работы, связанные с вопросами этнопсихологии и становления толерантного мышления (В.В. Гриценко, Н.М. Лебедева, В.Н. Павленко, Т.Г. Стефаненко, Г.У. Солдатова и др.).

Воспитание толерантности часто связывают с такими понятиями как кросс-культурная грамотность, поликультурное воспитание и этнокультурное воспитание. При кажущейся схожести первых двух терминов (кросс-культурная грамотность и поликультурное воспитание) эти понятия лишь взаимодополняют друг друга, но никоим образом не являются синонимами.

Поликультурное воспитание является следующим важным фактором преодоления ксенофобии среди молодежи. Еще в 1924 году американский философ Хорес Каллен – автор термина «культурный плюрализм» выдвинул концепцию, согласно которой здоровое общество может состоять из различных по этническому происхождению групп, гордящихся своим культурным наследием и разнообразием.

В свою очередь, американский антрополог Б. Тирней предлагает создавать сообщества по принципу культурной разнородности, тогда как обычно сообщество строилось по принципу культурного единообразия. Такие сообщества, однако, мирно существуют на границах разных культур. Б. Тирней выражает уверенность, что диалог, построенный на различиях, не уничтожит их и не смоет. Но он поможет развить чувство взаимоуважения к этим различиям и будет способствовать тому, чтобы эти различия не помешали важным диалогам таких социальных понятий, как правосудие и всеобщее равенство.

Поликультурное воспитание фокусируется на нескольких педагогических принципах:

- воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств;
- воспитание для сосуществования социальных групп различных рас, религий, этносов;
- воспитание толерантности, готовности к взаимному сотрудничеству.

К числу функций поликультурного воспитания можно отнести:

- формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи;
- осознание важности культурного многообразия для самореализации личности;
- воспитание позитивного отношения к культурным различиям;
- развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаи-

мопонимания.

Поликультурное воспитание преследует три группы целей, которые можно обозначить понятиями «плюрализм», «равенство», «объединение»:

- 1) уважение и сохранение культурного многообразия;
- 2) поддержка равных прав на образование и воспитание;
- 3) формирование и развитие в духе общенациональных, политических, экономических, духовных ценностей.

Таким образом, содержание поликультурного воспитания строится вокруг следующих ориентиров:

- социокультурной идентификации личности;
- освоения системы понятий и представлений о поликультурной среде;
- воспитания положительного отношения к культурному окружению;
- развития навыков социального общения.

Воспитание и образование в духе поликультурности в современном мире уже происходит. На Западе этот процесс особенно заметен в последние шестьдесят лет. Если в начале XX века ответом на возраставший плюрализм общества была политика откровенной ассимиляции национальных меньшинств, то в 1940-50-е гг. движение за совместное обучение представителей различных рас выдвинуло на первый план задачу воспитания терпимости и взаимопонимания. В 1960-70-е гг. в образовании обозначились новые тенденции, признававшие ценность культурного многообразия; разрабатываются специальные программы поликультурного образования, обучения иммигрантов, этнических и расовых меньшинств.

На смену эпизодическим педагогическим проектам с информацией о малых этносах и их культуре приходят концептуальные программы образования, направленные против расизма и иных национальных предрассудков. В них делаются попытки учитывать мировосприятие других культур, предлагается учебный материал по истории, культуре, литературе доминирующей культуры. Во многих странах мира установки поликультурализма входят в программы педагогического образования. Страны, где в той или иной степени предусмотрена политика поликультурного воспитания, можно разделить на несколько групп: с исторически давними и глубокими этнокультурными различиями (Россия, Испания); ставшие поликультурными вследствие своего прошлого как колониальных метрополий (Великобритания, Франция, Голландия); где поликультурность есть результат массовой иммиграции (США, Канада, Австралия).

Основные направления, в русле которых развивается поликультурное воспитание в ведущих странах мира: педагогическая поддержка представителей этнических меньшинств; билингвальное обучение; многокультурное воспитание, сопровождающееся мерами против этноцентризма. Все эти направления отражаются в особых учебных программах и специальном обучении детей и молодежи этнических меньшинств. Такая работа ведется в основном со школьниками и охватывает следующие направления:

- лингвистическая поддержка: обучение на языке большинства и преподавание языка малой группы;
- социокоммуникативная поддержка: знакомство (особенно детей иммигрантов) с нормами поведения, принятыми в стране пребывания;
- специфическое преподавание учебных предметов: преподавание языка меньшинства содействует успеваемости говорящих на нем детей, что позволяет смягчать трудности при изучении социальных наук, истории, естествознания, поскольку дети из меньшинств часто не владеют соответствующей терминологией на доминирующем языке;
- работа с родителями: родители-иммигранты включаются в процесс улучшения академических результатов своих детей и несут главную ответственность за

приобщение детей к окружающей среде.

Таким образом, поликультурное воспитание – это формирование личности, осознающей равенство культур, наций и этносов, положительно относящейся к поликультурной среде любого сообщества наряду с четкой этнической идентификацией и любовью к своей родной культуре.

Одним из главных способов такой организации является соответствующее изучение тех или иных учебных дисциплин. Наличие поликультурного компонента в учебных дисциплинах позволяет решать двойную задачу: стимулировать интерес молодежи к новому знанию при преодолении ксенофобии и одновременно предлагать различные точки зрения на окружающий мир. Возросший интерес к поликультурному воспитанию обусловлен расширением международного сотрудничества, усилением борьбы этнических и расовых меньшинств за свои права в сообществах с полиэтничным составом. Фактор нарастающей значимости поликультурного воспитания, изменения педагогики в целом – глобализационные, интеграционные мировые процессы. Вот почему нарастает потребность в овладении основами межкультурного общения у определенных страт и профессий, в частности, у преподавателей, бизнесменов, работников сферы обслуживания. Одновременно навыки межкультурного взаимодействия при преодолении ксенофобии в молодежной среде могут быть по-настоящему освоены только в процессе некоей сконструированной реальности, где есть некое пространство для отработки различных ситуаций взаимодействия. Создание таких ситуаций возможно в рамках социально-культурной деятельности. Специалист социально-культурной деятельности должен понимать действие психологических механизмов ксенофобии, ее направленность на конкретные объекты и трансформировать проявление этих механизмов в конструктивном позитивном ключе средствами технологий социально-культурной деятельности.

Ведущим психологическим механизмом ксенофобии является стремление человека делить мир на «своих» и «чужих». С этим механизмом тесно связан механизм социальной идентичности, трактуемый как совокупность представлений, эмоций, мотивов, знаний, ценностей, стереотипов, поведенческих схем, норм и стандартов, а также бессознательных образований. Этот механизм формируется как на основе собственного опыта индивида, так и на основе опыта той социальной группы, к которой он принадлежит, а также опыта предшествующих поколений. Идентичность предполагает осознание индивидом своей групповой принадлежности, своего положения в обществе, принятие определенного образа жизни, соотнесение своей индивидуальности с групповой системой ценностей и норм. Это своеобразное единение и тождественность со своей общностью. Однако идентичность порождает противопоставление и конфронтацию «Мы – Они», «Свой – чужой». Эту дихотомию английский социальный психолог Гарри Тэджфел охарактеризовал как феномен «ингруппового фаворитизма», согласно которому даже символическое соотнесение человеком себя к той или иной группой предполагает ее предпочтение и более позитивную оценку по сравнению с другими группами.

Выделяют позитивную идентичность (положительное, толерантное отношение и к собственной, и к другим группам, не предполагающее восприятие окружающего мира как угрожающего), для которой не характерна ксенофобия и негативную идентичность (гиперидентичность, предполагающая гипертрофированное отождествление человеком себя исключительно с одной группой, убежденность в превосходстве своей группы над «чужими»), для которой характерно развитие ксенофобии, порожденной этноцентризмом и враждебными установками по отношению чужим.

Психологический механизм альтернативы «свои – чужие» порождает разную степень «чуждости» и соответ-

ственный уровень доверия и открытости, которые определяют культурно-психологическую дистанцию между представителями разных групп. Ксенофобия всегда связана с персонификацией объектов страха, которыми становятся конкретные люди или группы. Защитной реакцией при этом становится ксенофобическая агрессия на разных уровнях - индивидуальном, групповом, культурном и политическом. В результате ксенофобия персонифицируется: объектами страха становятся конкретные люди или группы.

Выделяют:

- «близких чужих», от которых индивид и группа получает социальную поддержку и с которыми они связаны родственными узами, общими интересами;

- «незнакомых чужих» - абстрактный образ представителей другого мира (не обязательно враждебного, возможно дружественного), с которым напрямую не пересекаются интересы личности или группы;

- стигматизированных чужих, которым приписываются определенные отрицательные черты, которые вызывают сомнение (люди с физическими, психическими и социальными особенностями, индивидуальными недостатками характера, спецификой расы, национальности религии), по отношению к которым следует дискриминация, они нежелательны, их следует изолировать, изгонять;

- враждебных чужих - стереотипный образ врага, основанный на механизмах конкуренции, соперничества за территорию, власть, работу, материальные ценности, вызывающий отвращение, презрение и гнев, провоцирующий вражду и конфликты [9].

Ксенофобия - это сложный комплекс негативных эмоциональных проявлений, его основу составляет чувство враждебности и презрения, включающее эмоции страха и отвращения к «чужакам». Этот страх тесно связан с эмоцией гнева по отношению к «другим» и проявляется в требованиях сегрегации таких лиц, их изоляции в гетто или резервации, репатриации, либо к полной ассимиляции. Презрение - это наиболее устойчивое и «холодное» чувство, связанное с чувством превосходства. Оно легко переходит в злость, гнев, ярость и даже ненависть. Тем самым все формы ксенофобии, особенно в молодежной среде, последовательно сужают сферу человеческого взаимодействия и взаимопонимания, приводят к доминированию в них агрессии и конфликтов.

Ксенофобия как социальная фобия чаще всего возникает в детстве или в момент полового созревания. Многочисленные исследования, связанные с мониторингом толерантности и ксенофобии, констатировали, что наименее толерантная и наиболее склонная к ксенофобическим установкам часть общества - старшие школьники и молодежь [4]. Именно в этот период закладываются основы ксенофобического мышления. Предубеждения появляются еще в детском возрасте: малыш понимает различия в цвете кожи, гордится или страдает от этого. В подростковом возрасте приобретаются стереотипы о расовых, этнических и религиозных группах, по отношению к которым оправдывается и обосновывается ненависть. Достаточно ярко ксенофобия выражена у молодых людей, проживающих в малых, преимущественно однородных по этническому составу городах, или, наоборот, в плотно населенных мегаполисах, где довольно часто проявляются различные формы дискриминации, случаются социальные конфликты, порожденные сформировавшимися негативными стереотипами, предрассудками и отталкивающими образами врага.

Следовательно, особую значимость приобретают педагогические усилия по преодолению ксенофобии именно в молодежной среде. В структуре современных программ социально-культурной деятельности содержательные приоритеты приобретает профилактика социально опасных форм ксенофобии в молодежной среде, что требует системного теоретико-методического обо-

снования наиболее актуальных и действенных подходов к преодолению проявлений социальной розни.

Считается, что в любом социуме количество интолерантных этнофобов с негативной установкой на межэтническое взаимодействие находится в пределах 5—10%, чего вполне достаточно для социального взрыва и конфронтации. В частности, по данным мониторинга, осуществляемого Центром «СОВА», в России в настоящее время функционирует 27 экстремистских организаций.

Не случайно столь большое внимание мирового сообщества приковано к обсуждению проблематики мультикультурализма.

Многие европейские государства оказались в сложном социально-политическом и демографическом состоянии из-за массовой иммиграции мусульман. Проблемы мультикультурализма в Европе связаны с тем, что мигранты из стран северной Африки не интегрируются, и не уважают сложившиеся в стране пребывания традиции и культуру. Они формируют влиятельные этнические кланы, среди которых достаточно высокий уровень преступности [5], конкурируют с коренным населением за рабочие места.

Проблема мультикультурализма вызывает в России бурные дискуссии относительно влияния притока иммигрантов на демографическую и экономическую ситуацию, порождающие противоположные точки зрения. Представители одной стороны убеждены, что в условиях переживаемого Россией демографического кризиса для восполнения убыли населения необходим приток людей извне, иммигранты способны заполнить трудовые вакансии на самой непрестижной и непривлекательной для коренных жителей с материальной точки зрения работе.

Представители противоположной точки зрения убеждены в том, что миграция порождает стремительное и интенсивное увеличение количества работников с низкой квалификацией (гастарбайтеров), что и порождает ксенофобию. Напротив, приток высококвалифицированных профессионалов не приводит к возникновению ксенофобии. В условиях слома общественного воспроизводства и депопуляции страны, когда демографический рост носит отрицательный характер, ставка на мигрантов усиливает негативные демографические процессы, поскольку создается параллельное конкурентное население, которое выступает наиболее эффективным инструментом вытеснения населения коренного.

Тем самым ксенофобия - это реакция отторжения коренным населением приезжих, не нашедших путей интеграции в новое общество; боязнь личности потерять свою культурную и социальную идентичность в результате изменения контекста межкультурного взаимодействия в микросреде за счет появления в социуме иностранцев, носителей другой культуры и ментальности [4].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апанасюк, Л.А. Социально-культурные условия формирования навыков межкультурного взаимодействия студентов-мигрантов: дис. ... канд. пед. наук: защищена 14.11.2007; утв. 30.05.2008 /Л.А. Апанасюк. - Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та им. Г.Р. Державина, 2007. - 195 с.

2. Апанасюк, Л.А. Психолого-педагогические факторы реализации социально-культурных программ преодоления ксенофобии в молодежной среде / Л.А. Апанасюк // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. - 2012. - №6 (110). - С. 153-158.

3. Апанасюк, Л.А. Психолого-педагогические подходы к преодолению проявлений ксенофобии в молодежной среде средствами социально-культурной деятельности / Л.А. Апанасюк // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. - 2012. - №12 (110). - С. 153-157.

4. Берест, В. Так ли плоха ксенофобия? // <http://www.>

trinitas.ru

5. Зыкин, Д. Нужны ли России иммигранты? // www.contr-tv.ru

6. Из Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации, 26 апреля 2007 г. // archive.kremlin.ru

7. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М.: МГУКИ, 2004. – 539с.

8. Путин, В.В. Россия: национальный вопрос / В.В.

Путин // Независимая газета, №7 от 23.01.12. М., 2012. – 12 с.

9. Солдатова, Г.У. Может ли другой стать другом? Тренинг по профилактике ксенофобии / Г.У. Солдатова, В.М. Макаруч. – М.: Генезис, 2006. – 256 с.

10. Солдатова, Г.У. Разные, но равные: большие психологические игры / Г.У. Солдатова. – М.: МГУ, 2004. – 333с.

11. Чалдини, Дж. Психология влияния / Дж. Чалдини. – СПб.: Питер. Серия «Мастера психологии», 2006. – 288 с. С.170.

PEDAGOGICAL EFFICIENCY OF XENOPHOBIA OVERCOMING IN THE YOUTH SPHERE

© 2013

L.A. Apanasyuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of «Theory and Methods of Teaching of Foreign Languages and Cultures», Candidate for Doctoral Degree of Tambov State University named after G.R. Derzhavin. *Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

Annotation: The article presents some pedagogical factors overcoming xenophobia phenomenon in the youth sphere. *Keywords:* xenophobia phenomenon, xenophobia overcoming, the youth sphere, cross-cultural interaction.

УДК 378

ПЕРИОДИЗАЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ (РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ)

© 2013

В.А. Коваль, доктор педагогических наук, профессор кафедры украинского языка и методики его обучения

Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Аннотация: В статье проанализированы особенности украинской просветительской традиции. На основе образовательных традиций в ретроспективном аспекте автором разработана собственная периодизация становления профессиональной компетентности учителей-филологов, которая включает 4 этапа: IX–XIII вв. – период Киевской Руси; XIV–XVIII в. – период просвещения; XIX–XX вв. – период формирования национальной системы образования и педагогической науки; XXI в. – период становления профессиональной подготовки учителей-филологов в Украине.

Ключевые слова: образовательное пространство, профессиональное становление, украинская просветительская традиция, учитель словесности, филолог, мастер грамоты, педагогическое образование.

Процесс глобальных изменений в современном образовательном пространстве связан со сложным и противоречивым движением реформ, потерей нравственных ориентиров, падением престижа профессии учителя. Актуальны сегодня слова Г. Сковороды: «Лишь тот Учитель, кто живет так, как учит» [1, с. 25]. Осознавая значимость культурного и исторического смысла профессии, научно-педагогическое сообщество ведет активный поиск оптимальных условий, которые способствовали бы достижению нового качества профессионально-го становления педагога.

Цель статьи – проанализировать особенности украинской просветительской традиции, раскрыть сущность и выделить периоды становления профессиональной компетентности учителей-филологов.

Раскрывая профессиональные качества учителя родного языка, используем различные номинации «первоучитель» – учитель родного языка – учитель украинского языка – учитель словесности – словесник – филолог – учитель украинского языка и литературы – учитель-словесник, что объясняется традицией той или иной эпохи.

Развитие профессионального педагогического образования начинается в XVIII в. открытием первых государственных образовательных учреждений. Если началом становления методики преподавания украинского языка как науки считают 1844 г. – выход книги Ф. Буслаяна «О преподавании отечественного языка», то истоки профессионального портрета учителя-словесника достигают времен Киевской Руси.

А. Джурицкий указывает на то, что исторически именно языковая общность была «объединяющей силой славянских народов. Обучение языку было одним из главных способов осознания этнического единства славянского средневекового мира. Проявлением такой

общности стало создание в VII–IX вв. новой письменной речи – славянской» [2, с. 131].

Роль первых учителей словесности в славянском образовательном пространстве принадлежит братьям Кириллу и Мефодию. «Важную роль относительно особенностей славянского, в том числе древнерусского образования, сыграло использование и для богослужений, и для литературы, и для обучения единому старославянскому языку» [2, с. 131].

Письменность на Руси берет свое начало от языческого периода. В это время наблюдалась тенденция как индивидуального, так и группового обучения грамоте. Групповое обучение – первооснова появления школ, возникших в результате изобретения буквенно-звуковой системы письма. Первые школы до принятия христианства были двух типов: языческие и христианские.

Введение христианства способствовало развитию образования и школ на Руси и приобщило ее к античной науке и культуре, сблизило со многими европейскими странами.

Первыми учителями родного языка на Руси были мастера грамоты, которые обучали чтению, письму и счету детей всех сословий, руководствуясь, как сказано в летописи, методами «учит не яростию, не жестокостию, не во гневе, но многообразно страхом любовным обычаем, сладким наставлением и ласковым рассуждением» [2, с. 136].

Немало идей позаимствовало отечественное педагогическое образование у Киевской Руси, ведь в монастырях и школах грамоты использовались такие приемы работы, как беседа, чтение и комментирование текста, показ конкретных действий. Учитывая эти особенности, были заложены основы важнейших принципов украинской педагогической мысли – принципов историзма и

народности.

Оживление просветительской деятельности в украинском государстве обусловило возникновение разных направлений книжного учения. Если мастера грамоты использовали натаскивание, заучивание текстов божественного писания без знания грамоты, то образованное духовенство выступало за «осмысленную» грамоту.

Проникновение западной культуры и образования и распространение невежества в государстве требовали приглашение в Киевскую Русь иностранных учителей. Педагогический опыт Украины, Белоруссии, Польши, в частности идеи Яна Амоса Коменского, постепенно становятся достоянием и украинского образования.

Никто до Яна Амоса Коменского так высоко ни преподносил профессию учителя. Великий педагог называет ее «самой почетной под солнцем» [3]. Я. Коменский выдвинул к личности педагога ряд требований: трудолюбие, добродетель, наполненность жизнью, деятельность и чуткость, настойчивость, религиозность, любовь к ученикам, стремление обогащать свои знания и опыт, честность, умение пробуждать интерес к знаниям. Наставник для воспитанников должен быть живой библиотекой. «Малосведущий учитель – облако без дождя, лампа без света, источник без воды, тело без души» [4].

В эпоху просвещения, как и во времена Киевской Руси, грамота является основой обучения, но теперь родной язык выступает предметом изучения. Идеальный учитель-филолог является носителем высших добродетелей, проводником нравственных ценностей, в совершенстве владеет методикой преподавания, всячески способствуя развитию учащихся.

Всестороннее развитие личности как основа воспитания – идея, воплощенная в произведениях просветителей XVIII в.: Ф. Прокоповича, Г. Сковороды, Т. Шевченко, А. Духновича, Л. Глебова, П. Грабовского, М. Коцюбинского, С. Васильченко и др., – цель украинской педагогики. Так, Г. Сковорода настаивал, чтобы обучение в школах осуществлялось только на родном языке, а главную роль в образовательном процессе отдал учителям. Народные учителя достигали успеха в работе за счет идеи «сродности», то есть работа по призванию. Будущий педагог должен любить, обладать глубокими знаниями, постоянно повышать свой профессиональный уровень. Чтобы достичь этого, следует в первую очередь «долго самому учиться, если хочешь учить других» [1, с. 122], ибо «кто думает о науке, любит ее, а кто любит, тот никогда не перестает учиться [1, с. 221].

Особое значение придавал учителю А. Духнович [5]. Учителей он считал просветителями, деятельность которых способствует благотворительности. А. Духнович рассматривал такие дидактические проблемы, как индивидуализация учебного процесса, межпредметные связи, повторение и закрепление знаний, самообразование и т.п. В работе «Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельского» он описал принципы обучения: доступность, прочность, наглядность, самостоятельность, активность, единство обучения и воспитания, которые и сегодня повседневно используют компетентные учителя-филологи.

В педагогике XIX века «Формируется национальная секуляризованная система образования, педагогическая мысль. Царизм способствовал прогрессу в образовании, осуществляя подготовку научно-технических специалистов и одновременно пытаясь избежать светского гражданского мышления, вольнодумства» [2].

Важную роль в научно-педагогической мысли сыграл М. Сумцов, разработавший общие положения концепции национальной школы, согласно которым обучение в школах проводилось только на родном языке. Ученый выделял в учебном процессе образовательную (обеспечение системы научных знаний), воспитательную (наука в сочетании с высоким уровнем преподавания становится одной из основных форм воспитательно-го воздействия на личность) и развивающую (развитие

«научного мышления») функции [6].

Продолжателем идей В. Сумцова стал Б. Гринченко, который подчеркивал, что педагог является основой для обучения и воспитания, поэтому он должен соответствовать следующим требованиям – быть высокообразованным, высоконравственным, в совершенстве знать свое дело, добросовестно выполнять учительский долг, быть справедливым, последовательным и целенаправленным в действиях [7].

В конце XIX – начале XX в. понятие «народный учитель» в профессиональном смысле отсутствовало, поскольку не существовало и народной школы как типа массового учебного заведения. Учителями школ работали дьяки, пономари, отставные солдаты.

Выдающийся украинский ученый, деятель культуры М. Драгоманов отмечал, что «надо, чтобы науку нашему народу давали в его стране на его языке, потому что в чужой приобретать ему науку трудно, тогда и чужая наука станет народу своя» [8, с. 397]. Особое внимание в своих трудах уделял профессионализму учителя, задача которого не только дать определенные знания, но и развивать и формировать личность.

Конец XIX – начало XX века характеризуется появлением первых работ по методике обучения украинскому языку в школе. Так, в «Украинском буквари для науки чтения и письма» (1888) Б. Гринченко подают советы по обучению детей грамоте, среди которых автор выделяет прием произношения слов, предлагает сначала изучать звуки, а потом уже буквы. В целом содержание пособия свидетельствует о попытке сделать его доступным для учащихся, поэтому в нем терминологическая лексика почти не употребляется.

Процесс внедрения методической лексики в украинской школе 1917–1920 гг. проходил в сложных условиях развития национальной системы образования. Остро стоят вопросы издания школьных программ и учебников по украинскому языку, профессиональной подготовки учителей и разработки устойчивой профессиональной терминологии, в частности лингводидактической, которая была бы понятна как преподавателям школ, учреждений педагогического образования, так и их слушателям.

С провозглашением IV Универсалом независимости Украины Центральный Совет принял Закон о государственном языке, в котором впервые украинский язык считается государственным. В проекте Конституции Украинской Народной Республики украинскому языку также предоставлялся статус государственного. В это время открываются первые украинские гимназии с украинским языком обучения – гимназии в Киеве им. Т. Г. Шевченка и Кирилло-Мефодиевского общества.

Февральский пленум ЦК КП (б) У (1925) поддержал курс на украинизацию. В 1930 г. русскоязычные образовательные учреждения приняли практически всех детей украинцев (97,4%); создавались украинские учебники, программы по родному языку и литературе, методики обучения украинскому языку и литературе. Однако, украинский язык, как и украинское языкознание, находились под строгим партийным контролем, проводилась русификация.

Несмотря на то, что лингводидактическая терминология 20-30-х годов не была совершенной, в этот период начинается активное ее становление. Возникают новые понятия и термины, употребляемые в школьных программах, учебно-методических пособиях, учебниках, статьях и т.п. Авторы учебно-методического обеспечения (А. Курило, И. Огиенко, С. Русова, С. Чавдаров) и другие начинают употреблять новые лингводидактические термины: наблюдение над языком, самостоятельная работа, звуковка (метод обучения грамоте), чистописание (правописание), метод обучения грамоте, комплексный подход к изучению языка, орфографические навыки, стилистические навыки, свободный дик-

тант, навыки речевых актов (коммуникативные умения), письменные навыки, коллективное и групповое обучение языку. Некоторые из этих терминов были заимствованы из русской лингводидактики, с общей педагогики, другие – образовались на украиноязычной основе.

Весомый вклад в развитие украинской лингводидактической лексики сделал И. Огиенко. Он определил принципы обучения в школе, обосновал соблюдение учителями межпредметных связей, и одним из первых использовал термины: межпредметные связи, дифференциация обучения, развитие мышления, анализ, синтез, обобщение, сравнение и т.д. Особую роль И. Огиенко отводил личности учителя, как проводнику национальных идей, национальной культуры, национального мировоззрения, и подчеркивал, что «каждый учитель должен в совершенстве знать Науку о родноязычных обязанностях», «воспитывать у своих учеников любовь, уважение и интерес к родному языку, а это приведет их к более глубокому ее изучению» [9, с. 43]. Педагог требовал от учителей, чтобы на их уроках «царила чистая литературная речь», «потому что мало сделает сам учитель родного языка, если его не поддержат и учителя других предметов» [9, с. 44]. По словам ученого, на учителя возлагается особая ответственность как в деле сохранения родного языка, так и в воспитании преданных народу, нации граждан. Каждый филолог должен прежде глубоко овладеть родным литературным языком, подробно знать науку о родноязычных обязанностях, своим поведением и образом жизни влиять на учащихся и окружение. Идеи выдающегося просветителя образуют почву, на которой формируются современные теории национального образования и воспитания, концепции подготовки нового поколения педагогов, формирование их профессиональной компетентности.

Активно исследуются в настоящее время вопрос методов, приемов и средств обучения языку. С. Русова разделяет методы на традиционные и новые, выделяя: метод индукции, метод синтеза, эвристический и генетический методы, метод игры, «урок-изложение» и др. Кроме того, исследовательницей описано современный принцип последовательности и перспективности обучения: «...Первое педагогическое дидактическое правило: всегда новое давать в связи со старым, нужно быть осторожным, потому что есть риск, что старое – плохо осознанное» [10, с. 84].

Об учителе С. Русова писала: «Это должно быть чрезвычайной нравственной красоты человек, непосредственно своими убеждениями, всем своим поведением должен влиять на своих учеников ... Учитель должен быть не каким-то ремесленником, а апостолом правды и науки, который имеет перед собой не только материальную награду за труд, а большое гуманное задание» [10, с. 85]. Главная задача педагога в учебно-воспитательном процессе – «пробуждение интереса к науке, к правде, добру и красоте, координация движений для лучшего выполнения всяких умелости» [10, с. 85].

Авторы методических пособий 20-30-х годов (А. Машкин, И. Огиенко, С. Русова и др.). Рассматривали преимущественно вопросы ликвидации неграмотности населения, усвоения грамматики, формирование орфографической и пунктуационной грамотности, развития речи учащихся, методов и приемов обучения. Преподавание всех школьных и вузовских дисциплин на украинском языке, создание и издание учебной литературы для школ разных типов обусловило необходимость создания украиноязычной терминологической лексики. Критикуя в «Методике обучения родному языку» (1930) комплексный подход к изучению языка в школе, А. Машкин разрабатывает методику изучения грамматики, стилистики, развития речи учащихся и использует термины: грамматические правила, грамматические упражнения, методы обучения языку, план (план), тезис, павза (пауза), конспект, протокол, орфографические, стилистические навыки, систематическое

и эпизодическое обучения языку, общеобразовательный минимум по украинскому языку, умения и навыки, синтаксическое мышление (умение правильно строить синтаксические единицы), речевые акты, орфографические огрехи и ошибки, типичная ошибка, орфография, стержни рабочего плана по украинскому языку – грамматико-орфографический и стилистический, горизонтальный и вертикальный перекрестии (принципы построения) комплексов по языку, иллюстративный материал (наглядность) и другие.

В 40-60-х годах теоретические основы лингводидактической науки продолжают разрабатывать В. Масальский, Н. Тищенко, С. Чавдаров, И. Чередниченко и др. Исследуются проблемы типологии уроков по украинскому языку, методов и приемов изучения языка, вопросы теории и практики развития речи, использование наглядности и т.д. Так, С. Чавдаров в своих трудах обосновал систему дидактических принципов: научность, связь теории с практикой, систематичность, осознание усвоенных знаний, наглядность, прочность знаний, учет индивидуальных и возрастных особенностей учащихся. От личности учителя педагог требует прежде всего знать свой предмет: «Существенной особенностью обучения является то, что познание действительности учащимися происходит под организованным руководством педагога, который уже имеет определенный багаж знаний» [11, с. 12].

В 60-80-е годы лингводидактика продолжает развиваться: разрабатывается теория развития речи, исследуются вопросы параллельного преподавания русского и украинского языков, формирования грамматических понятий, осуществляется работа по повышению орфографической и пунктуационной грамотности учащихся. Так, в работах А. Беляева, И. Выхованца, В. Мельничайко, М. Пентилюк, И. Синицы исследуются проблемы развития устной и письменной речи, определяются факторы формирования речевых умений, пути выработки стилистических умений и навыков учащихся; вводятся термины: текстотворческие умения и навыки учащихся, творческий перевод, изложение-перевод, творческий диктант, типы речи, активный словарь ученика, выборочный перевод, подробное изложение, лингвистический анализ текста, краткое изложение, классификация произведений, сочинения-миниатюры и т.д.

Понимание высокого призвания учителя родного языка, его роли в воспитании молодого поколения представлено в педагогическом наследии В. Сухомлинского, который подчеркивал: «Школа – это, прежде всего, учитель. Личность учителя – краеугольный камень воспитания» [12, с. 158]. Он видел в учителе мастера, творческого, неординарного, духовно богатого человека, способного «выражать себя как личность, раскрывать свой внутренний мир перед людьми» [12, с. 159].

Высоко ценил роль учителя известный деятель отечественной культуры К. Ушинский, который считал, что подготовка кадров для школы является решающим фактором улучшения учебно-воспитательного дела. Он утверждал, что народным учителем может быть только человек, близкий к народу, тесно связан с ним, который знает народный язык, живет народными интересами. Учитель должен быть высокообразованным человеком с энциклопедическими знаниями, любить свою профессию, быть всегда заинтересованным в совершенствовании своего мастерства, владеть педагогическим тактом [13].

Плодотворным периодом в развитии методики преподавания украинского языка стал конец XX – нач. XXI в. Реформа школьного образования, инновационные процессы, охватившие общеобразовательную и высшую школу, способствовали введению новых лингводидактических понятий и терминов. Методическая теория обогащается идеями совершенствования содержания, методов и приемов обучения, разных форм деятельности, видов упражнений, переводов, диктантов и т. д.

Проводится работа по совершенствованию школьных программ, создаются учебники для общеобразовательных школ нового типа.

Именно непрерывное языковое образование, начиная с материнской (семейной) школы и заканчивая профессиональным образованием в высшей школе, ориентированное на формирование национально-языковой личности, обеспечит расширение функций государственного языка, создание украиноязычной среды во всех сферах жизни и общественной деятельности.

На основе образовательных традиций в ретроспективном аспекте разработана собственная периодизация становления профессиональной компетентности учителей-филологов, которая включает 4 этапа:

– I этап – IX–XIII вв. – Период Киевской Руси: мастера грамоты учили детей читать, писать, считать. С принятием христианства учительство получило государственное значение. В монастырях и школах, обучая грамоте, учитель использовал приемы чтения и комментирования текста, беседы, показ конкретных действий, комментирование и т.д.

– II этап – XIV–XVIII ст. – Период просвещения: активизация просветительской деятельности. Создается сеть государственных общеобразовательных школ и коллегий разных типов. Важно отметить, что украинский язык в этот период не был предметом изучения в школе. Актуальными становятся новые требования к личности учителя: добродетель, деятельность, любовь к ученикам, настойчивость, стремление обогащать свои знания, опыт, владение методикой преподавания и др.

– III этап – XIX–XX вв. – Период формирования национальной системы образования и педагогической науки: распространение идеи всестороннего развития личности, которой можно достичь только при условии обучения на родном языке. Главная роль в образовательном процессе отводится учителю. Среди профессиональных качеств, которыми должен обладать педагог, выделяют: правильные и достаточные знания по конкретному предмету, легкость и ясность способа изложения, использование эффективных и конкретных методов и средств обучения (категорическое отрицание неосознанного запоминания), самообразование, саморазвитие, педагогический такт и такое др.

– IV этап – XXI век. – Период становления профессиональной подготовки учителей-филологов в Украине: на современном этапе развития образования от личности педагога требуются знания для профессиональной деятельности, творческого подхода к профессиональной деятельности, тактичности, эмоциональной уравновешенности, особенности, самостоятельности. Внимание ученых впервые сосредотачивается на специфике компетентностного подхода.

В то же время дальнейшего исследования требует вопрос определения педагогических условий становления профессиональной компетентности будущих учителей-филологов.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Сковорода Г. Повне зібрання творів: в 2 т. / Григорій Сковорода. – К.: Дніпро, 1973. – Т. 1. – 531 с., Т. 2. – 574 с.
2. Джурицкий А. Н. История образования и педагогической мысли: учебн. для вузов / Александр Наумович Джурицкий. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 400 с.
3. Педагогическое наследие / Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
4. Основні проблеми розвитку європейського шкільництва та педагогічної думки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.horting.org.ua/node/1440>.
5. Духнович О. В. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских / Олександр Васильович Духнович // Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / за заг. ред. С. А. Литвинова. – К.: Рад. школа, 1961. – С. 516–534.
6. Сумцов М. Ф. // Шудря Є. Дослідники народного мистецтва: біобібліографічні нариси / Є. Шудря; за ред. М. Селівачова. – К.: АНТ, 2008. – С. 13–16.
7. Грінченко Б. Українська граматка до науки читання й писання / Борис Грінченко. – К., 1907. – 64 с.
8. Драгоманов М. П. Літературно-публіцистичні праці: в 2 т. / Михайло Петрович Драгоманов. – К.: Наукова думка, 1973. – Т. 2. – 595 с.
9. Огієнко І. І. Наука про рідномовні обов'язки: рідномовний катехізис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства. – Факс. вид. – К.: Обереги, 1994. – 72 с.
10. Русова С. Національна школа // Вибрані педагогічні твори: в 2 кн. / Софія Русова. – К.: Либідь, 1997. – Кн. 1 / за ред. Є. І. Коваленко; упор., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – С. 83–85.
11. Чавдаров С. Х. Методика викладання української мови в середній школі / С. Х. Чавдаров; за ред. В. І. Масальського. – К.: Рад. школа, 1962. – 372 с.
12. Сухомлинський В. О. Як виховувати справжню людину / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 2. – С. 158–199.
13. Ушинский К. Д. Избранные труды: в 4 кн. / К. Д. Ушинский; сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров. – М.: Дрофа, 2005. – Кн. 1. Проблемы педагогики. – 640 с.

PERIODIZATION FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS, PHILOLOGISTS (RETROSPECTIVE ANALYSIS)

© 2013

V. A. Koval, Ed.D, professor of Ukrainian Language and Methods of teaching
Uman State Pedagogical University named after Paul Tychiny, Uman (Ukraine)

Annotation: This paper analyzes the features of Ukrainian educational tradition. On the basis of educational traditions in the retrospective aspect of the author developed a periodization of formation of professional competence of teachers, philologists, which includes 4 stages: IX–XIII centuries. – The period of Kiev Rus; XIV–XVIII Art. – The period of education; nineteenth and twentieth centuries. – During the formation of the national education system and pedagogy; XXI century. – Period of the training of teachers, philologists in Ukraine.

Keywords: educational space, professional development, education Ukrainian tradition, literature teacher, scholar, master diplomas, teacher education.

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМ ЗРЕНИЕМ

© 2013

Н.А. Никашина, аспирант кафедры теоретической и прикладной психологии
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: в изучении проблемы самореализации личности до сих пор не сформулировано единого подхода. Существует множество трактовок самого понятия «самореализация» и его составляющих. Выделяются критерии успеха, по которым оценивается степень реализации человеческого потенциала. Наша задача состоит в том, чтобы выявить особенности личности, способствующие её развитию, и свести к минимуму влияние негативных факторов, затрудняющих самореализацию.

Ключевые слова: самореализация, полисистемный подход, барьеры самореализации, направленность личности.

В современной науке особое внимание уделяется развитию личности, способной к самореализации. Изучаются формы проявления, критерии, а также факторы, влияющие на полноценную самореализацию - это семейная ситуация, интересы, природные задатки и общее личностное развитие, образование, способности и таланты человека, его мотивация. Важно отметить, что в нашем обществе есть большое количество людей, для которых ведущим фактором их успешного становления является физическое здоровье. Оно может позволять вести активный образ жизни или существенно ограничивать его действия и мешать в реализации целей. Речь идет об инвалидах. Не смотря на принятие ряда нормативных документов, гарантирующих соблюдение всех гражданских прав и свобод людям с ограниченными возможностями здоровья, проведение политики интеграции данной социальной группы встречает на своем пути множество трудностей. Нередко люди с ограниченными физическими возможностями не имеют шансов реализовать самые простые человеческие потребности – создать семью, найти достойную работу, получить должный уровень внимания со стороны общественности, найти друзей и единомышленников. Данное положение дел нередко ведет к печальному, а иногда и к непоправимым последствиям: ограниченность общественных связей инвалидов, депрессия, потеря смысла жизни, суицид. Для того, чтобы исправить ситуацию необходимо изучение данной проблемы.

Проблема самореализации личности берет начало в философии, и первые размышления на тему развития человека, можно встретить в работах Аристотеля. Он говорил о взаимосвязи развития человека с его образом жизни. Позже подобные идеи нуждались в совершенствовании, так как под развитием человека в основном понималось его созревание [9]. За всю историю изучения данного вопроса термин «самореализация» приобрел множество трактовок, однако единого подхода так и не было сформулировано.

Понятие самореализации встречается в исследованиях А. Адлера. Он его связывает с движущей силой развития – стремлением к превосходству. Этот механизм самореализации работает, основываясь на чувстве неполноценности. Адлер наблюдал, что люди с выраженной органической слабостью или дефектом часто стараются компенсировать эти дефекты путем тренировок и упражнений, что нередко приводит к развитию выдающегося мастерства или силы [4]. Таким образом, человек, как существо, обладающее самосознанием, способен планировать свою деятельность, добиваться поставленных целей и стремиться превосходить собственные результаты.

Свои взгляды на проблему самореализации высказывали зарубежные психологи – гуманисты. Среди них Э. Фромм, К. Роджерс, А. Маслоу, которые говорили о самореализации человека через близкий по смыслу термин «самоактуализация».

Э. Фромм видел возможности достижений в жизни путем проявления спонтанной активности, которая возможна только в случае «позитивной свободы». Под

данным термином понимается объединение с другими людьми без потери собственной индивидуальности. В то же время, если человеку удалось сохранить свою индивидуальность, то он знает свои потребности и способен их реализовать. Э. Фромм выделял несколько человеческих потребностей, одна из которых заключается в необходимости преодоления своей пассивной животной природы, чтобы стать активным и творческим создателем своей жизни [4]. Так человек, преодолевающий свои опасения, чувство лени, недостаток умений и навыков, способен достичь высоких результатов и подчеркнуть свою значимость.

Гуманистически ориентированные труды А. Маслоу большое внимание уделяют здоровой личности, её творческому потенциалу, выбору и самореализации. А. Маслоу и его последователи считали, что «природа человека в сущности хороша» и в каждом человеке есть потенциал для роста, достижений и совершенствования [6]. Для реализации этих возможностей, ученые считали необходимым удовлетворение определенных потребностей, которые представлены в определенной иерархии. Так человек, который постоянно работает над собой, проходит через удовлетворение физиологических потребностей, потребности в безопасности, в принадлежности и любви, в самоуважении и достигает самого высокого, по мнению Маслоу, уровня – потребности в самоактуализации. Это понятие объясняется как желание человека стать тем, кем он может стать [4]. Для чего он должен реализовывать, данный ему природой, потенциал. Важно то, что А. Маслоу пришел к выводу о всеобщей необходимости в самосовершенствовании и природной естественности желания претворения в жизнь своих способностей и возможностей. Однако, самоактуализация доступна только тем, кто сумел побороть страх неуспеха, принял свои желания, переборол нормы общества. Вместо этих опасений самоактуализирующий человек должен быть готовым к риску, ошибкам и отказу от старых привычек. Через это сложное преодоление человек приобретает нужную мотивацию – мотивацию роста, стремление к удовлетворению метапотребностей. Метамотивация, в отличие от дефицитарной мотивации, которая позволяет обойти фрустрирующие ситуации и устранить напряжение, дает возможность поставить отдаленные цели на актуализацию своего потенциала. Введение в свою жизнь метапотребностей позволяет реализовываться в разных сферах, получать удовольствие от своей деятельности и быть эффективным в различных ситуациях. Если же метапотребности не удовлетворяются, то человек чувствует бессмысленность своего существования, испытывает апатию, и возможно появление даже заболеваний [2].

Таким образом, самореализация в данном подходе представлена как превращение своего существования в «метажизнь». Человек должен совершать усилия, чтобы использовать все свои способности на полную силу, только в этом случае возможно ощущение собственной полноценности, необходимости в этом мире и восторга от собственных достижений.

К. Роджерс определил стремление к самореализации

как врожденное. Он пришел к заключению, что «сущность природы человека ориентирована на движение вперед к определенным целям, конструктивна, реалистична и весьма заслуживает доверия» [4]. В представлениях К. Роджерса человек предстает весьма сознательным субъектом, который желает достигать высоких результатов в своей деятельности, главное, чтобы человек функционировал полностью, тогда он будет жить в гармонии с собой и окружающими людьми. Для любого вида деятельности необходим мотив, помогающий запустить механизм саморазвития. К. Роджерс таким мотивом назвал – тенденцию актуализации [7]. Данный мотив понимается, как способ развить и сохранить свою личность, выявить и реализовать все заложенные от природы качества. Жизнь должна превратиться в процесс постоянного поиска, проб и ошибок, причем результат заключен не в снятии напряжения, а напротив, в его повышении. Очень важно то, что личность улучшается с приобретением опыта, причем значимость нового достижению должна оцениваться с позиции того, как оно служит целям самоактуализации. Сделать верный выбор в сторону того или иного умения, навыка помогают собственные ощущения. То, что личность развивает, позволяет испытывать чувство удовлетворения от проделанной работы.

В самоактуализации человека и становлении его личности большую роль играет способность человека адекватно оценить свои возможности и результаты. Для этого необходимы четкие представления о том, кем является человек, чего он уже достиг, а что хочет получить в идеале. К. Роджерс объединил все факторы в понятие «Я - концепция». Она отражает те характеристики, которые человек понимает про себя, то, как он себя воспринимает. Именно Я - концепция показывает то, кем бы человек хотел стать. Расхождение между Я - реальным и Я - идеальным дает толчок к самосовершенствованию, поиску новых возможностей и личностному росту. Однако, если расхождение между двумя этими переменными слишком велико, то возникает сильная тревога, которая является сдерживающим фактором в формировании полноценно функционирующей личности [10].

Из представлений К. Роджерса, которые весьма близки к точки зрения А. Маслоу, можно сделать следующие выводы. Человек, который стремится к самореализации, должен преодолеть страх, тревоги, не бояться угроз, возникающих из-за временных неудач, и формировать соответствие своих возможностей и желаемых результатов.

Как видно из рассмотренных представлений о самореализации личности в зарубежных психологических теориях, они носят в основном описательный характер и базируются в основном на гуманистическом подходе.

В отечественной психологии изучением данной проблемы не занимались почти до конца 1990-х годов. Также четкого определения термина не приводилось. Однако первые упоминания о развитии личностного потенциала можно встретить в работах В.М. Бехтерева. Он обращался к изучению развития личности и её здоровья. Он говорил о бессмертии человеческой личности, как о высшей степени её самореализации [1].

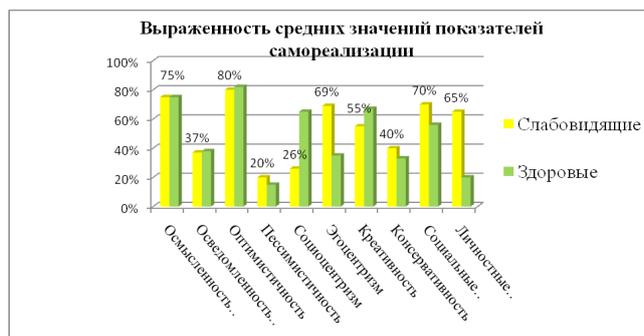
К понятию человеческого потенциала обращались В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов. В.Н. Мясищев подчеркивал, что понятие потенциала является одним из ключевых в психологии, что ядро личности составляет система отношений человека к внешнему миру и к самому себе [8].

Б.Г. Ананьев в традиции В.М. Бехтерева, и в рамках комплексного подхода к человеку, выделял иерархические, соподчиненные уровни психической организации человека (индивид, личность, индивидуальность). Исходя из этого, в понятие потенциала Ананьев включил развитие человека как личности и как субъекта деятельности, отмечая, что во взаимосвязях их особенностей, обусловленных природными свойствами индивида, как раз и складывается индиви-

дуальность. По определению Ананьева «глубина» личности [1]. Согласно концепции Ананьева потенциал человека заложен во взаимосвязях системнокомплексных свойств различных уровней организации человека - это направление позже нашло отражение в работах Т.П. Зинченко, Т.П. Кишко, Е.И. Степановой и других.

В связи с тем, что до сих пор по проблеме самореализации нет единого подхода, мы опираемся на полисистемный подход (А.И. Крупнов - 2004, 2005, 2006; С.И. Кудинов - 1999, 2005; В.П. Прядеин - 2001 и др.), различные личностные образования, взятые в системном рассмотрении, могут раскрываться в мотивационно - смысловых и инструментально-стилевых составляющих целостной личности [3]. Данный подход позволяет анализировать индивидуальное своеобразие самореализации личности в единстве ее ценностно-смысловых, мотивационно - потребностных, инструментальных, эмоционально-волевых и рефлексивно-оценочных характеристик [5]. Единство и взаимосвязь этих характеристик дает возможность не только представить самореализацию как системное психологическое образование, но и раскрыть различные межуровневые связи [10-13].

В нашем исследовании для определения особенностей самореализации мы использовали методику С. И. Кудинова «тест – суждений самореализации личности». С помощью диагностики удалось выявить различия в степени выраженности отдельных характеристик, демонстрирующих уровень самореализации.



Основные различия были выявлены по шкалам: эгоцентризм – социоцентризм, личностные и социальные барьеры самореализации. Кроме того, интерпретировались данные по шкалам: осмысленность и осведомленность целей, оптимизм – пессимизм, креативность – консервативность.

По шкалам осмысленность и осведомленность целей не было выявлено существенных различий. Как у здоровых ребят, так и у слабовидящих проявляется факт того, что цели уже сформулированы, а вот плана их реализации пока нет. Вероятно, это связано со статусом школьника. Цели уже успели появиться, но при этом их осуществления пока не требуется. Кроме того, для ощущения в жизнь каких – либо идей ребятам необходимо наличие дополнительного образования или доля самостоятельности. При дальнейшем обучении им удастся скорректировать цели и реализовать их в конкретных действиях.

У испытуемых данной возрастной категории чувство оптимизма преобладает над пессимизмом. Это связано с тем, что перед ребятами, которые готовятся к переходу на более высокую ступень образования (колледжи или ВУЗы), открываются новые перспективы развития и роста. У них есть возможность выбрать более узкую область своей практики. Наличие положительного настроя, вера в свои силы, преобладание конструктивных мыслей над деструктивными – все это создает уверенность в положительном исходе любой ситуации, помогает эффективной работе и снижает негативное влияние такого фактора, как слабый тонус. Возможно возникновение некоторой степени самонадеянности. Это характерно для тех ребят, которые наравне с высоким

уровнем оптимизма проявляют слишком сильную мотивацию на успех. В этом случае есть вероятность необоснованного риска, который может привести к более низким результатам, чем планировалось. Но это характерно в большей степени для здоровых ребят, склонных к импульсивности. У ребят с нарушением зрения преобладает рефлексивность, что поможет снизить стремление к успеху вопреки своим способностям и объективным возможностям.

Воспитанники школы – интерната проявили большую выраженность эгоцентризма, как постановку себя в центр взаимоотношений с миром. При этом данная характеристика подкрепляется интровертированностью личности. В таком случае есть вероятность затруднений в общении и нахождении своего места в коллективе. Ситуация довольно противоречивая, с одной стороны ребята ценят теплые дружеские отношения, но при этом проявляют в большей степени направленность на себя. Получается, что при выраженном желании расширить свои социальные контакты, быть нужным и полезным обществу, они ждут решительных шагов со стороны самого общества. Вероятно, это обусловлено отсутствием решительности, слабым развитием коммуникативной сферы или наличием негативного опыта общения.

Что касается здоровых ребят, то у них противоположная ситуация. Они в большей степени социализированы, проявляют активный интерес к окружающим. По данной характеристике у них больше шансов на успешную самореализацию.

По характеристикам креативности и консервативности получены следующие данные. Креативность, как способность к творческому подходу в деятельности и поиску нестандартных решений, выражена у обеих групп испытуемых сильнее, чем консерватизм. Однако стоит отметить, что приверженность испытанным способам действий присуща 40% слабовидящих ребят, что составляет почти половину участников исследования. С одной стороны креативность позволяет найти новые хобби, методы выполнения работы, и это необходимо для слабовидящих юношей и девушек, поскольку расширяет границы самореализации. С другой стороны консерватизм создает для них условия безопасности действий. Характеристика консерватизма будет усиливаться в случае высокой степени мотивации к избеганию неудач. В данном случае, человек, сильно опасаясь за результат и желая уберечь себя от возможных разочарований, существенно ограничивает свои перспективы.

Полученные значимые данные о наличии социальных и личностных барьеров самореализации. По обеим шкалам испытуемые с нарушенным зрением набрали больший процент, чем здоровые. К социальным барьерам можно отнести отсутствие возможности свободного перемещения, ограниченность пространства школой, пренебрежение обществом людьми со статусом инвалида, а также невозможность нормального трудоустройства на постоянную работу с достойной заработной платой. Все трудности вхождения в общество ощущаются людьми с ограниченными возможностями острее, нежели чем зрячими. Если решением вопросов преодоления социальных барьеров преимущественно занимаются органы власти, то задача психологических служб уделить

особое внимание личностным барьерам. Они также в большей степени выражены у слабовидящих ребят.

Под личностными барьерами самореализации понимаются индивидуальные свойства личности, которые способны затруднять процесс профессионального, личного, социального становления. В данном исследовании такими барьерами стали: астеничность, интровертированность, эгоцентризм, необоснованная мотивация и риск, высокая степень неудовлетворенности социальными контактами. Как видно из полученных данных эти затруднения присутствуют не только на объективном уровне, но и в самооценке самореализации самих испытуемых, поэтому необходима профилактика отрицательных последствий.

Анализ полученных данных позволил выделить сильные и слабые стороны самореализации слабовидящих испытуемых. Появилась возможность создания программ психологического сопровождения инвалидов, а также разработки системы рекомендаций по работе с людьми с ограниченными физическими возможностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.1./Б.Г. Ананьев. - М.: Педагогика, 1980.
2. Анцыферова, Л.И. Концепция самоактуализирующейся личности А. Маслоу/Л.И. Анцыферова// Вопросы психологии. – 1970. - № 3.
3. Крупнов, А.И. Психологические проявления и структура темперамента/А.И. Крупнов. – М.: РУДН, 1992.
4. Кудинов, С.И. Самореализация как системное психологическое образование/С.И. Кудинов//RELGA. – 2007. - № 16.
5. Кудинов, С.И. Функционально – стилевой подход в исследовании самореализации личности/С.И. Кудинов// Сборник материалов региональной межвузовской научно-практической конференции, 2007. – С. 37 – 41.
6. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики/А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997.
7. Михайлов, Н.Н. О потребности личности в самореализации/Н.Н. Михайлов//Философские науки. – 1998. - № 4. – С. 24 – 32.
8. Мясичев, В.Н. Психология отношений/В.Н. Мясичев. – Москва – Воронеж, 1995.
9. Пантелеева, В.В. О самореализации личности/ В.В. Пантелеева//Сборник по материалам Всероссийской научно-практической конференции, 2008.
10. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности/Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2004.
11. Криводонова Ю.Е. Основные подходы к проблеме ценностных ориентаций слепых и слабовидящих в процессе их профессиональной подготовки // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 26-27.
12. Криводонова Ю.Е. Влияние ценностных ориентаций личности слепых, слабовидящих на особенности выбора профессии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 45-51.
13. Криводонова Ю.Е. К вопросу использования метода наблюдения в исследовании межличностных отношений слепых и слабовидящих людей в процессе их адаптации // Карельский научный журнал. 2012. № 1. С. 9-11.

PARTICULAR QUALITIES OF SELF - ACTUALIZATION BLIND PEOPLE

© 2013

N.A. Nikashina, the candidate of theoretical and practical psychology
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: in learning of self - actualization problem we don't have united method. We can choose many treatments of self – actualization, but we don't find a quite right determination. Our objective is a analysis particular of person, which helps in self – actualization.

Keywords: self-actualization, highly-system, barrier of self – actualization, direction of person.

ЭКСПРЕССИВНЫЕ ФУНКЦИИ МОТИВАЦИОННО СВЯЗАННЫХ СЛОВ
В УКРАИНСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ КОНЦА XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

© 2013

Н.М. Савчук, кандидат филологических наук, доцент кафедры практического языкознания
Уманский государственный университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Аннотация: В статье рассматриваются функции мотивационно связанных слов в украинском художественном дискурсе. Описаны полная и неполная, контактная и дистантная актуализация структурных и лексических мотивационных отношений. Выделены экспрессивные функции.

Ключевые слова: мотивация, мотивационно связанные слова, структурные и лексические мотивационные отношения, экспрессивные функции.

Изучение мотивационных процессов в лексике – актуальное направление современной лингвистики, в частности её относительно новой отрасли – мотивологии, исследующей лексико-семантическое явление мотивации слов, сущность которого составляют мотивационные отношения лексических единиц, которые охватывают мотивированные и немотивированные слова языка [1, с. 17].

Мотивация – это связь между словами, которая выявляет их мотивированность, что, в свою очередь, определяется как структурно-семантическое свойство слова, позволяет осознать обусловленность связи значения (семемы) и звуковой оболочки слова (лексемы) на основе соотносительности слова с языковой и внеязыковой действительностью [1, с. 385]. Лингвистический анализ мотивационных отношений представлен в работах О. Блиновой, Н. Гинатулина, Н. Голева, П. Катишева, Т. Кияка, Е. Селивановой, И. Улуханова и др.

Мотивационно связанные слова (МСС), являющиеся предметом нашего исследования, изучают в различных функциональных сферах (диалекты, публицистика, художественный стиль). Этой проблеме уделено внимание в работах О. Блиновой, Н. Голева, Л. Дубиной, О. Найден, В. Наумова, М. Янценецкой и др. В украинском языкознании таких исследований почти нет (в отдельных исследованиях мотивационно связанные слова рассматриваются под другим углом зрения (М. Голянич (внутренняя форма слова и художественный текст), Е. Селиванова (ономасиологическая связность) и др.). Именно поэтому актуальной является исследуемая в данной статье проблема функций, а именно экспрессивных функций мотивационно связанных слов в украинском художественном дискурсе. Материалом для исследования послужили тексты украинской художественной литературы (поэтические и прозаические) конца XX – начала XXI в., в частности таких авторов, как Юрий Андрухович, София Андрухович, Александр Ирванец, Оксана Забужко, Сергей Пантюк, Ирен Роздобудько, Ирина Карпа, Юрий Покальчук, Валерий Шевчук, Любка Дереш, Сергей Жадан, Мария Матиос, Анатолий Мойсиенко, Любовь Голота и др.

Цель статьи – анализ экспрессивных функций мотивационно связанных слов в украинском художественном тексте.

Мотивационно связанными словам принято называть слова, находящиеся в отношениях лексической или структурной мотивации и функционируют в рамках предложения (смежных предложений). Актуализация мотивационных отношений может быть полной (в пределах одного текста актуализируются отношения как лексической, так и структурной мотивации) или неполной (в пределах одного текста актуализируются отношения или лексической или структурной мотивации).

Стилистическая (стилеобразующая, экспрессивная) функция декларирует экспрессивный потенциал взаимодействия языковых средств, обеспечивает передачу денотативной и прагматической информации. Разновидности стилистических функций: дескриптивная, эмотивная, оценочная, характерологическая [2, с. 172]. Дескриптивная функция предполагает способ-

ность языковых средств образно описывать реалии, эмотивная – характеризовать эмоциональное состояние говорящего, передавать его субъективные чувства, оценочная – передавать отношение говорящего к предмету сообщения характерологическая – характеризовать речи говорящего, особенности его восприятия и мышления. Основным экспрессивным средством является тропеизация, которая базируется на определенных грамматико-стилистических (синтаксической параллелизм), логико-понятийных (аттракция) явлениях.

В составе мотивационных сцеплений нами зафиксировано употребление как узуальных, так и окказиональных лексем.

Мотивационно связанные узуальные слова и средства речевой экспрессии.

Термин «узу» понимают по-разному, но наибольшее распространение получило определение узуса как общепринятого носителями определенного языка употребления слов, словоформ, синтаксических конструкций и т. п. [3, с. 315].

Нас интересуют экспрессивные характеристики МСС. Несомненно, что основным средством выражения экспрессивности является тропеистика.

Для творчества писателей конца XX – начала XXI в. характерно широкое использование тропеического потенциала МСС. Чаще МСС используется в анализируемых текстах как основа таких тропеических структур: антитеза, градации, плеоназм, тавтология, анафора, эпифора, оксюморон, эпитет, метафора, изоклон, хиазм, каламбур, реже акромонаграма, аллитерация, сравнения и др.

Как известно, одним из основных тропеических структур украинского художественного текста является эпитет. Художественное определение, вербализованное в тексте и выделенное средством актуализации МСС – эффективное стилистическое средство: «*Чайник, округлий та рудий, нагадує самовдоволеного домашнього kota. Я придбала його з Оксаниноу настановою, а разом із ним пару порцелянових чашок, із зображенням картатих соняшників. За деякий час «кіт» вдоволено замуркотів, і я заварюю чай просто в соняшникових чашках*» [4, с. 99–100]. Наряду с эпитетом высокоэффективным стилеобразующим средством является метафора. Метафоризированные мотивационно связанные структуры зафиксировано нами в текстах современной украинской художественной литературы: «*Вершини хмари оточили. / І точить сонячне точило / зелені сутінки гори. / А день горить!*» [5, с. 98]. Как правило, текста метафоры и эпитеты взаимосвязаны, тем самым интенсифицируя экспрессию: «*Засинають медоноси. / Настає медова осінь. / Жовкне груша – спасівка. / Мовкне наша пасіка. / З нами провіток воцини. / А ми просто дві бджолини. / Нас негода не поборе. / Перебродять медодобори. / Мед ячить незримо. / Вистачить на зиму*» [5, с. 254].

Одной из самых распространенных стилистических фигур, в основе которых МСС, зафиксированных нами в текстах украинской художественной литературы конца XX – начала XXI в., является антитеза: «*За те, що ворожила, / Мене саму залято. / Я поміж птиць – безкрила,*

Серед людей – крилата» [6, с. 102].

Исследовательница функционального аспекта мотивационных отношений О. Михайлова (идиостиль Е. Евтушенко) отмечает в художественном тексте доминирование стилистических фигур (выраженных средством актуализации МСС), построенных на принципе контраста [7]. Результаты нашего исследования подтверждают эту закономерность, в частности оксюморон. В основе оксюморона – сочетание несочетаемого: *«Тому що він – це життя, надія, прекрасний привид нескінченної кімнатності»* [5, с. 63].

Находим в текстах МСС, на основе которых построена стилистическая фигура каламбур. Каламбур – один из приемов создания иронии, комического эффекта, базируется на использовании слов, близких по звучанию, но разных по значению, или на разных значениях одного и того же слова: *«Розбоярені, розбазарені, / Розперезані хоч куди... / Я прийшов до вас житньо – ярим ще / Та й до вашої / До води»* [8, с. 33].

МСС как основу стилистической фигуры градации также фиксируем в анализируемых художественных текстах: *«Пан Андрій тепер уже завив із болю, заревів і застогнав»* [9, с. 169]. Приведём пример также плеоназма как фигуры речи, которая является сочетанием однородных по значению слов, одно из которых лишнее с точки зрения логики и содержания: *«А вже дорога дальню даль колише, / І сім доріг їй молять услід»* [10, с. 21]. Близка к плеоназму тавтология. Тавтология, как и плеоназм, термин многозначный. Во-первых, это стилистическая фигура, состоящая в повторном обозначении уже названного понятия другим, близким по значению словом, одно из которых десемантизируюсь, приобретает значение очень, повышая экспрессивность речи: *«Сочиться соком чебуречна димна, / Куня жебрак, з картини рветься лебідь, / І залишилась тут всього година, / Та вистачить відчуть, а не розгледить»* [11, с. 146].

Анафора – это прием повтора похожих звуков, слов, синтаксических или ритмических конструкций в начале смежных строф или строк. В основе анафоры в проанализированных нами текстах – актуализированы структурные мотивационные отношения: *«Назрішив я. Наспівав я, / Налюбив, нашлявся... / Зовіть мене розбійником, / Бо ніким не вдався»* [8, с. 41] и лексические отношения: *«Не вмовкають їй на мить, / Не вмовкають їй на мить. / Пліть дощу відшагала в котрий раз, / А не зродить зневіри... / Синьозір ліхтарів, синьовир ліхтарів, / Синьоліт ліхтарів синьорій»* [10, с. 86].

Противоположный анафоре прием (фигура) – эпифора (повторы в конце строк одинаковых слов или словосочетаний). В текстах украинской художественной литературы конца XX – начала XXI в. эпифора выражена структурными мотивами: *«Цей сум мене до жалоців схилив... / Мотив дощу на думне беззолів'я... / На стійбищі безслав'я і хули – / Марнота слів, а чи німе безслів'я»* [10, с. 281]. Как анафора, так и эпифора фокусируют, акцентируют внимание читателя на определенных составляющих эмоционально-образной парадигмы произведения, в частности поэтического.

Фиксируем в текстах современной украинской художественной литературы на основе актуализированных лексических мотивационных отношений случаи хиазма – стилистической фигуры (перекрестном повторении одних и тех же элементов): *«Відкукукала зозуля, / Відзозулила ку-ку»* [10, с. 33]. Изоклон как стилистическая фигура состоит в симметричном размещении одинаковых частей речи в тождественных по составу синтаксических конструкциях, причем изоклон содержит не только параллелизм частей речи, но и параллелизм форм частей речи, входящих в структуру синтаксических конструкций [12, с. 203]: *«На гостину в мій сонцень літа/ Напросилися, Піддобрилися./ Мов не падав, не повз, не літав – / Загордилися./ Та багато їх – ледь не півста/ Налічилося./ Приблудилося./ Всі зібралися. Жодне в світах/ Не згубитися»* [13, с. 109]. Мало распространены

в современной украинской художественной литературе акромонограма, которая вносит в поэтический текст дополнительный смысл: *«Чому ж тоді так хочеться дожити, / З порожнього упавши в пустоту?... / Всі яблука – колись рожеві квіти. / Квітки ж не всі до яблук доцвітуть»* [8, с. 77]. Представлена контактная актуализация лексических мотивационных отношений.

Специфика экспрессивного использования окказионализмов – составляющих мотивационных сцеплений в текстах украинской художественной литературы конца XX – начала XXI в.

По результатам нашего исследования, окказионализмы являются распространенным средством речевой экспрессии в текстах украинской художественной литературы конца XX – начала XXI в. Актуализированным МСС, составляющими которых могут быть окказиональные лексические образования, следует уделить особое внимание именно из-за их мощного стилообразующе-экспрессивного потенциала.

В лингвистической литературе существует более 30 терминов для обозначения лексических единиц окказионального характера (детальный их перечень предлагает В. Лопатин [14, с. 42]), наиболее часто из них: «индивидуально-авторское новообразование», «неологизм», «окказиональное слово», «авторский неологизм», «лексический новообразование», «неолексема», «лексическая инновация». Наиболее удачными, на наш взгляд, является термин «окказиональное слово», поскольку само название (от латинского *occasio* – случай) указывает, что подобные лексические единицы создаются для определенного случая, для определенной, конкретной ситуации.

Окказионализмы – составляющие мотивационных сцеплений имеют определенную специфику использования в текстах современной украинской художественной литературы, которую мы опишем, разделив анализируемый материал по ономазиологическим категориям предметности, атрибутивности и процессуальности.

Ономазиологическая категория предметности. Эта категория в частеречном выражении представлена существительными разных тематических групп и словообразовательных моделей.

Окказиональные суффиксальные дериваты возникают с помощью таких суффиксов:

– як со значением субъективной оценки [15, с. 492], как правило, такие номинации содержат негативный эмоционально-оценочный компонент: *«Тих, хто запізняється, пускали всередину тільки тоді, якщо дозвіл давав класний наставник. А добути його з обложеної школи було нелегко. І запізняки після спроб прорватися до храму науки, зазвичай, ішли додому»* [16, с. 22]. Лексема «запізняк» является разговорно-просторечной (образована по типовой словообразовательной модели), что снижает стилистический колорит;

– есть со значением характера деятельности лица [15, с. 480], в данном случае наблюдаем формирование стилистической фигуры персонификации в синтезе с метафорой: *«Біжить веселий дощик-золотавець/ і золотить поливою сніги»* [17, с. 90]. Окказиональным является присоединение этого суффикса к названию неодушевленному. В этом случае отмечаем актуализацию отношений лексической мотивации.

– **ятик** со значением деминутивности [15, с. 492] фиксируем в морфемной структуре окказионализма слівцятка: *«В суперечці/ голови і серця/ завжди програв/ голова/ і народжується/ не істина/ вигадка себелюбців/ а поезія/ поезія любові/ оце і є / любов як туляється/ одне до одного/ слівцятка/ так гарно їм укупочі/ так щасливо-самотньо/ од усвідомлення/ єдиности в цілм світі/ бо то/ слова/ любові»* [13, с. 13]. Окказиональная модель представляет собой нетипичное присоединение этого суффикса к основе существительного (абстрактное существительное). Мотивационное сцепление слова – «слівцятка» – лежит в основе стилистической фигуры

ступенчатой мотивации, фиксируем также персонификацию.

Кроме суффиксальных дериватов, в художественных текстах функционируют приставочные и приставочно-суффиксальные. Так, окказиональный приставочный дериват *всадка* в сочетании со структурным мотивом *посадка* (между ними отношения родо-видовой синонимии): «...бо чомусь літак ваш стоїть саме там, а чого в різних місцях посадка і безпосередньо всадка (вона ж тріумфальне входження до літального апарату), того вам не збагнути» [18, с. 111] выполняет в тексте усилительно-тональную функцию конкретизации информации. Окказиональное образование подчеркивает разговорный характер высказывания, четко прослеживается стилеобразующая функция. Приставочно-суффиксальный дериват-неологизм *почарквівець* вносит в текст оттенок юмора: «Біля вититої до половини літрової сулійки стояло дві чарки. – Де другий? – Спитав я, роззираючись по кутках. – Хто? – Твій почарквівець» [11, с. 336]. В основе этой номинации лежит паронимическая аттракция.

Эффект каламбура создают окказиональный композит *людоповал* (мотивационное сцепление *лісоповал* – *людоповал*): «– Це... жах... На жаль, мені не вперше ... бути на лісоповалі. Перепрошую, на людоповалі... – Він замовк, але не сівав» [19, с. 140].

Ономасиологическая категория атрибутивности. В исследуемых текстах фиксируем случаи окказиональных относительных прилагательных, мотивационно связанных с однокоренными словами: «Тож тут, коли людина – кохана й закохана – виявляла приклад буття реалістом, хай і з оптимістичними наворотами, Марлу накривала паніка. Вона настільки встигла звикнути до всіх цих рожевих шмарків з ліловими стразами, до всіх цих звірянь, зпєвнєнь, зітхань, стогонів та іншої кохацької атрибутики, що відсутність її і розстановка акцентів по своїх місцях, як мінімум, ламала засади архітектоніки її, Марлиного, світу» [18, с. 155–156]. Здесь окказионализм *кохацький* употреблен с ироническим оттенком, происходит транспозиция абстрактной семантики (любовь – высокое чувство) в конкретную (атрибутика, в частности материальная).

Окказиональное прилагательное *дзюрливий* образовано с аналогии с прилагательными *пестливий, цапливий* и др.: «Тоді, вже роздягнений, витягає з-під ліжка нічного горищика, якого називає в розмовах лише нічною вазою – чути тонкий мелодійний дзюркіт, ніби це в домі почав текти дзюрливий струмок» [20, с. 18]. Способ создания – суффиксальный (с усечением производной основы), по нормам должно быть *дзюркотливий*. Новообразование использовано с целью эстетизации высказывания.

Итак, как правило, окказиональные сочетания слов выполняют в произведениях оценочную функцию; иногда оценочная функция накладывается на дескриптивную. Собственно дескриптивную функцию неузальных сочетания слов выполняют в небольшом количестве случаев, – создавая оригинальные, неожиданные словесные выражения, они усиливают эмоциональность и экспрессивность высказывания.

Ономасиологическая категория процессуальности. Категория процессуальности, как показало наше исследование, выражена окказиональными глаголами, большинство из которых функционируют в поэтических текстах украинских авторов конца XX – начала XXI века.

Так, в стихах Анатолия Мойсиенко окказиональные глаголы *заквітнювали, присніла*, входя в структуру мотивационных сцеплений, создают мощный экспрессивный эффект, помогают расширить вызванную вербальными ассоциациями семантически чувственную палитру: «І ми в цім квітні. Вже й заквітнювали.../ І з нами наша пісня на порі./ Й ні гагона на Болдиній горі / Ці птиці-блискавиці не склювали» [10, с. 80]. Бесспорно, что чем большее количество МСС, в частности окка-

зиональных, тем сильнее экспрессивный эффект. У Леонида Горлача окказиональные глаголы является основой стилистической фигуры персонификации, экспрессия интенсифицируется благодаря аллитерации, что достигается использованием позиционного и морфемного повтора: «Як нам бути об цій порі?! Осеніє сонце угорі./ Догорає осінь, догорає.../ Осене, іще ж ми не старі!» [17, с. 33]. В поэзии Петра Полищука глагольные индивидуально – авторские неологизмы имеют мощное экспрессивное влияние на читателя. Так, окказиональная метафорика в сочетании с градацией: «Джерело/ пришепочує/ прижасминює/ прилюбує/ кого/ до кого/ маєм-листопадом/ гарно так/ слухати/ чуже/ джерело» [13, с. 115] придают тексту интимно-ласкательное эмоционально-образное значение.

Окказионализмы как составляющие мотивационно связанных сцеплений распространены в текстах украинской художественной литературы конца XX – начала XXI в. Они выполняют экспрессивно-стилеобразующую функцию, могут быть основой тропов, в частности эпитета, метафоры, градации, персонификации, аллитерации, и др. Информативный аспект высказываний интенсифицируется благодаря наложению эмоционально-оценочных коннотаций.

Нами исследованы как узальные, так и окказиональные номинативные единицы в составе мотивационных сцеплений. Окказиональные дериваты имеют такие дифференциальные признаки от узальных, как нарушение законов лингвистической валентности, уникальность употребления, функциональная одноразовость, идиоматичность семантики, контекстуальная зависимость внутренней формы, новизна формы и содержания.

Окказионализмы, в отличие от узальных лексем, всегда отличаются экспрессивностью, поэтому активно используются в художественном стиле, часто в сочетании с лексическими или структурными мотиватами. Основным экспрессивным средством является тропеистика.

Мотивационно связанные слова, как узальные, так и окказиональные, могут выполнять экспрессивные функции интимизации, иронизирования, эффекта трагического, комического и др., создавать (акцентировать) определенную стилевую тональность высказывания (разговорный стиль, жаргон, книжный стиль).

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Адилова А. Д. Принципы мотивологического исследования и его аспекты (на материале наименований птиц): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01/ Томский гос ун-т. – Томск, 1996. – 19с.
2. Арешенков Ю. О. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: [навч. посібн. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл.] / Юрій Олександрович Арешенков. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. – 177 с.
3. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К.: Вища школа, 1985. – 360 с.
4. Малина М. Фіолетові діти: роман / Маріанна Малина. – К.: КМ Publishing, 2009. – 244 с.
5. Перебийніс П. М. Пшеничний годинник: лірика / П. М. Перебийніс. – К.: ВІК, 2005. – 352 с.
6. Рибчинський Ю. Безсоння: поезія, пісні, драматургія / Ю. Є. Рибчинський. – К.: Укр. письменник, 2011. – 351 с.
7. Михайлова О. С. Идиостиль Е. Евтушенко в аспекте теории мотивации: Автореф. дисс. ...канд. филол. наук: 10.02.01 / Томский гос. ун-т. – Томск, 2005. – 20 с.
8. Павлюк І. Скляна корчма : лірика / Ігор Павлюк. – Дрогобич : Відродження, 1995. – 94 с.
9. Дереш Л. Культ : роман / Любка Дереш ; худож.-оформлювач І. В. Осіпов. – Х. : Фоліо, 2009. – 219 с.
10. Мойсієнко А. К. Вибране: поезії і переклади / А. К. Мойсієнко; передм. акад. Жулинського М. Г. – К.: Фенікс, 2006. – 528 с.

11. Вольвач П. Південний Схід: поезії / Павло Вольвач. – Львів: Кальварія, 2002. – 188 с.
12. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под. ред. Л.Ю.Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 840 с.
13. Поліщук П. М. Любосвіт: поезії / Поліщук П. М. – К.: Редакція часопису «Народознавство», 2002. – 200 с.
14. Лопатин В. В. Рождение слова: Неологизмы и окказиональные образования / Владимир Владимирович Лопатин. – М.: Наука, 1973. – 151 с.
15. Полюга Л. М. Словник українських морфем. – К.: Довіра, 2010. – 554 с.
16. Кононенко Є. Без мужика. Prosus nostalgos / Євгенія Кононенко. – Львів: Кальварія, 2005. – 208 с.
17. Горлач Л. Обрії душі: вибрана лірика / Леонід Горлач. – К.: Щек, 2006. – 399 с.
18. Карпа І. І. Фройд би плакав / І. І. Карпа ; худож.-оформлювач І. В. Осипов. – Х.: Фоліо, 2009. – 238 с.
19. Сенік, Л. Парабола / Сенік Л. – Львів, Українські технології, 2005. – 172 с.
20. Шевчук В. Сон сподіваної віри: готично-притчева проза / В. Шевчук. – Львів: Піраміда, 2007. – 416 с.

THE MOTIVATIONAL EXPRESSIONAL FUNCTIONS OF THE CONNECTED WORDS IN THE UKRAINIAN ART TEXT OF THE END OF XX – THE HEAD OF THE XXI CENTURY

© 2013

N.M. Savchuk, candidate of philology sciences, associate professor of practical linguistics
Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)

Annotation: The functions of motivationally connected words in the fiction discourse are analyzed in the article. Complete and partial, content and distant types of actualisation of structural and lexical motivational relations are revealed. The expressive functions are defined.

Keywords: motivation, motivationally connected words, structural and lexical motivational relations are revealed, expressive functions.

УДК 81'27: 81'42

ОТРАЖЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КОНЦА XX ВЕКА В САТИРИКО-ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

© 2013

О.А. Семенюк, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и общего языкознания

Кировоградский государственный педагогический университет, Кировоград (Украина)

Аннотация: Активные социальные процессы конца XX века нашли свое отражение в художественных произведениях, в том числе и в текстах сатирико-юмористических жанров. Их лингвистический анализ позволяет выразительно проиллюстрировать социопрагматическую, лингвокультурную и конъюнктурную составляющую языка эпохи.

Ключевые слова: язык эпохи, сатирико-юмористический текст, социальность языка, неологизация.

Переломные периоды, периоды социальных трансформаций всегда богаты сатирико-юмористическими произведениями. В них проявляется отношение общества и личности не только к глобальным социально-экономическим проблемам, но и к сопутствующим им лингвистическим явлениям – неологизации и устареванию словарного состава, заимствованиям и новым аббревиатурам, жаргонизации, диффузии стилей и т. п. Насмехаясь и обличая, иронизируя и пародируя, сатирико-юмористические произведения выполняют присущие им художественные и социальные функции. При этом орудием, средством, инструментом сатиры является язык. Обращая внимание на актуальные для социума явления, сатирическое произведение, текст, включает в себя, естественно, и языковые единицы, которые можно отнести к составляющим языка эпохи. А определенная художественная гиперболизация, присущая произведениям данного жанра, делает эти единицы более заметными, позволяет увидеть реакцию личности и общества на новые социальные и сопутствующие им лингвистические изменения.

Сатирико-юмористическое произведение, несмотря на кажущуюся «легкомысленность» жанра, могут служить полноценным источником изучения языка эпохи, его основных социо- и лингвокультурных аспектов. Однако, ориентация на быстрое, иногда – мгновенное, отражение конъюнктурных изменений и новаций имеет и свои побочные эффекты. Прежде всего – это «краткосрочная актуальность» текстов. Очень часто то, что было узнаваемым и смешным, уже через пару лет может устареть и не вызывать должного эффекта, а через десяток лет для интерпретации некоторых контекстов уже нужны чуть ли не историко-лингвистические комментарии.

Задача нашей статьи – акцентировать внимание на отражении в текстах сатирико-юмористических произве-

дений основных процессов в словарном составе русского языка периода 80–90-х годов XX века. Большинство анализируемых явлений имело яркий прагматический, экстралингвистический аспект. Преломляясь в зеркале текста, проходя сквозь внутреннее восприятие, языковое чутье авторов, они становятся более зримыми элементами языка эпохи. Кроме того, единицы лексики и фразеологии, характерные для этих десятилетий, заняли существенное место в тезаурусе личности, стали элементами, отражающими измененную картину мира.

В 90-е годы интерес лингвистов к изменениям в современном им языке был очень велик. В работах Г. Вариченко, В. Говердовской, Е. Земской, В. Костомарова, Л. Крысина, Р. Попова, И. Улуханова, В. Шапошникова и др. рассматривались новые черты языка эпохи. Многие ученые сходились во мнении, что «за десять лет люди не стали говорить совершенно иначе, чем до перестройки, но язык за минувшее десятилетие изменился примерно так же, как русский язык начала XX в., язык Чехова и Блока, изменился под влиянием революции, гражданской войны, нэпа и становления социалистической формации» [1, с. 118].

В языке этого периода наблюдалась активизация традиционных морфологических способов словообразования. Морфологические неологизмы, активно используемые в текстах, иллюстрировали определенные социокультурные особенности эпохи и динамику освоения личностью новых коммуникативных ориентиров. В этом плане значимыми были: 1) активизация иноязычных морфологических элементов как проявление глобального процесса интернационализации и характерной для русского языка конца XX века иноязычной экспансии: *вице-премьер, секс-тренинг* и др.; 2) расширение спектра обозначения и дифференциации членов общества по роду и виду деятельности, политическим взглядам и пристрастиям и под., в том числе и при по-

мощи морфем с имплицитно или эксплицитно выраженной оценочностью: *антирыночники, номенклатурицик* и др.; 3) расширение поля лексических единиц (в том числе – отглагольных существительных), обозначающих процессы или их результаты, характерные для эпохи: *приватизация, фермеризация* и др.; 4) появление новых слов, образованных морфологическим способом, обозначающих значимые для социума признаки, качества и свойства явлений, реалий, людей: *политизированный, девальвированный* и др.; 5) образование новых слов с абстрактным значением и отчетливо выраженной оценочностью (отражающих трансформирующуюся социальную позицию личности и общества): *разгосударствление, целостность* и др.; 6) активизация словообразовательных элементов, которые выражают преувеличенное значение: *гиперинфляция, супертур* и др.; 7) продуктивность префиксов со значением противоположности, противостояния, оппозиционности: *антиреформаторский – прореформаторский* и др. 8) активность модели с префиксами, проявляющими значение неистинности, ложности (как следствие деидеологизации, развенчания ложных ориентиров, общего недоверия личности к происходящему, характерному для периода перемен): *лжедемократ, псевдореформатор* и др.; 9) активизация моделей с префиксами со значением изменения, возврата (*ре-, де-*), и префиксами *пост-, после-, экс-* – своего рода показатель динамики социальных процессов, изменений в политико-экономической и др. сферах жизни, непостоянстве приоритетов и авторитетов: *реприватизация, департизация* и др.; 10) увеличение использования аффиксации, суффиксальных моделей, свойственных разговорному стилю (как один из показателей давления разговорной среды на книжные стили, снижения общего языкового вкуса и упрощения лексико-грамматических норм): *афган, безнал* и др.; 11) активность сложносоставных образований, свидетельствующих о намерении как можно точнее указать основные признаки, характеристики и свойства новых явлений и предметов окружающей действительности, соединить «новые» и «старые» элементы привычных наименований: *бизнесмен-производственник, национал-большевик* и др. Так, именно использование морфологических неологизмов создавало эффект актуальности и выразительности в контекстах типа: «Сердечный привет первому вице-премьеру от второго первого вице-преьера» (М. Мишин. Мои призывы); «Уволенный номенклатурицик: «Кто был никем, тот стал ничем!» (Н. Богостовский. Записки на краях шляпы); «Надо еще про этих подумать... про малоимущих» (В. Шендерович. Куклы); «Не в бирюльки играем... На карте целостность...» (М. Мишин. Полигон); «Хватит завывать и прыгать на метле: инфляция!.. Суперинфляция!.. Супергипер!..» (М. Мишин. Дашь сахарные уста!); «Генерал ратовал за департизацию органов...» (Э. Рязанов. Предзнаменование); «По государственному устройству наша страна является думно-парламентской, авторитарно-демократической...» (А. Арканов. ГКЧП-2); «Уже полгода как полный, понимаешь, легитим» (В. Шендерович. Куклы-2) и др.

В исследуемый период в русском языке увеличилась продуктивность образования сложносокращенных слов. Аббревиатуры 90-х годов, с одной стороны, продолжают традиции этого способа словообразования, заложенные в 20–30-е годы и развившиеся в советский период (50–80-е), а с другой – имеют некоторые свои особенности. См.: «На прилавке полный ассортимент партий – чтоб так было с продуктами: ДРД...РПР...РДП...ПЭС...КДС...» (М. Мишин. Вскрытие покажет). Увеличилась даже в сравнении с послереволюционным временем, роль сложносокращенных слов в качестве производящей основы: «...То ли из ДДРовцев она была, то ли из ДДРовцев» (О. Жадан. Враги демократку пытали). Кроме всего прочего, активизацию сложносокращенных слов необходимо соотносить с коммуникативной целесообразностью, развитием и изменившимся харак-

тером СМИ.

В текстах отражена и характерная для русского языка последнего десятилетия XX века активизация лексико-семантического способа словообразования. Новые явления в жизни общества получили наименования при помощи уже существующих в языках лексических и фразеологических единиц. Этот процесс характерен для языков периодов социальных преобразований. Наблюдалась его активизация и в языках Восточной Европы. Расширение семантики лексической единицы, усвоение переносного значения, актуализация второстепенного или архаизированного значения происходила достаточно динамично, фиксировалась в текстах, закреплялась в тезаурусе языковой личности. См.: «*Рекорд скорости «челнока» – 40 узлов в час*» (Н. Богословский. Заметки на полях шляпы); «*Друзья, купите социализм с человеческим лицом..., так сказать, в одном пакете*» (Е. Смолин. Толкучка) и др.

Как известно, проникновение в язык и речь чуждых, иноязычных элементов практически всегда вызывало и вызывает определенную отрицательную реакцию. Несомненным представляется то, что некоторое настроенное или негативное отношение общества и личности на слишком активный поток иноязычных слов и выражений является определенным защитным рефлексом. Заимствованное слово – это, прежде всего, носитель иной культуры, компонент, свойственный обществу с подчас другой, отличной духовной организацией. П. Флоренский, А. Лосев считали, что оно несет определенный заряд, который не всегда гармоничен состоянию духа общества и личности, носителей того языка, в который проникает чужое слово. Большое же количество иноязычных слов, вторгающихся в язык, индивидуальный лексикон, могут трансформировать картину мира за счет разрушения целостной культурно-языковой оболочки. В сатирическом тексте проявились тенденции, имевшие место в общественном сознании: нейтрализовать подобное воздействие, в том числе и иронизируя над иноязычными языковыми элементами, подчеркивая их «неорганичность» в речи. Например: «*Я вас русским языком спрашиваю: О'кей или не о'кей*» (М. Задорнов. Кофточка); «*Я не понимаю! У меня лицензия! Русским языком говорю: ли-цен-зи-я!*» (В. Шендерович. Куклы) и др.

Анализ сатирико-юмористических текстов позволяет утверждать, что при всей разноаспектности процесса заимствований в русском языке 80–90-х годов XX века, необходимо отметить две противоположные тенденции, которые во многом обуславливали функционирование иноязычных единиц и их употребление в текстах. Это, с одной стороны, понимание необходимости заполнения терминологических и понятийных лакун, восприятие активизации заимствования из других языков как косвенного проявления свободы, политики открытости, и, с другой – противодействие массового культурно-языкового сознания потоку иноязычных элементов как патогенному, разрушающему национальные лингвоментальные основы фактору воздействия.

Одним из заметных лингвистических явлений последних десятилетий XX века, активизация которого связана с социальным переустройством общества, можно считать стремительное увеличение в дискурсе элементов жаргона и ненормативной лексики, причем не только в социально или ситуативно обусловленном контексте, но и в бытовом общении, в речи носителей языка, имеющих достаточно высокий культурно-образовательный уровень. В сатирических текстах особое внимание обращалось на проникновение жаргонной и вульгарной лексики в язык средств массовой информации. Реакция писателей и ученых была практически тождественной, отмечалось, что к концу XX века язык СМИ стал эталонным фактором, влияющим на формирование нормы современного литературного языка, этнической языковой культуры в целом. Воздействует он и на формирование

и развитие языковой личности. Для этого эталонного фактора характерна активизация разговорной стихии, снижение «языковой планки» текста. См.: *«Музыка, язык, житуха – все приплатнилось. Повсюду свои паханы, свои шестерки... Писатели, на кофты разделяясь, друг другу представляют козью морду»*» (М. Мишин. Сезон большой малины) и др.

Являясь своеобразным элементом языка эпохи, находящимся на пике употребления, ненормативная лексика выступала как маркер болезненного состояния постсоветского социума. Эта ее роль осознавалась личностью. Общественное сознание пыталось нейтрализовать негативное воздействие «массы» ненормативной лексики средствами юмора, однако носители языка понимали, что в основе уменьшения этого потока должны лежать не только лингвистические методы. См.: *«Конечно, совсем без мата у нас нельзя. Кто же кого тогда поймет? Конечно он нужен. Иначе, как реагировать на погоду, вообще на все то, что творится? Но если бы мы хоть немного знали меру, как бы красиво мы жили... твою-то мать!»* (А. Трушкин. Институт) и др.

Изменение социально-политической и экономической ситуации находили отражение и в переименованиях, которые сопровождают периоды общественных преобразований. Изменение названий может носить как принципиальный, «знаковый» характер, отражающий глубинные процессы в трансформирующемся социуме, так и достаточно формальный, проявляющийся для личности лишь в изменениях «словесных вывесок». Такая смена часто вызывала определенный социальный резонанс, неоднозначную реакцию носителей языка. Из категории лингвистических «явлений» переименования перешли в разряд «проблем», оставаясь при этом одним из заметных аспектов обновления лексики восточноевропейских языков в 80–90-е годы XX века. Переименования периодов социальных трансформаций часто сравниваются с табуистическими заменами, характерными для примитивного общества, отмечается, что это отголоски магической функции речи, веры во взаимозависимость имени и вещи (Г. Лебон, Б.Н. Мечковская).

Активная смена названий – проблема не только и не столько лингвистическая. В ее основе лежат определенные социопсихологические факторы. Большое количество изменений в номинациях являлось своеобразным раздражителем для носителей языка, в особенности для представителей старшего поколения с устоявшимся мировоззрением и языковым идеалом. См.: *«Санкт-Петербург Ленинградской области. Екатеринбург Свердловской области... Да что мы все – с ума посходили, что ли?»* (Н. Богословский. Заметки на полях шляпы) и др. Будучи в диахроническом аспекте естественным для языка явлением, смена «словесных вывесок» в период активных общественных преобразований приобретает массовый характер и неизбежно социализируется и политизируется.

В сатирико-юмористических текстах очень часто объектами внимания становились характерные для эпохи ключевые слова или слова-символы. Обозначая наиболее актуальные явления, реалии, они занимают значительное место в языке определенного исторического периода, активно употребляются в средствах массовой информации, являясь неотъемлемой частью языка политики, пропаганды и бытового общения. Ключевые слова играют роль определенных «опорных» точек в построении и структурировании концептуальной и языковой картин мира. Анализ таких языковых единиц позволяет раскрыть основные социальные, культурные, ценностные и др. ориентиры общества и личности эпохи.

К ключевым лексическим единицам рассматриваемого периода можно отнести достаточно обширную группу лексических и фразеологических единиц, наиболее заметными из которых будут общественно-политические термины. Например: *гласность, демократия, реформы, рынок, перестройка, приватизация* и др.

Являясь обозначением своеобразного «общественного идеала», такие слова, особенно если они приходят на смену отвергнутому явлению, создают своеобразные антонимические пары (например: *плановое хозяйство – рынок; застой – перестройка* и др.). Слова-символы первое время несут отпечаток неприкасаемости и новизны. Постепенно, из-за частого употребления новизна стирается, лексические единицы становятся «кирпичиками» некоторого обязательного ситуативного дискурса. Так, например, часто используемые пропагандой, печатью, партийными функционерами слова *гласность, перестройка, плюрализм, человеческий фактор* становятся к концу 80-х годов своеобразными показателями соответствия требованиям партии, признаками лояльности к новой линии руководства. В речи они звучали уже как штампы с размытой семантикой и массово употреблялись в публичных выступлениях. Если явление не оправдывает социальных ожиданий, оно и его словесный ярлык предаются осмеянию. В начале 90-х годов эта участь постигла, например, слово *социализм* и производные от него. Перестройка, имевшая первое время огромную популярность, как в отношении явления, так и собственно слова, впоследствии спровоцировала ироническое использование слов, тесно связанных с ней – *перестройка, гласность, ускорение, демократизация* и др. См.: *«Все, как говорится, ясно для народа: курица – не птица, гласность – не свобода»* (Н. Борский) и др.

В русском языке последних десятилетий XX века заметен достаточно значительный слой лексических единиц, которые являются своеобразными символами новых культурно-бытовых реалий, связанных с понятиями престижности, достатка, соответствия духу времени и т. п. Активно внедряясь в тезаурус личности 90-х годов, они приобретали в речи особые экстралингвистические оттенки. Для подобных единиц, при употреблении и функционировании их в тексте, реальная семантика отходила на «второй план», уступая место разнообразным коннотативным наслоениям, образам и социально-ценностным категориям, которые они собой олицетворяли. Эта группа слов в тематическом плане была достаточно разнообразна. К ней можно отнести: а) названия престижных, дорогих товаров, обладание которыми являлось мечтой для многих, своеобразным показателем социального положения (*вилла, яхта, компьютер* и др.); б) названия престижных фирм или товаров этих фирм-производителей (*«Мерседес», «Сони», кроссовки «рибок»* и т. п.). Такие языковые единицы были своеобразными показателями новой материальной ценностной ориентации социума и личности. См.: *«– Какие джинсы, батюшка, под ряску одевать будете?»*

– «Ливайс», дочь моя. Люблю эту фирму. Жалко, она рясы не шьет...» (М. Задорнов. Кофточка) и др.

В дискурсе постсоветского общества особое место занимало употребление личных имен, фамилий известных личностей и производных от них: *Брежнев, Ельцин, рашидовщина* и под. – для большинства носителей языка – это были не просто слова, а символы, обладающие не только особой социальной оценкой, но и несущие особые мнемонические следы. Активное употребление имен в открытом дискурсе в позитивном, негативном, ироническом аспектах было характерно и для публичной речи, и для языка СМИ, и для художественных произведений, и для анекдотов. Это было последствием и знаком социально-политических трансформаций, краха системы тоталитарного контроля и цензуры, проявлением, пусть и гипертрофированным, свободы слова. Показателен в этом плане контекст: *«Мужик (стоя босиком в луже и топая ногой). Свобода-а! Брежнев – дурак, Ленин – сволочь, Сталин – скотина, Горбач – козёл! Свобода-а-а!»* (В. Шендерович. Миниатюры).

В сатирико-юмористических произведениях конца XX века особая роль отводилась использованию коммуникативных фразеологизмов и разного типа устойчивых сочетаний. Это специфические, готовые к употребле-

нию формы, стоящие между словом и предложением, своеобразные блоки, из которых складывается текст, обладающие уже заданной социальной, экспрессивной, стилистической отмеченностью. Такие элементы не только придают тексту образность, но и являются социально-культурными маркерами. После смены социальных ориентиров, в период преобразований у части носителей языка произошла заметная смена таких «несущих блоков». Другая же часть противилась подобной смене, оставаясь на старых позициях, используя в речи традиционную фразеологию. В публицистике и повседневной речи советского и постсоветского времени заметное место занимали трансформированные фразеологические единицы.

Если рассматривать весь спектр этих единиц, то в русском языке конца XX века можно выделить две наиболее часто «изменяемые» группы. Это лозунги советской эпохи и устойчивые сочетания пропагандистско-публицистического стиля. Лозунги уходящей эпохи и значительная группа тематически ограниченных крылатых слов являлись наиболее заметными идеологизированными словесными маркерами советского периода, выполняющими в том числе и «ритуальные» функции (Ю. Левин). Именно эти языковые единицы стали объектом трансформации и вторичного использования в 80–90-е годы. Трансформация привычного лозунга в дискурсе является показателем изменений в картине мира, лозунговом универсуме языковой личности, а активное использование измененных единиц этого типа в текстах – отражением динамичных процессов трансформации мировоззрения постсоветской личности и общества: «*Пролетариату нечего продать, кроме своих вещей*» (Н. Богословский. Заметки на полях шляпы); «*Учение Фрейда живет и побеждает!*» (М. Мишин. Мои призывы) и др. Особенностью анализируемого периода можно считать наличие в дискурсе трансформированных штампов и стандартов публицистического стиля. Как отмечали многие исследователи, в жизни советского общества особое место занимал язык средств массовой агитации и пропаганды. За долгие годы обслуживания моноидеологического, тоталитарного строя в нем возник и развился особый класс устойчивых сочетаний, стандартов и штампов публицистического стиля, которые затем проникли практически во все стили языка, став неотъемлемым элементом дискурса советской эпохи. Эти устойчивые сочетания обладали способностью быстро воспроизводиться в сознании носителей языка в готовом виде, имели особые эксплицитные и имплицитные экспрессивно-оценочные оттенки, ситуативную закре-

пленность, обладали четкой «слитой» семантикой (*прогрессивная общественность, судьбоносное время, люди труда, закрома родины* и др.). Такие стандарты и штампы зачастую относили к газетно-публицистической фразеологии (А. Кожин, В. Костомаров). Подобные устойчивые сочетания составляли своеобразную фразеологию языка, являлись заметными составляющими дискурса эпохи. Употребление таких единиц в измененном виде в постсоветское время служило, как правило, созданию эффекта социальной сатиры: «*А вчера жители славного города Волосолапска с горечью и чувством глубокого неудовлетворения узнали, что жизнь на инопланетном небесном теле Марс существует*» (О. Жадан. Верным путем...). Активное пародирование газетной фразеологии – это и своеобразная реакция общества и личности на чрезмерное употребление ее единиц в советскую эпоху, и на рецидивы периода постперестройки. Ввиду того, что очень много фразеологизмов советского и постсоветского периода были конъюнктурными образованиями и в наше время активно не употребляются, их использование и трансформация в текстах для молодого читателя уже нуждаются в комментариях.

Общеизвестно, что в основе речевой деятельности лежит языковая система. Она детерминирует норму, языковое чутье, вкус, речевую моду и многое другое, что определяется экстралингвистическими мотивами – социальными факторами, языковой политикой, культурно-психологической установкой, воспитанием и т. п. В то же время эта система в целом сама испытывает воздействие всех этих факторов, сила и объем которых уменьшается или увеличивается в те или иные исторические периоды. Обладая в идеале стойкостью и приоритетностью регулятивной деятельности, языковая система в определенные исторические периоды под воздействием внутренних и внешних процессов теряет устойчивость, адаптируется к новым условиям. Это позволяет говорить о том, что каждой среде, эпохе присущ свой строй языка, свой характер мышления, ход мыслей. Иногда тексты, созданные в периоды особой социальной напряженности, трансформации, уже через 10–15 лет нуждаются в приложении особых знаний и усилий для адекватной их интерпретации новым поколением носителей языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клобуков Е. В. Активные процессы в грамматике и лексике современного русского языка // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 1997. – № 5. – С. 118–123.

REFLECTION OF THE RUSSIAN LANGUAGE OF THE END OF THE XX CENTURY PECULIARITIES IN THE TEXTS OF HUMOUR AND SATIRE

© 2013

O.A. Semenyuk, Professor of Linguistics, Dept of General Linguistics and Translation
Kirovohrad State Pedagogical University, Kirovohrad (Ukraine)

Annotation: Active processes in vocabulary of the Russian Languages in the 80's and 90's of the 20 th century, the regularities and normalities of the relations between linguistic and extralinguistic phenomena in the language of the epoch, aspects of their reflection in the text, attitude of the postsoviet society to transformations in the sphere of the language are considered and studied in this paper.

Keywords: the language of epoch, text of satire and humour, social language, neologizatsiya.

УДК 82.

**МОНТАЖНОСТЬ КОМПОЗИЦИОННОГО И СЮЖЕТНОГО УРОВНЕЙ ТЕКСТА
 СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ АВТОБИОГРАФИИ**

© 2013

Н.В. Скляр, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии
 Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Луганск (Украина)

Аннотация: В современном литературоведении исследование художественно-документальных жанров не теряет своей актуальности. Необходимым компонентом данной системы является изучение художественного своеобразия немецкой автобиографии, расширяющее представление о всей структуре автобиографического произведения.

Ключевые слова: немецкая автобиография, поэтика, композиция, сюжет, приём монтажа.

Главными составляющими художественно-документальной прозы являются достоверность информации и богатство литературных возможностей, именно поэтому произведения автобиографического характера становятся все популярнее у исследователей-литературоведов. Общая картина изучения автобиографии будет неполной без рассмотрения вопроса художественного своеобразия немецкой автобиографии. Среди научных достижений современных ученых особенно выделяются работы А. Галича [1], А. Цяпы [2], которые исследуют специфику мемуарной литературы и автобиографического письма; И. Кабановой [3], О. Болдыревой [4], Л. Савиной [5], Л. Бронской [6], чьи работы свидетельствуют о развитии тенденции к систематическому изучению автобиографии. Немецкие специалисты в области автобиографического письма Р.-П. Вутэннов [7], Б. Нойманн [8], М. Эгэльхафф [9], К. Гронэмманн [10] рассматривают сущность современного автобиографического произведения, особенности процесса восприятия читателем автобиографии, проблему правдивости и смешения жанров в художественно-документальном произведении. Но теоретическая база, сложившаяся вокруг понятия «современная немецкая автобиография» требует дополнения, развития и систематизации. Актуальность затронутой темы обусловлена тем, что компоненты сюжета и композиции немецкого автобиографического произведения, а тем более такой приём как монтаж, является мало изученной лакуной в литературоведении.

Обращаясь в предложенной статье к композиционному и сюжетному уровням построения автобиографического текста, мы преследуем цель изучить специфику употребления приёма монтажа в современной немецкой автобиографии на примере анализа поэтики автобиографий «Луковица памяти» Г. Грасса, «Я не» Й. Феста, «Промежуточный баланс. Молодость в Берлине» Г. де Бройна.

В сюжетной структуре немецкоязычных автобиографий заметны элементы монтажной организации текста, являемой проявлением специфического видения, заимствованного в XX веке литературоведением из категории киноискусства. Там термин «монтаж» – это логически соединенные фрагменты, полностью передающие смысл только вместе, в совокупности.

В теории литературы значение этого термина приобретает несколько иной оттенок. «Им обозначают способ построения литературного произведения, при котором преобладает прерывность (дискретность) изображения, его разбитость на фрагменты. При этом монтаж связывают с эстетикой авангардизма. И его функцию понимают как разрыв непрерывности коммуникации, констатация случайных связей между фактами, обыгрывание диссонансов, интеллектуализация произведения, отказ от катарсиса, «фрагментаризация» мира и разрушение естественных связей между предметами» [11, с. 1]. Сегодня в литературоведении введение монтажной организации является одной из продуктивных композиционных возможностей в создании текста, в частности при воспроизведении его пространственной организации.

Монтаж в автобиографии составлен из разноплановых, отдельных фрагментов, которые все-таки объединены в некое целое единством стиля, техники. Как отме-

чают исследователи, «он «аранжирован» как уравновешенная и продуманная композиция, передает ощущение simultaneity, воспроизводит одну и ту же вещь с разных точек зрения» [12, с. 56]. Итак, отдельные эпизоды или сцены трансформируются в единую цепь.

Среди немецких автобиографий монтажно организованную композицию имеет произведение Г. Грасса «Луковица памяти». Автобиограф разворачивает перед читателями множество историй, анекдотические ситуации, короткие и длинные рассказы о собственной жизни, представленные в его особом стиле через отточенные предложения, метафорические обороты, иронию, своеобразно построенные характеры персонажей. Замечаем, что все они крепко сплетаются в единый текст.

Во-первых, его начало, уже само название первой главы «Пергамент под пергаментом» свидетельствует о влиянии модернистских и постмодернистских тенденций на построение текста и намекает на такой распространенный у современных авторов прием, как использование палимпсеста. В текстовой плоскости он приобретает двусмысленный характер. Его прямая семантика отражается при создании метафорического образа луковицы, нежные шкурки, которой автор сравнивает с древней рукописью на пергаменте. Вторую грань использования палимпсеста видим, рассматривая композицию этой главы. С помощью памяти созданы нехронологически представленные отдельные «ассоциативные картинки» или кадры фильма, отражающие яркие, эмоционально окрашенные воспоминания из детства, философские размышления о войне, вине, о ситуациях, формирующих личность автора, и рассуждения, что такое человеческая память. Эти моменты не связаны логикой наррации, но сцепленные между собой авторским видением событий, ассоциацией, ходом мыслей.

Во-вторых, вся сюжетная структура «Луковицы памяти» представлена различными, иногда оторванными друг от друга эпизодами, сложенными в главы, часто также монтажно соединенные и образующие композицию произведения. Такое построение этой автобиографии возможно благодаря реализованному «четвертому времени».

Движение во времени и пространстве происходит на основе ассоциаций, когда одно воспоминание вызывает другое. Переход от одной сцены к другой бывает довольно резким даже в пределах одной главы. Игра со временем позволяет внезапные или немотивированные переходы между эпизодами. От одной сцены, изображающей жизнь героя, происходит перенос к ранним или будущим событиям. Такие пространственно-временные трансформации наблюдаем в рассказах Гюнтера Грасса о его военных буднях. На основе ассоциативного воспоминания автор неожиданно прикрепляет следующий фрагмент, передающий сцену через много лет. Во время обеда солдаты ведут обычную беседу, кто-то спрашивает, что это за местность, где стоит их часть. Звучит ответ: «Лаузиц. Сразу находится знающий человек: «Здесь полно бурого угля». Весной девяностого года несколько причин привели меня к сёлам и городкам этого края между Котбусом и Шпрембергом. Горячо заинтересованный всем, что происходит вокруг, я записывал все, что поражаало новизной, но в мыслях не мог оторваться

от прошлого» [13, с. 191]. Продолжается рассказ об этом периоде жизни, а на следующей странице происходит резкий переход: «Но потом – между одним рисунком и другим – киноплёнка закружилась назад и я снова пускаюсь по собственному следу. Со сдвигом во времени мне придется найти у дороги, ведущей из Зенфтенберга в Шпремберг, рядового мотопехоты, стоящего возле старшего ефрейтора, который говорит на берлинском диалекте с ноющими интонациями, рассматривает местность и кривится» [13, с. 192]. Через монтажные связи в композиции автор может разворачивать свои воспоминания как кадры киноплёнки и представлять их в любой последовательности.

Композицию, где сочетание фрагментов происходит благодаря введению того же мотива или героя, можно назвать монтажной. Такое же строение имеет эпизод, где речь идет об американском солдате Бене, который тайно давал еду в лагере для военнопленных. Абзац заканчивается рассказом о нем, а следующий начинается описанием доклада «Речь о привыкании», с которой Г. Грасс выступал в Тель-Авиве в местном университете, рассказывая о жизни в лагере в те времена. В докладе были упомянуты образ солдата Бена и вымышленный образ солдата Дитера. То есть связь между этими эпизодами базируется на введении образа солдата Бена. Переход к следующей сцене также довольно резкий. Вдруг снова всплывает рассказ о его друге по камере Йозефе, в этом эпизоде также есть упоминание о Бене.

Сам текст свидетельствует о том, что многие отрезки жизни представлены смонтированными сценами: «Что же еще сохранила моя память о войне и лагерной жизни, кроме эпизодов, которые превратились в смешные анекдоты или варьируются как реальные события» [13, с. 260]. Функцию монтажа, дающую определенному фрагменту метафорически обобщающую окраску, часто видим в конце глав, когда от изображения каких-то событий автор переходит к философским размышлениям или делает выводы из сказанного, например, так заканчивается описание военной и лагерной жизни и происходит связь со следующим фрагментом в конце главы «С гостями за столом»: «...меня освободили в британской оккупационной зоне, я оказался в крае, который был весь в развалинах, здесь меня ждало освоение неизвестной мне свободы. Впечатления от первого взгляда обманчиво: при чистке луковицы глаза теряют резкость восприятия. Расплывается то, что раньше читалось вполне отчетливо. А вот янтарь сохраняет свои инкапсулы неизменно четкими, то ли это мошка, то ли паучок. Не дают забыть о себе и другие инкапсулы, скажем, осколок в моем левом плече – так сказать, военный сувенир» [13, с. 259]. Далее переданы только те воспоминания, которые связаны с эмоциональными переживаниями во время войны.

Использование приёма монтажа позволяет автору фантазировать, не отходя далеко от основной сюжетной линии, ведь все фрагменты так или иначе скреплены. При этом использованы образы исторических лиц. Рассказ о шеф-поваре, выдающейся личности в судьбе автора, научившего его готовить, и о его таинственном исчезновении якобы потому, что он готовил для генерала Паттона, прерывает описание мечты о создании детективного киносценария. Далее в двух больших абзацах кратко представлен этот детектив с убийством Паттона в конце. За ним следует серьезное замечание автора: «Примерно так могли бы выглядеть в киносценарии новые приемы «холодной войны», там можно было бы подробно описать возникновение «Организации Хелена» как зародыша западногерманской разведки; подобный фильм мог бы стать неплохим подспорьем для развития киноиндустрии» [13, с. 249].

Рассказ о повальном послевоенном увлечении танцами прерывает монтажная фраза, отражающая ситуацию создания портрета простого обычного человека: «Среди воспоминаний легко отыскивается четкая картинка, где

я сижу во дворе приюта «Каритас». Напротив – старик, я стараюсь воплотить на бумаге его лицо» [13, с. 353], далее идет описание созданного портрета и процесса рисования. Сам автор использует в тексте лексику кинематографа: «Здесь фильм обрывается» [13, с. 159], «Это время похоже на фильм, склеенный из разных эпизодов, прокручиваются то постепенно, то в ускоренном темпе, плёнка движется назад, потом опять вперед...» [13, с. 158], «Далее пробел, обрывы киноплёнки» [13, с. 279], «Здесь из калейдоскопа картин и сцен, режиссером которых был случай, необходимо выделить и прокрутить эпизод моего первого столкновения с противником» [13, с. 162], «...теперь киноплёнка снова выводит меня на экран...» [13, с. 175], «Отматывая киноплёнку назад» [13, с. 359], «...двигались заторможено, будто в замедленной киносъемке, и этот слишком растянутый эпизод из кино закончился только тогда, когда мы добрались канавы...» [13, с. 184].

Благодаря использованию приема монтажа Гюнтер Грасс построил многослойный, удачно структурированный текст. По мнению многих критиков, за последнее время это его лучшее произведение.

Упомянутая композиция, воплощенная в монтажных фразах (отдельные текстовые единицы), способствует тому, что часто в середине главы случаются своеобразные отступления, в первом предложении которых нет глагола. Оно задает «подтему» в главе или вводит лирическое отступление. Монтажная организация обуславливает такую структуру автобиографического текста, в которой почти каждая глава имеет логическое построение: введение, кульминацию, развязку и обязательно прямое объяснение или только намек на главную идею этой главы, содержит образ реального человека, который был для героя примером или у которого он учился какому-то делу. Вместе с тем, разделы взаимосвязаны сюжету общим героем, индивидуальным стилем и т.д.

Текст автобиографии Й. Феста «Я не» также наталкивает на мысль, что мы имеем дело с ярким примером монтажа в немецкоязычной автобиографии, ведь он такую же структуру глав, как и произведение Г. Грасса. Здесь также композиционное и смысловое значение зависит от как будто случайного сопоставления эпизодов, внешне связанных между собой лишь каким-то элементом и, конечно, единым главным персонажем, например, четвертая глава автобиографии посвящена детским воспоминаниям автора. Их объединяет только одна тема – детство. Рассказ идет об отдыхе у дяди в деревне, увлечения миром книг, обучении в школе и приключениях вместе со школьным другом Вигбертом Гансом. Эти эпизоды, для изображения которых использованы своеобразные методы, можно выделить из главы и разделить на отдельные рассказы о детстве или на художественные приключенческие рассказы для детей. Так, например, представлены описание дружбы с В. Гансом: «Очень скоро мы подружились и сблизились, уселись за одну парту. Мы обменивались различным опытом, критиковали за необразованность нашего учителя др. Аппельта, вместе читали «Нибелунгов», «Гюперииона» Хёльдерлина и Кнута Гамсуна» [14, с. 134]. Эта цитата передает настроение и художественный характер эпизода, ведь подобное описание можно увидеть в повести или приключенческом рассказе, однако во все подобные сюжетные фрагменты влетают короткие рассказы о событиях, связанных с влиянием нацистского правительства на их повседневную жизнь. Такие описания стали общим мотивом в этих отдельных эпизодах.

Хотя для сюжетной структуры этой автобиографии свойственна монтажность, хронология изложения основных событий – жизнь родителей, их бракосочетание, собственное рождение и детство, юность, взрослую жизнь – не нарушена. Тем самым подчеркивается непреклонность мыслей и поступков героя. В середине монтажно построенных эпизодов приоритет изображения предоставлен тем событиям, имеющие особую зна-

чимость для автора.

События, не продиктованные логикой сюжета, но воспроизводят авторский ход мыслей и ассоциаций и поэтому могут создавать основу для монтажной композиции, описаны в главе «Если мы все вместе возьмемся...». В основном она рассказывает о юности и годах учебы в интернате во Фрайбурге. Сцепление между эпизодами происходит на ассоциативной основе, например, речь идет о случае из школьной жизни, когда учитель восхищался заданием, выполненным Йоахимом. Последний абзац в этом эпизоде заканчивается словами: «В любом случае он сообщит директору обо мне» [14, с. 178]. Следующий начинается так: «Местом моего побега от дурного настроения оставался Фридрих Шиллер. Я взял с собой во Фрайбург том с ранними драмами и во время путешествия прочитал «Разбойников» и начало «Коварства и любви». Однако шум в сочетании с постоянной сменой пассажиров и бесконечными разговорами о маленьких поворотах, произошедших в их жизни благодаря великой судьбе, мешали читать. Прибыв во Фрайбург, я начал читать сначала, чаще под одеялом в спальном зале, когда везде царил покой» [14, с. 178]. Так с подробностями автор вводит новый эпизод – большое по объему описание увлечения творчеством Шиллера, является примером монтажной организации сюжетных единиц.

Благодаря монтажно построенной сюжетной структуре раскрывается авторское видение мира, для которого характерна эпическая широта и многоплановость, это и подтверждает построение главы «Побег» из автобиографии И. Феста. Здесь продолжается рассказ, содержащий атрибуты внутренней организации сюжета как у отдельного художественного произведения: завязка – приезд в лагерь для военнопленных, описание людей, окружавших героя теперь, развитие действия – ряд перипетий: капитуляция, перебранки между солдатами-немцами, которые не могли прийти в себя и поверить, и теми, кто понял обмана, почувствовал разочарование в бессмысленной войне; кульминация – побег из лагеря вместе с другом и их разоблачения; развязка – освобождение из лагеря. Автор вводит подробные описания людей, которых встретил в лагере, их внешности, характера, привычек.

Итак, благодаря монтажному приёму по структурной и сюжетной организации главу можно считать отдельным рассказом о жизни немецкого солдата в американском лагере для военнопленных, концовка которого остается открытой, ведь допускает вопрос, что же ожидает героя за пределами лагеря.

Ярким примером монтажной композиции является специфическая вставка, влияющая на событийный уровень произведения и обеспечивать кратковременный уход от жанра чистой автобиографии. Начиная рассказ о создании дневника, автор описывает события, освещенные в нем: разговоры с лейтенантом Диллоком, переписка с матерью и родными, увлечение спортом, заметки о развитии искусства в эпоху Ренессанса и очерки первой биографии известной исторической фигуры Каструччо Кастракани. Хотя вставка не содержит черт дневника как жанра, и нельзя говорить, что перед нами дневник в автобиографии, такое отступление не является типичным для автобиографии, то есть он возможен благодаря монтажной организации текста. Внешней связи с последующим эпизодом нет. Сразу после рассказа о том, как рассказчик впервые начал создавать биографию, что впоследствии стало делом всей жизни И. Феста, и какое название получит будущее произведение («Совсем без названия! Невыразительно! – возразил я, хотя будет лучше, если первое название будет «невнятным», чем «Раскат грома» [14, с. 280]) происходит резкий возврат к событиям в жизни лагеря: «Весной 1946 мы были напуганы слухами, что вскоре лагерь Лаон будет передан французам» [14, с. 280].

По нашему мнению, в немецкой автобиографии мон-

тажный прием выполняет еще одну важную функцию: через его применения может раскрываться одна из главных тем некоторых произведений.

Здесь снова необходимо вспомнить автобиографию Г. Грасса в сравнении с И. Фестом. Несмотря на мнение критиков о полярности двух автобиографий, в них просматриваются схожие черты и идеи: воспеание антифашизма, сходство особенностей внешней и внутренней структуры. И, в конце концов, нельзя не заметить общий узел в раскрытии болезненной темы собственной и национальной вины немцев за приход Гитлера к власти и за развязывание Второй мировой войны. Во-первых, рассказ об обществе, в котором фашизм является нормой жизни, становится предупреждением для следующих поколений. Во-вторых, для двух произведений описание проявлений фашизма является основой для изображения молодости авторов и переходом во взрослую жизнь с четкими убеждениями в антифашизме.

Текст, созданный И. Фестом, более жесткий, суровый. В течение всего повествования автор обращается к описанию национал-социалистического устройства общества, а в тех эпизодах, где говорится о его возвращении домой из лагеря, встречаем размышления о причинах, приведших Германию к такому положению. В этом моменте также замечаем элементы монтажной организации текста. Здесь черты монтажности привлечены для выражения одной из главных тем произведения – с их помощью автор вводит рассказ о сожалении по поводу того, что с самого начала в обществе было очень мало личностей, понимающих истинное положение дел, были антифашистами.

Если характерными признаками монтажа считать ассоциативность, фрагментарность и многозначность взаимодействий, разграниченных в сюжетном плане частей текста [15, с. 345], то рассматривая отдельные эпизоды, замечаем, что в общую структуру они встраиваются благодаря монтажной организации композиции всего произведения. Отдельной сценой представлено историческое событие – забастовка под названием «фашистский путч» [16, с. 44]. Автор изображает достоверный факт истории, но с привлечением художественных средств (например, приводит описания природы, погоды в тот день, улиц, влияет на чувства читателя). Кроме того, добавлены психологические и филологические размышления, которыми заканчивается этот эпизод и вся глава, а следующая начинается рассказом о том, как жилось автору после смерти его друга Герберта. Таким образом автобиография Г. де Бройна «Промежуточный баланс. Молодость в Берлине» передает описание мира, который автор также воспринимает монтажно. Сочетание фрагментов в этом произведении происходит на основе двух больших ассоциативных связей – правительства и друзей. Каждая тема реализуется в одной сюжетной ветке и представлена отдельным сюжетным эпизодом.

Итак, в немецкой автобиографии монтажный прием является своеобразной основой для построения композиции и сюжетной структуры автобиографии. Монтаж в автобиографии состоит из разноплановых фрагментов, органично вплетенных в единый текст. Трансформации во временно-пространственных модулях позволяют использовать такие виды перехода от одного эпизода к другому: ассоциативный, спонтанный без логических связей, ретроспективный. В пределах монтажной композиции сочетание может происходить только благодаря введению одного и того же мотива или героя. Нередко сам автор вводит в текст специфическую лексику, характерную для кинематографа или театра. Благодаря использованию приёма монтажа отдельная глава может иметь собственную завершённую структуру, замкнутую у любого художественного или художественно-документального жанра. Она позволяет автору точно представить отдельные сцены жизни, воссоздать особенности его внутреннего мира, провести специфические образы-параллели как на структурном, так и на

сюжетном уровне. Можно сказать, что монтажный приём как средство постмодернистской эклектики отражает мировоззренческую позицию автора в созданном им тексте.

Перспективным видится нам дальнейшее рассмотрение использования приема монтажа в таких разновидностях автобиографического текста как автобиографический роман, автобиографическая повесть.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галич О. А. У вимірах nonfiction: щоденники укр. письменників ХХ століття. Луганськ: Знання, 2008. 198 с.
2. Цяпа А. Г. Автобіографія як проєкція творця та національної літературно-культурної традиції (Улас Самчук, ЕліасКанетті): автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.06 «Теорія літератури». Тернопіль, 2006. 23 с.
3. Кабанова К. В. Проблема типологии жанра в английской прозе 1930-х гг.: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филол. наук: спец. 10.01.08 «Теория литературы». М., 2001. 48 с.
4. Болдырева Е. М. Автобиографический роман в русской литературе первой трети ХХ века: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филол. наук: спец. 10.01.01 «Русская литература. Ярославль, 1999. 19 с.
5. Савина Л. Н. Проблематика и поэтика автобиографических повестей о детстве второй половины XIX века (Л.Н. Толстой «Детство», С. Т. Аксаков «Детские годы Багрова-внука», Н. Г. Гарин-Михайловский «Детство Тёмы»); М-во образования Рос. Федерации, Волгогр.

гос. пед. ун-т. Волгоград: Перемена, 2002. 283 с.

6. Бронская Л. И. Концепция личности в автобиографической прозе русского зарубежья I пол. XX в. (И. С. Шмелев, Б. К. Зайцев, М. А. Осоргин). Ставрополь: Изд-во Ставропол. гос. ун-та, 2001. 120 с.

7. Wuthenow R.-R. Das erinnerte Ich: Europäische Autobiographie und Selbstdarstellung im 18. Jh. München: Fink, 1974. 426 s.

8. Neumann B. Identität und Rollenzwang. Zur Theorie der Autobiographie. Frankfurt: Athenäum, 1970. 200 s.

9. Egelhaaf M. Autobiographie. Stuttgart: Metzler Verlag, 2005. 164 s.

10. Gronemann C. Postmoderne/postkoloniale Formen der Autobiographie in der französischen und magherbischen Literatur. Hildesheim : Olms Verlag, 2002. 116 s.

11. Теория литературы. Литературное произведение. Композиция. Монтаж [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://c3.ru/Index.shtml>.

12. Балашов Н.И. О возможности и формах применения семиотического «Значения» в поэтике и литературоведении. М.: Высш. шк., 1987. 201 с.

13. Грасс Г. Луковица памяти: [роман]; пер. с нем. Б. Хлебникова. М.: Иностранка, 2008. 592 с.

14. Fest J. Ich nicht : Erinnerungen an eine Kindheit und Jugend. Reinbek : Rowohlt, 2006. 368 s.

15. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / [за ред. А. Волкова, О. Бойченка, І. Зварича та ін.]. Чернівці: Золоті литаври, 2001. 636 с.

16. Bruyn G. de. Zwischenbilanz. Eine Jugend in Berlin. Frankfurt am Main: Fischer, 2004. 377 s.

MOUNTING COMPOSITE AND STORY TEXT LEVEL CONTEMPORARY GERMAN AUTOBIOGRAPHY

© 2013

N.V. Sklyar, candidate of philological sciences, associate professor of the department of Romance-German philology
Lugansk National University named Taras Shevchenko, Lugansk (Ukraine)

Annotation: In the modern study of literature the fiction-documentary literatures research doesn't lose its topicality. The necessary component of this system is the analysis German autobiography poetic, which expands the notion about the whole autobiography work structure.

Keywords: German autobiography, poetic, composition, plot, editing device.

УДК 37.01.3:80.7

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2013

В.М. Хальзова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы, связанные с языковой подготовкой студентов неязыковых специальностей в системе дополнительного профессионального образования и предлагаются пути оптимизации образовательного процесса на основе внедрения инновационных технологий обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: иноязычная профессиональная компетентность, компетентностный подход, информационные технологии, компьютерные технологии, модульный принцип организации образования, дополнительное профессиональное образование, переводчик в сфере профессиональной коммуникации.

Важнейшим направлением повышения эффективности образовательной деятельности в высшей школе является организация параллельного обучения студентов, ориентированная на получение дополнительных знаний. За время освоения основных образовательных программ наиболее способные студенты могут получить дополнительную квалификацию, обучиться дополнительным профессиям. Обеспечение вузом гибкой образовательной системы повышает конкурентоспособность выпускников и способствует их социальной защищённости. Для этого в настоящее время разрабатываются, организуются и предоставляются студентам различные программы дополнительного профессионального образования по естественнонаучным, психологическим и социальным

дисциплинам с учётом современных тенденций развития как отечественной, так и зарубежной промышленности и экономики. Важным является разработка дополнительных образовательных программ, которые могут максимально приблизить выпускника к условиям его профессиональной деятельности и позволят ему получить дополнительную квалификацию, осуществить дополнительное обучение по новой профессии, получить второе высшее образование.

В качестве дополнительного образования в неязыковом вузе является получение дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Расширение международного сотрудничества в раз-

личных областях народного хозяйства, науки и культуры привело к резкому увеличению потребности общества в специалистах, способных пользоваться иностранным языком как средством для решения профессиональных задач. Недостаточный уровень языковой подготовки по иностранному языку является преградой для специалистов в достижении профессионального совершенства, затрудняет решение производственных задач. Конкурентоспособным на рынке труда в современных условиях принято считать специалиста, обладающего высокой профессиональной, информационной и языковой культурой, способного пользоваться иностранным языком как рабочим инструментом в решении профессиональных задач.

В этих условиях возникает острая необходимость в подготовке специалистов самых различных профилей к иноязычной коммуникации. Технология такой подготовки планируется и является обязательным компонентом дополнительного профессионального образования (ДПО). Практика подтверждает важную роль дополнительного профессионального образования для получения новой квалификации, формирования и развития профессионализма специалиста. В рамках интегрированной специальности такое дополнительное образование фокусируется на умениях переводческой деятельности в профессиональной сфере обучаемого.

Целями дополнительного профессионального образования в сфере подготовки специалиста указанного профиля является активное формирование способности личности к успешному построению своей профессиональной деятельности, к постоянному саморазвитию, высокой степени творческого мышления и навыков эффективного общения.

Специфика переводческой деятельности переводчика в сфере профессиональной коммуникации состоит в выполнении важнейшей социальной функции посредника между разноязычными социальными общностями или отдельными их представителями. Задача заключается в подготовке специалиста в области не только межязыковой, но и интерлингвокультурной коммуникации.

Переводчик в сфере профессиональной коммуникации должен

- обладать информационно-языковой культурой, которая включает в себя совокупность необходимых и достаточных знаний в области профессиональной переводческой и коммуникативной деятельности;

- владеть умением увидеть языковую коммуникативную ситуацию в профессиональной деятельности организации;

- владеть умением применять всю совокупность методов, средств переводческой и коммуникативной деятельности, а также иметь знание сущности, гносеологии, аксиологии своей деятельности;

- иметь способность оценить себя и свою деятельность, быть готовым к творческому саморазвитию.

Качество подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации в системе ДПО может быть обеспечено в результате

- разработки профессиограммы переводчика в сфере профессиональной коммуникации,

- построения на её основе модели подготовки специалиста указанного профиля,

- проведения системной диагностики формирования профессионально-значимых качеств личности специалиста, основанной на применении современных диагностических методик измерения уровня сформированности профессионально важных качеств личности.

Обобщённая профессиограмма подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации должна включать трудограмму, психограмму, социограмму. Трудограмма должна представить совокупность особенностей профессии переводчика, таких как: содействие речевому общению представителей разных языковых и профессиональных коллективов, использование ино-

странного языка как средства для решения профессиональных задач; осуществление профессионального общения с помощью телекоммуникаций и средств связи. В психограмме следует дать описание наиболее важных психофизиологических качеств личности переводчика, таких как: быстрота мышления, психическая устойчивость, высокий уровень развития памяти, коммуникабельность, эмоциональная устойчивость, творческая активность. Социограмма предназначена для описания личностно значимых качеств переводчика, таких как: профессиональная информационно-языковая культура, переводческая и коммуникативная компетентность, тактичность, ответственность, толерантность и др.

Разработка модели переводчика в сфере профессиональной коммуникации позволит обеспечить научное обоснование учебных планов и программ, стратегий и методов воспитательной работы, способов интеграции учебного процесса и воспитательной работы, воплощающей в себе принципы гуманизма. Следование этим принципам в соответствии с моделью переводчика является основой формирования у будущего специалиста тех качеств, которых требует новый век, новое тысячелетие.

Важной особенностью учебной деятельности студента является её направленность на профессиональную подготовку будущего специалиста. Учебную деятельность переводчика в сфере профессиональной коммуникации можно считать интегративным типом учебной деятельности, которую можно определить как профессионально-ориентированную, включающую профессиональную, переводческую и коммуникативную деятельность.

Специфика иностранного языка как учебного предмета заключается в его беспредельности. Если сравнить его с любым другим предметом, то в каждом из них есть строго определенные тематические разделы, овладение которыми студент испытывает удовлетворение. В дисциплине «язык» такого рода «предмет» отсутствует. Онтологией является деятельность общения. Поэтому одна из серьезных психолого-педагогических проблем обучения иностранному языку заключается в том, что необходимо учить не только средствам, т.е. терминам и правилам иностранного языка, но и самому способу формирования и формулирования мысли.

Для будущего специалиста - переводчика учебная деятельность – это обязательно коммуникативная деятельность, которая является сложной многоканальной системой взаимодействия людей. Выделяют два типа коммуникативной деятельности: а) личностно-ориентированный; б) социально-ориентированный. Эти два типа отличаются: коммуникативной, функциональной, социально-психологической, речевой структурой.

Коммуникативная деятельность студента при изучении иностранного языка - это система, состоящая из организационно-мотивационного, содержательно-процессуального, критериального - результативного компонентов, что вытекает из социальной природы деятельности.

1. Организационно-мотивационный компонент - система ценностей - человек, общение, познание, мотивы, установки, ориентации, оценки опыта притязания;

2. Информационно-процессуальный компонент - система знаний, умений и навыков для овладения профессиональными знаниями, технологиями коммуникативной деятельности, профессионально-значимыми коммуникативными качествами;

3. Критериально-результативный компонент - поэтапный контроль уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студента, анализ, коррекция, подведение итогов.

Важность лингвистической подготовки для специалиста имеет под собой значительные психологические и онтологические основания. На занятиях по иностранному языку человек погружён в деятельность активного реагирования. Его постоянно побуждают к дифференцированным действиям. Через иностранный язык идёт

уточнение терминологических и концептуальных дифференцировок, что способствует развитию профессионального интеллекта, а через него и интеллекта в целом. В ходе овладения иностранным языком активизируются такие психические процессы, как внимание, память, мышление, речь, воображение, развиваются связанные с ними способности, развивается интеллект.

Одним из приоритетных направлений в системе ДПО является расширение форм, методов организации обучения при помощи систем телекоммуникации, внедрение современных методик дополнительного профессионального образования взрослых. Большое значение в достижении эффективных результатов переквалификации специалистов имеют интенсивные методы и технологии обучения – «мозговая атака», деловые игры, репетиторские программные средства, компьютерные системы имитационного моделирования, метод модульного обучения.

Достижение высокого качества любого вида образования в настоящее время невозможно без широкого использования новых информационных технологий, реализованных на базе персональных компьютеров. Поэтому одним из весомых критериев качества дополнительного профессионального образования можно считать степень использования в учебном процессе новых информационных технологий.

Современный уровень развития компьютерной техники позволяет широко и эффективно ее использовать в обучающих программах ДПО. В качестве приоритетных направлений использования компьютерных технологий для осуществления языковой подготовки студентов могут быть выбраны следующие.

Во-первых, это создание и широкое использование в учебном процессе имитационных моделей, реализованных с помощью прикладного программного обеспечения собственной разработки разных сфер профессиональной деятельности.

Во-вторых, использование в учебном процессе разработанных по оригинальным методикам обучающихся и контрольных программных комплексов. Это позволит увеличить количество форм предоставления информации студентам. Такое увеличение выгодно и с точки зрения усвоения информации (показатель качества), и с точки зрения увеличения охвата аудитории (показатель экономической эффективности программы).

В-третьих, использование возможностей всемирной сети Интернет в учебном процессе, продвижение с ее помощью предоставляемых образовательных услуг.

Особенности дополнительного образования, основанного на использовании информационных технологий, проявляются через ряд принципов:

- принцип деятельности,
- принцип формирования поддерживающей дружественной среды,
- принцип управления познавательной деятельностью обучающегося,
- принцип лично-опосредованного взаимодействия,
- принцип открытости коммуникативного пространства,
- принцип индивидуального подхода к создаваемым обучающимися интеллектуальным продуктам.

Неравномерность и неоднозначность развития личности в разные периоды жизни, разные уровни и направленность образования, разность интересов и жизненных планов, различия в мировоззрениях, в убеждениях, сформированных в разных условиях и во времени, определяют специфику, особенности и сложность ДПО. Целеполагание в системе ДПО направлено, прежде всего, на развитие базовых качеств личности специалиста – теоретического мышления, коммуникативных, креативных и рефлексивных способностей.

Принципиально важной отличительной особенностью ДПО является открытость, прозрачность границ

между учебной и профессиональной деятельностью обучающегося. Поэтому процесс целеполагания в системе ДПО, в отличие от традиционного обучения, не ограничивается постановкой учебных целей: учебные цели формулируются в контексте противоречий и проблем профессиональной деятельности специалиста.

Дидактическая модель ДПО синтезирует три подхода в организации образовательного процесса.

1. Андрагогический – ориентированный на потребности и особенности обучающихся взрослых: обучение на основе опыта и научение через действие (Дж. Дьюи, Роджерс, Ноулс и др.).

2. Развивающий – ориентированный на развитие способностей обучающихся к четырём базовым видам деятельности – мышление, творчество, коммуникация, рефлексия (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов).

3. Контекстный – ориентация при построении учебных курсов на контекст профессиональной деятельности специалистов, их опыт и реальные проблемы; прозрачность границ между учебной и профессиональной деятельностью и их трансформация друг в друга через квази-профессиональную деятельность, реализуемую посредством кейс-технологий (А.А. Вербицкий).

Дидактическими принципами системы ДПО являются:

- лично-ориентированный характер образовательных программ (маркетинговый подход: учет образовательных потребностей обучающихся),
 - практическая ориентированность содержания и способов совместной деятельности,
 - системность и целостность содержания образования и видов деятельности,
 - активность и самостоятельность обучающихся как основных субъектов образования,
 - проблемность и диалогичность содержания и характера взаимодействия в учебном процессе,
 - рефлексивность: осознанность обучающимся содержания, способов деятельности, а главное – собственных изменений,
 - вариативность (разнообразие) – содержание образования должно демонстрировать множество точек зрения на проблему, множество граней ее решения,
 - принцип поддерживающей мотивации,
 - модульно-блочный принцип организации содержания образования и деятельности обучающихся.
- Модульный принцип организации образования в наибольшей степени содействует выбору взрослыми обучающимися целей и содержания образования, форм, методов, средств и темпов обучения.

Следование этому принципу предполагает:

- построение программ обучения из образовательных модулей;
- установление в соответствии с каждым модулем определенных образовательных кредитов, из которых складывается образовательный стандарт на освоение программы подготовки и переподготовки обучающихся;
- создание возможности для обучающихся определения индивидуальной образовательной «траектории» в открытом образовательном пространстве.

В качестве модулей могут рассматриваться учебные дисциплины или учебные курсы. При этом важно ориентироваться на деятельностный подход: модуль должен не только содержать законченный отрезок учебного материала, но и завершённый цикл деятельности обучающегося по освоению этого материала. Этот взгляд отражает идею о том, что модули образуются не из тем учебных дисциплин, а из логически завершённых видов учебной деятельности обучающихся по освоению материала курса.

Подготовка переводчика в сфере профессиональной коммуникации в системе ДПО имеет свои специфические особенности, обусловленные сжатými сроками обучения, практической направленностью, особенностью контингента обучаемых.

Каждый обучающийся обладает индивидуальными личностными и деятельностными особенностями: способностями, интеллектуальной деятельностью, когнитивным стилем, уровнем притязаний, самооценкой, работоспособностью, стилем учебной деятельности.

Студенты старших курсов, обучающиеся в системе ДПО, имеют солидную методологическую подготовку и владеют стратегической компетенцией, то есть культурой критического рефлексивного мышления. У них сформированы навыки рациональной организации учебного труда, навыки самостоятельной работы, умения саморегуляции, самоконтроля, самооценки. Обучающиеся имеют высокую внутреннюю мотивацию, которая объясняется стремлением найти новые жизненные ориентиры, самореализоваться на поступательном витке развития. Именно система ДПО обладает большими возможностями для организации адресной подготовки специалистов, что особенно важно в условиях вариативности фундаментальной специальной подготовки слушателей.

Как социальная группа студенчество характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии.

В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество - социальная общность, характеризуемая наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости.

В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического воздействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач.

При формировании информационно-языковой культуры будущих специалистов наиболее целесообразно использовать андрагогическую модель обучения, основные положения которой заключаются в следующем:

1. Трансформация обучаемого в обучающегося, поскольку он осознает возрастающую самоуправляемость.
2. Готовность обучающегося к обучению в зависимости от задач по развитию личности и овладению социальными ролями.
3. Использование в ходе обучения богатого опыта обучающегося.
4. Немедленное применение полученных знаний.
5. Ориентация обучения на решение проблем.
6. Наличие неформального психологического климата.

та.
7. Планирование и формирование целей учебного процесса совместно с обучающимися.

8. Базирование технологии на поиске новых знаний с учетом личного опыта.

9. Совместная оценка результатов обучения.

Таким образом, повышение качества профессиональной подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации в системе ДПО возможно достичь посредством внедрения в учебный процесс научно-обоснованной, личностно-ориентированной, интегративной технологии обучения, основанной на андрагогической и акмеологической моделях обучения. Данная технология должна быть направлена на контекстное обучение и метод моделирования с включением вариативных компонентов подготовки специалиста и обеспечивать взаимосвязь языковой, профессиональной, информационной и коммуникативной деятельности в осуществлении учебного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ангеловсий А.А. Проблема взаимосвязи дополнительного профессионального образования и рыночной конкурентоспособности специалистов // Дополн. проф. образование. 2007. № 5.
2. Дополнительное профессиональное образование: от спроса до признания // Тез. докл. - М.: Межгос. ассоц. последипломного образования, 2001. - 185с.
3. Змеев С.И. Основы андрагогики: Учебное пособие для вузов. - М.: Флинта. Наука, 1999. - 152с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Логос, 2001. - 227с.
5. Коммуникативность в обучении современным языкам / Джо Шейз. - Совет Европы Пресс, 1995. - 349с.
6. Крупченко А.К. Проблемы иноязычного обучения в системе непрерывного профессионального образования (тезисы) // Материалы международной научно-практической конференции «Реформирование школьного и вузовского образования и новые тенденции в преподавании иностранных языков». М.: МПГУ, 2002.
7. Халеева И.И. Подготовка переводчика как «вторичной языковой личности» // Тетради переводчика. Научно-теоретический сборник. - 1999. - Вып 24.
8. Чернова Ю.К. Профессиональная культура и формирование её составляющих в процессе обучения. - Тольятти: ТолПИ, 2000. - 163с.
9. Хальзова В.М. Технология подготовки специалиста в сфере иноязычной профессиональной коммуникации: Теория и методика профессионального образования: дис. канд. пед. наук: защищена 07.06.2002; утв. 22.11.2002. Тольятти: ТГУ, 2002.

SOME APPROACHES TO ORGANIZATION OF INTERPRETERS' TRAINING IN THE FIELD OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY PROFESSIONAL EDUCATION

© 2013

*V.M. Khalzova, candidate of pedagogical science, associate professor of the chair "Theory and techniques of foreign languages and cultures teaching"
Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

Annotation: Problems connected with the training of non-linguistic students for foreign language professional activity in the system of supplementary professional education are considered and the ways optimizing the teaching process on the basis of innovative technologies introduction are proposed.

Keywords: foreign language professional competence, competent approach, information technologies, computer technologies, modular principle of training organization, supplementary professional education, interpreter in the field of professional communication.

Аннотация: В статье рассматривается роль детского опыта личности в ее жизнетворчестве на основании анализа жизненного пути и творчества Дж. Гордона Байрона. Особое внимание уделяется переживанию экзаквизитных ситуаций детства и формированию психологических защит, детерминирующих специфику индивидуального жизнетворчества во взрослом возрасте.

Ключевые слова: детство, жизнетворчество, защитные механизмы психики, экзаквизитная ситуация.

Положение об императивности ранних этапов онтогенеза – один из главных постулатов психоанализа (З. Фрейд, К. Юнг, Э. Фромм и др.). Ученые этого направления подчеркивают важность окружающей среды ребенка в развитии его личности, и выражают точку зрения, согласно которой детство является важным этапом становления личности, а детский опыт влияет на возникновение личностных особенностей, в том числе и расстройств.

Эта идея была взята нами за основу изучения жизнетворчества личности. В результате расширения рамок понятия о творчестве, его проявлений, определенной универсализации творческой деятельности, человеческая жизнь стала восприниматься как творческий акт, как продукт творческой деятельности. Также сформировалось убеждение о всеобъемлющих творческих возможностях, присущих всем людям и актуализирующихся в разной степени под влиянием как внешних, так и внутренних факторов. Этот аспект творчества вызывает особый интерес психологов, поскольку жизнетворчество связано со способностью обычного человека реализовать творческий потенциал в организации собственной жизни.

Понятие жизнетворчества разрабатывается украинскими и российскими учеными в рамках экзистенциальной психологии (Д. Леонтьев, А. Сухоруков, Е. Пурло), а также психологии жизнетворчества (Л. Сохань, И. Срмаков, М. Левченко, Л. Яновская и др.).

Процесс жизнетворчества ученые относят ко взрослому возрасту (25–45 лет), когда у человека достаточно развита способность преобразовывать и расширять жизненный мир, изменять и организовывать свою систему отношений в процесс ее развития [1, с.192].

Рассмотрение процесса жизнетворчества через призму самоактуализации, на наш взгляд, способно более глубоко проникнуть в природу жизнетворчества и проанализировать предпосылки его своеобразности для каждой личности. В то же время, несмотря на специфику жизнетворчества каждой отдельной личности, мы предполагаем некую универсальность механизма ее формирования. Принимая во внимание положение психоанализа об императивности детского опыта, мы считаем, что сформировавшиеся в ранние периоды онтогенеза психологические механизмы защиты вследствие переживания экзаквизитных ситуаций влияют на особенности жизнетворчества личности во взрослом возрасте.

Проблема роли психологических защит в своеобразии жизнетворчества человека до сих пор остается неразработанной. В связи с этим, цель нашей статьи – изучить влияние детского опыта, в частности, экзаквизитных ситуаций и защитных механизмов психики на своеобразии жизнетворчества личности.

В качестве иллюстративного материала при осуществлении данной цели исследования считаем целесообразным использовать жизненный путь и творческое наследие одного из величайших поэтов-романтиков Дж. Гордона Байрона. Более глубокое осознание жизнетворчества личности, по нашему мнению, возможно путем анализа и интерпретации творческого наследия личности параллельно с изучением биографических фактов, воспоминаний современников и т.д.

И. Франко называл поэтов романтической школы «открывателями бессознательного», поскольку именно бессознательный элемент стал основой поэтической образности в поэзии эпохи романтизма, когда творчество стало рассматриваться как следствие бессознательного вдохновения. Согласно взглядам представителей школы психоанализа, художественное произведение можно интерпретировать как способ проявления чувств, сублимации бессознательных переживаний автора.

Произведения романтиков в этом отношении являются особенно ценными и информативными. В поэзии (в сравнении с прозой) бессознательный элемент более концентрирован, выражен, так как для нее характерна чрезвычайная эмоциональная насыщенность, обусловленная мощными проявлениями активизированных глубинных энергетических потоков бессознательного. Поэтому многие поэты моменты творения своих произведений сравнивают с «приступами умопомешательства» (Л. Украинка), когда бессознательное вырывается наружу в форме художественного произведения в моменты обостренного психического состояния, приносит тем самым некоторое облегчение автору, что по сути своей есть ничем другим как защитным механизмом психики [2, с. 36].

Сквозь строки поэтических произведений Дж. Гордона Байрона прослеживается эмоциональное и психическое состояние автора, что способствует более полному пониманию процесса его жизнетворчества, чем он описан в рамках биографии.

Для изучения личности как субъекта жизнедеятельности, а также для выявления общих закономерностей развития личности в процессе жизни в психологии широко используется психобиографический метод.

Модель исследования творческой личности посредством этого метода была разработана академиком В. Моляко. Поскольку согласно принципам гуманистической психологии, в частности теории самоактуализации, каждый человек считается потенциально творческим, использование вышеуказанной модели кажется достаточно оправданным и информативным для анализа не только творчества, но и жизнетворчества личности. В. Коновальчук адаптировала и дополнила этот алгоритм анализа личности весомыми элементами, что позволяет брать во внимание глубинные психологические процессы при изучении жизнетворчества личности.

По мнению исследовательницы, при изучении жизнетворчества важен не только детский, но и пре- и перинатальный опыт личности, экзаквизитные ситуации индивидуального развития личности, обуславливающие формирования структурных компонентов психики, в частности – психологических защит. Необходимо также исследовать роль психологических защит личности, как глубинной системы психики, детерминирующей протекание психических процессов, их проявление в социальной среде, роль в процессе жизнетворчества [3].

Для изучения особенностей жизнетворчества Дж. Гордона Байрона через призму его детского опыта мы используем психобиографический метод и метод психоанализа.

За внешней оболочкой распутного, дерзкого, любящего жить на широкую ногу поэта, страстного любителя

женщин, которых он менял, «как перчатки», скрывается личность творца – субъекта и объекта жизнетворчества, человека, творящего свою жизнь именно «таким» образом, выстраивающего «именно так», а не иначе свои отношения с людьми и своим внутренним миром.

Судя по биографическим данным, Дж. Байрон не был плодом чистой любви. Б. Эйслер называет его ребенком страсти. Отец женился на матери по расчету, намереваясь поправить свое финансовое положение, это был его второй брак. Джек Байрон, отец поэта, имел прозвище «сумасшедший Джек», был чрезвычайно вспыльчивым, безнравственным, бесхарактерным человеком. Таким же был и его брат, который, будучи пьяным, совершил убийство родственника [4].

Мать поэта обладала скверным характером: раздражительная, капризная и тщеславная, она в припадках бешеного гнева рвала на куски свои платья и шляпки, ругалась последними словами и жестоко была своего ребенка. Отец ее покончил жизнь самоубийством в ванне; а другой близкий родственник пытался отравиться [4].

В семье таких эмоционально нестабильных людей, обедневших аристократов, родился будущий поэт. В доме Байронов не было любви, царил напряженный обстановка и бушевали страсти. Родители развелись, и отец вскоре умер. С семейной жизнью у Байрона стали ассоциироваться скандалы и ссоры.

С детства Байрон проявлял необузданный и своенравный характер. В приступе «*violent passion*» (дикой ярости) он рвал одежду, а однажды чуть не перерезал себе ножом горло [4]. Чрезвычайная темпераментность, обусловленная наследственностью, могла бы быть смягчена условиями раннего воспитания и раннего жизненного опыта, но из-за особенностей характера матери, женщины своенравной, нервной и яростной, ситуация лишь усугублялась.

Врожденная хромота доставляла будущему поэту много страданий, как в физическом, так и в моральном плане. Современные эксперты в области медицины объясняют его физический порок как следствие полиомиелита или дисплазии. Сам же Байрон обвинял мать в своей хромоте, так как она слишком сильно затягивала корсет во время беременности, что могло стать причиной внутриутробной травмы [5, с. 7]. Из-за своего физического недостатка Джордж считал себя уродливым, был объектом насмешек. Больше всего, что этим упрекала его мать: вместо того, чтобы щадить его, напротив, пользовалась любым обстоятельством, чтобы оскорблять и терзать мальчика. Так, однажды в припадке гнева она обругала его «хромой скотиной». Ребенок, услышав это оскорбление от родной матери, побледнел как полотно, но сдержал себя и со слезами на глазах просто ответил: «Я не виноват, я родился таким, мама!» Этих оскорблений Байрон впоследствии никогда не мог простить своей матери и всю свою жизнь не мог забыть их [4].

Такие экзотические ситуации, очевидно, не были редкостью в жизни мальчика. Зачастую они были связаны с эмоциональными переживаниями по поводу физического недостатка (неполноценность, униженность), ассоциировались с матерью и окружающими людьми.

Отношение общества к своему физическому недостатку приводило его в ярость (это был обычный способ выражения эмоций в семье, который с младенчества наблюдал Джордж и стал им бессознательно пользоваться).

А. Маслоу в своей теории самоактуализации утверждает, что удовлетворении низших (базовых потребностей) на начальных ступенях онтогенеза – физиологических (голод, жажда), потребности в безопасности (уверенность, избавление от страха и неудач), потребность в любви и принадлежности к некой социальной группе, а также потребность в одобрении, уважении и признании – обеспечивают возможность легкой и беспрепятственной реализации потенциала [6, с. 27]. Анализ биографических материалов свидетельствует о том, что близкое

окружение не дало возможности маленькому Байрону в детстве чувствовать себя защищенным, нужным и любимым.

А. Маслоу считает, что ранняя фрустрация потребности может зафиксировать индивида на определенном уровне функционирования. То есть движение к самоактуализации невозможно, пока индивид не освободится от доминирования низших потребностей, например потребности в безопасности и уважении, как в случае с Дж. Байроном.

Ребенок, не пользовавшийся достаточной популярностью в семье или среди сверстников, может быть занят поиском способов удовлетворения потребности в уважении и почете всю свою жизнь вместо удовлетворения высших потребностей, в частности потребности в самоактуализации. Такое поведение можно объяснить активизацией защитных механизмов психики, путем которых взрослый человек пытается избежать психологического дискомфорта, связанного с первичной экзистенциальной ситуацией детства. Как следствие, человек будет занят решением несуществующих проблем, связанных со своей фиксированностью на травме или нерешенной ситуации «родом из детства». Из-за неспособности осознать это человек имеет меньше шансов для полной самоактуализации, предусматривающей успешное жизнетворчество. «Самоактуализация – это не отсутствие проблем, а движение от преходящих или ненастоящих проблем к настоящим» [6, с. 28].

Осознание и принятие реальных проблем открывает человеку путь к удовлетворению высшей потребности – потребности в самоактуализации. Психологическая защита как бегство от реальности, приводит к источению творческого «Я», а каждый акт реализации механизмов защиты осуществляется путем «поедания» тела творческой самости, так же как и мифические герои, летая на гигантских птицах, кормили их своим собственным мясом [7, с. 147].

В таком случае психическая энергия расходуется впустую, ради ситуативного облегчения психического состояния человека, вместо того, чтобы быть направленной на полную реализацию творческого потенциала, а значит и на жизнетворчество личности.

Анализируя жизнетворчество Дж. Байрона, следует обратить внимание, что под влиянием защитных механизмов психики, сформированных в детстве, его поведение, организация жизненных событий, построение отношений с другими людьми были направлены на удовлетворение потребности в признании, уважении, которых он не испытывал в детстве в силу сложившихся жизненных обстоятельств и специфики его раннего окружения.

Настойчивость поэта на этом пути дала свои плоды: «Я был сначала самым непопулярным мальчиком в школе, – рассказывает он сам в своем дневнике, – но впоследствии стал вожаком».

После выхода в свет «Чайльд-Гарольда», поэт стали почитать, он стал затребованным обществом, к чему бессознательно стремился долгие годы. К своим 24 годам он не только стал известным, но и заметно похорошел, похудел, изнуряя себя жесткими диетами и голодом, что впоследствии подорвало его здоровье, благодаря приложенным усилиям и силе воли [4].

Даже, добившись успеха и признания, он не мог успокоиться, снова и снова искал признания и любви, как бы подтверждая свой статус всеобщего любимчика, пользуясь большим успехом у женщин.

Биографы отмечают, что он был очень тщеславным, любил всегда и во всем быть первым, разыгрывать роль вождя или покровителя чересчур интересовавшегося мнением о себе окружающих, особенно представительниц прекрасного пола.

Данные его биографии свидетельствуют о чрезмерной увлеченности Байрона женщинами, между тем, судя по записям в его дневниках, поэт был не очень высокого мнения о женщине: «Я смотрю на них, как на очень ми-

лые, но низшие существа... , как на взрослых детей; но я всегда раб одной из них». Но попытки создать полноценную семью у Байрона так и не получилось [4].

Мы связываем эту особенность жизнотворчества поэта со специфически сформированным образом женщины в детстве: две значимые женские фигуры его детства – мать, приступы ярости которой по отношению к сыну сменялись трогательной нежностью, и няня Мей Грей, отклики о которой весьма неоднозначны. Ее имя связывают с первым сексуальным опытом маленького Байрона. Сам Байрон, очевидно, вспоминал именно об этом периоде своего детства, когда в 1821 году в «Отдельных воспоминаниях» писал: «Страсти во мне проснулись очень рано, так рано, что мне никто не поверит, если я скажу и опишу все подробности» [4].

Во взрослом возрасте эти самые страсти молодого человека набирали оборотов, что проявлялось в его распутном образе жизни. Вследствие такого воспитания, у Байрона сформировался весьма противоречивый образ женщины: с одной стороны – она загадочна, умна, у нее есть чему поучиться (как няня), но с другой стороны – она доминантная, нетерпеливая, непонимающая и мстительная (как мать). Сформировавшаяся на такое неоднозначное восприятие женщины защитная реакция заключалась в недоверии к представительницам прекрасного пола. Его романы были многочисленными, но недолговечными и создавали ему славу ловеласа. Согласно одной истории, получившей широкую огласку после смерти Байрона, он выдавал одну из девушек за своего брата или кузена, одевая ее в мужскую одежду. Однако «случай закончился нелепо, поскольку у «юного джентльмена» случился выкидыш в гостинице на Бонд-стрит, к неопишному ужасу горничных» [4].

Возможно, ему нравилось унижать некоторых, так же, как унизила его когда-то пренебрежительной репликой: «Зачем мне этот хромой мальчишка!» первая любовь – Мэри Чеворт. Это была одна из самых сильных экзвивитных ситуаций его жизни.

Единственной на свете женщиной, на которую не распространялось более чем скептическое отношение к прекрасному полу, была сестра по отцу Августа, с которой его связывали помимо родственных, длительные любовные отношения. Ей он посвятил некоторые из своих произведений, обращаясь к ней как «любимая сестра» и просто «любимая».

*Ты из смертных, и ты не лукава,
Ты из женщин, но им не чета.
Ты любовь не считаешь забавой,
И тебя не страшит клевета.*

Интересно, что дословный перевод этих строк «Станцев к Августе» звучит так: «Ты женщина, но ты не отречешься, не бросишь...». Это еще раз свидетельствует о недоверии поэта ко всем женщинам, которые могут порвать отношения, потому он бросал своих любовниц сам, когда они ему надоедали.

Посредством общения с сестрой, любовницей и единомышленником в одном лице ему, видимо, удавалось хоть ненадолго обрести психологический комфорт, удовлетворяя свои базовые потребности. Позже он говорил леди Блессингтон: «Августа знала о всех моих слабостях, но любила меня настолько, чтобы мириться с ними... Она давала мне такие хорошие советы, но, поняв, что я не способен следовать им, любила и жалела меня еще больше, именно потому, что я ошибался» [4].

Именно такого понимания Дж. Байрон в свое время не получил от матери и уже во взрослом возрасте у него появилась возможность отреагировать детские желания, заместив мать Августой.

Женитьба Байрона на Анабелле Милбэнк была по видимому попыткой остепениться и обрести душевное равновесие, которого он по большому счету никогда и не имел. Любви между молодыми людьми не было, их характеры были очень разными, поэтому брак, в котором была рождена дочь Августа-Ада, закончился раз-

водом. Истинные причины развода остаются загадкой, хотя некоторые биографы утверждают, что они связаны с инцестуозной связью поэта со своей сестрой, сексуальной ориентацией поэта, жестоким и грубым отношением к жене в припадках бешеного гнева. Ведь недаром леди Байрон консультировалась по поводу возможного сумасшествия мужа с доктором. Хотя любовь к Байрону была сильной, женщина настояла на разводе, напоминая Байрону в письме о «его искреннем и непреодолимом отвращении к семейной жизни и его желании и решимости с самого начала избавиться от ее уз, которые он считал крайне нетерпимыми...» [4].

Причины такого отношения к браку и семье мы находим в детстве поэта. Он признавался одному из своих друзей: «С раннего детства у меня появился страх перед семейными узами от вида домашних ссор» [4].

По всей видимости, свою семью он неосознанно строил по примеру, увиденного в детстве. Детский страх перед семейными ссорами во взрослой жизни реализовался в виде таких же семейных раздоров, причиной которых был он сам. Бессознательно Дж. Байрон был ориентирован на освобождение от брачных уз, хотя в реальности делал попытки сберечь семью, боялся потерять тех, с которыми испытывал душевный комфорт.

Обращаясь к дочке Аде, он пишет:

*Дитя любви! Ты рождена была
В раздоре, в помраченых истерии,
И ты горишь, но не сгоришь дотла,
И не умрут надежды золотые...*

После развода Байрон с головой окунулся в распутную жизнь, которая пагубно влияла на его здоровье, занимался общественной деятельностью, боролся за освобождение Греции. «Я буду тратить деньги на девок, пока у меня еще есть порох в пороховницах. Я не проживу долго и поэтому должен брать от жизни все...» [4]. Такая позиция поэта, наблюдавшаяся на протяжении всей его жизни, возможно, связана с чувством неполноценности. В детстве его считали не таким, как все из-за физического недостатка, на что он весьма яростно реагировал. Позже приступы ярости сменились защитным поведением: «раз я отличаюсь от других, то могу не соблюдать норм и правил, которых придерживаются они, ведь я – другой».

Таким образом, у него проявляется тенденция к разрушению запретов, что проявляется в демонстративном поведении – содержании диких животных в доме (медведь, обезьяны, павлины и т.д.), совместное проживание с женщиной в виде пажа, увлечение молоденькими мальчишками и многое другое, что его жена и сестра Августа относили к проявлениям психического расстройства.

То, что подобное поведение было недопустимо в обществе, его не волновало. Внешняя холодность, гордое и презрительное молчание в отношении к людям, интересующимся подробностями его личной жизни, по нашему мнению, были защитой, под которой скрывался ранимый и мягкий человек с детским комплексом неполноценности.

При анализе жизнотворчества Дж. Гордона Байрона, прослеживается зависимость особенностей его жизнотворчества от условий развития на ранних этапах онтогенеза. Таким образом, фиксированность личности на некоторых дефицитарных моментах эмоционального опыта детства отражается не только в ее творческих произведениях, но и особенностях организации своих жизненных событий, а также на построении отношений с другими людьми. То есть, детский опыт детерминирует специфику жизнотворчества личности.

Перспективу исследований в этом направлении видим в дальнейшем изучении механизмов жизнотворчества, что даст более обширное представление о предпосылках формирования личности, способной самостоятельно творить свою жизнь и быть ответственной за свой выбор, поскольку такая личность является одной из наиболее ценнейших ценностей современного общества.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Яновська Л. В. Динаміка здатності до життєтворчості особистості у дорослому віці : Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Яновська Лариса Володимирівна ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського . – Одеса, 2006. – 234 с.
2. Зборовська Н. Психологія і літературознавство: Посібник/ Зборовська Неллі Вікторівна. – К.: Академвидав, 2003. 392 с.
3. Коновальчук В. І. Використання біографічного методу для дослідження проблеми творчої реалізації особистості // Вісник інституту розвитку дитини. Вип.24. – Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць. – К.: 2012. – 175 с.
4. Марчанд Л. Лорд Байрон: Заложник страсти /

Лесли Марчанд [Електронний ресурс]// Режим доступа: <http://www.libros.am/book/read/id/287567/slug/lord-bajjron-zalozhnik-strasti>.

5. MacCarthy, F. Byron: Life and Legend/ Fiona MacCarthy. – London: John Murray, 2002. – 674 p.
6. Maslow, A. H. «Gritique of Self-Actualization» / Abraham Harold Maslow// Journal of Individual Psychology, 1959 p.
7. Марков С. Л. Захисні механізми як вихідні патерни творчого розв'язання проблем/ С. Л. Марков// Вчені записки Університету економіки та права «КРОК»: зб. наук. праць. – Київ, 2009. – Т.3. – №30. – С.145-153.
8. Байрон Дж. Гордон. Собрание сочинений в четырех томах: пер. с англ. Б. Пастернака / Джордж Гордон Байрон.– М: Правда, 1981. – 1600 с.

**CHILDHOOD EXPERIENCE INFLUENCE ON ZHYZNETVORCHESTVO
GEORGE GORDON BYRON**

© 2013

*T.V. Sheleg, a graduate student
Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnytsky, Cherkassy (Ukraine)*

Annotation: On the basis of the analysis of George Gordon Byron's life and poetry the influence of childhood experience on the personal life creativity is considered. Special attention is paid to childhood exquisite situations and the formation of psychological defenses that determine particular character of individual life creativity in adulthood.

Keywords: childhood, life creativity, defense mechanisms, exquisite situation.

УДК 37.08.082:378(4-15)

**КАДРОВЫЕ СТАНДАРТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ В ШКОЛАХ СТРАН
ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ**

© 2013

*Е.С. Ковальчук, кандидат педагогических наук, докторант Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки
Луцкий национальный технический университет, Луцк (Украина)*

Аннотация: В статье представлен анализ кадровых стандартов педагогических лидеров в отдельных странах Западной Европы. Автор выделили три категории требований на должность директора школы, в зависимости от содержания и количества профессиональных компетентностей, необходимых претенденту, образовательной политики страны и национального законодательства.

Ключевые слова: директор школы, кадровый стандарт, профессиональные компетентности, педагогический лидер, страны Западной Европы.

Одним из ключевых векторов реформирования образования в странах Западной Европы конца XX века стала модернизация системы управления учебными заведениями ориентированная на предоставление школам большей автономии. Процесс внедрения управленческих новшеств выдвинул дополнительные требования к подготовке руководителей учебных заведений, которые в условиях реструктуризации школы должны стать лидерами учебно-педагогического коллектива. Кроме умений администрирования и организации работы в коллективе, педагогические лидеры автономных школ должны демонстрировать способности к постоянному самосовершенствованию, к поддержке и стимулированию других участников учебного процесса, необходимых для успешного достижения профессиональных и учебных целей; должны развивать ответственное поведение, внедрять инновации и уметь принимать профессиональные решения.

Поиск подходов к реформированию сферы школьного управления в Украине заставляет отечественных разработчиков образовательной политики обращаться к опыту европейских стран, имеющие значительные достижения в этой сфере.

Модернизация управления образованием западноевропейских школ предусматривает: введение новой этики управленческой деятельности, базируется на принципах взаимоуважения, положительной мотивации; демократизации процедуры назначения руководителей учебных заведений, их аттестации, повышении компетентности

управленцев всех уровней, воспитании лидеров в сфере образования.

Анализ ряда общеевропейских нормативных документов [1–5] и научных работ зарубежных исследователей (Б. Понт (B. Pont), Д. Нюш (D. Nusche), Д. Хопкинса (D. Hopkins), А. Тайпале (A. Taipale), М. Андерсона (M. Anderson), П. Гронна (P. Gronn), А. Джексона (A. Jackson) и др.) дает возможность выделить стандарты квалификации педагогических лидеров необходимых для управления автономным учебным заведением. Особый акцент в программных и научных документах сделан на наличии компетентностей лидера, предопределяющих эффективность управления школой.

Таким образом, цель работы – проанализировать стандарты квалификации директоров школ в странах Западной Европы и определить содержание и особенности формирования требований к этим стандартам, а также определить профессиональные компетентности необходимые педагогическому лидеру для управления школой.

Новые векторы развития национальных систем образования в странах Западной Европы были определены Программой развития образования и профессиональной подготовки 2010 (Education and Training 2010), утвержденной Советом Европы в марте 2002 года [2]. В Программе 2010 Европейская Комиссия призвала государства – члены Европейского Союза к:

– дальнейшему сотрудничеству в области национального законодательства и образовательной практики

для повышения привлекательности профессии учителя и улучшения квалификации педагогических кадров [2, с. 24];

– объединению усилий всех участников учебного процесса, включая социальных партнеров, разделяющих ответственность за достижение целей Лиссабонской стратегии, с целью определения единой рамочной модели квалификаций и компетенций для стран ЕС [3, с. 28];

– поиску дополнительных инвестиций для повышения качества управления школой в условиях автономии учебного заведения [5, с. 3].

Формируя в 2009 году выводы по завершению Программы 2010 профессионального развития учителей и школьных лидеров (Council conclusions on the professional development of teachers and school leaders) Совет Европы признал, что директора школ имеют большое влияние на перформативность учебного заведения. От лидерских компетенций директора напрямую зависят: качество и методы преподавания в школе, формы и методы мотивации персонала, его моральное состояние; среда обучения, и, соответственно, мотивацию учащихся и их родителей к участию в учебном процессе. Кроме того, Совет Европы по вопросам образования определил необходимость создания школьным лидерам достаточных возможностей для развития и поддержания эффективных навыков руководства [1, с. 29].

В ходе поиска методов повышения профессионального развития директоров школ Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) (*англ. Organization for Economic Cooperation and Development – OECD*) предложила следующие пути улучшения школьного лидерства в странах-членах, а именно: определить и пересмотреть обязанности руководителей школ; делегировать ответственность и полномочия по принятию образовательных решений органам управления школами; способствовать начальной и непрерывной подготовке руководящих кадров и их адаптации к меняющимся потребностям общества; сделать школьное лидерство привлекательной профессией через создание условий профессионального развития, возможностей для карьерного роста и достойной оплаты труда, в соответствии с нагрузкой и ответственности [6, с. 9–13].

Беспокойство OECD по улучшению условий труда педагогических лидеров, в частности директоров школ, имеет реальную основу. Согласно выводам рабочей группы специалистов Европейского комитета профсоюзов работников образования (European Trade Union Committee for Education – ETUCE) [7, с. 10], должность директора школы постепенно теряет свою привлекательность из-за ряда недостатков:

1. Плохие условия труда: «перенагрузка» обязанностями, как результат – увеличение продолжительности рабочего дня, несоответствие оплаты труда, высокий показатель стрессовых ситуаций на рабочем месте (по сравнению с показателями руководителей в других отраслях) снижает интерес населения к этой должности. (Как свидетельствуют отчеты ОЭСР, 2008, в Бельгии (фр.), Финляндии, Дании и Северной Ирландии насчитывается менее 2500 директоров школ по сравнению с 57 тысячами всех директоров школ во Франции [8, с. 28].

2. Старение профессии. Опросы директоров школ стран-участниц ОЭСР, показали, что в таких западноевропейских странах, как Бельгия (фр.), Дания, Австрия, Северная Ирландия показатель количества директоров школ в возрасте за 50 достигает критического максимума – 80 %. В то время как в Португалии этот показатель составляет лишь 25 % [8, с. 29].

3. Гендерный дисбаланс школьных лидеров. В Австрии, Бельгии (фр.), Португалии и Великобритании более 60 % директоров школ – это женщины [8, с. 123]. В начальных школах Австрии, Швеции и Великобритании этот показатель составляет 75 % [8].

4. Отсутствие возможности постоянного карьерного роста.

5. Высокий уровень ответственности и подотчетности [8, с. 9–13].

Непривлекательность должности директора школы в странах Западной Европы снижает возможности государств привлечь достаточное количество квалифицированных кандидатов на объявленные места. Ситуация осложняется тем, что в ближайшие годы ожидается выход на пенсию значительного количества опытных директоров, а новые претенденты не всегда соответствуют современным требованиям к должности. Профессиональная деятельность директора XXI века претерпела существенные изменения и требует новых умений и навыков.

Благодаря активизации образовательных реформ начала XXI века, направленные на демократизацию школы и создание среды непрерывного обучения, помимо обновления квалификационных требований, в странах Западной Европы происходят изменения уровня «управленческого менталитета» руководителей автономных учебных заведений.

Как отмечают эксперты ОЭСР, «правительства многих стран Европы начали предоставлять директорам школ больше ответственности при создании образовательных программ. Реализация созданных программ должна осуществляться в соответствии с потребностями общества нового тысячелетия и на основании управленческого стандарта, который требует от школьных лидеров беспрецедентного квалификационного уровня» [8, с. 9].

С увеличением автономии учебного заведения и предоставлением директорам больших прав в принятии решений увеличивается перечень обязанностей, с которыми, как отмечает американская исследовательница К. Коттон (*Cotton, Kathleen*), справляться им приходится самостоятельно [9]. Речь идет об участии директоров школ в процессе формирования учебных программ, в которых отображены запросы и потребности учащихся. Среди обязанностей директора в этом процессе выделим: управление, мониторинг, контроль учебного процесса и результатов деятельности школы (тестирование учащихся); комплектование персонала и управления его производительностью, управление профессиональным развитием, управление финансами, развитие надежных и стабильных связей с семьями учащихся и местной общественностью, привлечение инвестиций от организаций и частных предприятий; отчетность и маркетинг результатов деятельности школы, обеспечение связи с органами местной власти и обществом т.п.

Такое видение управленческой деятельности директорского корпуса требует разработки качественно новых подходов к подготовке и профессионального развития директоров школ. Осознавая имеющиеся противоречия и проблемы, а также существенную нагрузку школьных управленцев, министерства образования стран Западной Европы разрабатывают национальные стандарты квалификации, программное наполнение которых «ориентировано на конечный результат – учебные достижения учащихся» [10, с. 3].

Словарь Вебстер (*Webster's Dictionary*) дает следующее толкование термина: «стандарт» (*англ. standard*): 1)

«норма, образец, эталон, мерило», 2) «нормативно-технический документ, который устанавливает комплекс норм, правил, требований к объекту стандартизации» [11, с. 1383]. «Стандарты – это средства, которые используются для формирования суждений во многих сферах жизни и деятельности: будь то измерения длины, или оценивания написания произведения, или же оценки деятельности школьных лидеров» [10, с. 31]. Оба определения можно применить к разработке определений стандартов для руководителей учебных заведений.

Основательное определение понятия «стандарт лидера» и минимальных квалификационных требований к нему находим в британском сборнике профессиональных стандартов (UK Occupational Standard Directory) «Стандарты устанавливают компетентности, необходимые для применения в должности или для работы, и определяют знания, действия и практики необходимые для проявления компетентности. Они охватывают основные виды деятельности, которые предусматривают выполнение профессиональных обязанностей, и учитывают обстоятельства, которые работник должен учесть» [12].

В национальных образовательных стандартах для директоров школ заложены требования, предъявляемые к лидерам педагогического процесса как новой генерации управленческих кадров. Стандарты устанавливают уровень и объем знаний, умений, способностей, а также круг профессиональных компетенций и личностных качеств руководителя, необходимых для выполнения ключевых функций.

Среди них наиболее важными являются: обеспечение высокого качества преподавания и повышение качества знаний учащихся. Названия национальных стандартов для директоров школ некоторых стран Западной Европы представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Национальные стандарты подготовки директоров школ в странах Западной Европы (на примере Великобритании, Нидерландов, Швеции, Финляндии и Дании) [6; 8; 10]

Страна	Стандарт	Организация, ответственная за формирование стандарта	Год
Великобритания (Англия)	Национальный стандарт для директоров школ <i>National Standard for Headteachers</i>	Национальный колледж школьного лидерства (<i>National College for School Leadership - NCSC</i>)	1999 (обновлен в 2004)
Великобритания (Шотландия)	Стандарт для руководителя школы <i>Standard for Headship</i>	Исполнительная служба Шотландии <i>Scottish Executive</i>	1998 (обновлен в 2005)
Нидерланды	Профессиональный Стандарт Лидеров образования начальной школы <i>Professional Standard for Educational Leaders in Primary Education</i>	Голландская академия директоров школ <i>Dutch Principal Academy (DPA)</i>	2005
Швеция	Национальный стандарт подготовки школьных руководителей <i>Rektorstandard</i>	Национальное образовательное агентство <i>Swedish National Agency for Education</i>	2003
Финляндия	Национальная квалификация администратора образования <i>National Qualification of Educational Administration</i>	Финский национальный совет по вопросам образования <i>Finnish National Board of Education</i>	2002
Дания	Управление учебными заведениями - Общая концепция лидерства и управления развитием	Министерство образования совместно с ассоциациями директоров школ.	2003

Введение стандартов для педагогических лидеров рассматривается как средство повышения эффективности их профессиональной подготовки и профессионального развития.

Привлечение учителей, школьных лидеров и опытных директоров школ к профессиональному развитию, как предусмотрено стандартом, является значительным вкладом в улучшение знаний учащихся. Установление стандартов – это, во-первых, необходимый механизм выявления практической пригодности школьных лидеров к профессиональному развитию в условиях постоянных общественных изменений. Во-вторых, стандарты закладывают перечень функциональных обязанностей дирек-

торов школ, которые они должны выполнять согласно контрактам. В-третьих, стандарты определяют содержание образования при подготовке будущих специалистов для работы в учебном заведении.

Далее охарактеризуем национальные особенности кадровых стандартов директоров школ в отдельных странах Западной Европы, основные требования которых зависят от национальной политики и государственного законодательства. В соответствии с количеством требований, необходимых для назначения на должность директора школы, стандарты можно распределить на три категории:

1. Педагогический опыт;
2. Квалификация;
3. Сертификация.

Первая категория кадровых стандартов является, по сути, наиболее общими требованиями к директору школы. Подбор кадров на должность директора школы лишен чрезмерной формализации. Руководителем нередко выбирают представителя учительского корпуса учебного заведения среди тех, кто имеет опыт педагогической работы не менее трех лет и проявил задатки лидера на протяжении этого периода [7, с. 12]. Такая кадровая политика наблюдается в таких западноевропейских странах, как Ирландия, Нидерланды, Норвегия, Швеция. Например, для того, чтобы получить назначение директора школы, претендент на должность в Швеции должен владеть «педагогическими знаниями, приобретенными в процессе профессионального обучения или практического педагогического опыта» [13, с. 19]. Отсутствие высшего педагогического образования не является основанием для отказа назначить на должность директора школы. Такие же требования при приеме на работу директора школы в Норвегии.

В Нидерландах также нет четких квалификационных требований к должности директора школы. Претендент на эту должность должен иметь педагогический опыт, полученный во время работы в школе. Директорами небольших голландских школ, как правило, становятся опытные учителя, проработавшие в этой же школе на протяжении длительного периода времени. В школах большего размера, с многоуровневой структурой управления, школьный совет может нанять управленцев или специалистов по финансовым вопросам, которые ранее не были штатными работниками учебного заведения. Такой подход создает возможности для привлечения хороших менеджеров к управлению образовательными учреждениями, для этого стоит лишь доказать свою компетентность.

Вторая категория кадровых стандартов касается отбора претендентов на должность директора школы при условии наличия как педагогического опыта, так и образовательной профессиональной квалификации. Такая кадровая политика характерна для Бельгии, Дании, Испании, Германии, Португалии и Франции. Заметим, что педагогический опыт претендента на должность директора в этих странах должен составлять не менее 3–5 лет работы в учебных заведениях (в Испании и Германии – 5–7 лет), а диплом профессиональной квалификации соответствовать не ниже уровня бакалавра.

Третья категория стандартов отбора претендентов на должность директора школы охватывает требования второй категории (квалификация педагога и педагогический опыт (см. выше)), к которым добавляется обязательное наличие сертификата о прохождении курсов подготовки лидеров. Такая кадровая политика практикуется в Великобритании (Англия), Италии и Финляндии.

Отметим, что фактически все государственные школы Англии и Финляндии с конца 80-х годов прошлого века функционируют на основе автономного управления.

Учитывая эффективность деятельности таких школ и высокие показатели учебных достижений учащихся в этих странах (по результатам PISA), будем считать эти страны образцами автономного менеджмента. В этом смысле логично заключить, что главными критериями формирования кадрового стандарта для директора автономного учебного заведения являются: квалификация учителя; опыт преподавания; профессиональные компетентности лидера [7, с. 18–21].

Остановимся более подробно на лидерских компетентностях, которыми должен обладать директор школы для эффективного управления учебным заведением. Прежде чем переходить к характеристике ключевых компетентностей, определимся с дефиницией этого понятия.

В документах ОЭСР «компетентность» определяется, как способность успешно удовлетворять индивидуальные и социальные потребности, действовать и выполнять поставленные задачи. Каждая компетентность построена на сочетании соответствующих знаний, умений и практических навыков, отношений и ценностей, элементов поведения, всего того, что личность может мобилизовать для активного действия [6].

Под профессиональными компетентностями лидера понимается уровень и объем знаний, умений, способностей, а также круг профессионального опыта и личностных качеств руководителя, необходимых для выполнения ключевых функций при управлении учебным заведением, среди которых наиболее важными являются: обеспечение высокого качества преподавания и повышение стандартов учебных достижений учащихся [7, с. 18–21].

Рамочную модель компетентностей лидера школы предложила группа ученых из стран Центральной Европы (М. Шрац (*Michael Schratz*), Ю. Эркуль (*Justina Erčulj*), Е. Ковач (*Edina Kovács*), Н. Рева (*Nóra Révai*) и др.). В выводах к проекту «Международное сотрудничество для школьного лидерства 2011–2013» («*International Cooperation for School Leadership*») [14] под названием «Искусство и наука управления школой» эксперты образования Австрии, Чехии, Венгрии, Словакии, Словении и Швеции обнаружили, что для успешной организации деятельности школы ее директору достаточно обладать знаниями и навыками менеджмента (управления) в пяти областях:

- управление учебным процессом;
- менеджмент изменений;
- самоуправление, самоменеджмент;
- управление другими;
- управление учебным заведением [14, с. 7].

Эти положения представлены в виде модели компетентностей лидера (см. рис. 1).

Компетентностный стандарт руководителя школы был предложен и Европейским комитетом профсоюзов работников образования (*European Trade Union Committee for Education – ETUCE*) [7, с. 10]. Комитет определил 13 ключевых управленческих компетенций школьного лидера, которые основываются на семи основных личностных качествах руководителя и шести общих профессиональных навыках (*generic skills*), среди них:

1. Личностные качества:
 - дальновидное/стратегическое мышление – способ-

ность вдохновлять сотрудников и учеников, создавать целостную картину целей развития школы;

- инновационность/креативность – способность к творчеству, научно-исследовательской работе направленной на поиск форм и методов улучшения системы управления;

- самоактуализация – знание личных качеств, адекватность самооценки и самоанализа;

- самосовершенствование – осознание перспектив своего профессионального развития, открытость для постоянного профессионального обучения;

- порядочность – общечеловеческие моральные качества: справедливость; тактичность; выдержка, терпение, самообладание;

- доброжелательность – формирование опыта эмоционально-ценностных отношений, личностных отношений и просоциальная ориентация личности ;

- отзывчивость/понимание – гражданская зрелость и активность, умение адекватно реагировать на политические, социальные, экономические, правовые и культурные контексты, влияющие на школу;



Рис. 1. Модель компетентностей лидера (представлена учеными Австрии, Чехии, Венгрии, Словакии, Словении и Швеции) (источник [14, с. 7])

2. Профессиональные навыки:

- административные – умение директора планировать, организовывать и управлять человеческими, материальными и финансовыми ресурсами школы с целью обеспечения безопасной и эффективной учебной среды;

- управленческие – способность мотивировать группу людей (учителей, учащихся, родителей) для достижения общей цели (высоких результатов обучения учащихся);

- коммуникативные – это умение аргументированно вести дискуссию, способность к установлению контактов, коммуникативная инициатива, культура речи;

- командные – умение развивать командный дух и потенциал путем совместного управления, соучастия и консультаций относительно стратегий работы школы;

- амбитность/умение рисковать – желание и умение смотреть на вещи по-разному, и всегда держать запасной план наготове;

- управления временем – умение распределять время в процессе исполнения обязанностей и распределять обязанности между подчиненными для достижения намеченных результатов [7, с. 10].

Для развития управленческих компетенций школьного лидера государственные образовательные организации в Англии и Финляндии предлагают обязательное прохождение учебных программ. После завершения программ менеджмента или лидерства участникам об-

учения выдаются аккредитационные сертификаты, являющиеся обязательным документом при рассмотрении кандидатуры на должность директора школы.

Так, в Англии программа развития менеджерских и лидерских компетенций молодых директоров школ существует под названием «Национальная квалификация директора школы» (*NPQH – National Professional Qualification for Headship*) [15]. Занятия проходят в форме учебных сессий, он-лайн обучения и проведения консультаций с опытным тьютором [13]. Сертификат о «национальной квалификации директора школы», в которой зафиксировано официально признаны правительством государства требования к этой группе педагогического персонала, отвечает требованиям «Национального стандарта директора школы» (*National Standards for Headteachers*). По содержанию учебная программа, к примеру, в колледже г. Манчестера, состоит из четырех модулей: учебное лидерство, создание возможностей для совершенствования; лидерство и менеджмент для повышения успеваемости учащихся [13, с. 22].

Для получения сертификата администратора образования претендент на должность директора школы в Финляндии должен пройти курс обучения (15 кредитов), состоящий из следующих дисциплин:

1. «Основы публичного права».
2. «Общее и муниципальное управление».
3. «Администрирование в образовании».
4. «Кадровое администрирование».
5. «Финансовое управление» [13, с. 28]

Подготовительное обучение, как форма профессионального развития кандидатов на должность директора школы, в Финляндии не обязывает выпускников сразу подаваться на пост директора школы. Однако на практике почти все владельцы сертификатов администратора в области образования занимают руководящие должности в финских школах.

Проанализировав кадровые стандарты педагогических лидеров в отдельных странах Западной Европы, мы выделили три категории требований, необходимых для назначения на должность директора школы. Мы определили, что содержание и количество требований к претендентам на должность директора, во многом зависят от национальной политики, государственного законодательства, а также от количества обязанностей и условий работы перспективного директора-лидера.

Перспективой дальнейших изысканий станет анализ зарубежных примеров и разработка отечественных программ профессионального развития директоров школ на базе моделей педагогического лидерства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Council of the European Union (2009), *Council conclusions on the professional development of teachers and school leaders*: [Electronic resource]. – URL: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/09/st15/st15098.en09.pdf>
2. Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. Official Journal of the European Communities. C 142/1. 14.6.2002. (2002/C 142/01). [Electronic resource]. – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:EN:PDF>
3. Education and Training 2010: The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms, 3 March 2004 (Council doc. 6905/04 EDUC 43 Official Journal of the European Union. [Electronic resource]. – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2004:0003:0001:0001:EN:PDF>

eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/c_079/c_07920060401en00010019.pdf

4. Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. European Commission / EACEA/ Eurydice, 2013. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union [Electronic resource]. – URL: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Key%20Data%20on%20Teachers%20and%20School%20Leaders%20in%20Europe.%202013%20Edition.pdf
5. Modernizing Education and Training: A Vital Contribution to Prosperity and Social Cohesion In Europe, 2006 Joint Interim Report Of The Council And Of The Commission On Progress Under The ‘Education & Training 2010’ Work Programme (2006/C 79/01) [Electronic resource]. – URL: http://europa.eu/legislation_summaries/education_youth/general_framework/c11091_en.htm
6. Improving School Leadership. OECD. Volume 2: Case Studies on System Leadership/ Edited by Beatriz Pont, Deborah Nusche, David Hopkins. – OECD: Paris, 2008. – 276 p.
7. School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities ETUCE School Leadership Survey Report Published by the Trade Union Committee for Education – Brussels, 2012 – 70 p.
7. Improving School Leadership. OECD. Volume 1: Policy and Practice Directorate for Education/ Edited by Beatriz Pont, Deborah Nusche and Hunter Moorman. – OECD: Paris, 2008. – 195 p.
8. Cotton, K. 1992. “School-Based Management.” Topical Synthesis 6, School Improvement Research Series (SIRS), North West Regional Educational Laboratory, Portland [Electronic resource]. – URL: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/7/topsyn6.html>
9. Standards For School Leadership. A Critical Review of Literature Lawrence Ingvarson, Michelle Anderson, Peter Gronn and Andrew Jackson - Teaching Australia 2006, 143 p.
10. Webster’s Dictionary of English Usage. - Merriam Webster, 1989. - [Electronic resource]. – URL: http://eknigi.org/nauka_i_ucheba/9041-websters-dictionary-of-english-usage.html
11. National Standards for Headteachers Staff Management. – DfES/0083/2004 [Electronic resource]. – URL: <http://www.tes.co.uk/Upload/Attachments/TES/034G560006/National%20Standards%20for%20Headteachers.pdf>
12. Taipale A. International survey on educational leadership. A survey on school leader’s work and continuing education (2012). [Electronic resource]. – URL: http://www.oph.fi/english/publications/2012/international_survey_on_educational_leadership
13. The Art and Science of Leading a School. Central5: A Central European view on competencies for school leaders 2013. Final report of the project: International Co-operation for School Leadership Involving Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia, Slovenia, Sweden, 2013. [Electronic resource]. – URL: <http://www.tpf.hu/upload/docs/konyvtar/books/leadership2013.pdf>
14. DfES. Higher Standards, Better Schools for all. – London, 2005. [Electronic resource]. – URL: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/UK/UK_Higher_standards.pdf

**STANDARDS OF EDUCATIONAL LEADERSHIP IN SOME COUNTRIES
OF WESTERN EUROPE**

© 2013

E.S. Kovalchuk, candidate of pedagogical sciences, associate professor, doctoral student
of Lesya Ukrainka East European National University
Lutsk National Technical University, Lutsk (Ukraine)

Annotation: The article presents an analysis of standards for educational leaders in some countries of Western Europe. The author identified three categories of requirements for school-head position, depending on the content and quantity of professional competence requirements, the educational policy of the country and national legislation.

Keywords: school head, leadership standards, professional competencies, educational leader, Western-European countries.

НАШИ АВТОРЫ

Антонюк Владимир Зиновьевич, кандидат педагогических наук
Адрес: Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, 43025, Украина, г. Луцк,
Проспект Воли, 13
Тел.: +38095-225-6279
E-mail: cio2011@mail.ru

Антонюк Надежда Анатоліевна, аспирант
Адрес: Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, 43025, Украина, г. Луцк,
Проспект Воли, 13
Тел.: +38095-225-6279
E-mail: cio2011@mail.ru

Апанасюк Лариса Ахунжановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», докторант Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина.
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14
Тел.: (8482) 539483, (8482) 539457
E-mail: apanasyuk-l@yandex.ru

Коваль Валентина Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры украинского языка и методики его преподавания
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины Украина, 20300, Черкасская обл., г. Умань, ул. Садовая, 2
Тел.: (097) 570-93-82
E-mail: kovalv61@gmail.com

Ковальчук Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранных языков», докторант Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки
Адрес: Луцкий национальный технический университет, 43010, Украина, г. Луцк, ул. Львовская, 75
Тел.: +380953859700
E-mail: olenok@ukr.net

Никашина Наталья Андреевна, аспирант кафедры теоретической и прикладной психологии
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
Тел.: (8482) 34 – 44 - 94
E-mail: nata-shumakova@yandex.ru

Савчук Наталия Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры практического языкознания
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, г. Умань, ул. Садовая, 2
Тел.: 0955028800
E-mail: nata30sha@mail.ru

Семенюк Олег Анатольевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и общего языкознания
Адрес: Кировоградский государственный педагогический университет, 25006, Украина, г. Кировоград, ул. Шевченко, 1
Тел.: +38(0522)22-18-34
E-mail: semenyuk@kspu.kr.ua

Скляр Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии
Адрес: Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, 91000, Украина, г. Луганск, ул. Оборонная, 2
Тел.: (0642) 34 62 03
E-mail: natalieskljar@mail.ru

Хальзова Валентина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14
Тел.: (8482) 26-73-33, 89061283687
E-mail: khalzova.valentina@gmail.com

Шелег Татьяна Владимировна, аспирант
Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, г. Черкассы, бул. Шевченка, 81.
Тел.: +380931449299
E-mail: tsheleg@ukr.net

Antoniuc Nadegda Anatoliyivna, a graduate student

Address: Lesya Ukrainka Eastern European National University, 43025, Ukraine, Lutsk, 13 Volya Avenue

Tel.: +38095-225-6279

E-mail: cio2011@mail.ru

Antoniuc Vladimir Zinovievich, Ph.D., assistant Professor

Address: Lesya Ukrainka Eastern European National University, 43025, Ukraine, Lutsk, 13 Volya Avenue

Tel.: +38095-225-6279

E-mail: cio2011@mail.ru

Apanasyuk Larisa Akhunzhanovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of «Theory and Methods of Teaching of Foreign Languages and Cultures», Candidate for Doctoral Degree of Tambov State University named after G.R. Derzhavin.

Address: Togliatti state university, 445020, Russia, Togliatti, st. Belorussian, 14

Tel.: (8482) 539483, (8482) 539457

E-mail: apanasyuk-l@yandex.ru

Khalzova Valentina Michailovna, candidate of pedagogical science, associate professor, associate professor of the chair “Theory and techniques of foreign languages and cultures teaching”

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, st. Belorusskaya, 14

Tel.: (8482) 26-73-33, 89061283687

E-mail: khalzova.valentina@gmail.com

Koval Valentina Alexandrovna, Ed.D., professor of Ukrainian Language and Methods of teaching

Address: Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine 20300, Cherkasy region, Uman, 2 Sadova street

Tel.: (097) 570-93-82

E-mail: kovalv61@gmail.com

Kovalchuk Elena Serheevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of Foreign Languages department, doctoral student of Lesya Ukrainka Eastern European National University

Address: Lutsk National Technical University, 43010, Ukraine, Lutsk, st. Lvivska, 75

Tel.: (38095)385-97-00

E-mail: olenok@ukr.net

Nikashina Natalia Andreevna, candidate of theoretical and practical psychology

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, st. Belorusskaya, 14

Tel.: (8482) 34 – 44 - 94

E-mail: nata-shumakova@yandex.ru

Savchuk Natalya Michajlovna, Candidate of Philology Sciences, associate professor chair of practical linguistics

Address: Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 20300, Ukraine, Uman, st. Sadova, 2

Tel.: 0955028800

E-mail: nata30sha@mail.ru

Semenyuk Oleh Anatoliiovych, Professor of Linguistics, Dept of General Linguistics and Translation

Address: Kirovohrad State Pedagogical University, 25006, Ukraine, Kirovohrad, Shevchenka st. 1

Tel.: +38(0522)22-18-34

E-mail: semenyuk@kspu.kr.ua

Sheleg Tatiana Vladimirovna, post-graduate student

Address: Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy, 18031, Ukraine, Cherkassy, Shevchenka Boulevard, 81

Tel.: +380931449299

E-mail: tsheleg@ukr.net

Sklyar Natalya Vladimirovna, candidate of philological sciences, associate professor of the department of Romance-German philology

Address: Lugansk National University named Taras Shevchenko, 91000, Ukraine, Lugansk, st. Oboronnyaya, 2

Tel.: (0642) 34 62 03

E-mail: natalieskljar@mail.ru