

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Материалы III Международной научно-практической
конференции студентов, аспирантов
молодых ученых и школьников

Красноярск, 26–27 апреля 2013 г.

КРАСНОЯРСК
2013

ББК 88.52
С 691

Редакционная коллегия:

В.И. Петрищев (отв. ред.)

Т.П. Грасс

О.В. Барканова

О.А. Гришина

С 691 Социализация и межкультурная коммуникация в современном мире: материалы III Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых и школьников. Красноярск, 26–27 апреля 2013 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2013. – 336 с.

ББК 88.52

Издание осуществлено при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12) и Красноярского краевого фонда научной и научно-технической деятельности.

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2013

ПРЕДИСЛОВИЕ

Не будет преувеличением сказать,
что нет людей, чьё культурное развитие
обошлось без влияния иностранной культуры.

Франс Боас

Уважаемые читатели!

Итак, уже третий год мы организуем и проводим Международную научно-практическую конференцию «Социализация и межкультурная коммуникация в современном мире» в рамках нашего университета с выпуском сборника научных трудов, статьи в котором публикуют как отечественные, так и зарубежные студенты, молодые ученые, аспиранты, а с этого года мы предприняли первую попытку привлечь к обсуждению разнообразных вопросов, связанных с адаптацией и интеграцией мигрантов, старших школьников. По нашему глубокому убеждению, тематика этой конференции чрезвычайно актуальна и своевременна. Она предоставляет возможность общаться. В последнее время мы все больше осознаем, что живем в поликультурном обществе. В прошлом году Красноярский край посетило 150 тысяч мигрантов. Десятки тысяч из них живут и работают в нашем социуме. Они привезли свой язык, традиции, религию и культуру, которая воспринимается большинством в обществе как чужеродная и ассоциируется в первую очередь с языковыми и образовательными проблемами. Мы должны четко осознать, что ответственность за их адаптацию и интеграцию лежит не только на основных институтах социализации, но и на каждом из нас. Проживая в мультикультурной среде, мы должны толерантно относиться к разным языкам, культурам и цвету кожи. Конференция, на наш взгляд, будет способствовать успеху в этом направлении.

В.И. Петрищев,

*доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой иностранных языков*

КГПУ им. В.П. Астафьева

АДАПТАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ МИГРАНТСКОЙ МОЛОДЁЖИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ

А.С. Асочакова

Е.А. Юрьева,

аспирант кафедры иностранных языков

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

В 60–70-х годах XX века в различных странах мира произошло осознание ценности и полезности культурного многообразия как фактора укрепления государственной стабильности на основе мирного сосуществования и тесного взаимодействия различных народов и этнических групп. В эти годы такие страны, как США, Канада, Германия, столкнулись с проблемой аккультурации национальных меньшинств, их продуктивной интеграции в доминирующую языковую и культурную среду. В настоящее время аналогичные проблемы стали высокоактуальными и для российского общества.

Вынужденные мигранты в процессе болезненного переезда и адаптации на новом месте испытывают множество трудноразрешимых экономических, социальных и психологических проблем. Без внешней помощи им практически невозможно выжить, и создание системы государственной поддержки вынужденных мигрантов – дело чести каждого цивилизованного общества.

В этой связи совершенно очевидна важность анализа оценки и адаптации к российским условиям зарубежного опыта.

При этом необходимо учитывать, что проблема интеграции и ассимиляции мигрантов в социально-психологическом плане на сегодняшний день не имеет однозначного решения.

Одним из наиболее распространенных в мировой практике является подход, в основе которого лежит идея целенаправленного учета этнокультурных особенностей детей-мигрантов в программах школьного образования. С психолого-педагогической точки зрения это означает необходимость учета в образовательном процессе индивидуальных особенностей учащихся, связанных с их культурной, социальной, этнической принадлежностью, организацию специализированного сопровождения, формирование толерантного сознания.

Идея так называемого поликультурного образования возникла в 60–70-х годах XX века на Западе как ответ на «социальный заказ» эпохи. В Россию идея поликультурного образования пришла несколько позже. Но в целом ситуация актуализации данной идеи и в России, и на Западе характеризуется усилением этнизации содержания образования, возрастания роли родного языка, роста влияния религии на формирование самосознания личности и др.

Среди всех существующих подходов к пониманию поликультурного образования сейчас наибольшей популярностью пользуется социально-психологический подход, отличительная черта которого – рассмотрение поликультурного образования как особого способа формирования определенных социально-установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей, коммуникативных и эмпирических умений, позволяющих развивающейся личности осуществлять интенсивное межкультурное взаимодействие, проявлять понимание других культур и вступать в конструктивное взаимодействие с их носителями.

По мнению ряда исследователей, в этих условиях поли-

культурное образование, с одной стороны, способствует этнической идентификации и формированию культурного самосознания, а с другой – препятствует этнокультурной изоляции [6]

Наиболее перспективным с точки зрения практического решения задачи полноценной социализации и адаптации детей-мигрантов в процессе школьного обучения представляется психосоциальный подход Э. Эриксона. Это обусловлено целым рядом факторов. Кратко остановимся на основных.

Прежде всего, как неоднократно отмечали многие российские исследователи, в частности А. В. Толстых, эпигенетическая схема личностного развития Э. Эриксона максимально психологична. То есть она позволяет оценить, как развивается конкретная личность в конкретных условиях (будь то образовательная среда или более широкий социальный контекст). Существенно важно при этом, что значимые личностные идентификации (в том числе и этнокультурного характера) учитываются, но отнюдь не абсолютизируются.

Кроме того, в рамках психосоциального подхода особенности индивидуального и социогенетического развития рассматриваются в неразрывной взаимосвязи. Тем самым обеспечивается реальная возможность разрабатывать и реализовывать интегрированные психокоррекционные, развивающие, обучающие программы, в равной степени учитывающие объективные потребности развивающейся личности (индивидуальные особенности, а также характерные особенности, присущие тем или иным этническим и социальным группам) и требования общества, предъявляемые к подрастающим поколениям.

В условиях интенсификации межкультурного взаимодействия на первый план стали выходить проблемы образования, способствующие выяснению соотношения общего и особенного в традициях, в образе жизни, т. е. менталитете

народов, и направляющие внимание общества на важность воспитания у подрастающего поколения толерантности, эмпатии по отношению к носителям инокультурных ценностей [3]. В связи с этим возникла необходимость создания программ, которые смогли бы совместить в себе две противоположные тенденции [2]. С одной стороны, было важно увязать их с процессами глобализации, интеграции, интернационализации, с другой – сохранить своеобразие этнокультур.

Особое внимание многонациональным коллективам в системе образования, их семьям уделяется путем организации:

- обучения русскому языку как неродному;
- знакомства с культурно-историческими особенностями страны;
- психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов;
- проведения уроков толерантности, тренингов;
- мероприятий по сплочению коллектива, проведения национальных праздников.

Достижению поставленных целей способствует создание единой комплексной программы сопровождения адаптации и интеграции детей-мигрантов, включающей в себя психолого-педагогическое, языковое и социокультурное направления.

Целью языковой адаптации является достижение продуктивности владения языком. Продуктивным является осознанное владение языком во всех ситуациях и сферах общения. Важно правильно воспринимать речь собеседника, быстро и точно извлекать информацию из письменного источника, четко выражать свои мысли и чувства в устной и письменной формах, уместно использовать все ресурсы языка в речевой практике.

Другими словами, необходимо сформировать у субъекта обучения следующие виды компетенций: языковую (или/и лингвистическую), речевую и коммуникативную. Важно понимать, что работа по адаптации детей-мигрантов совершается в условиях учебной деятельности, которая является для них основной. Следовательно, первым важнейшим этапом языковой работы является введение реципиента сначала в школьную микросреду, а затем происходит постепенное расширение ее рамок для введения субъекта обучения в русскоязычную культурную среду, во все сферы и ситуации общения [1].

Среди задач обучения важно выделить следующие:

1) в учебном аспекте – достижение овладения русским языком как средством межличностного общения;

2) в познавательном – приобретение знаний о культуре страны пребывания;

3) в развивающем – работа по становлению и формированию: речевых способностей (фонематический слух, способности к догадке, к различению, к имитации, к логическому изложению и т. п.); психических функций, связанных с речевой деятельностью (речевое мышление, память во всех ее видах, внимание, воображение, восприятие и др.); умений общаться и т. п.

Процесс работы по адаптации таких детей включает в себя три этапа: диагностический, обучающе-развивающий, коррекционный [2].

На *этапе диагностики* при помощи тестов определяется уровень знаний учащихся [5]. В условиях обучения детей-мигрантов в российской школе целесообразно выделение двух уровней владения языком – начального и продвинутого. Тестирование учащихся дает возможность определить содержание обучения в конкретных условиях работы с данной категорией учащихся.

Обучающе-развивающий этап предполагает дифференцированную работу в зависимости от уровня владения языком. Так как начальный уровень характеризуется малым (до полного отсутствия) словарным запасом, примитивностью языковых средств, способностью решать самые элементарные коммуникативные задачи, в предлагаемом курсе практического русского языка, предназначенного для языковой адаптации детей-мигрантов к обучению в условиях общеобразовательной российской школы, основное внимание уделяется говорению, развитию речи, тематически базирующимся на лингвокультурных реалиях окружающей действительности. Этот вид речевой деятельности является наиболее коммуникативно значимым для данного контингента учащихся в рамках начального этапа обучения.

Коррекционный этап решает вопросы уточнения, закрепления, стабильности, сформированности, продуктивности владения русским языком.

Известно, что для успешной адаптации в новой среде, чтобы ребенок мог предпринимать социальные действия, решать различные коммуникативные задачи, он в первую очередь должен адекватно аудировать и говорить. Для детей-мигрантов необходим такой межкультурный контакт, как интеграция, т. е. сохранение мигрантом своей культурной идентичности при объединении в единое сообщество на новом значимом основании [3]. Ребенок-мигрант синтезирует обе культуры, являясь их связующим звеном. Для этого и необходимо психологическое сопровождение интеграции и социокультурной адаптации таких детей, чтобы они быстрее могли погрузиться в иную культуру и приобрести определенные качества, свойственные представителям новой культуры, в то же время сохраняя свои культурные ценности [4].

Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РГНФ (проект № 11-06-00008).

Библиографический список

1. Габуния Г.Г. Программа психолого-педагогического сопровождения социокультурной адаптации детей-мигрантов «Психолого-педагогическое сопровождение социокультурной адаптации детей-мигрантов в иноэтнической среде». М., 2007. С. 7.
2. Габуния Г.Г. Рекомендуемый цикл мероприятий для вузов по организации адаптации детей-мигрантов (годовой курс). М., 2007. С. 58.
3. Габуния Г.Г. Социокультурная адаптация детей-мигрантов в иноэтнической среде. М., 2007.
4. Гуляева А.Н. Социокультурная адаптация детей-мигрантов // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». URL: <http://www.psyedu.ru/>
5. Маркина Н.А. Тесты на определение уровня знания русского языка как неродного у детей-мигрантов. М., 2007.
6. Минакова Е.А. К проблеме социализации и адаптации детей-мигрантов в процессе школьного обучения. Электронная библиотека. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/SPK-Ch2/SPK-0201.htm>

АДАПТАЦИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

Т.В. Бабанина

*Научный руководитель д-р пед. наук,
профессор В.И. Петрищев*

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

На современном этапе развития общества возникает настоятельная потребность в выработке основ правильной социокультурной адаптации. Интерес к данной проблеме не случаен, поскольку адаптация – это один из способов сохране-

ния жизнеспособности человека не только в стремительно изменяющемся мире, но и в будущем. И если понять и изучить механизмы адаптации, то можно объяснить новые формы отношения человека с самим собой, с природой, с обществом, а также прогнозировать поведение человека в определенной ситуации.

В последние десятилетия проблема адаптации молодежи, а именно иностранных студентов – это аспект, которому уделяется особое внимание. Обратимся к определению. Как считает И.А. Гребенникова, процесс адаптации иностранного студента к среде российского вуза представляется как процесс активного приспособления к новой социокультурной среде на основе понимания адаптантами социокультурных представлений новой среды и умения соответствовать им в своем поведении в условиях конкретной ситуации [1, с. 113].

Вопросы приспособления иностранных студентов к новой среде рассматриваются с разных позиций: философии, социальной психологии, культурологии и педагогики. В настоящее время созданы предпосылки для изучения данного феномена в условиях современного общества и предъявляемых требований к системе образования. С точки зрения философии процесс адаптации находит отражение в работах В. Вундта, Гиппократ, Р. Декарта, В. Дильтея, Г. Спенсера. С позиций социальной психологии – в трудах Л.С. Выготского, Л.К. Гришанова, А.В. Мудрика, А.В. Петровского, Т.Г. Стефаненко. Роль и место ценностных оснований в аспекте приспособления человека к среде освещалась А. Адлером, М. Вебером, В. Вундтом. Педагогический аспект адаптации нашел отражение в работах Р.Р. Бибриха, Н.Н. Бояринцевой, А.Н. Макаровой, С.Н. Митина. Таким образом, исследованиями процесса адаптации занимались как отечественные, так и зарубежные ученые. Что касается китайских теоретиков, то можно назвать следующие имена: Ли Чжи, Хун Фан, Гу Хунся, Ван Шаоюй, Цао Жуй.

На всех стадиях адаптациогенеза проявляются коммуникативные трудности. Н.И. Гузарова и Т.С. Петровская отмечают, что «на пути китайских студентов к российскому образованию лежат разного рода “барьеры”: значительные культурные и ментальные различия населения, ограниченные контакты с гражданами России, языковые различия, правовые, бюрократические сложности, недоброжелательность населения» [2, с. 27].

Подобные барьеры не единственные в процессе адаптации китайских студентов. Здесь также можно говорить о национальных установках, стереотипах поведения, несовершенстве системы образования, различиях речевого поведения, необходимости быстрого включения в учебные процесс и закрытости сообществ китайских студентов. Подобные препятствия лишь отчасти преодолеваются в процессе обучения, и это обусловлено спецификой лингводидактики. Учебные комплексы по русскому языку для китайских студентов содержат достаточно широкий культурологический материал о России, главным образом о Москве и москвичах, что, конечно же, способствует адаптации иностранных студентов в вузе. Использование в процессе преподавания русского языка как иностранного (РКИ) страноведческих текстов, знакомящих иностранцев с особенностями культурной жизни в России, ценностями российского общества, традициями, моделями поведения и особенностями межличностных отношений, позволяет иностранным студентам выстраивать свое поведение в новом сообществе согласно общепризнанным паттернам.

Однако материал о Китае, его традициях и культуре в достаточной мере не представлен на русском языке. То есть адаптация китайских студентов к условиям обучения в России и культурный диалог в целом будут эффективными не только на базе фоновых знаний китайцев о России, но и на базе *«двусторонней обиходно-бытовой и культурологиче-*

ской тематики общения», как считает китайский исследователь процесса адаптации Ли Минь [3, с. 167].

Общие знания китайских студентов о России – это лишь одна сторона диалога, связанная с культурой-донором. Вторая сторона диалога – это знания о культуре Китая, о его классической литературе и умении рассказать о ней россиянам (языковая компетенция, связанная с культурой-реципиентом). Китай принадлежит к числу тех стран, которые в значительной степени привлекают внимание к своей культуре и традициям. Любое представление об этой стране начинается непосредственно с осознания её уникальности, особенности, непохожести. Вот что пишет о Китае европейский автор К. Штритматер в своей книге «Инструкция по применению: Китай»: «Вот уже тысячи лет китайцы читают справа налево, и значит, от конца к началу. Что, в сущности, не соответствует истине, ибо там, где у нас конец, – у них начало. Если надо улыбнуться в фотоаппарат, они не говорят по-английски "сыр", но по-китайски "баклажан". Суп они не едят, а пьют, и делают это не перед едой, а после. Фамилия у них предшествует имени. В их сердце живёт разум, цвет их траура – белый» [5, с.3].

Мы видим действительную непохожесть по отношению к российской культуре. И, конечно же, данный факт не может не оказать влияния на процесс социокультурной адаптации. Н.В. Чеснокова полагает, что этническая культура, и в первую очередь её соционормативная составляющая, предрасполагает китайцев, попавших на относительно длительный срок в иноэтническую среду, скорее к аккомодации, нежели социокультурной адаптации, то есть к псевдоадаптации, или, другими словами, компромиссу, достигаемому на внешнем уровне путём примирения с окружающей действительностью при сохранении социальной дистанции. Подтверждением тому служит, как правило, невысокий уровень социальной активности китайских студентов. Часто со-

храняются дистанцированность и замкнутость внутри этнической группы. Преподаватели, работающие с китайскими студентами, отмечают свойственное им чувство превосходства собственной культуры, скрывающееся, впрочем, за традиционной вежливостью и почтительностью [4, с. 89].

Таким образом, вторая сторона процесса адаптации (знания о культуре Китая) формируется в образовательном процессе значительно менее активно. Это и определяет важнейшую задачу лингводидактики – максимально диалогизировать китайско-русское общение. Передача культурологической информации о своей стране способствует быстрой адаптации китайских студентов к жизни в России, где они учатся или заканчивают обучение, начатое в Китае. Ценности регулируют жизнедеятельность человека, определяют его мировоззрение и бытие в социуме, способ его существования в мире и конечные цели развития. Любое общество обладает набором своих ценностей и конвенциональных способов поведения, которые наслаиваются на общечеловеческие ценности. Только диалог (взаимный интерес, взаимопонимание, сотрудничество) способен изменить достаточно устойчивую систему оценок «чужого» и решить многие социальные проблемы, в том числе проблему адаптации к жизни в чужой стране.

В процессе обучения в вузе, профессиональной подготовки иностранные студенты проходят адаптацию к системе образования, к учебной деятельности, когда новые социально обусловленные требования вызывают неспецифическую, стрессовую реакцию организма. Однако существует ряд психолого-педагогических условий, способствующих адаптации иностранных студентов в вузе. К таким педагогическим условиям И.А. Гребенникова относит взаимодействие куратора, педагогов, методистов по оказанию помощи иностранным студентам на различных социальных уровнях для адаптации в вузе и к новой среде в ходе все-

го периода обучения, также реализацию языковой подготовки в рамках преподаваемых дисциплин с учетом тех закономерностей, которые экстраполированы на социальную группу иностранных студентов. Немалое значение имеют использование опыта прикрепления русских студентов к студентам-иностранцам для фасилитации процесса адаптации в вузе и новой социокультурной среде, а также создание на базе вуза центра поддержки иностранных студентов, который решает вопросы социальной адаптации, помогает согласовывать нормы и правила новой среды с имеющимися представлениями о нормах и ценностях иностранных студентов [1, с. 114].

Очевидно, что успех адаптации иностранных студентов во многом зависит от поддержки для принятия какого-либо из альтернативных решений от своего социального окружения. Поэтому достижение наиболее желательного результата – стимуляции предпочтения человеком роли посредника между культурами – требует создания сети социальной поддержки данного типа межкультурного взаимодействия. Один из путей решения этой важной педагогической задачи – исследование социокультурной адаптации студентов в многонациональном вузе, что является реальной основой целенаправленной активизации резервных возможностей обучаемых в преодолении трудностей и психологических барьеров.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Красноярского краевого фонда научной и научно-технической деятельности.

Библиографический список

1. Гребенникова И.А., Блинов Л.В. Особенности адаптации иностранных студентов в системе высшего образования России // Актуальные проблемы образования в условиях его модернизации: материалы Международной научно-практической конференции, 15–16 марта 2007 г., Москва, МПГУ: в 2 ч. М.: МАНПО, 2007. Ч. 2. С. 111–115.

2. Гузарова Н.И., Петровская Т.С. К вопросу о повышении эффективности адаптации китайских студентов к академической и социально-культурной среде Сибирского университета (на материале Томского политехнического университета) // Русско-китайские языковые связи и проблемы межкультурной коммуникации в современном мире: материалы Международной научно-практической конференции (Омск, 18–19 ноября 2009 г.) / ОмГПУ. Омск, 2009. С. 27–28.
3. Ли Минь. Адаптация китайских студентов к обучению в российском вузе. Практика лингвистического образования // Педагогическое образование в России. 2011. № 1 С. 165–169.
4. Чеснокова Н.В. Этнокультурные аспекты адаптации китайских студентов в России // Ойкумена. 2012. № 1.
5. Штриматер К. Инструкция по применению: Китай. М.: Аякс-Пресс, 2006. 256 с.

РОЛЬ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ МИГРАНТСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ США

Д. Бабич

*Научный руководитель д-р пед. наук,
профессор В.И. Петрищев*

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Современное общество в своём развитии находится на стадии мультикультурализации, что вызвано постоянным ростом межкультурных контактов между разными странами. С каждым годом в таких крупных мультикультурных государствах, как, например, США, Германия, Австралия, а также и Россия, всё более увеличивается приток мигрантов, в частности мигрантской молодёжи школьного и студенческого возраста, что ставит перед общественностью и властью

ми новые задачи, связанные с решением проблем адаптации и образования этих социальных групп.

Подобная ситуация ведёт к простраиванию каналов коммуникации, связывающих разные культуры: культуру, которую мигранты приносят с собой, наследуя её от своих этнических предков, и новую для них культуру принимающей страны, в которой им предстоит адаптироваться.

В свете данного вопроса необходимо прибегнуть к понятию межкультурной адаптации, под ним, обращаясь к определению исследователя Й. Ким, мы подразумеваем «динамичный процесс, при котором индивиды путём перемещения в новую, незнакомую или изменённую культурную среду создают (восстанавливают) и поддерживают относительно стабильные, двусторонние и функциональные отношения с этой средой» [1].

Говоря о межкультурной адаптации, важно отметить существование социокультурного аспекта, предполагающего освоение мигрантами культурных паттернов нового социума, а также психологического аспекта, связанного с их эмоциональным состоянием, переживаемым стрессом и возможностями его преодоления [3].

Следует сказать, что в процессе межкультурной адаптации мигрантов, в частности мигрантской молодёжи, огромную роль играет социальная поддержка, оказываемая им как со стороны принимающего социума, так и со стороны их этнических общин. Подобную поддержку традиционно подростки-мигранты могут получать напрямую, при непосредственном контакте с представителями нового для них социума и их этническими общинами.

Однако в последние годы различные исследователи в области социологии и межкультурной коммуникации стали уделять внимание возможности использования Интернета как инструмента для более успешной адаптации иностранцев в новой культурной среде. Это связано с его огромной

и постоянно возрастающей популярностью в современном обществе, особенно среди молодёжи, а также огромными возможностями, которые он может предоставить. Таим образом, можно сказать, что определённая поддержка в адаптации и социализации учащихся-мигрантов может быть предоставлена им и с помощью ресурсов Интернета.

Так, например, в последнее время различные общественные организации и образовательные учреждения в США в рамках программ по работе с мигрантской молодёжью стали уделять большое внимание необходимости создания специализированных этнических социальных онлайн-групп для учащихся-мигрантов, позволяющих им общаться друг с другом в интернет-пространстве и обсуждать трудности, с которыми они сталкиваются в новой для них социокультурной среде. Кроме того, с помощью различных онлайн-сообществ подростки-мигранты имеют возможность дискутировать на различные темы, обсуждать новости, а также находить новых друзей, имеющих схожие интересы, культурный и этнический опыт.

Прежде всего, необходимо отметить, что, используя Интернет в качестве канала общения, студенты-мигранты могут поддерживать контакт как с представителями коренного населения принимающей страны, так и со своими родными за рубежом, что тоже важно для их психологического состояния. Возможность обращения к своим культурным и этническим корням помогает мигрантам в преодолении стресса, являющегося следствием культурного шока, а также в формировании их бикультурной идентичности.

Интернет может служить полезным инструментом для ориентации подростков-мигрантов на достижение успеха в их академической жизни в новом социуме [2]. Используя ресурсы Интернета, в частности создавая специализированные веб- и онлайн-сообщества для мигрантской молодёжи, образовательные учреждения могут предоставлять сво-

им студентам и ученикам необходимую образовательную и социальную поддержку, а также ориентировать их на перспективу дальнейшей социализации в новом для них обществе уже после окончания обучения.

Особенно важным это может стать для тех подростков, которые по каким-либо причинам стесняются задавать вопросы лицом к лицу своим педагогам, менторам или даже сверстникам, представляющим коренное население. Так, например, многие азиатские подростки в образовательных учреждениях США в силу своей природной скромности и строгого воспитания в общине часто испытывают сложности во взаимодействии с учителями и сверстниками и боятся задавать интересующие их вопросы. Как следствие, это часто негативным образом отражается на их академической успеваемости и лишь увеличивает барьер в процессе коммуникации. В подобной ситуации обращение к школьным специализированным интернет-сообществам для мигрантов может создать для них определённую анонимность и свободу в обсуждении всех проблемных вопросов в более открытой форме.

Как известно, одним из главных препятствий на пути к успешной адаптации мигрантской молодёжи в новом социуме является слабое знание языка принимающей страны, в особенности разговорной речи. В процессе обучения подростков-мигрантов в школах и вузах эта проблема может значительно усугубить процесс их адаптации и снизить уровень освоения образовательных программ и академической успеваемости в целом.

Значительными факторами, влияющими на адаптацию мигрантов в новой среде, являются их возраст и продолжительность пребывания в этой среде. Для вновь прибывших в США подростков-мигрантов школьного возраста необходимость получения образования и обучения в образовательных учреждениях страны вызывает большой психологический стресс. Для них возможность использования Интерне-

та в образовательном процессе является наиболее актуальной. Это может облегчить процесс их вхождения в образовательное пространство школы или вуза.

Деятельность интернет-сообществ для студентов-мигрантов может быть очень разнообразной. Базируясь на потребностях мигрантской молодёжи, она может включать как простое общение со сверстниками, имеющими схожий этнический опыт и переписку в интернет-пространстве на злободневные темы, связанные с адаптацией в новом обществе, так и различную образовательную деятельность, например, участие в онлайн-конференциях, чтение литературы в рамках образовательной программы и даже просто отслеживание расписания школьных занятий. Более того, в рамках интернет-сообществ можно осуществлять и менторский контроль за процессом адаптации студентов-мигрантов. Менторы и их подопечные-мигранты могут выходить на контакт заочно, если по каким-либо причинам они не могут встретиться лично.

Помимо этнических и учебных онлайн-сообществ для мигрантов, созданных для возможности их общения друг с другом, существуют также и специализированные базы данных, онлайн-службы и организации, открывающие доступ к информации, которая может быть полезной и даже необходимой для учащихся-мигрантов в процессе их адаптации в новой среде и в образовательном пространстве вузов.

Подобная служба была создана в США в рамках работы «Национальной Коалиции по защите Студентов». Она носит название «CHIME», или «The Clearinghouse for Immigrant Education» («Центр Развития Образования Мигрантов»). Её создание направлено на предоставление студентам-мигрантам доступа к образовательным ресурсам: литературе, различным исследованиям, а также эффективным образовательным стратегиям, которые могут помочь им повысить уровень их академической успеваемости. Кро-

ме того, база данных открыта и для помощи образовательным учреждениям, родителям учащихся-мигрантов, их менторам, а также всем тем, кто заинтересован в их образовательных успехах, в построении и развитии мультикультурного общества в США, в котором большое значение имеют все культуры, языки и люди [4].

Таким образом, поскольку Интернет обладает огромными возможностями, возрастающей популярностью и играет роль инструмента общения, передачи и хранения информации, образовательным учреждениям не только в США, но и в России следует использовать его ресурсы в целях оказания помощи мигрантской молодёжи в её адаптации в образовательном, а также и социокультурном пространстве этих стран.

Однако следует отметить, что не у всех учащихся-мигрантов есть возможность неограниченного доступа в Интернет, так как многие из них происходят из достаточно бедных и социально незащищённых слоёв населения. В связи с этим для учебных заведений, заинтересованных в улучшении образовательных достижений своих студентов, важной задачей должно являться предоставление мигрантской молодёжи такой возможности.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Красноярского краевого фонда научной и научно-технической деятельности.

Библиографический список

1. Kim Y.Y. Becoming intercultural // Integrative Theory of Communication and Cross-cultural Adaptation. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001. P. 31.
2. Murphy C., Hawkes L. and Law J. How international students can benefit from a web-based college orientation // New Directions for Higher Education. 2002. P. 37–43.
3. Ward C. Acculturation // D. Landis and R. Bhadat (Eds.), Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996. P. 124–147.
4. URL: http://www.idra.org/IDRA_Newsletter/May_1996_Immigrant_Education/CHIME/

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ КАК СПОСОБ ИНТЕГРАЦИИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО

Е.С. Бабосова,
канд. социол. наук

Институт социологии НАН Беларуси

Дальнейшее развитие современного общества возможно только при активном участии в этом процессе молодежи. От того, насколько государство способно быстро и качественно содействовать решению проблем молодежи в различных сферах, создавать условия для ее социализации и адаптации, а также совершенствования духовных, нравственных и физических качеств, зависит ближайшее будущее. Что же представляет собой молодежь? С научной точки зрения молодежь можно представить как важную социально-демографическую группу, отличающуюся от других определенными возрастными характеристиками, находящуюся в процессе развития психофизиологической, социокультурной и гражданской зрелости, приспособления к исполнению социальных статусов и ролей, свойственных взрослым людям. Согласно Закону Республики Беларусь от 7 декабря 2009 г. «Об основах государственной молодежной политики», к этой группе можно отнести людей в возрасте от 14 до 31 года, таким образом, молодежь составляет почти четверть населения Республики Беларусь (или 2,345 миллиона жителей).

Процесс социальной адаптации молодежи к социально-экономической, политической и культурной жизни является одной из составных частей всеобщей социальной интеграции, а его направленность и темпы влияют как на развитие самих молодых людей, так и на общество в целом. С одной стороны, выступая как субъект смены поколений, способный к самореализации в результате собственной сознатель-

ной активности, молодежь приобретает социальный опыт, обновляет его и передает последующим поколениям. С другой – молодежь является одним из потенциальных ресурсов, имеющихся в каждом обществе, от социальной адаптации которых зависит его жизнеспособность.

Социальная адаптация представляет собой сложный и многосторонний процесс приспособления человека или социальной группы к изменяющейся социально-экономической, социокультурной и политической среде. Целью этого процесса являются обеспечение устойчивости образа жизни, а также его изменения на основе осуществления инновационных трансформаций в повседневной жизнедеятельности.

Специфика социальной адаптации молодежи в современном белорусском обществе заключается в том, что молодым людям необходимо затрачивать все большее количество времени для вхождения в новую социальную среду, в результате которого создаются условия не только для осуществления их потребностей и жизненных целей, но и для прогрессивного изменения самого общества. Приспособление общества к интересам молодежи создает условия для более глубокой адаптации личности, а адаптированность личности способствует интеграции общества, его стабильному и устойчивому развитию.

Можно выделить группу факторов социальной адаптации, которые детерминируют поведение каждого человека, в том числе и молодого. Для того чтобы получить более конкретное представление о социальной адаптации молодежи и факторах, оказывающих на нее влияние, целесообразно обратиться к результатам конкретных социологических исследований. В 2012 г. Институтом социологии НАН Беларуси был проведен республиканский ежегодный мониторинг общественного мнения. Было опрошено 2107 человек, в том числе 541 молодой человек в возрасте до 29 лет, что состав-

ляет 25,7 % от общего количества опрошенных, из них 276 юношей и 264 девушки, проживающих в столице и областных центрах, малых городах и сельской местности, что соответствует статистическим данным генеральной совокупности. Это дает основания говорить о некоторых тенденциях, проявившихся во всех молодежных группах респондентов как характерных для белорусской молодежи в целом.

Решающее значение на включенность молодежи в политические и социокультурные процессы оказывает удовлетворенность различными аспектами жизни. Согласно данным ежегодного мониторинга, 40,3 % опрошенных молодых людей удовлетворено и скорее удовлетворено своей работой. Зато в отношении заработной платы / дохода картина является совершенно иной – лишь 18,2 % респондентов удовлетворены своей зарплатой. Степень удовлетворенности работой зависит от множества факторов, как внутренних, так и внешних по отношению к человеку. Однако при большом разнообразии факторов и различной направленности их влияния на человека можно выделить несколько основных характеристик работы, от которых достаточно устойчиво зависит степень удовлетворенности работой. Что касается остальных аспектов, связанных с работой молодых белорусов, то своей занимаемой должностью удовлетворено 34 %, из них режимом работы – 41,2 %, своей профессиональной подготовкой – 44,2 %.

Следует отметить в качестве положительного тот факт, что молодые люди в основном удовлетворены уровнем своей подготовки – они понимают, что только наличие качественного образования предоставляет возможность получить в дальнейшем интересную и перспективную работу. Конечно, образование и учеба не гарантируют получение более выгодного положения в профессиональном плане, однако тот молодой человек, у которого вообще нет никакого диплома, практически не имеет шансов в конкурент-

ной борьбе за перспективное рабочее место. Другими словами, чем сильнее разрыв между предложением и спросом на квалифицированную рабочую силу, тем больше молодой человек должен вкладывать в собственное образование. Это обуславливает тот факт, что в настоящее время молодежь предпочитает более рационально относиться к планированию будущей карьеры. Так, большая часть опрошенных молодых белорусов – 39,6 % – в данный момент являются учащимися или студентами.

Социальная адаптация молодых людей во многом зависит от особенностей их отношения к политике, от уровня их знаний о политике, их осведомленности о политических процессах и событиях – другими словами, от когнитивных политических ориентаций. Такие ориентации формируются как пассивно (в процессе политической социализации), так и активно (когда молодой человек сознательно и целенаправленно интересуется политикой). Уровень политической осведомленности молодых граждан может рассматриваться как один из показателей эффективной деятельности государственных органов, а также как предпосылка гражданской активности. Если с таких позиций проанализировать отношение молодежи Беларуси к политике, то можно увидеть следующую картину. Большинство опрошенных молодых людей – 53,8 % – в той или иной мере интересуются политическими событиями, которые происходят в Беларуси. Совсем не интересуются политикой и политическими событиями 12,7 % молодых белорусов.

Значительную роль в процессе социальной адаптации молодежи играют СМИ. В условиях инновационного развития белорусского общества развитие медиасистемы идет стремительными темпами. Многообразие типов СМИ, появление и распространение новых технологий в области массовых коммуникаций усиливают и расширяют сферу их влияния. Наиболее распространенным источником получе-

ния молодежью необходимой и актуальной информации о жизни в Беларуси и за рубежом является Интернет – 79,2% респондентов предпочитают получать информацию из всемирной сети. Далее по мере убывания важности источников информации для молодежи следует телевидение – 66,1 % опрошенных молодых людей предпочитают узнавать информацию из этого источника. Получают политическую информацию по радио и из печатной периодики 22,5 % респондентов. Кроме того, около четверти опрошенных молодых людей доверяют политической информации, полученной от родственников, друзей и коллег – 27,9 %, а 7,8 % – предпочитают официальное информирование по месту работы или учебы.

Социальная адаптация молодежи в современном обществе связана с уровнем социальной напряженности. Она отражает степень адаптации населения, в том числе и молодежи, к происходящим в обществе социально-политическим процессам. Повышение уровня социальной напряженности может проявиться в резком росте недовольства, недоверия к правительству, возникновению протестных форм активности, конфликтности в обществе, тревожности. При определенных изменениях ситуации, особенно связанных с ухудшением качества жизни (имеется в виду не только материальное, но и социальное самочувствие молодежи, возможность ее доступа к образовательным услугам, культурным ценностям и благам жизни), амплитуда политического брожения в молодежной среде способна резко расширить свой размах. Красноречивым свидетельством наличия такой возможности является степень готовности молодых людей принимать участие в различных формах протестных выступлений. Полученные в ходе проведения мониторинга данные свидетельствуют о довольно низком уровне протестной активности молодежи. В частности, респондентам был задан вопрос: «Какой из способов отстаивания своих инте-

ресов Вы считаете наиболее эффективным?». Так, возможность своего участия в митингах и демонстрациях подтвердили 3,6 % опрошенных молодых людей, участие в забастовках – 2,0 %.

Все вышеизложенное позволяет сформулировать вывод о том, что исследование социальной адаптации молодежи к трансформациям в современном обществе является актуальным. На основе получения данных о положении молодежи может быть в дальнейшем разработана и осуществлена реальная молодежная политика, способствующая более успешной адаптации молодежи в современном обществе.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

ЯЗЫКОВЫЕ ТРУДНОСТИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ

Н.А. Барсукова

*Научный руководитель канд. филол. наук,
доцент Н.О. Лефлер*

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Важнейшей чертой современности является рост взаимодействия между различными странами, развитие как коммерческих, так и культурных взаимоотношений. При данных условиях развития и взаимодействия стран и культур становится значимым такое явление, как миграция. С каждым годом возрастает число людей, переезжающих в другую страну на постоянное место жительства.

Для современной России миграция приобретает всё более актуальное значение. На территории Российской Федерации государственным языком общения является русский.

Однако для большинства детей-мигрантов русский язык не только не является родным, но и не был даже языком обучения: он изучался как предмет. При этом известно, что количество часов, отводимое на изучение русского языка в школах республик бывшего Союза, значительно сокращено, а в «горящих точках» вообще прекращено. Поэтому уровень владения русским языком этой категории учащихся не соответствует требованиям, предусмотренным государственным образовательным стандартом по русскому языку для школ России.

В связи с вышесказанным у педагогов, работающих с детьми-мигрантами, возникает наитруднейшая задача: научить такого ребёнка не только понимать иностранную для него речь, то есть речь на русском языке, но и помочь ему как можно быстрее адаптироваться в российском обществе и стать успешным, уверенным в своих силах гражданином. Современное российское общество нуждается в воспитании младшего школьника как «языковой личности» (термин Ю.Н. Караулова), т.е. личности, которая вместила бы в себя психический, социальный, этнический и другие компоненты, но преломлённые через её язык. При таких условиях школа рассматривается как главный агент культурной социализации, причем не только для первого поколения мигрантов – практически все адаптационные программы здесь рассчитаны также и на второе, и даже третье поколение мигрантов [5].

В условиях поликультурного образовательного пространства человек оказывается на рубеже культур и перед ним возникают две важнейшие личностно значимые проблемы: не только адаптация в поликультурной среде, но и сохранение своей культурной идентичности.

Зачастую именно это стремление детей-мигрантов воспринимается русскими детьми очень негативно. Возникают

трудности в общении с одноклассниками и другими ребятами не только на почве этнических конфликтов, но и по другим причинам. Прежде всего, детям-мигрантам мешает недостаточная развитость навыков общения. Например, многие из таких детей к моменту поступления в начальную школу не умеют знакомиться со сверстниками, не знают, как вежливо обратиться к другому ребёнку, как вежливо отказать. Плохо ориентируясь в понятиях «моё», «твоеё», «общее», могут брать без разрешения чужие вещи. Кроме того, навыки взаимодействия, с которыми приходят в школу дети мигрантов, часто оказываются неадекватными в новой социальной среде. Например, они могут считать оскорбительными слова и выражения, которые не являются таковыми в местной детской культуре. Культурно обусловленные различия в способах невербальной коммуникации, нормах отношений, ценностях, стандартах и ритуалах поведения многочисленны, и они часто становятся причиной неприятных недоразумений при взаимодействии детей разных национальностей. Некоторые из детей-мигрантов имеют травматический опыт межнационального общения или же знают о таком опыте от членов своей семьи [1].

Более того, таким детям зачастую тяжело даётся школьная программа, что снижает их самооценку, негативно сказывается на отношениях с окружающими, что, в свою очередь, снижает социальный статус ребёнка среди одноклассников. Обычные причины их неуспеваемости – плохое знание русского языка и слабая дошкольная подготовка. Они не всегда понимают объяснения учителя, не умеют выразить свою мысль. Наблюдаются замены слов по звуковому, смысловому и морфологическому признакам. Словоизменение и словообразование затруднены: допускается большое количество ошибок в употреблении суффиксов, приставок и окончаний. Учащиеся допускают ошибки в согласовании,

падежном и предложном управлении, в употреблении сложных предлогов. Связная речь характеризуется односложностью, неумением связно, последовательно строить рассказ, бедностью в выборе языковых средств. Логическое построение связного высказывания нарушено: наблюдаются заострение внимания на второстепенных деталях и пропуск важного логического звена, неумение передать последовательность событий. Недостаточная сформированность устной речи ведёт к нарушениям письменной речи. Наблюдаются ошибки на уровне связи буквы и слога – происходит смешение букв по акустико-артикуляционному сходству звуков: парные звонкие и глухие согласные, твёрдые и мягкие, свистящие и шипящие, сонорные, аффрикаты; замены и смешения букв по их кинетическому сходству: о-а, б-д, и-у, п-т, х-ж и т.д. Более того, происходят ошибки на уровне предложения – неумение выделить слово, предложение из текста, неправильное употребление падежных окончаний существительных и прилагательных, пропуски слов и предлогов, нарушение согласования слов в роде, числе и падеже. В основном у детей данного уровня неверное и побуквенное чтение. Оно больше угадывающее, с частой заменой одного слова другим. Имеют место недостаточное понимание и осмысление прочитанного. В результате этих факторов многие дети-мигранты уже в свои семь-восемь лет начинают воспринимать социум, в котором они вынуждены находиться, как отвергающий, унижающий и дискриминирующий. Известно, что подобное восприятие положения своей группы в социуме является мощным фактором, провоцирующим возникновение межгрупповой враждебности в образовательном учреждении [5].

Значительное место среди проблем детей-мигрантов занимают социально-психологические проблемы. Зачастую у подавляющего большинства мигрантов наблюдаются пост-

травматические стрессовые расстройства (ПТСР) – бессонница, ночные кошмары, физическое и эмоциональное истощение. В таких ситуациях становятся всё более характерными подавленность, безразличие, апатия, потеря веры в будущее. В среде мигрантов, особенно среди их детей, часто фиксируются многочисленные когнитивные расстройства. К наиболее распространённым относятся: нарушения памяти, внимания, восприятия и мышления. Трудности современного общества, в том числе и классного коллектива, иногда приводят к отчуждению русскими детьми детей из других стран. В результате мигранты ощущают себя социально изолированными от сверстников и одноклассников, чужими на новом месте, бесправными и беззащитными. У детей-мигрантов наиболее распространены следующие виды нарушений.

– Эмоциональные нарушения проявляются в неоправданной агрессивности, тревожности, подавленности.

– Имеют место невротические реакции – появляются стрессовое истощение, фобические реакции, нарушения сна и аппетита.

– Затруднённая адаптация к новым социокультурным условиям, в ситуации с ребёнком-мигрантом – к школе. Появляются трудности в обучении и неспособность с ними справиться [7].

Помимо всего прочего, перед детьми старшего школьного возраста остро стоит проблема профессионально-личностного самоопределения. Если такой ребёнок будет недостаточно успешен в обучении, существует вероятность того, что он не сможет продолжить обучение в высшем учебном заведении. Более того, существует опасность, что неуспешный ребёнок-мигрант не получит аттестат и, соответственно, не сможет стать успешным гражданином в успешном обществе.

Для того чтобы помочь детям-мигрантам освоиться в новой для них стране и достигнуть успеха в обучении, а затем и в последующей жизни, разрабатываются и совершенствуются современные технологии обучения иностранных детей. Такие технологии учитывают потребности как самих учащихся, так и учителей, которые работают в полиэтнических классах и сталкиваются с проблемой обучения детей с разным уровнем владения языком.

Несомненно, проблема миграции является очень актуальной в современном российском обществе. Дети-мигранты имеют множество проблем, связанных не только с их внешним состоянием, например, трудности во взаимодействии с другой, малознакомой культурой и людьми, но также имеют проблемы со своим внутренним состоянием. Таким образом, главная задача государства, школы и общества состоит в том, чтобы помочь ребёнку-мигранту почувствовать себя комфортно и уверенно на пока малознакомой российской земле.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Красноярского краевого фонда научной и научно-технической деятельности.

Библиографический список

1. Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. 2010. № 2. С. 113–116.
2. Вестник Российского государственного гуманитарного университета. 2010. № 3. С. 243–255.
3. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2007. № 10. С. 49–55.
4. Инновации в международном образовательном дискурсе для российского общества. 2009. № 3. С. 68–77.
5. Педагогическое образование в России. 2009. № 1. С. 83–93.
6. Политическая лингвистика. 2007. № 3. С. 181–185.
7. Социальная педагогика. 2011. № 2. С. 65–80.

МИГРАНТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ГЕРМАНИИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

А.А. Зонова

Научный руководитель

канд. филол. наук М.С. Потёмкина

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Согласно последним данным Федерального ведомства статистики ФРГ, в Германии живет около 15 миллионов эмигрантов, это 18,5 % всего населения. Почти каждый третий ребенок до 5 лет, живущий в Германии, – ребенок эмигрантов. Больше половины эмигрантов, а именно 62 % – выходцы из Европы. Наибольшее количество приходится на турецкую диаспору – 14,2 %, на втором месте выходцы из России и бывших советских республик – 9,4 %, поляки – 6,9 %, итальянцы – 4,2 %.

Литература мигрантов и писателей с миграционным «бэк-граундом» (нем. «Hintergrund» обычно переводится английским «background») стала сегодня неотъемлемой частью немецкой культуры. Литературные изыскания писателей-мигрантов, а также их «жизнь до переезда» находят свое эстетическое и литературное выражение в немецком языке, начиная с первого поколения мигрантов в 1950-х годах.

С течением времени в Германии даже появились различные и весьма противоречивые обозначения литературы авторов-мигрантов, часто принимаемые самими писателями с определенной долей критики. На то, что при попытке типологизировать современную немецкоязычную мигрантскую литературу исследователи пока не пришли к единому мнению, указывает следующая подборка её названий: «Ausländerliteratur» («иностранный литература»), «Immigrantenliteratur» («литература иммигрантов»), «Emigrationsliteratur» («литерату-

ра эмигрантов»), «Migrantenliteratur» («литература мигрантов») или «Migrationsliteratur» («мигранская литература»), «Minderheitenliteratur» («литература меньшинства»), «multikulturelle Literatur» («мультикультурная литература»), «Literatur ohne festen Wohnsitz» («литература без определенного места жительства»), «deutsche Literatur von außen» («немецкая литература извне») или «nicht nur deutsche», («не только немецкая»). И это лишь некоторые примеры. Чего здесь, очевидно, не хватает, так это термина «немецкая литература» [5, S. 4].

Интерес к литературе авторов-мигрантов в Германии и Австрии, как отмечал в своём докладе на XX Банных чтениях А. Белобратов, растёт с каждым годом. В 1990 и 2000 годах наблюдается количественный рост публикаций, авторам оказывается институциональная поддержка – проводятся многочисленные литературные конкурсы, с 1985 года в Германии основана литературная премия Адальберта фон Шамиссо – сына французских дворян-эмигрантов, который в немецкой прозе создал незабвенную фигуру Петера Шлемиля – человека без тени – своеобразного символа писателя-эмигранта [1].

Большинство значимых новинок эмигрантской литературы рецензируют все немецкие периодические издания, имеющие свой литературный отдел.

Стоит обратить внимание на то, что в последнее время немецкоязычная литература авторов-мигрантов стала предметом изучения германистики, в то время как в 1980 и 1990-е годы такого высокого интереса к ней среди литературоведов не наблюдалось. Связано это, вероятно, с тем, что литература мигрантов за последние десятилетия стала социокультурным феноменом, который невозможно было проигнорировать.

В 1960–1970-е годы литературу такого рода в основном называли литературой «гастарбайтеров», «новые» не-

мецкие авторы были представлены в основном итальянской и турецкой диаспорами. С 1980-х ситуация меняется, география значительно расширилась за счет авторов прежних стран варшавского блока – поляков, болгар, румын, россиян, грузин, чеченцев, выходцев со Среднего Востока, таких стран, как Иран, Ирак, Сирия, Ливан, отчасти Израиль, и в 1990–2000-е – авторов из новых балканских государств.

В литературном процессе 2000-х годов при сохранении ведущих позиций немецких авторов турецкого происхождения, в основном второго поколения (то есть родившихся и выросших в Германии и Австрии), заметно усиление активности авторов из бывшего СССР – Владимира Каминера, Лены Горелик, Алины Бронски, Ольги Грязновой.

В центре изучения литературы авторов-мигрантов находятся многочисленные проблемы: какие именно изменения произошли или происходят в самоопределении автора-мигранта? Какие формы культурной самопрезентации он (писатель) выбирает? Как авторам-мигрантам удастся найти свое место в обществе, «между» двумя языками? И можно ли в данном случае говорить о транснациональной, транскультурной идентичности как альтернативной идентичности национальной культуры?

Материалов для исследования в рамках данной темы достаточно много, прежде всего многочисленные интервью и заметки в периодических изданиях, на радио, телевидении, лекции по поэтике (достаточно распространенная форма, основанная в 1959 году в Германии): известные писатели приглашаются на семестр в университеты и в открытой для всех аудитории читают лекции о своем творчестве, о своем представлении, что есть литература и т.д.

Владимир Каминер – один из наиболее ярких писателей-мигрантов русско-еврейского происхождения, представленный в современной литературной Германии, родился 19 июля 1967 года в Москве, с 1990 года проживает в Берлине.

В. Каминер пишет свои произведения на немецком, а не на родном русском языке. Одна из основных тем его книг – феномен «мульти-культи». Кроме того, писатель эксплуатирует тему «советского прошлого».

В интервью «Российской газете» на вопрос: «К какой культуре вы в итоге принадлежите – к немецкой, к русской, ни к какой?», – Владимир Каминер отвечает: «Когда я жил в Советском Союзе, мы носили значки с английским флагом, это было очень модно. И мы говорили: “Мы дети британской культуры”. Мне тогда было 14 лет. А сегодня я могу сказать, что я самый обыкновенный представитель своего времени – я вырос в советской культурной традиции, я ношу ее в себе. А живу в сегодняшнем быстро изменяющемся мире вне традиций. Ведь сложившейся современной традиции не существует» [3].

Лена Горелик, представительница еврейской общины, молодая и перспективная писательница и журналистка, эмигрировавшая из России в Германию в 1990-х, напротив, идентифицирует себя как представительницу немецкой культуры (из ее интервью немецкому журналу «Der Freitag»): «Вы родились в Санкт-Петербурге, в 1992 переехали в Германию. Как и когда вы почувствовали себя здесь как дома? – Многое было связано именно с языком. И когда я стала носить вещи, которые покупали все в Германии – джинсы, свитера, носки, тогда у меня возникло чувство, что все, теперь я немка. Ребенком связываешь все с очень конкретными вещами» [7].

Еще одна представительница русской диаспоры в Германии Алина Бронски, уроженка Екатеринбурга, отмечает по этому поводу на своем сайте: «Считаете ли вы себя писательницей-эмигранткой? Я – эмигрантка, и я редко забываю об этом. Мой “мигрантский опыт” влияет на различные аспекты моей жизни. Но не мое творчество. Я не пишу об иммигрантах, я пишу о людях. Конечно, мои книги осно-

ваны на моем собственном опыте и на моих наблюдениях. Но мне интересны именно люди, а не группы. Не нужно быть иммигрантом, чтобы чувствовать себя одиноким или непонятым. Я встречаю многих читателей, которые не являются иммигрантами, и все же они идентифицируют себя с моей героиней» [2].

Особый интерес вызывает языковая сторона данного вопроса. Ведь «язык – исторически сложившаяся система звуковых словарных и грамматических средств, объективирующая работу мышления и являющаяся орудием общения, обмена мыслями и взаимного понимания людей в обществе» [4, с. 917].

Следует обратить внимание на то, что язык отражает особенности и привычки носителей этого самого языка. Каждый язык имеет свои традиции и именно ему присущий собственный набор ассоциаций. По мнению Б. Штраттхауза, любой человек (в частности, писатель), использующий язык, «вызывает “скрытый” в данном конкретном языке ассоциативный контекст и в то же время осознанно используя средства языка, меняет этот ассоциативный контекст».

Что же происходит с языком в литературе авторов-мигрантов? Язык русскоязычных эмигрантов в Германии становится примером ряда лингвистических понятий, таких как языковое упрощение, языковая интерференция или субстративность. Как справедливо замечает А. Белобратов, «существенное упрощение языка, сглаживание, клиширование – вещь наиболее распространенная в мигрантской литературе» [1].

Как особую проблему можно выделить отсутствие эквивалентов в немецком языке реалий родного языка автора. Примером могут послужить не требующие перевода «die Propaganda», «die Miliz», «die Perestrojka» (рассказ «Russen in Berlin», Kaminer 2012[6]).

Литература предоставляет человеку материал для размышлений, она побуждает его анализировать, сравнивать, делать выводы, оспаривать или разделять мнение. В литературных текстах мы можем воплощать идеи в жизнь, рассказывать, делиться мыслями. И быть при этом понятыми. Здесь не играют важной роли эстетические убеждения, национальность, пол автора. В литературе лишь отражается действительность, и не важно, выдумана ли эта действительность, воспроизведена по памяти или отображена в мельчайших подробностях. Во главе всего находятся субъективное личное мнение и желание поделиться этим мнением с другими.

Несмотря на все языковые и социокультурные проблемы, эмигрантская литература весьма благосклонно воспринимается широкой читательской публикой в Германии и с каждым годом становится все популярнее, что, безусловно, является положительной тенденцией.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Белобратов А. Немецкоязычная литература мигрантов: к проблематике гибридной идентичности [Электронный ресурс]. URL: http://www.youtube.com/watch?v=q-QZPC3_HYs (дата обращения: 02.02.2012). 2012.
2. Бронски А. (ALMOST) TRUE STORIES: AN IN HOUSE INTERVIEW WITH ALINA BRONSKY: интервью [Электронный ресурс]. URL: <http://www.alinabronsky.com/europa-editions-interview/> (дата обращения: 01. 02. 2012).
3. Кучерская М. Трагедия со страусами // Российская газета. Федеральный выпуск № 3599. 2004. 8 сентября. URL: <http://www.rg.ru/2004/10/08/karminer.html> (дата обращения: 02. 02. 2012).
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд. М., 2001. 939 с.

5. Drossou O., Sibel K. Vorwort // Heinrich Böll Stiftung (Hg). Migrationsliteratur. Eine neue deutsche Literatur? Berlin, 2009. 95 S.
6. Kaminer W. Russendisko – Goldmann. München, 2012. 192 S.
7. Leinkauf M. Ich rede extra leise // Der Freitag [Электронный ресурс]. URL: <http://www.freitag.de/autoren/maxi-leinkauf/201eich-rede-extra-leise> (дата обращения: 02. 02. 2012).
8. Stratthaus B. Was heißt «interkulturelle Literatur»? Dissertation, Universität Duisburg-Essen, 2005. 265 S.

ОБЩИЕ И СПЕЦИФИЧЕСКИЕ МОМЕНТЫ ПРОПУСКА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ, ВНЕКЛАСНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ДЕТЬМИ-МИГРАНТАМИ

Т.А. Ивченко

*Научный руководитель учитель русского языка
и литературы Н.Ф. Панфилова
МБОУ СОШ № 16 г. Красноярска*

Адаптация детей-мигрантов в новой социокультурной среде не всегда протекает гладко и просто. Процессы их социальной адаптации приобретают особую остроту с момента поступления ребенка в школу.

Переходя к анализу данной ситуации, мы постараемся выделить общие и специфические моменты пропуска учебных занятий и внеклассных мероприятий детьми-мигрантами в образовательных учреждениях с полиэтническим составом учащихся. У ребят из семей мигрантов присутствуют общие для всех детей причины пропуска уроков. Отсутствие детей в школе допускается в случае болезни или по семейным обстоятельствам. Это так называемые пропуски по уважительной причине. К ним обычно добавляются пропуски, продиктованные недостаточной ответственностью детей или желанием избежать плохой оценки за невыполненное задание. У ребят из семей мигрантов эти момен-

ты тоже присутствуют. Но к ним добавляются новые детерминанты, связанные со спецификой их культуры и социального положения.

Продолжительное пребывание в другой стране ставит мигрантов в ситуацию, когда так или иначе приходится приспосабливаться и проявлять лояльность даже к тем социальным нормам и культурным особенностям, которые кажутся странными или не одобряются собственными культурой и религией. По оценкам психологов, находясь в ситуации тесного и регулярного контакта с принимающей культурой, дети мигрантов более терпимо относятся к ценностям принимающего сообщества и с большей легкостью перенимают их (в отличие от родителей). Система ценностей и мировоззренческих ориентиров детей находится в развитии, поэтому, оказываясь в поликультурной среде и попадая под влияние новой референтной группы, они обычно быстро перенимают как внешние атрибуты (стиль одежды, манеры поведения), так и ценностные установки. В связи с этим нередко возникают противоречия между детьми и родителями, занимающими «охранительную позицию». Европейская одежда, более свободный стиль поведения, демократичность в отношениях между полами, организация досуга могут встречать жесткий отпор в мусульманской семье. Чем меньше у детей-мигрантов возможностей приобрести реальный опыт общения с местными жителями, тем большему искажению подвергается существующая действительность и тем сложнее скорректировать свои представления о ней.

При приеме ребенка-мигранта в школу всегда важно выяснить причину, по которой семья переехала. Если родители приехали в Россию на время по работе и дети не связывают своё дальнейшее образование с Россией, у них может быть сильно снижена учебная мотивация. Часто можно встретиться с ситуацией, когда родители решили пере-

езжать, а дети этого не хотят, у них на прежнем месте остались друзья, и тогда всем своим поведением они начинают бороться за то, чтобы их отправили обратно. Протест приводит к постоянным конфликтам, нарушению системы взаимоотношений с другими учениками и учителями школы, пропускам учебных занятий. Культурные различия между средой, к которой привык ребенок с детства, и той, в которую он был перевезен в силу сложившихся семейных обстоятельств, могут быть столь драматичны, что ребенок оказывается в состоянии глубокого стресса. Мы видим, что переезд всегда связан с психической травмой ребенка, поэтому для ребенка в этом случае необходимо дополнительное постоянное психологическое сопровождение.

В школах с полиэтническим составом учащихся не редки случаи, когда часть детей не приступают к занятиям в начале учебного года или после каникул, поскольку их семья в целом или ее часть, включая ребенка, пребывает в гостях у знакомых или родственников далеко за пределами данной территории. Прочность, разветвленность родственных связей требуют неперемennого присутствия всех родственников на таких мероприятиях, как свадьба, обручение, похороны. В соответствии с культурными и национальными традициями разных народов продолжительность этих мероприятий может достигать 7–8 дней, а иногда занимать и большие промежутки времени. Например, в Киргизии празднование Навруза длится обычно в течение 13 дней, из которых первые 5 дней посвящены встрече Навруза и посещению родных и друзей. Для самих переселенцев соблюдение национальных традиций – явление закономерное. Но представители других культур, даже будучи посвященными, нередко реагируют на это отрицательно. Так, если 2–3-недельное отсутствие ребенка на занятиях, продиктованное отъездом к родственникам, трактуется родителями армянами, азербайджанцами, чеченцами как вполне нормальное и до-

пустимое, то педагог, собирающий и подающий сведения об отсутствующих в вышестоящие инстанции, не может относиться к этому столь спокойно. Да и другими учащимися такие факты зачастую оцениваются негативно: почему это мигрантам такие поблажки?

Миграционные процессы проходят круглогодично. И далеко не каждая семья мигрантов относит вопросы образования своих детей к числу важнейших и первоочередных. У значительного числа детей из семей мигрантов перерыв в учебе превышает несколько недель. Бывают ситуации, когда ребенок приступает к учебе в возрасте 9–10 лет, и это не было связано с состоянием его здоровья, а определялось лишь образовательными запросами его родителей, их ориентацией на решение других проблем, не связанных с образованием. Большинство родителей прибыли в Россию по экономическим соображениям, и дать детям российское образование для них престижно, но далеко не приоритетно. Многие родители работают на рынке, часто уезжают за товаром, оставляя своих детей на попечение родственников или старших детей, которые не в состоянии осуществить полноценный контроль за посещаемостью и успеваемостью детей. Часто родители увозят детей с собой, тогда перерыв в учебе составляет до нескольких недель. Нередки случаи, когда родители обязывают детей торговать на рынке вместо посещения школы, объясняя это необходимостью быстрее реализовать товар.

Включенность детей из семей мигрантов в предпринимательскую деятельность отцов и других родственников обуславливает нередкие пропуски ими занятий всякий раз, как этого требует семейный бизнес. Школьники привлекаются к погрузочно-отгрузочным работам, мелкооптовой торговле, ремонту помещений под склад или офис. Мальчики из семей мигрантов в возрасте 10–12 лет приобщаются к семейному бизнесу и к 14–15 годам приобретают достаточ-

ную компетентность в сфере торговли, строительства, предпринимательства, всего того, что называется мелким бизнесом. И все это в то время, когда другие ребята сидят за партами и учатся.

Культура предполагает наличие своих национальных, религиозных праздников, традиций и обрядов, типичных для образа жизни каждого конкретного народа, но не всегда вливающих в график учебной работы школы как учреждения образования. Пропуски занятий детьми из семей мигрантов, продиктованные этой причиной, – одна из сторон непосещения занятий в школах с полиэтническим составом учащихся.

Отношение представителей различных этнических групп к воспитанию и поведению мальчиков и девочек тоже может стать причиной пропуска занятий. Образовательный процесс в школах не ограничивается одними лишь учебными занятиями. Культурно-массовые, спортивные, трудовые, туристические мероприятия – неотъемлемая часть их воспитательной работы. Однако, оказавшись в условиях инокультурного окружения, та или иная семья не находит другого способа сопротивления инокультурному влиянию, как наложить запрет на участие своих детей в тех видах мероприятий, которые считаются нежелательными, недопустимыми канонами их культуры. Так, для большинства народов, исповедующих ислам, нежелательным является публичное выступление девочек, многодневные поездки с классом, требующие ночевки вне дома. Для мальчиков же допускается пропуск таких мероприятий, как генеральная уборка, субботник, т.е. мероприятий, где характер деятельности может оказаться несовместимым с их социальной ролью мужчины. Возникают и спекуляции на национальной почве. Ребенок-двоечник может сказать, глядя в глаза учителю, что он пропускает уроки и ему занижают оценки только из-за того, что он нерусский,

или что ему неинтересно изучать историю России, потому что это не история его народа.

В силу всего вышесказанного необходимо повысить требования к этнокультурной компетентности педагогов, работающих в учреждениях, где дети и их родители не однородны по своему национальному составу. Этнокультурная компетентность является залогом правильного понимания причин пропуска занятий, продиктованного национальной принадлежностью школьников и их семей, выбора адекватных форм реагирования на него, принятия верного педагогического решения относительно меры ответственности за допущенные нарушения графика учебной работы самого ребенка или членов его семьи. Одним из основных условий успешной адаптации детей-мигрантов является их включение в культурную и общественную жизнь школы, то есть свободный доступ к библиотеке, компьютерным классам, где установлены тренажеры по русскому языку с возможностью выхода в Интернет. Необходимо постараться привлечь детей-мигрантов к занятиям в различных спортивных секциях, кружках системы дополнительного образования, к участию в культурных и просветительских мероприятиях школы.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Красноярского краевого фонда научной и научно-технической деятельности.

Библиографический список

1. Абсалямова А.Г., Горбачева Ю.С. Этика межнационального общения детей в поликультурной группе. Уфа: Творчество, 1997. 145 с.
2. Лебедева Н.М., Стефаненко Т.Г., Лунева О.В. Межкультурный диалог в школе. М.: Изд-во РУДН, 2004. Кн. 1: Теория и методология. 300 с.
3. Мартынова М.Ю. Мир традиций и межкультурное общение: в помощь школьному учителю. М.: Изд-во РУДН, 2004. 345 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ

И.В. Ковалева

Научный руководитель канд. психол. наук,

доцент О.В. Барканова

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Одним из наиболее важных вопросов, которые интересуют человека с раннего детства, является вопрос «Кто я?». Наряду с осознанием своей половой принадлежности, особенностей характера и социальных ролей, ребенок определяет и свою этническую идентичность. Понятие этнической идентичности в науке имеет несколько синонимов, таких как «этническое самосознание» или «национальное самосознание», однако многие ученые считают их шире, чем этническая идентичность. Наиболее удачным, на наш взгляд, является определение этнической идентичности Ю.В. Бромля: «Под этнической идентичностью стоит понимать составную часть социальной идентичности личности, психологическую категорию, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности» [1].

Рассмотрим особенности формирования этнической идентичности у ребенка на разных возрастных этапах в процессе онтогенеза в теориях отечественных и зарубежных ученых. Одним из первых концепцию развития у ребенка осознания принадлежности к национальной группе предложил Ж. Пиаже. По его мнению, в процессе становления этническая идентичность проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребенка [4]. Ж. Пиаже выделяет три этапа в развитии этнических характеристик:

1) в 6–7 лет ребенок приобретает первые – фрагментар-

ные и несистематичные – знания о своей этнической принадлежности;

2) в 8–9 лет ребенок уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основания идентификации – национальность родителей, место проживания, родной язык;

3) в младшем подростковом возрасте (10–11 лет) этническая идентичность формируется в полном объеме, в качестве особенностей разных народов ребенок отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры [4, с. 344].

Относительно последней стадии Э. Эриксон указывает на то, что на стадии формирования личностной индивидуальности для подростков может быть характерна нетерпимость ко всем «чужакам», включая людей другой национальности. Подобная нетерпимость выступает как защита чувства собственной идентичности от обезличивания и смешения. Одновременно создание таких образов врагов служит одним из средств создания замкнутых групп, в которых подростки помогают друг другу справиться с временными трудностями [7, с. 120].

Другое объяснение формированию в сознании этнической составляющей предлагается с позиции теории социального научения. Оно состоит в том, что ребенок обучается этническим стереотипам и предрассудкам благодаря подражанию или получению подкреплений со стороны родителей, сверстников и других лиц, поэтому люди часто имеют негативные стереотипы даже относительно тех этногрупп, с которыми никогда не вступали в непосредственный контакт.

Ю.В. Бромлей обращал внимание на то, что «одна из характерных особенностей общего обыденного сознания этноса – наличие в нем, как и в обыденном сознании каждого человека, слоя, сформировавшегося безотчетно, стихий-

но». К этому слою относятся все приобретенные и внушенные в ходе воспитания в данной этногруппе представления, взгляды, привычки и нормы поведения, которые не поддаются сознательному контролю. Эти формы поведения воспринимаются как самопроизвольные, поскольку они стихийно усваиваются от старших поколений в качестве естественных образцов поведения и выражения эмоций, которым невольно следуют во всех соответствующих ситуациях. Именно это свойство невербализованности и необозначенности придает культуре этнической общности значительную устойчивость [1, с. 207].

По мнению А.Ф. Дашдамирова, осознание национальной принадлежности происходит благодаря включению этнических особенностей макро- или микросреды в процесс социализации данной личности. Существующие в национальной группе нормы взаимоотношений оформляют действия отдельного индивида, закрепляясь в установках и в поведении. Сформировавшись, национальная направленность отношения личности порождает восприимчивость к национальным традициям и тем самым способствует более глубокому осознанию собственной этнической принадлежности. Значение национальных знаний зависит от социального опыта, опыта межнационального общения и характера национальной ориентации индивида. Элементарное чувство этнической принадлежности возникает уже в детстве и в процессе воспитания развивается окружающими людьми, которые формируют в ребенке черты, соответствующие нормам и требованиям системы ценностей и приспособляющие его к общепринятым правилам поведения в данной культуре [2, с. 56].

М. Мид также полагала, что ребенок автоматически усваивает способы поведения, соответствующие стандартам данной культуры, и хотя структуры поведения облада-

ют внутренней согласованностью, только небольшая часть из них осознается индивидом [3, с. 135].

Согласно Ю.П. Платонову, межэтнические отношения проявляются на уровне этнического поля личности, представляющего собой иерархическую систему этнических диспозиций. Призванное адекватно отражать социальную реальность, групповое этническое сознание влияет на образование диспозиций, типичных для данных социальных ситуаций. Приобщение к этому набору диспозиций происходит целенаправленно или стихийно в процессе совместной деятельности [5, с. 49].

М.В. Харитонов считает, что обыденное групповое этническое сознание обуславливает поведение членов этногрупп путем образования диспозиций, типичных для социальных ситуаций, содержащих конфликт между актуальными потребностями и условиями их удовлетворения в совместной межнациональной деятельности. Этническое понимается им как механизм и как инструмент социализации. Для этнических диспозиций характерна высокая чувствительность к особым мерам социализации. Он полагает, что их формирование завершается, как правило, в 15 лет и дальнейшие попытки коррекции этнического поля требуют значительных воспитательных усилий при отсутствии гарантии успешности результатов [6, с. 249].

Итак, к настоящему времени проведено большое количество исследований, в которых уточняются и конкретизируются возрастные границы этапов в развитии этнической идентичности. Первые «проблески» диффузной идентификации с этнической группой большинство ученых обнаруживает у детей 3–4 лет, есть даже данные о первичном восприятии ярких внешних различий (цвета кожи, волос) детьми до трех лет.

Практически все психологи едины во мнении, что «реа-

лизированной» этнической идентичности ребенок достигает в младшем подростковом возрасте, когда рефлексия себя имеет для человека первостепенное значение. Однако процесс становления этнической идентичности не заканчивается в подростковом возрасте, так как внешние обстоятельства могут толкать человека любого возраста на переосмысление роли этнической принадлежности в его жизни, приводить к трансформации этнической идентичности. Поэтому можно утверждать, что этническая идентичность не статическое, а динамическое образование.

Можно, на наш взгляд, выделить две основные причины роста этнической идентичности:

- поиск ориентиров и стабильности в перенасыщенном информацией и нестабильном мире;

- интенсификация межэтнических контактов, как непосредственных (трудовая миграция, студенческие обмены, перемещение миллионов мигрантов и беженцев, туризм), так и опосредованных современными средствами массовой коммуникации – от спутникового телевидения до сети Интернет.

Наконец, следует отметить, что на формирование и проявление этнической идентичности влияет целый ряд факторов, обусловленных особенностями социального окружения и межгрупповых отношений. Среди самых существенных следует выделить:

- глобальные изменения в социально-политической сфере и связанные с ними изменения в межэтнических отношениях;

- гетерогенность / гомогенность этнического окружения [6].

Педагогический опыт большинства принимающих мигрантов и изначально мультикультурных стран показывает, насколько важно уделять внимание такому понятию, как

«этническая идентичность». Вместе с межкультурным образованием это несет пользу коренному населению (или национальному большинству) страны, озабоченной сохранением социальной стабильности в обществе.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Красноярского краевого фонда научной и научно-технической деятельности.

Библиографический список

1. Бромлей Ю.В. Этносоциальные процессы: теория, история и современность. М.: Наука, 1987. 293 с.
2. Дашдамиров А.Ф. Нация и личность. Баку: Элм, 1976. 226 с.
3. Мид М. Культура и мир детства / сост. и предисл. И.С. Кона. М.: Наука, 1988. 180 с.
4. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. М., 1994. 180 с.
5. Платонов Ю.П. Основы этнической психологии. М.: Речь, 2003. 464 с.
6. Харитонов М.В. Психология современных массовых коммуникаций: монография. СПб.: Изд-во СПбАУЭ, 2010. 352 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Прогресс, 1996. 165 с.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ

Г.Б. Кононенко

Научный руководитель канд. психол. наук,

доцент О.В. Барканова

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов в последние годы является актуальным вопросом, на решение которого направляются значительные федеральные средства и привлекаются человеческие ресурсы [1–4]. Только в г. Красноярске есть ряд школ, где число де-

тей из семей мигрантов составляет до половины всех учащих. В рамках проекта «Социально-культурная адаптация мигрантской молодежи к поликультурному образовательному пространству», осуществляемого КГПУ им. В.П. Астафьева на площадке МОУ СОШ № 16 Ленинского района г. Красноярска, была проведена психологическая работа по исследованию и развитию социально-психологических ресурсов подростков из семей мигрантов [5].

Исследование проводилось с 10 октября 2012 года по 8 февраля 2013 года. В исследовании первоначально приняли участие 40 подростков-мигрантов, представителей армянской, грузинской, таджикской, киргизской, узбекской, азербайджанской национальностей. На основе констатирующего диагностического среза из исследованной группы подростков было выбрано 20 человек, наименее адаптированных и наиболее нуждающихся в психологической помощи. Из них затем было составлено две группы (контрольная и экспериментальная), по 10 человек в каждой. В экспериментальной группе проводилась специальная тренинговая работа, в контрольной группе никакой специальной работы не проводилось. Основными целями тренинговой работы были развитие коммуникативной компетентности, формирование навыков эффективного поведения в конфликте и развитие личностных ресурсов подростков-мигрантов.

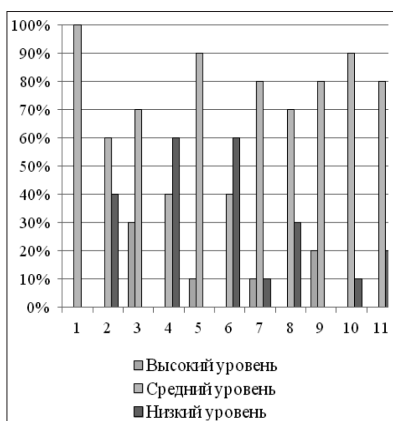
Для оценки уровня развития социально-психологических ресурсов подростков из семей мигрантов на констатирующем и контрольном этапах исследовательской работы были использованы диагностические методики:

- 1) методика для изучения социально-психологической адаптации (опросник СПА К. Роджерса и Р. Даймонда);
- 2) методика КОС (Уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей, автор Б.А. Федоршин);
- 3) методика Э. Хейма (вариант Бернского опросника «Способы преодоления критических ситуаций» адаптиро-

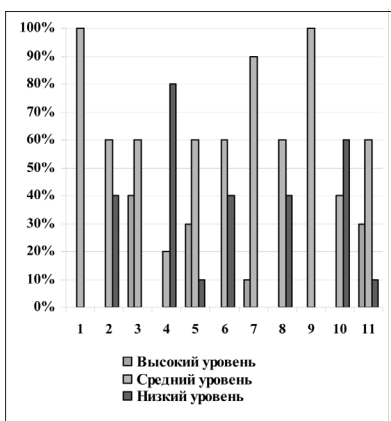
ван в лаборатории клинической психологии Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева под руководством Л.И. Вассермана).

Рассмотрим полученные по итогам контрольного диагностического среза результаты. Контрольная диагностика показала, что в контрольной группе значимые изменения по всем показателям социально-психологической адаптации отсутствуют, поэтому на них мы останавливаться не будем. Обратимся к описанию результатов по экспериментальной группе, в которой проводилась тренинговая работа.

На рис. 1 показаны результаты, полученные по опроснику социально-психологической адаптации СПА К. Роджерса и Р. Даймонда, на нем использованы следующие условные обозначения шкал: 1. Адаптация. 2. Деадаптивность. 3. Приятие себя. 4. Неприятие себя. 5. Приятие других. 6. Неприятие других. 7. Эмоциональный комфорт. 8. Эмоциональный дискомфорт. 9. Доминирование. 10. Ведомость. 11. Эскапизм (уход от проблем).



Констатирующая диагностика

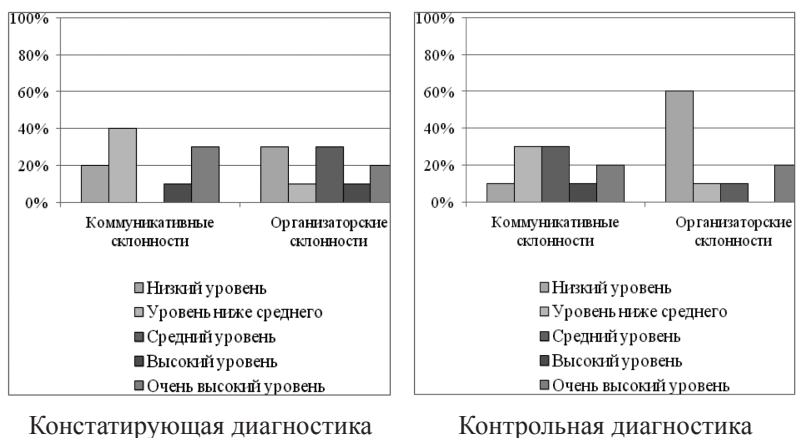


Контрольная диагностика

Рис. 1. Результаты по опроснику СПА К. Роджерса и Р. Даймонда

Из рис. 1 видно, что большая часть испытуемых подростков до проведения с ними тренинговой работы имели средний и низкий уровни развития показателей социально-психологической адаптации. После проведенной тренинговой работы снизились такие показатели, как неприятие себя, эмоциональный дискомфорт, доминирование, ведомость, и выросли показатели принятия себя и других.

Далее рассмотрим результаты по опроснику КОС (Уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей, автор Б.А. Федоршин), представленные на рис. 2.



*Рис. 2. Результаты по опроснику КОС
(Уровень развития коммуникативных и организаторских
склонностей, автор Б.А. Федоршин)*

При констатирующей оценке коммуникативных и организаторских склонностей подростков-мигрантов было выяснено, что почти треть испытуемых имели в целом довольно низкий уровень развития данных качеств. Они стремились к общению, но чувствовали себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитали проводить время наедине с собой, ограничивали новые знакомства, испытывали труд-

ности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, не отстаивали свое мнение, тяжело переживали обиды. Проявление инициативы в общественной деятельности у них было крайне занижено, во многих делах они предпочитали избегать принятия самостоятельных решений. После проведенной тренинговой работы у испытуемых увеличился уровень коммуникативных склонностей: уменьшилось число испытуемых с низким уровнем и увеличилось число испытуемых со средним уровнем развития коммуникативных склонностей. Однако уровень организаторских способностей у части испытуемых снизился, возможно, за счет выработки социальных навыков и умения работать в команде, тогда как ранее они были индивидуально-ориентированны.

Наконец, опишем данные, полученные по методике Э. Хейма, вариант Бернского опросника «Способы преодоления критических ситуаций», он адаптирован в лаборатории клинической психологии Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева под руководством Л.И. Вассермана (рис. 3).



Рис. 3. Результаты по методике Э. Хейма

Изучение ситуационно-специфических вариантов совладающего поведения (рис. 3) позволило выявить, что до проведенного тренинга около трети подростков-мигрантов имели неадаптивные когнитивные, эмоциональные и поведенческие копинг-стратегии. Они в стрессовых ситуациях проявляли агрессию либо, наоборот, подавляли эмоции, занимались самообвинением, смирением, игнорировали проблемы, избегали трудностей. После проведенного тренинга увеличилось число подростков, использующих адаптивные когнитивные стратегии копинг-поведения и относительно-адаптивные поведенческие копинг-стратегии. Эти подростки признали, что в стрессовых ситуациях и при решении проблем стали чаще использовать проблемный анализ, придачу смысла событиям, отвлечение, переключение на другие объекты или компенсацию, искать сотрудничества и обращаться за помощью к другим.

Таким образом, по результатам проведенной тренинговой работы можно сделать вывод об улучшении ряда показателей социально-психологической адаптации подростков-мигрантов. Большинство из них достаточно хорошо адаптированы к окружающей действительности, принимают себя и других, чувствуют себя комфортно и способны к проявлению активности и лидерства. Чуть больше половины имеют достаточно высокий уровень развития коммуникативных склонностей и используют адаптивные стратегии совладающего поведения в стрессовых ситуациях.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Красноярского краевого фонда научной и научно-технической деятельности.

Библиографический список

1. Акмалова А.А., Капицын В.М. Социальная работа с мигрантами и беженцами: учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2008. 220 с.
2. Артемов С.Д. Социальные проблемы адаптации подростков. Свердловск, 2008. С. 55–76.

3. Гриценко В.В., Шустова Н.Е. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Форум, 2011. 224 с.
4. Долинин К.А. Некоторые вопросы учебной и социально-психологической адаптации детей-мигрантов в школах РФ // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения. СПб.: СПбГИПСР, 2010. С. 414 – 416.
5. Кононенко Г.Б. Исследование социально-психологических ресурсов подростков-мигрантов // Социально-культурная адаптация и интеграция мигрантской молодежи к поликультурному образовательному пространству. Проблемы, поиски, решения: материалы Первой научно-практической конференции / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. С. 134–139.

СИТУАЦИЯ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ С ПЕДАГОГАМИ

А.В. Панфилова

Научный руководитель преподаватель химии

Л.В. Ростовцева

*Красноярский государственный медицинский университет
им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого.
Фармацевтический колледж*

В последние годы в публикациях, посвященных проблемам школьного образования, наряду с привычными сетованиями на общее падение уровня образования, отчетливо зазвучала новая тема – появление в школах детей-мигрантов. Наличие в школах этих детей воспринимается обществом как проблема (и даже катастрофа), поскольку они плохо владеют русским языком и слабо интегрированы в школьное сообщество. Несмотря на несомненную актуальность темы, приходится констатировать недостаточное количество исследований о присутствии в российских школах детей-

мигрантов. В основном здесь мы имеем дело не только с фактами, сколько с расхожими стереотипами.

Школа как один из важнейших социальных институтов общества живо реагирует на происходящие перемены. Многие образовательные учреждения организывают и осуществляют образовательный процесс в условиях полиэтничности состава учащихся. Главными участниками образовательного взаимодействия были и остаются учителя и школьники. Их общение протекает в образовательном пространстве школы и определяется не просто существующими нормами и сложившимися отношениями, но и Уставом школы как документом, имеющим правовую основу. В школах с полиэтничным составом учащихся, помимо норм профессионального взаимодействия, действуют и другие, определяемые социальной и культурной отнесенностью участников этого взаимодействия. Учителя вынуждены приспосабливаться к двуязычию и поведению детей из семей мигрантов, обусловленному особенностями их культуры.

Следует обратить внимание на трудности, возникающие исключительно в условиях полиэтнического состава учащихся. Это трудности в общении со сверстниками и учителями. Исследования, проведенные в школе №16 города Красноярска, где состав учащихся характеризуется полиэтничностью, показали в целом наличие толерантных установок педагогов в отношении детей нерусской национальности. При этом под этнической толерантностью понимаются готовность к образовательному взаимодействию с представителями разных национальностей, отсутствие тенденциозности в работе с детьми, относящимися к разным этносам и культурам, избегание социальных воздействий, направленных на разрушение их национального самосознания. Наличие этих установок в целом соответствует нормам педагогической этики.

Однако наряду с этим была обнаружена рассогласован-

ность различных компонентов (поведенческих, эмоциональных) социально-толерантных установок работников школы, как учителей, так и представителей администрации. На поведенческом уровне они демонстрировали равную требовательность и объективность в оценке ответов и поведения учащихся всех национальностей, равную готовность прийти им на помощь в учебной работе, равное стремление к деловому и эмоциональному взаимодействию с ними. На эмоциональном же уровне их оценки и суждения в адрес таких детей были скорее негативными, обусловленными национальными предрассудками, хотя и высказывались лишь в своей среде, а не в ситуации непосредственного взаимодействия со школьниками нерусской национальности. Кроме того, они отмечали у себя рост эмоционального напряжения в моменты, когда эти дети общались во время занятий на своих национальных языках или при произнесении имен и фамилий этих детей фонетически правильно, а не в русифицированной манере. Они же испытывали чувства жалости и раздражения в случаях явного противоречия поведения этих детей существующим социально-культурным нормам.

Как показывают исследования, учителя к этнической ситуации относятся зачастую негативно: количество нерусских учащихся их удручает и раздражает. Лексика, с помощью которой учителя описывают мигрантов, в целом практически идентична существующей в публичном дискурсе и отражает сложившиеся в обществе этнические стереотипы. При этом на прямой уточняющий вопрос учителя затрудняются ответить: сказывается профессиональная этика, включающая толерантное отношение к людям других национальностей. Также значимым фактором этнической толерантности педагогов оказались социальные нормы и нормы внешкольной организационной культуры. Учителя в значительной мере ориентированы на них, поскольку педагогическая деятельность в целом ориентирована на выполнение

социального заказа. Если общество толерантно относится к представителям разных национальностей, то и учителя демонстрируют их принятие. Если же в обществе преобладают негативные настроения, обусловленные участвовавшими случаями терроризма, обострением национальных и религиозных противоречий, то в сознании учителей начинают доминировать элементы их национальной идентичности в ущерб идентичности гражданской и профессиональной. Организационная культура, то есть нормы отношений, принятых в той или иной школе, также положительно связана с этнической толерантностью работающих в них педагогов. Чем они более демократичны, тем выше этническая толерантность учителей, тем более терпимыми и гибкими являются их реакции на проявления несовпадения и конфликта культур.

Опыт межнационального взаимодействия положительно связан с толерантностью педагогов. Индивидуальные беседы с учителями показали, что по прошествии 2–3 лет работы с детьми разных национальностей отношение к ним становится подобным отношению ко всем прочим ученикам, их национальные признаки перестают доминировать в сознании, а на первый план выходят качества добросовестности, сообразительности, заинтересованности в результатах, т.е. значимые для успешной учебной деятельности. Дети-мигранты (конкретные дети, с которыми учитель изо дня в день сталкивается в процессе работы), как правило, не вызывают отрицательных эмоций. В данном случае учитель смотрит на ребенка сквозь другую призму – не национальную, а школьную: педагога интересуют успеваемость ученика, его поведение. Национальность, «считанная» в первый момент, со временем нивелируется, забывается. После проведенного исследования можно уверенно говорить о том, что учителя работают с детьми, у которых как бы нет национальности – настолько она не играет роли в повседневной школьной жизни. Дети-

мигранты воспринимаются учителями как «хорошие» ученики, если эти дети адаптированы, т.е. настроены на учебу для дальнейшего закрепления в России, даже если их целью является не учеба в вузе, а работа. Это должны быть «свои» ученики, которых учитель хорошо знает и учит не один год, т.е. наблюдает с близкого расстояния. При указанных условиях существующие в учительском сознании отрицательные этнические стереотипы, как правило, не работают. Однако прежде, чем учитель (при отсутствии положительного опыта общения и обучения нерусских детей) узнает иноэтнического ученика близко, пройдет достаточно длительный промежуток времени, а отношение к ребенку формируется быстро, в течение первых двух-трех встреч. И зависит оно от силы и сформированности этнических стереотипов, имеющих у каждого человека.

Наконец, еще один фактор, оказывающий влияние на уровень толерантности педагогов, – их половая принадлежность. Педагоги-женщины в целом являются более толерантными, чем педагоги-мужчины. Личностные особенности педагогов, стаж профессиональной деятельности, предметная направленность оказались не связанными с уровнем их этнической толерантности.

Следующим важным моментом образовательного взаимодействия является адекватность отражения педагогами трудностей реализации учебной деятельности, возникающих у школьников из семей мигрантов, адаптирующихся в новых для себя условиях социально-культурного окружения. Все без исключения учителя, работающие с классами, где учатся такие ребята, выделяют трудности, обусловленные слабым знанием русского языка. Это медленное понимание формулировок заданий и вопросов, поверхностное, частичное понимание объяснений нового материала, трудности работы с учебниками, где материал изложен на русском языке. Как вторичные, вытекающие из вышесказанно-

го педагогами отмечаются также трудности недостаточного словарного запаса и узости кругозора.

В то же время опрос самих школьников показал, что их трудности не ограничиваются сугубо языковыми. Более высокий рейтинг в перечне трудностей, названных учениками из семей мигрантов, имеют трудности в освоении отдельных предметов, во взаимоотношениях со сверстниками, в общении с учителями. Также к числу трудностей, но уже имеющих рейтинг ниже, чем трудности с русским языком, ими относятся учебные перегрузки и трудности в выполнении домашних заданий. Часть ребят ответили, что у них вообще нет трудностей.

Таким образом, наблюдается преувеличение учителями трудностей языковой адаптации детей-мигрантов, поскольку в условиях погружения и активного взаимодействия они преодолеваются в первый год. Педагоги же склонны объяснять ими и такие явления, как низкая успеваемость и слабая учебная мотивация школьников из числа ребят нерусской национальности, даже если они учатся в русской школе несколько лет. В то же время игнорируются трудности, присущие большинству учащихся. Поэтому следует обратить внимание на трудности, возникающие исключительно в условиях полиэтнического состава учащихся.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 208 с.
2. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов по специальности «Межкультурная коммуникация. М.: Юнити, 2002. 352 с.
3. Лебедева Н.М. Межкультурный диалог в школе. М.: Изд-во РУДН, 2004. 195 с.

К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В РУССКОЯЗЫЧНУЮ СОЦИОКУЛЬТУРНУЮ СРЕДУ

Г.Г. Саркисян

*Научный руководитель канд. пед. наук,
доцент Е.В. Семенова*

*Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета*

Современная ситуация развития России показывает, что ее целостность и будущее связаны с полиэтничностью. Миграционные потоки вызваны негативными факторами, связанными с проблемами существования в местах постоянного проживания. Они захватывают представителей различных национальностей, приводят к перемещению переселенцев за тысячи километров от их исторических территорий. Вследствие этого складываются зоны со смешанным в национальном отношении населением.

Сейчас в России проживают представители более 160 национальностей. Они относятся к различным этнолингвистическим семьям и группам, имеют разное вероисповедание, культуру, самобытную историю.

Красноярский край – большая территория, на которой в течение долгого периода времени проживают и взаимодействуют около 140 этносов. В этом смысле край представляет большую научную ценность для исследователей [1]. При этом отметим, что проводятся обширные исследования ситуации в самом Красноярске и в городах края. Так, в Лесосибирске, городе, расположенном в 300 км от Красноярска, за последние годы число мигрантов значительно возросло, что еще раз подтверждает факт распространения миграции и необходимость исследования феномена.

Особый интерес для исследователей представляет проблема адаптации, ресоциализации и интеграции детей-мигрантов

в русскоязычную социокультурную среду, поскольку именно они относятся к наиболее сложной категории среди мигрантского населения России. В силу зависимости от взрослых и отсутствия жизненного опыта эти дети более всего испытывают серьёзные материальные, социальные, образовательные трудности при адаптации к иным среде, языку и культуре. Такие дети очень уязвимы и зависимы. «На фоне переживаемой ими стрессовой ситуации в их жизни происходят существенные изменения. В новой социальной и языковой среде они подвержены культурной дезадаптации [Там же, с. 160]. Поэтому им необходима поддержка взрослых не только для физического выживания, но и для психологического и социального благополучия, а также для успешной адаптации в новом окружении.

Как известно, социализация включает в себя два процесса, которые лишь на первый взгляд кажутся взаимоисключающими: адаптацию и обособление. На самом деле они дополняют друг друга и при определенных благоприятных условиях являют собой сущность успешной социализации субъекта. В то же время и адаптация, и обособление даже для человека, социализирующегося в родной среде, сложны и содержат в себе множество испытаний, еще раз убеждая нас в том, что процесс вхождения личности в социум никогда не бывает легким.

Нас заинтересовал вопрос выявления трудностей адаптации и интеграции детей-мигрантов в русскоязычную социокультурную среду. С этой целью мы провели анкетирование детей-мигрантов и их родителей, проживающих в г. Лесосибирске Красноярского края. В анкетировании приняли участие 12 респондентов, учащиеся 9–11 классов и их родители. На вопрос «Испытывали ли вы трудности, когда попали в Россию и оказались в русскоязычном классе?» 9 школьников (75 %) ответили, что не испытывали трудностей, так как хорошо понимали и неплохо говорили на русском языке. Ребята пишут, что очень быстро нашли общий язык с русски-

ми сверстниками. Родители, в свою очередь, также отмечают, что особых трудностей у детей с языком не возникало.

Что касается вопроса «свой-чужой» (или «русский-нерусский»), то здесь были трудности. Сложности возникали во взаимоотношениях с детьми в обществе, в том числе и детском, но уже к концу первого года обучения в школе были большие успехи, даже победы в конкурсах «Образцовая тетрадь».

Большую роль в социализации детей-мигрантов играют их родители. Семья, безусловно, занимает ведущее место среди агентов социализации, так как ее воздействие на индивида значительно превышает влияние других агентов. Однако здесь нами замечена интересная особенность. Большинство респондентов отмечают, что в помощи родителей не нуждались при вхождении в русскоязычную среду, так как проблем в принципе не возникало. Родители, в свою очередь, отмечают, что дети сами оказывают помощь им в овладении русским языком. Родители пишут, что главными помощниками в преодолении трудностей явились учителя, которые помогли ребятам быстро адаптироваться к чужой среде, языку. Именно они сыграли огромную роль в социализации детей. Конечно, роль семьи немаловажна во вхождении в иноязычную культуру: родители давали и по сей день дают детям советы о том, как себя вести в коллективе, как нужно относиться к окружающим и многое другое. Вместе с родителями ребята часто обсуждают свои планы на будущее: образование, работа, семья и др. Родители представляют своих детей в будущем счастливыми, образованными, состоявшимися личностями.

Важнейшей проблемой адаптации детей-мигрантов является сохранение своей этнокультуры традиций, обычаев и собственного языка. Семья здесь также играет важную роль: мигрант синтезирует обе культуры, будучи их связующим звеном. Для обучающихся мигрантов необходим такой межкультурный контакт, как интеграция, то есть сохранение своих культурных ценностей, но при этом необходимо приобретать определен-

ные качества, свойственные представителям новой культуры. Как родители, так и школьники отмечают, что в их семьях поддерживаются традиции их родной культуры: отмечаются такие праздники, как Новруз Байрам, Ашура, Ураза Байрам, месяц Рамадан; День Святого Саркис (26 января), День материнства и красоты (7 апреля; в России – 8 Марта), Рождество (6 января; в России – 7 января), Трндез и многие другие. Помимо традиций родной культуры, в мигрантских семьях поддерживаются традиции и русской культуры: отмечаются такие праздники, как Масленица, Рождество, Пасха и т.д.

Как уже было ранее сказано, главным препятствием на пути освоения российской действительности для детей-мигрантов считается языковой барьер. Большинство из них вовсе не знали русского языка: не могли ни писать, ни читать. Но благодаря своему трудолюбию, усердию, помощи и поддержке родителей, а также способностям ребята смогли быстро овладеть русским языком, что подтверждается успехами детей в школе сейчас. В данный момент у детей трудностей в изучении русского языка нет: 42 % респондентов отмечают, что уровень владения русским языком высокий: по этому предмету у них «5». У 42 % респондентов по русскому языку «4», и только у 8 % школьников – «3». Тем не менее у многих из них имеются репетиторы, которые готовят детей к сдаче ЕГЭ. Помимо русского языка, ребята изучают английский и немецкий языки. Как отмечают многие дети, по данным предметам у них также имеется оценка «5». Изучение различных языков никак не влияет на родной язык респондентов: 50 % респондентов указывают, что дома с семьей они общаются на родном языке, но все равно без русского языка не обходится общение с родными. 50 % респондентов указывают, что дома они общаются исключительно на русском языке, но родители между собой разговаривают на родном языке. Все респонденты отмечают, что умеют читать и писать на родном языке, время от време-

ни смотрят фильмы и новости на родном языке, общаются в социальных сетях с родственниками, которые проживают на родине, слушают песни, чтобы не забыть свой язык.

Проведенное нами исследование показало, что дети-мигранты довольно-таки быстро освоились в новой среде: за короткое время они сумели овладеть русским языком на достаточно хорошем уровне, уже в первый год обучения в школе у детей появилось много друзей. Все это говорит о том, что дети быстро приспособились к жизни в России, и в этом заслуга родителей и учителей. Разумеется, есть и исключения: не все дети адаптировались к новым условиям. Некоторые из них отмечают, что это больше всего связано с проявлениями расовой дискриминации. Именно расовая и национальная нетерпимость является главным внешним барьером, влияющим на успешность адаптации детей-мигрантов.

Социокультурная адаптация – процесс сложный. В новой социокультурной и языковой среде мигранты испытывают процессы культурной дезадаптации, потери языкового пространства. Поэтому важную роль в ходе социальной адаптации выполняют агенты адаптации. Агентами адаптации являются семья, школа, в частности учителя, что и было доказано в ходе исследования. Именно они помогают детям овладевать ситуацией, способствуют освоению новых социальных ролей, налаживанию социальных контактов. Здесь роль семьи и педагогов неопределима.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Петрищев В.И., Семенова Е.В., Грасс Т.П. Особенности социализации детей-мигрантов в малом сибирском городе//Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнева. 2012. № 6(46). С. 159–161.

О СВЯЗИ УЧЕБНОЙ МИГРАЦИИ, АДАПТАЦИИ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

(на материале КемТИПП)

И.И. Саидов

Научный руководитель старший преподаватель

О.В. Митякина

*Кемеровский технологический институт
пищевой промышленности*

Кемеровский технологический институт пищевой промышленности (КемТИПП) ведет свою историю с 1972 г. За годы существования КемТИПП вырос в многопрофильный образовательный комплекс, обеспечивающий качественную подготовку специалистов, а сейчас бакалавров и магистров, по ряду технических, технологических и экономико-управленческих специальностей / направлений.

Сегодня вуз является ведущим центром по подготовке кадров для предприятий пищеперерабатывающей и ряда других отраслей промышленности Сибири, Дальнего Востока, Урала и стран СНГ. Статус одного из лучших высших учебных заведений Кузбасса КемТИПП подтверждает на российском уровне, занимая достойные места в рейтингах вузов страны.

В настоящее время в институте на дневной форме обучается почти 4 тысячи студентов. Проблема нехватки абитуриентов коснулась и нашего вуза, резонно возник вопрос об учебной миграции. «Учебная миграция – это миграционный поток, обусловленный получением высшего образования» [2, с. 9]. Учебная миграция выгодна в первую очередь принимающей стороне, и развитые страны уделяют пристальное внимание ее развитию. Согласно данным ЮНЕСКО за 2009 г., в Австралии около 21 % от общего количества студентов университетов – иностранцы, в Австрии – 19, Великобрита-

нии – 15, Швейцарии – 15. В России этот показатель составляет 1,5 %, что свидетельствует о нераскрытом потенциале и подтверждает актуальность развития данного вида миграции.

Кемеровский технологический институт пищевой промышленности укрепляет международные связи, в первую очередь со странами СНГ. За последние несколько лет уже были заключены договоры о сотрудничестве в сфере оказания образовательных услуг молодежи из Казахстана, Таджикистана, Кыргызстана. В прошлом учебном году 37 абитуриентов из Таджикистана прошли вступительные испытания и были зачислены на первый курс, в этом учебном году количество так называемых учебных мигрантов увеличилось вдвое. Таким образом, актуализировалась проблема адаптации иностранных студентов к новым для них условиям жизни и обучения в чужой стране.

Обычно выделяют следующие виды адаптации: физиологическую, социокультурную, социально-бытовую, социально-психологическую, личностно-психологическую, ролевую, академическую. Мы придерживаемся более простого и ясного определения, данного А.И. Сурыгиным: академическая адаптация – это адаптация учащегося к педагогической системе [4, с. 9].

Процесс адаптации включает в себя множество аспектов, наиболее важными из которых являются: приспособление к новой социокультурной среде, приспособление к новой образовательной системе, приспособление к культуре новой страны и т.д. [1, с. 13]. На наш взгляд, именно в арсенале учебно-воспитательного сектора вуза имеется весь набор адаптационных инструментов.

Для того чтобы ускорить адаптационный период студентов-мигрантов в нашем вузе идет постоянный творческий поиск прогрессивных форм организации как учебного, так и воспитательного процесса.

Целеполагающей основой учебно-воспитательной работы в вузе является создание благоприятных условий для личностного и профессионального формирования выпускников вуза, сочетающих в себе глубокие профессиональные знания и умения, развитые социально-управленческие навыки с духовной зрелостью, обладающих коммуникативной культурой, способных к творческому самовыражению и активной гражданской позиции. Социальное становление студенческой молодежи связывается напрямую с последующей конкурентоспособностью специалиста. Социальная активность включается в понятие повышения конкурентоспособности и рассматривается как фактор качества жизни.

Студенческие общественные объединения и организации Кемеровского технологического института пищевой промышленности с их разнообразными сферами и уровнями деятельности [3, с. 115] буквально с первых дней учебного года вовлекают иностранных студентов в дела. Представим наглядно участие этой категории студентов в различных мероприятиях вуза (табл. 1).

Таблица 1

Адаптация через социальную активность

Студенческие организации КемТИПП	Сфера деятельности	Уровень	2011/12 уч. г.	2012/13 уч. г.
Красная гвоздика	Человек – природа	Экологический	37–100 %	58–100 %
Студенческое научное общество	Человек – производство	Социально-экономический	7–2 %	19–34 %
Студсовет, студклуб	Человек – общество	Культурно-информационный	34–87 %	53–91 %

В современной образовательной ситуации студент и преподаватель становятся активными соучастниками учебно-воспитательного процесса. Более того, преподаватель вуза уже не только учитель и воспитатель, но и исследователь, и организатор научно-исследовательской деятельности студентов. В связи с этим происходит усиление междисциплинарной интеграции познавательной деятельности при решении таких задач, как формирование конкурентоспособной личности специалиста.

Одним из подходов, оказывающих существенное влияние на процесс формирования профессиональных интересов у студентов, является интегративный подход к содержанию образования. Под интеграцией в педагогике чаще всего понимаются процесс и результат объединения элементов содержания образования для повышения уровня целостности системы знаний, умений и навыков обучаемых.

Актуальность интеграции в образовании определена тем, что одна из ключевых задач образования состоит в формировании у студентов целостной картины мира, тогда как реальный учебный процесс построен преимущественно на узкопредметной, дисциплинарной основе.

Наш опыт практической педагогической деятельности с применением интегративного подхода основывается на введении, привлечении уже на младших курсах студентов в научно-исследовательскую работу, что способствует их успешной социализации и адаптации, т.е. конкурентоспособности. К конкурентозначимым качествам студента могут относиться тяга к новым знаниям, получение новой информации, расширение интеллектуальных возможностей путем участия в конференциях, конкурсах и прочих подобных мероприятиях. Далее, в табл. 2 приведены численные показатели участия студентов-иностранцев в научно-исследовательской работе студентов.

Таблица 2

Адаптация посредством НИРС

Тип мероприятия	2011/12 уч. г.	2012/13 уч. г.
Ежегодная студенческая научно-практическая конференция КемТИПП	3	7
Молодежный форум «Азия 2012», Барнаул	2	–
Олимпиада по химии	3	5
Конкурс проектных работ, Минск	–	2
Внутривузовские проектные работы	2	4

Таким образом, можно констатировать успешность выбранного подхода к проблемам адаптации студентов-иностранцев к условиям жизни в качестве студентов КемТИПП. Процесс освоения функций новой социальной роли, а именно студента высшего учебного заведения, увенчивается полной адаптацией студента из группы учебной миграции к данному роду деятельности, выработкой навыка самостоятельной работы, ответственности за результат, приобретением мотивации на успех, формированием социальной активности, новых общественных интересов.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Барышева Г.А. Особенности миграционной политики. Проблемы, поиски, решения: сб. науч. тр. Междунар. молодеж. конф. / под ред. Г.А. Барышевой. Томск: Изд-во Том. политехн. ун-та, 2012. 516 с.
2. Гаврилов К.А. Учебная миграция из стран СНГ и Балтии: потенциал и перспективы для России / под ред. К.А. Гаврилова, Е.Б. Яценко. М.: Фонд «Наследие Евразии», 2012. 210 с.
3. Митякина О.В., Борзина А.Е., Титоренко И.Н. К конкурентоспособности от социальной активности. Организация работы с молодёжью: современные социальные технологии и

перспективы развития: материалы Всерос. науч. практич. конф. Санкт-Петербург, 24–25 ноября 2011г. / под. ред. Г.В. Ковалевой. СПб.: ФГБОУВПО «СПГУТД», 2011. 237 с.

4. Сурыгин А.И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (основы теории обучения на неродном для учащихся языке). СПб.: Изд-во Златоуст, 2000. 230 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА УЧАЩИХСЯ-МИГРАНТОВ КАК ОСНОВНОЙ ПУТЬ РЕШЕНИЯ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ И ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Е.В. Топилина

Научный руководитель канд. филол. наук,

доцент Н.О. Лефлер

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П.Астафьева*

В современной России миграция – процесс исторически обусловленный и продолжающийся на протяжении десятилетий. Чаще всего переселенцы приобретают места жительства в городах со стабильным социально-экономическим положением. В Красноярском крае города, где сосредоточено наибольшее количество мигрантов, – это Норильск и Красноярск.

На сегодняшний день в образовательных учреждениях количество иноязычных учащихся исчисляется сотнями. Столкновение с новой культурой, адаптация к обычаям и нормам принимающей страны впоследствии могут породить у детей, начавших обучение в новых школах, неуверенность в себе, ухудшение физического и психического здоровья и даже подвергнуть риску процесс становления человека как личности. В этой связи возникла необходимость создания теоретических основ мигрантской педагогики.

Нередко русские школьники проявляют негативное от-

ношение к учащимся-мигрантам, тем самым оказывая пагубное влияние на их внутреннее мироощущение. Отсутствие поддержки со стороны сверстников вызывает возникновение частых ссор с учителями, плохую успеваемость, а также оказывает огромное влияние на выбор будущей профессии учащегося. В связи с нарастанием миграционных процессов, усилением напряжения, вызванным межнациональными конфликтами, растет число людей, требующих поддержки и защиты. Для преодоления подобных трудностей учителям необходимо прибегать к педагогической поддержке иноязычных учащихся.

Средства содействия ребенку в форме помощи и поддержки в развитии его самостоятельности наиболее последовательно и системно представлены в концепции О.С. Газмана и его научной школы (Т.В. Анохина, В.П. Бедерханова, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.) [7].

Под педагогической поддержкой О.С. Газман понимал превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией; с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением) [5].

Приобщение ребенка к новой учебной среде – непростой, трудоемкий процесс, требующий от учителя уделения особого внимания коммуникативному взаимодействию такого ученика со сверстниками, его заинтересованностью в учебном процессе. Немаловажным является то, что не все семьи, прибывшие из других стран, являются благополучными, поэтому просто социальная поддержка является малоэффективной, если атмосфера, в которой учится и проживает ребенок, направлена на отсутствие к нему недоверия и жестокое обращение. Если такое негативное воздей-

ствие только усиливается, то самостоятельность ребенка не развивается. В социальной работе с детьми уместно понятие социально-педагогической поддержки. Это должно найти отражение в законодательных актах и других документах, обращённых не только к социальным службам, но и к учреждениям образования. В ряде стран приняты документы, запрещающие насилие над детьми [4].

Педагогическая поддержка включает в себя определенный ряд правил деятельности педагога, которые Н.Б. Крылова называет нормами поддержки, которые должны быть заложены в профессиональной позиции учителя. К ним относятся:

а) любовь к ребенку, безусловное принятие его как личности, душевная теплота, отзывчивость, умение сопереживать, милосердие, терпимость и терпение, умение прощать;

б) приверженность к диалоговым формам общения с детьми, умение говорить по-товарищески, умение слушать, слышать и услышать;

в) уважение достоинства и доверие, вера в миссию каждого ребенка, понимание его интересов, ожиданий и устремлений;

г) ожидание успеха в решении проблемы, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении проблемы, отказ от субъективных оценок и выводов;

д) признание права ребенка на свободу поступка, выбора, самовыражения; признание воли ребенка и его права на собственное волеизъявление;

е) поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в его сильных сторонах, стимулирование самоанализа; признание равноправия ребенка в диалоге и решении собственной проблемы;

ж) умение быть товарищем для ребенка, готовность и способность быть на его стороне, готовность ничего не требовать взамен;

з) самоанализ, постоянный самоконтроль [5].

Все вышеперечисленное педагог может и должен употреблять при работе с учащимися-мигрантами. Руководствуясь основными нормами поддержки, он облегчит процесс приобщения ребенка к иноязычной среде, придаст ему уверенности в своих силах и мотивирует на дальнейшую активную учебную деятельность.

Постоянно контактируя с ребенком, педагог, не разрывая поддерживающих отношений с учеником, постепенно уменьшает долю своих прямых действий в решении его проблем.

С первых дней знакомства русских учеников с новыми прибывшими учащимися-мигрантами необходимо привить должное уважение как одной, так и другой стороны к тому, что к любым ценностям того или иного народа необходимо относиться с пониманием, так как в каждой из них сохранены мудрость и опыт поколений. Так, под влиянием культуры происходит формирование индивидуального сознания человека, который определяет свое место в уже сложившихся и выработанных культурой картинах мира. Таким образом, педагог напрямую помогает ребенку в формировании его поведенческих особенностей – нравственности. По мнению И.А. Каирова, нравственность – это совокупность требований, правил и норм, которыми люди руководствуются в своем поведении. Нравственность выполняет незаменимую для человека роль «компаса» поведения, позволяющего ориентироваться в общественной жизни [2]. Задача педагога – сформировать у ребенка положительную поведенческую модель в новом поликультурном образовательном пространстве.

Основными проблемами в процессе формирования подобных поведенческих особенностей являются: «языковой барьер», отличие языковых особенностей родного и изучаемого языка и «психологический барьер» [6]. Так, например, человек одной национальной культуры неоднозначно воспринимает явление, характерное для принимающей страны.

Именно поэтому первоначальная задача – обучить особенностям нового языка, а затем через изученные особенности оказать помощь детям в усвоении отличий русского национального мышления.

Нередко незнание языка принимающей стороны, частая смена места жительства, слабая дошкольная подготовка являются причинами порождения негатива у ребенка уже с младшего возраста. Оказание педагогической поддержки ребенку в любом возрасте – неотъемлемая часть обязанности учителя.

Адаптация подростков-мигрантов осуществляется посредством освоения языка, грамотности, профессии, различных норм поведения, свойственных конкретным условиям жизни в конкретном человеческом сообществе. Наиболее актуальной в данном случае является задача развития самостоятельности и творчества подростков в решении своих жизненных проблем. Адаптация также должна быть направлена на то, чтобы подростки не совершали деструктивных действий, умели сотрудничать, бесконфликтно общаться. Особенностью адаптации как педагогического процесса является его охранительная, сберегающая детство функция [1].

Таким образом, педагогическая поддержка не только формирует у ребенка ценностную картину окружающего мира, но и помогает ученику реализовать себя как самостоятельную личность, имеющую собственное право на слово и выбор.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Красноярского краевого фонда научной и научно-технической деятельности.

Библиографический список

1. Кадочникова Г.А. Социокультурная адаптация подростков-мигрантов в уральском промышленном городе. 2010. № 1(71).
2. Каиров И. А., Богданова О.С. Азбука нравственного воспитания. М.: Просвещение, 1975. С. 61.
3. Крушельницкая О.И., Третьякова А.Н. Учимся жить вместе // Начальная школа. 2003. № 9.

4. Мальцева Э.А. Социально-педагогическая поддержка детей. Ижевск: КнигоГрад, 2010. С. 6.
5. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: Сфера, 2003. С. 61–68.
6. Тюрюканова Е.В., Леденева Л.И. Ориентации детей-мигрантов на получение высшего образования // Социол. исслед. 2005. № 4.
7. Шавринова Е.Н. Становление системы педагогической поддержки ребенка в образовательном учреждении. СПб., 2008. С. 3.

ПРОЦЕСС РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ РУССКИХ ИММИГРАНТОВ В ГЕРМАНИИ

О.И. Яковлева

Научный руководитель д-р пед. наук,

профессор В.И. Петрищев

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Германия – одна из самых развитых стран мира (входит в «большую семерку» вместе с США, Францией, Великобританией, Японией, Канадой и Италией). Столица Германии – Берлин. Однако правительственные учреждения и министерства расположены и в Бонне. Крупнейшие города Германии – Берлин, Кёльн, Гамбург, Мюнхен, Франкфурт-на-Майне, Бонн.

Население Германии составляет около 82 млн. человек. Из них изрядная доля приходится на иммигрантов: около 6 % населения переехали в Германию в последние 10 лет. Эти цифры прямо свидетельствуют о лояльности немецкого правительства к эмигрантам и эмиграции в целом. Преобладающие этнические общины среди иммигрантов – турецкая (около 2 млн. человек), выходцы из балканских стран (около 1,2 млн. человек), итальянцы (600–650 тыс. человек).

Однако рекорд, безусловно, принадлежит русскоязыч-

ной общине. В общей сложности в Германии проживает около 2,5 млн. человек, говорящих по-русски. Это этнические немцы, иммигрировавшие из бывшего СССР, а также бывшие граждане России, Украины и Белоруссии, часть из которых воспользовалась правом на иммиграцию по еврейской линии.

Независимо от возраста иммигрант, так или иначе, проходит этап ресоциализации. По Э. Гидденсу, ресоциализация – вид личностного изменения, при котором зрелый индивид принимает тип поведения, отличный от принятого им прежде [2].

Ресоциализация – процесс освоения индивидом социальных норм и культурных ценностей, не освоенных, или недостаточно освоенных ранее, или обновленных на новом этапе общественного развития. Сложнее всего ход интеграции и адекватной ресоциализации протекает у иммигрантов, для которых немецкий язык не являлся родным, что, по данным статистики, составляет около 1 млн. человек.

Проблемы социальной адаптации актуальны, и немецкое государство и социальная система, заботясь о выравнивании возможностей всех членов общества в их социальной адаптации, организует ресоциализационную деятельность различных институтов ресоциализации, обладающих для этого соответствующими кадрами и материальной базой. Например, деятельность обучающихся немецкому языку школ, контактирующих и поддерживающих всех приезжих в течение последующих 2–5 лет (длительность контакта со школами зависит от индивидуальной обучаемости иммигрантов и их способностей к языковому обучению).

Важнейшим условием успешной ресоциализации является наличие социального базиса, опосредуемого для индивида значимыми другими, и интенсивное взаимодействие индивида с персоналом социализации [1].

В данном случае под социальным базисом мы подраз-

умеваем набор знаний, умений и навыков иммигранта, что означает его образование и знание языков.

Естественно, приезжий из России обладает знаниями русского языка, а при относительно успешном изучении немецкого это может позволить ему устроиться на работу и отказаться от получения социального денежного страхования (пособие по безработице) и выйти на полное самообеспечение.

Германия – страна, где в связи с безработицей очень тщательно контролируется рынок труда. Разрешение на работу не будет выдано, если иммигрант не является востребованным специалистом либо если по его специфике есть немало специалистов – жителей Европейского союза, а также если ему предлагаются условия хуже, чем для аналогичного немецкого специалиста. Желание работать в Германии вызвано размером средней зарплаты в Германии.

Согласно информации за 2011 г., средняя зарплата на территории Германии составляет 2,5 тыс. евро в месяц. Такие данные предоставило немецкое пенсионное ведомство. Эта цифра дана без вычета ряда налогов и социальных выплат, распространяющихся на всех жителей страны.

Обычно налоговые выплаты составляют от 20 до 25 процентов от получаемого дохода. Однако те, кто получают зарплату, близкую к минимальной, имеют низкие налоговые выплаты. К примеру, парикмахер получает в среднем 1,3 тыс. евро ежемесячно, что находится практически на границе зарплатного минимума в Германии.

При этом компьютерный техник получает те же деньги за гораздо более спокойную и чистую работу. Кроме того, такая должность ценится выше, так как предполагает возможность дальнейшего карьерного роста (имеются все шансы вырасти до уровня компьютерного специалиста и получать от 3 тыс. евро и выше в зависимости от квалификации и опыта работы). При этом следует учитывать, что количество мест ограничено и на вакан-

сии с высоким окладом имеется серьезная конкуренция. Работая врачом, можно с самого начала рассчитывать на оклад от 3–3,5 тыс. евро с плавным ростом дохода по мере повышения квалификации и получения опыта. Кассир в банке получает в среднем 3 тыс. евро в месяц, туроператор около 2,4 тыс. евро. Работник, принимающий посылки на почте, получает не больше 1,9 тыс. евро в месяц. Работая администратором в отеле, можно надеяться как минимум на 2 тыс. евро. Заработок в 6 тыс. евро и больше считается высоким и доступен сравнительно небольшому проценту населения.

Таким образом, средняя зарплата в Германии выше, чем в странах СНГ, что зачастую является причиной миграции в Германию [5].

Если у иммигранта есть цель получения работы на уровне местных жителей, то естественно ему необходимы дополнительные знания. В этом случае знание английского языка может стать именно тем ресурсом.

Во-первых, он может явиться помощником в получении образования. Выпускники немецких вузов, согласно принятому в Германии в 2005 г. закону, могут остаться жить в стране и работать по полученной специальности. Учась в немецком вузе, можно получить право на работу в Германии во время учебы, впоследствии котируемый во всем мире диплом, престижную работу по специальности и высокую зарплату и, разумеется, гражданство. Таким образом, учеба в университете – один из несложных способов получить работу в Германии для русских.

Во-вторых, знание дополнительного языка всегда приветствуется при устройстве на работу. Например, при условии сдачи немецкого языка на уровень C1–C3 возможно получение работы переводчика, в среднем получающего 125 евро/день, в переводе на русские деньги составляет около 5 000 рублей. Также знание английского приветствуется у тех, кто планирует работать в финансовой сфере.

Английский язык – это язык высоких технологий, программирования, язык контрактов и переговоров, радио, телевидения и, конечно же, Интернета. Именно поэтому большинство солидных компаний при найме на работу указывают обязательным условием знание английского языка.

К тому же английский язык имеет огромное значение в повседневном общении. При невозможности выразить свою просьбу, предложение и т.п. на немецком именно английский язык станет определяющим фактором в формулировании и реализации идей.

Английский язык давно уже стал обязательным для образованного человека. И дело не только в том, что свободное владение им позволит вам занимать более высокую ступеньку в обществе и общаться с интересными людьми, но и в том, что, как говорят жители Лаоса: «Знать чужой язык – это всё равно, что прожить ещё одну жизнь».

Из всего вышесказанного становится совершенно ясно, что изучение языков – это тот ключ, который поможет любому иммигранту практически в любой стране успешно адаптироваться и занять достойное место в обществе.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. М., 1995. С. 254–255.
2. Гидденс Э. Социология. М., 1999. С. 692.
3. Кравченко А.И. Культурология: учебное пособие для вузов. М., 2001.
4. Перинская Н.А. Ресоциализация // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 4. С. 161–162.
5. URL: <http://www.liveingermany.ru/life-in-germany/67-srednyaya-zarplata-v-germanii.html> (Статистические зарплатные данные по Германии; 31.03.13).

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ В ПЕРЕВОДЕ РЕКЛАМЫ В МОЛОДЕЖНЫХ ГЛЯНЦЕВЫХ ЖУРНАЛАХ

О.Е. Алексеева

Научный руководитель старший преподаватель

А.С. Волков

Южно-Уральский государственный университет

Наш мир стремительно меняется, поэтому меняются и отношения в социуме. Перемены затрагивают все стороны жизни, включая и сферу бизнеса. Все покупается и продается. Реклама становится неотъемлемым атрибутом любой предпринимательской деятельности и постоянно меняет форму и содержание. Реклама превращается из средства оказания давления на потребителя в средство маркетинговой и межкультурной коммуникации и эффективно выполняет роль языка общения между производителем и потребителем.

Сегодня реклама все в большей степени определяет наш образ и стиль жизни, поэтому журнал «Spiegel» назвал ее «пятой властью», вслед за властью СМИ. Лебедев и Бокочиков отмечают: «Реклама в целом – это вовсе не информация, как может показаться с самого начала, это именно психологическое программирование людей, причем без всякого на то их желания... Никто не станет выбрасывать огромные деньги только для того, чтобы сообщить нам о том, что появился новый товар, не надеясь, что мы купим его». Таким образом, реклама, по мнению Лебедева, «...способна не только создавать новые потребности в товарах, но может

формировать куда более сложные психологические образования, такие как мировоззрение, эстетические вкусы, социальные ценности, стиль жизни, нравственные принципы и т.д. Причем очень часто это происходит совершенно незаметно для самого человека, на основе целого ряда психологических механизмов».

Эффективными рекламоносителями выступают сегодня глянцевые издания, так как они отличаются практичностью (можно повсюду брать с собой), длительностью хранения, большим количеством читателей, и у каждого издания есть своя целевая аудитория. На восприятие журнала и на формирование его имиджа больше влияет размещенная в нем реклама, чем содержание статей. Это отчетливо прослеживается на примере таких всемирно известных журналов, как «Playboy», «Cosmopolitan», «Vogue», «Esquire» и др., которые скорее пропагандируют стиль жизни, представляют большое количество брендов, а не являются источником информации.

«Playboy», «Maxim», «Men's Health» – это мужские глянцевые журналы. Их целевая аудитория – успешные мужчины в возрасте от 20 до 45 лет с высоким доходом, которые предпочитают следить за модными тенденциями, заниматься спортом и уделяют большое внимание внешнему виду. Популярные издания женских глянцевых журналов – «Cosmopolitan», «Glamour», «Elle» – ориентированы на независимых женщин в возрасте от 19 до 53 лет. Основное внимание в них уделяется красоте и здоровью, последним модным тенденциям, а также здесь содержатся советы диетологов и гороскопы. Страницы как мужских, так и женских глянцевых журналов изобилуют рекламой.

Основу эффективности рекламной коммуникации обеспечивает четкое представление об адресате, определяемом в результате сегментации общества по различным критериям, один из которых – гендерная принадлежность. Вот поче-

му характеристика адресата по принадлежности к социальной группе – «мужчины» и «женщины» – в рекламном сообщении приобретает особую актуальность.

В формировании стереотипов, в том числе и гендерных, большую роль играет рекламная коммуникация. Именно реклама постоянно формирует образы мужчины и женщины у большинства читателей. Очень часто наша самооценка, выбор профессии, отношение к окружающим зависят от этих образов и стереотипов.

В самой природе заложены различия в поведении мужчин и женщин, что выражается в их поступках: например, мужчина к выбору покупки относится рационально, пытаясь при этом сократить время на раздумывание, принимая во внимание в первую очередь функциональные качества товара. Если «плюсов» меньше, чем «минусов», он не покупает вещь. Тогда как женщину интересуют совсем другие детали: прежде всего эстетическое оформление и удобство.

Поэтому в рекламе широко используется гендерный фактор, который ориентируется конкретно на потребителя мужчину или потребителя женщину.

Например, компания «Нестле» в 2005 г. выпустила в России первый шоколад для мужчин «Nestle Classic For Men». «Беречь от женщин» и «Неприкосновенная мужская собственность» – написано на упаковке. Эта рекламная кампания была построена на ироническом противопоставлении двух полов, и, благодаря рекламе, число постоянных потребителей шоколада среди мужчин значительно выросло.

Сегодня рекламные тексты привлекают пристальное внимание лингвистики, потому что это позволяет найти новые языковые средства и коммуникативные формы, способствующие наиболее эффективному достижению целей, преследуемых рекламодателем, т.е. таким путем преподнести ему информацию о товаре или услуге, чтобы побудить его к совершению покупки.

Цель рекламы – привлечь внимание потенциального покупателя, поразить его воображение и убедить в необходимости приобретения данного товара. Для оказания такого психологического воздействия применяются различные коммуникативные стратегии и тактики. Используя лишь стандартные средства языка, невозможно достичь желаемого результата, необходимы необычные языковые средства, которые способны не только произвести на адресата сильное впечатление, но и побудить его сделать выбор в пользу рекламируемого товара. Также значительно повысить эффективность воздействия языковых средств способно правильное их расположение в содержательной структуре рекламного текста.

В последнее время в результате гендерных лингвистических исследований было установлено, что речевое поведение мужчин и женщин различается по выбору лексических единиц, предпочтениям тех или иных частей речи, использованию синтаксических структур и стилистических приемов (Супрун, 2004). Например, выявлено, что мужчины чаще пользуются в английском языке глаголами активного залога, а в русском – действительного залога. Они чаще употребляют абстрактные существительные, вводные слова, для них характерны отсутствие эмоционально окрашенной лексики, частое использование вопросительных, повелительных и отрицательных конструкций (Батов, 1991; Китайгородская, 1993; Земская 1993; Розанова, 1993). Женщины же предпочитают обилие пассивных конструкций, употребляют модальные конструкции со значением неуверенности, нейтральные слова, вежливые формы и эвфемизмы, речевые клише и штампы, предпочитают книжную лексику, престижные формы, уменьшительные суффиксы. Следует отметить, что у женщин богаче словарь цветообозначений, они не только употребляют больше специфических названий цветов, но и создают новые цветонаименования. До-

казано, что для выражения мыслей одного содержания женщина тратит больше слов, чем мужчина. Это объясняется различиями в сфере занятий женщины и мужчины.

Относительно вербального рекламного текста в гляцевых журналах выделяют «женские» и «мужские» стили в рекламе. Мужской стиль характеризуется отсутствием пафоса, реклама больше похожа на откровенный разговор между двумя мужчинами, она скорее обещает удовольствие, чем реальную выгоду. Тогда как женская реклама разнообразнее в стилистическом отношении. Сюда относятся «капризный» стиль, характеризующийся употреблением неологизмов и игрой слов, «стиль шик», а также гляцевая реклама, связанная с миром моды и индустрией красоты. Для женской рекламы характерно частое использование имен прилагательных, олицетворений, эпитетов, утвердительных и восклицательных предложений, чтобы создать впечатление, что женщина ведет диалог с женщиной, и спровоцировать желание совершить покупку. Именно это характерно для женского стиля гляцевых журналов.

Таким образом, на сегодняшний день реклама служит генерирующим и усиливающим фактором для осознания наших потребностей, мощным мотивационным стимулом, так как создает определенное представление о том, что нам необходимо для удовлетворения наших потребностей. Реклама, которая занимает большой объем информационного пространства и влияет на экономическое поведение людей, стала неотъемлемой частью культурной жизни общества. Она выходит за рамки маркетинга: не просто побуждает купить что-либо, а сознательно формирует ценностные ориентации, нормы поведения, устойчивых образцов, на которые ориентируется в основном молодежь. Таким образом, реклама оказывает большое влияние не только на потребительское, но и на социальное сознание и поведение аудитории, что достигается путем формирования оценок фактов,

явлений, ценностей, выработки поведения, потребностей и способов их удовлетворения.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития ГКПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Ажгихина Н. Гендерные стереотипы в современных медиа. Гендерные исследования: Харьковский центр гендерных исследований, 2000. № 5 (2). С. 261–273.
2. Полубиченко Л.В. «Мужской» и «женский» язык рекламы // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2000. № 2. С. 48–58.
3. Психолингвистические особенности рекламного текста: гендерные аспекты // Язык и культура. 2005. Вып. 8, т. II: Психология языка и культуры. Язык и средства массовой коммуникации. С. 303–306.
4. Томская М.В. Гендерная характеристика социальной рекламы // Гендер: язык, культура, коммуникация: тезисы докладов второй Международной конференции, 22–23 ноября. М.: МГЛУ, 2001. С. 105.

ВЛИЯНИЕ ПРОЦЕССОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКА ЛИЧНОСТИ

Л.Ю. Айснер,

канд. культурол. наук, доцент

Красноярский государственный аграрный университет

В истории языкознания личность была центром внимания и как основной носитель языка, и как источник языковых изменений. Интерес к социальной функции языка наблюдался уже в первой половине XIX в. в работах В. фон Гумбольдта, который подчёркивал, что жизнь языка и жизнь народа представляют собой единое целое. Аналогичный подход получил развитие позже в работах Х. Штейнталя. Однако учёные-лингвисты второй половины XIX в. (эсте-

тическая школа К. Фосслера) отказывались рассматривать язык как общественное явление, считая единственной реальностью язык отдельного человека.

На рубеже XIX–XX вв. вопрос взаимосвязи языка и общества рассматривался в трудах Ж. Вандриеса и А. Мейе (французская социологическая школа). Они подчёркивали, что язык навязывается коллективом отдельному человеку и является поэтому социальным явлением.

Представители Петербургской лингвистической школы, так же как и её основатель И.А. Бодуэн де Куртенэ, отмечали, что основанием языковедения должна служить не только индивидуальная психология, но и социология. Такой подход получил продолжение в работах учеников И.А. Бодуэна де Куртенэ – Е.Д. Поливанова, Л.П. Якубинского. Позже взаимозависимость языка и общества рассматривались представителями Пражского лингвистического кружка, Лондонской лингвистической школы; важное место они занимали и в концепции Э. Сепира [8].

Язык и общество неразрывно связаны и представляют собой единое целое. Между носителями языка и социально-экономическими, историческими и культурными условиями жизни людей существует взаимозависимость: язык формируется его носителями, но этот процесс всегда обусловлен конкретной социально-экономической, исторической и культурной ситуациями [12, с. 26].

Рождаясь, человек оказывается в такой среде, которая не только отражает язык общества, но и имеет много специфических признаков – территориальных, культурных, социально-классовых, морально-этических, бытовых и т.д. Но для существования языка большое значение имеет также географическая и природная среда, а в какой-то степени ещё и обычаи, традиции, уклад жизни. Социальная среда подвижна, и человек реагирует на все изменения в ней,

принимая в них участие. Здесь следует отметить, что человек усваивает язык только в процессе речевого контакта с другими людьми.

Рассматривая влияние процесса социализации на языковую деятельность говорящего, необходимо в первую очередь остановиться на определении социализации, под которой социологи понимают «процесс усвоения человеческим индивидом определённой системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Социализация включает как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на личность (воспитание), так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на её формирование» [2, с. 221]. Языковой социализацией, по утверждению В.П. Тимофеева, можно назвать процесс развития индивида в широкой системе социально-языковых отношений посредством их усвоения, то есть процесс становления языковой личности [9, с. 86]. Здесь, однако, не следует забывать, что социализация личности (в том числе и языковая) не прекращается в течение всей жизни человека, так как личность – это тоже развивающийся социальный факт.

Социальная среда в конкретной пространственной и временной ограниченности жизни человека может быть сведена лишь к части общественных отношений, то есть к микросреде. Микросреда – это непосредственная сфера интеллектуальной и физической жизни человека, в которой он трудится, живёт, отдыхает и в которой протекает его реальная речевая практика [9, с. 90].

Каждый человек на любом этапе жизни принадлежит более чем к одному языковому коллективу. В любой общности, группе человек выполняет определённую социальную функцию или социальную роль. Социальная роль – это то, что ожидается в данном обществе от всякого человека,

занимающего определённое место в социальной системе. В процессе социализации личности могут возникнуть так называемые языковые авторитеты, то есть лицо или среда, наиболее полно выражающая социальную, профессиональную, культурную и языковую сущность данного коллектива. Например, авторитетной может быть среда представителей культуры, искусства, литературы, то есть выразителей образцового языка, но не исключены и такие случаи, когда авторитетной выступает преступная или беспризорная среда. Авторитет может быть осознанным или неосознанным, но он всегда конкретен. У него могут быть переняты интонация, ударение, форма слова, синтаксическая конструкция или даже манера разговора, жесты, мимика [9, с. 94].

На разных этапах жизни человек принадлежит к разным языковым коллективам, причём каждый из этих коллективов имеет свои особенности в объёме социальных признаков и в продолжительности их существования. Например, семья строится на принципе кровных и хозяйственных отношений и носит всегда яркий национальный характер, который проявляется в обычаях и нравах. Детские учреждения и учебные заведения строятся на единых воспитательно-образовательных планах. Производственные коллективы всегда объединены на основе классовой или социальной общности. По времени существования постоянными в пределах физической жизни людей являются семьи и производственные коллективы. Воспитательные и учебные заведения предельно определены. Эти общности эпизодичны в жизни человека. Кроме того, структура каждой из указанных общностей сложна и неоднородна, как и своеобразие её воздействия на человека. Особенно это касается семьи, в которой как бы отражено всё общество со всеми своими институтами: здесь существует и распределение труда и ролей, сила авторитета, правовые отношения, диф-

ференциация по полу, по возрасту, по социальному положению и т.д. Семья – это самая сильная языковая среда, в которой зарождается начало индивидуального языка и осуществляется первичная социализация индивида, подготавливая его для участия в более крупных коллективах, когда усложняются его социальные роли.

Очевидна огромная роль окружающей языковой действительности в формировании детского языка. Дети не просто пассивно подражают языку взрослых; они творят, пытаются создать свой особый язык. Кроме того, все дети проходят стадию увлечения «тайными» искусственными языками и шрифтами, что говорит о большой потенциальной языковой силе детей [9, с. 98].

Детские дошкольные учреждения являются первыми равными по возрасту детскими обществами (коллективами), в которых проявляются самостоятельность детей, их речевое взаимодействие с языком более широкой среды, чем семья, то есть здесь взаимодействуют языки семей и складываются основы языкового единства поколений. Кроме того, в детских официальных коллективах перед детьми, всегда нуждающимися в наставниках, предстаёт в образе воспитателя ещё один языковой авторитет, сознательно и целесообразно влияющий на формирование языка детей.

Общеобразовательная школа представляет собой такой период, когда индивид присваивает все необходимые для личностной жизни социальные признаки и научные знания об объективном мире, когда он приобретает способность избирательного дифференциально-интегрированного усвоения языка. В учебно-образовательном периоде языковой жизни человека можно выделить три этапа: первый (начальная школа), когда появляется ещё один языковой авторитет – учитель, но сильным остаётся и авторитет семьи, ребёнок включается в поведение новых социальных групп,

и, осваивая чтение, он устанавливает контакты с образцовым языком общества; второй этап характеризуется (в языковом смысле) расширением профессиональных авторитетов в образе многих учителей и школьных товарищей, также на язык учащихся в этот период активно воздействует и научная терминология из осваиваемых ими областей знаний; третий этап знаменует собой становление самостоятельной человеческой личности, когда молодые люди становятся полноправными членами общества и начинают сами нести ответственность за свои поступки и за свою жизнь.

Профессионализация личности, а следовательно, и дальнейшая её социализация начинаются или с непосредственного участия её в производстве, или с подготовки к нему в профессиональном среднем или высшем учебном заведении. С этого периода определяются (или намечаются) место личности в социуме, её классовая принадлежность, профессиональный уклон и социальные функции (роли). Не прекращается и языковое развитие личности. В жизни человека вообще нельзя определить момент, когда можно было бы сказать, что процесс овладения языком завершён. В производстве, жизни и быту личность осваивает множество социальных ролей, совокупность которых и составляет саму личность. С возникновением личности в полном объёме человеческих качеств не прекращается её развитие. Дальнейшая языковая эволюция заключается в совершенствовании языка и всестороннем (социальное, психическое и языковое) овладении ситуативными формами речи. Необходимо заметить, что вышеуказанная поэтапность в развитии личности может быть принята лишь в научных целях как способ познания и представления процесса социализации.

Для человека его язык – это средство выражения мысли, познания действительности, коммуникации, поэтому человек усваивает из языка среды только то, что обеспечива-

ет его языковые потребности, то есть личность овладевает языком социума избирательно. В любом языковом обществе существуют нормы, которые регламентируют человека, то есть он не может не усвоить их, но и не может выйти за их пределы. Кроме того, человек в состоянии усвоить всю систему данного языка, но, с одной стороны, она ограничена для него только языковым состоянием окружающей социальной среды. С другой – вся языковая система человеку не нужна, так как она непомерно избыточна по сравнению с его речевой практикой. Следовательно, избирательность при усвоении человеком языка социальной среды обусловлена объективным состоянием этой среды, а также физическими, психическими социальными способностями человека.

Таким образом, как считает В.П. Тимофеев, в течение всей своей жизни человек продолжает усваивать язык окружающей среды, но вместе с этим и совершенствовать свой, и в каждый момент личной истории его язык отличается неповторимой индивидуальностью, соединяющей в себе все возможные виды речи во всех вероятных сферах общественной практики [9, с. 101].

Степень усвоения человеком языка среды зависит от благоприятных социальных условий и от возможностей, способностей, самостоятельности инициативы самого человека, а также от того, насколько общество обеспечивает свободу человека, то есть процесс взаимодействия социальной среды и общества носит и конкретно-исторический характер. Таким образом, мера языковой социализации будет зависеть как от благоприятных условий в языковой среде, так и от встречных усилий со стороны человека. Но эта мера никогда не будет одинакова для всех людей, так как языковая среда действует на человека, преломляясь через его внутренний мир, который всегда индивидуален. Поэтому в од-

них и тех же социальных условиях языковой среды возможно формирование неодинаковых личностей, в чём и кроется секрет многообразия языковых индивидуальностей.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Белл Р. Социоллингвистика: цели, методы и проблемы. М.: Междунар. отнош., 1980.
2. Большая советская энциклопедия. Т. 24(1).
3. Дешериев Ю.Д., Панов М.В. и др. Влияние социальных факторов на функционирование и развитие языка. М.: Наука, 1988.
4. Дешериев Ю.Д. Социальная лингвистика. К основам общей теории. М., Наука, 1977.
5. Дიაхроническая соціолінгвістика. М.: Наука, 1993.
6. Петренко А.Д. Соціофонетическа варіативність сучасного німецького мови в Німеччині. Київ: Рідна мова, 1998.
7. Соціально-лінгвістическі дослідження / під ред. Л.П. Крысина, Д.Н. Шмелёва. М.: Наука, 1976.
8. Сусов И.П. Социоллингвистика. URL: <http://homepages.tversu.ru>
9. Тимофеев В.П. Личность и языковая среда: учеб. пособие. Шадринск, 1971.
10. Трескова С.И. Социоллингвистические проблемы массовой коммуникации. М.: Наука, 1989.
11. Функциональные разновидности речи в коммуникативном аспекте: межвуз. сб. науч. тр. Пермь: ПГУ, 1988.
12. Юсселяр М. Социоллингвистика. Киев: Вища шк., 1987.
13. Язык и моделирование социального взаимодействия: сб. ст. М.: Прогресс, 1987.
14. Язык и общество: Отражение соц. процессов в лексике: межвуз. науч. сб. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1986.

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ: ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В РОССИЙСКИХ УСЛОВИЯХ

О.И. Денисенко,
*аспирант кафедры иностранных языков
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Политические и экономические изменения, происходившие на постсоветском пространстве в течение последних двух десятилетий, существенно повлияли на демографическую картину в современной России. Усилились миграционные потоки, изменился семейный, возрастной, образовательный состав людей, приезжающих в страну как с целью временного проживания, так и на постоянное место жительства. Исчезла существовавшая на протяжении советского периода истории идеологическая парадигма – пролетарский интернационализм, позволявшая в рамках одного геополитического пространства мирно уживаться представителям разных этносов и культур. Наряду с этим с середины 90-х гг. прошлого века и до настоящего времени сохраняется тенденция к увеличению числа мигрантов. Так, по данным Всемирного Банка Реконструкции и Развития, Россия в 2010 г. по количеству иммигрантов (12, 3 млн.) уступала только США (42,8 млн.) [5]. Демографические изменения, происходящие в последние годы, влекут вызовы современной системе образования в России. Значительно изменился национальный состав классов, появилось много выходцев из стран ближнего зарубежья, которые в некоторых средних школах составляют до 40 % учащихся. Ученики-мигранты являются, как правило, носителями иной культуры, языка, ментальности. Неизбежно встает вопрос: что необходимо сделать, чтобы представители других этносов успешно адаптировались к российским реалиям, стали полноправными гражданами нашей страны?

На первый взгляд ответ очевиден – использовать зарубежный опыт. Хорошо известно, что США на протяжении едва ли не всей своей истории, а Европа на протяжении десятилетий, истекших с распада колониальных империй стран Запада, принимает множество представителей различных иноязычных и инокультурных этносов. Практика социальной адаптации иммигрантов обобщалась и в Европе, и в Америке в различных теориях, таких как «плавильный котел» в США, теория абсорбции в Израиле, республиканская адаптационная модель во Франции и др. В конце 70-х гг. прошлого века в Канаде появилась, а затем нашла широкое распространение в США и странах Западной Европы теория мультикультурализма. Разновидностями мультикультурализма также является интеркультурализм, поликультурное образование. Данную концепцию, её направления наиболее полно охарактеризовал американский исследователь Ч. Кукатас. В работе «Теоретические основы мультикультурализма» он дает описание разных направлений этой концепции. В числе направлений приводятся такие, как «жесткий мультикультурализм», «классический либеральный мультикультурализм», «постмодернистский мультикультурализм» Суть «классического мультикультурализма» сводится к тому, что каждая этническая группа должна иметь возможность сохранять свои культурно- этнические особенности. Согласно этой теории, «от людей не требуют придерживаться ценностей, которых они не разделяют, и не запрещают им жить в соответствии с принципами, которые им дороги». Классический либеральный мультикультурализм в своей крайности» доходит до утверждения, что «в обществе могут существовать группы или общины, чьи основополагающие традиции и убеждения не только не одобряются большинством, но и прямо враждебны либеральным ценностям», или в нашем случае ценностям принимающего общества. Сторонники теории «жесткого мульт-

тикультурализма» логически дополняют приверженцев упомянутой выше концепции: У. Кимличка считает, что государство должно «обеспечивать культурным меньшинствам особую защиту». Также, по его мнению, государство обязано «предпринимать активные шаги для обеспечения таким группам необходимых средств, позволяющих поддерживать их образ жизни», причем нередко без учета степени их конфликтности с нормами и правилами принимающего общества [1]. Данная практика нашла широкое применение в странах Западной Европы и в политике, и в сфере школьного образования. Однако, как показали события в Великобритании, Франции, а в последнее время в России, излишняя ориентированность на культурно-этнические особенности той или иной группы приводит к тому, что ее члены все не стремятся адаптироваться к принимающему их обществу, а в крайних случаях даже стремятся навязать ему свои ценности и нормы. В результате возникает конфликт между культурно-этническими традициями и нормами различных сообществ, составляющих современное государство. Подобные конфликты являются катализатором худших черт характера и традиций каждого из его участников. Особенно опасной представляется нам практика консервации этнических меньшинств внутри самих себя, сохранения всех без разбора их национально-культурных особенностей в условиях нынешней России, которая еще не до конца вышла из глубокого демографического и духовного кризиса. Вместе с тем мультикультурализм с педагогической точки зрения имеет и огромный положительный воспитательно-адаптационный потенциал.

Итак, какие черты мультикультурализма следует принять, а какие отвергнуть в Российской педагогической действительности. Положительными чертами мультикультурализма, на наш взгляд, являются следующие.

Развитие у учащихся межкультурной компетенции и

выработка навыков межкультурной коммуникации. Исследователь А. Садохин так определяет межкультурную компетенцию: «Межкультурная компетенция – комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи» [3]. Авторы полностью согласны с определением Садохина. На наш взгляд, при воспитании межкультурной компетенции необходимо делать упор на здоровую любознательность детей и подростков, их стремление к общению. При этом при выработке навыков и умений педагог должен следить за тем, чтобы они вырабатывались как у представителей титульного этноса, так и у детей-иммигрантов. Межкультурная компетентность расширяет кругозор ученика, делает богаче его внутренний мир. Данное качество является весьма ценной личностной характеристикой подростка и взрослого человека, к какому этносу он бы не относился.

Воспитание толерантности. В общем значении термин «толерантность» можно определить как «терпимость к чужому мнению, образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, идеям, верованиям, отличающимся от собственных» [4]. Процесс воспитания толерантности означает научение детей и подростков принимать своих сверстников – представителей другой культуры такими, какие они есть.

Воспитание гуманизма. Гуманизм видится нам качеством, близким к толерантности. Существует на данный момент множество определений гуманизма. В рамках этой статьи нам представляется наиболее подходящим определение В.А. Рыбина, который считает способность человека чувствовать сострадание по отношению к другим людям, переживать их радости и горести важнейшим элементом гу-

манистического мировоззрения, а сам гуманизм рассматривает как «оптимистическое, жизне- и мироутверждающее восприятие бытия и человека в нём, восприятие трезвое, рациональное, основанное на здравом смысле» [2]. К сказанному необходимо добавить, что гуманизм должен включать в себя и такие моральные качества, как эмпатия, признание ценности человеческой жизни, безусловное соблюдение всех прав человека.

Разумеется, данный потенциал не реализуется сам собой в педагогическом процессе. Для его полноценного использования педагог должен выполнять следующие условия:

а) создание на уроке и во внеурочной работе с классом атмосферы сотрудничества и взаимного доверия;

б) при работе по выработке межкультурной компетентности и навыков межкультурной коммуникации учет традиций и особенностей представителей всех этнических групп, представляющих ученический коллектив, включая обязательно традиции и обычаи титульного этноса принимающей страны;

в) решительное пресечение всех проявлений ксенофобии и расизма;

г) воспитание учащихся в духе соблюдения законов принимающей страны, уважения к школе, к микрорайону проживания.

Завершая эту статью, считаем необходимым сказать главное: всем лицам – участникам педагогического процесса необходимо помнить, что мультикультурализм сам по себе не является панацеей от всех проблем, существующих в настоящий момент в сфере межнационального общения и в сфере работы в полиэтническом ученическом коллективе. Мультикультурализм – это сложный инструментарий, имеющий в своем составе множество компонентов, и то, какие результаты будут достигнуты с его помощью, в значитель-

ной степени зависит от ключевого участника учебного процесса – педагога.

Статья выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ (проект № 11-06-00008).

Библиографический список

1. Кукагас Ч. Теоретические основы мультикультурализма // InLiberty : [веб-сайт]. URL: <http://www.inliberty.ru/library/study/327>, 2009
2. Рыбин В.А. К определению гуманизма как этической категории // Здравый смысл. 2005. № 4(37). URL: <http://atheismru.narod.ru/humanism/journal/37/rybin.htm>
3. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. М., 2009. С. 278.
4. Терминологический словарь современного образования (глоссарий). Учителям, студентам, школьникам, родителям. Красноярск: РИО КГПУ, 2001. 100 с.
5. Migration and Remittances Factbook 2011. Washington DC, 2011 С. 1.

КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ВОСТОЧНОАЗИАТСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

**Н.Д. Вершкова,
преподаватель**

Красноярский автотранспортный техникум

На современном этапе развития методики обучения иностранному языку широкое применение нашли коммуникативно-ориентированные концепции. Среди них наибольшей популярностью пользуются коммуникативная, проектная, интенсивная и деятельностная методики.

Выдвижение иноязычной культуры в качестве цели обучения вызвало появление вопроса о необходимости создания новой методической системы, которая могла бы обеспе-

чить достижение этой цели наиболее эффективным и рациональным способом. Коммуникативное обучение строится таким образом, что все его содержание и организация пронизаны новизной.

Новизна предписывает использование текстов и упражнений, содержащих что-то новое для учеников, отказ от многократного чтения того же текста и упражнений с тем же заданием, вариативность текстов разного содержания, но построенных на одном и том же материале. Таким образом, новизна обеспечивает отказ от произвольного заучивания, развивает речепроизводство, эвристичность и продуктивность речевых умений учащихся, вызывает интерес к учебной деятельности.

Принцип овладения всеми аспектами иноязычной культуры через общение подразумевает обучение с учетом особенностей межкультурной коммуникации. Коммуникативный метод впервые выдвинул положение о том, что общению следует обучать только через общение. В этом случае общение может быть использовано в качестве канала воспитания, познания и развития.

Межкультурная коммуникация подразумевает включение в процесс межкультурного общения не только двух, но и большего количества культур. Так, изучая немецкий язык со студентами старших курсов, при чтении и проработке аутентичных текстов (рекламные брошюры, меню ресторанов, аннотации к фильмам) мы столкнулись с проблемой чтения, перевода и понимания заимствований из восточноазиатских языков: китайского, корейского и японского. Некоторые из них («кун фу», «суши») вошли в европейские языки и европейскую культуру, в том числе и в русский язык, но сохраняют свое традиционное написание или произношение. Другие (корейское слово «ханбок», обозначающее длинную, до щиколоток, хлопчатобумажную юбку с короткой верхней частью, или «норэбан», более известное европейцу как «караоке») все еще остаются экзотизмами.

Отношения Германии с Восточной Азией складывались по-разному. С Китаем дипломатический договор был подписан в 1870 г., когда в далекую страну из Кельна прибыли дипломаты, купцы и миссионеры и китайские города открылись для торговли. Отношения поддерживались вплоть до 1941 г. и были прерваны с ФРГ на 20 лет, до окончания Культурной революции в 1976 г. Отношения с ГДР поддерживались все это время. После объединения Германия стала первой страной ЕС, принявшей туристов из Китая.

С Японией первый «договор о дружбе и торговле» был заключен в 1861 г. В период Мэйдзи (1868–1912) за основу модернизации права, медицины и военного дела были взяты немецкие образцы, речь шла о «германизации Японии». Первая и Вторая мировые войны помешали развитию отношений. В 2001 г. подписан договор «Япония и Германия в XXI веке. Семь столбов кооперации».

Первый договор с Кореей был подписан в 1882 г. В период японской оккупации с 1910 по 1945 г. отношения были разорваны. После войны ФРГ поддерживает отношения с Южной Кореей, ГДР подписывает договор о сотрудничестве с КНДР.

Современный немецкий язык содержит определенное количество заимствований из восточноазиатских языков («самурайские фильмы», кулинария, машиностроение, объекты культуры). В наибольшем количестве представлены заимствования из японского языка, за ним следуют китайский и корейский языки. Это соответствует истории развития контактов Германии с перечисленными странами.

Л.Е. Корнилова отмечает: «В 2008 году в Германии вышел словарь немецких слов японского происхождения, в котором Б. Гашке и Г. Томас дают описание 500 таких слов и выражают мнение, что благодаря развитию культурно-языковых контактов между Германией и Японией число их будет возрастать, поскольку в немецком языке вряд ли най-

дуются слова для обозначения таких, например, реалий как “манга”, “суши” или “водитель-камикадзе”» [1, с. 5].

Большинство заимствованных существительных употребляется как в единственном, так и во множественном числе. Исключение образуют существительные, обозначающие неисчисляемые категории, которые употребляются только в единственном числе: «но» (классическая японская драма), «ци» (жизненная энергия), «кун фу» (китайские боевые искусства) и существительные, обозначающие парные предметы, которые употребляются только во множественном числе: «тясэн» (бамбуковые палочки для размешивания чая), «тяки» (приборы для чайной церемонии), «норито» (синтоистские молитвы).

Почти все восточноазиатские заимствования подвергаются в немецком языке существенным изменениям. Прежде всего, это касается категории рода (приобретение артикля) и изменения по падежам. Существительные получают суффикс множественного числа, прилагательные – грамматические показатели рода, числа и падежа. Вербализация (образование глаголов) происходит крайне редко.

В традиционной лингвистике принято выделять заимствованные ассимилированные и иноязычные неассимилированные слова (экзотизмы, варваризмы, иноязычные вкрапления). Заимствованные слова никогда не входят в другой язык со всеми своими значениями. Многозначные слова заимствуются в одном из своих значений, и объем значения слова при заимствовании, как правило, сужается [2, с. 54]. Это позволяет фиксировать заимствованное слово в его «исходном» варианте.

Снять трудности чтения текстов, содержащих подобного рода заимствования, позволяет использование методики кросс-культурного (интеркультурного) анализа слов, известной также как лингвострановедческая паспортизация лексики (терминология Л.Б. Воскресенской). В аутен-

тичном немецкоязычном тексте необходимо выделить слова, относящиеся к восточноазиатским заимствованиям, выписать их и составить лингвострановедческий паспорт (выявить произношение, написание, культурологическое значение слова). Наиболее часто встречающиеся слова могут образовать словник.

Профессиональный интерес учащихся автотранспортного техникума определил тематические группы заимствований: «технические достижения», «досуг и развлечения», «спорт». Технические достижения и современные виды транспорта: корейский язык «сэмауль» (сверхскоростной поезд), «синэбас» (городской автобус), «сивибас» (пригородный автобус), «поджанмача» (ресторан на колесах, в котором можно купить блюда быстрого приготовления); японский язык «фурусато» (виртуальная компьютерная игра), «лаку лаку» (мобильный телефон для пенсионеров), «тамагочи» (электронный домашний зверек, запрограммированный на внимание и уход). Досуг и развлечения: корейский язык «джанги» (корейские шахматы), «падук» (игра в го); японский язык «кэйба» (скачки), «саккакудзи» (футбольный тотализатор). Спорт: корейский язык «кёкпа» (силовое разбивание досок и кирпичей), «доджан» (помещение для занятий тэквондо), «Ки» (упражнения для души и тела); японский язык «кен дзуцу» (фехтование на мечах), «кю» (человек, добившийся начальной степени мастерства в восточных единоборствах).

Большой интерес вызвали наименования блюд и напитков: корейский язык «муль» (теплая вода, подается во всех ресторанах и кафе), «нокчха» (зеленый чай), «бинсу» (мороженое), «чжон» (жаренные во фритюре пончики с мясом, морепродуктами или овощами), «ханва» (корейское сладкое печенье); японский язык «сенбэй» (рисовые крекеры), «даси» (рыбный бульон), «якитори» (жареный цыпленок без костей); китайский язык «цинке момо» (булочки, приготовленные на пару), «димсум» (маленькие пирожки с мя-

сом, морской капустой, овощами, которые подают в бамбуковых корзиночках), «я чай» (соевое молоко, поджаренный соевый сыр, соевый соус, салат из соевых побегов).

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Корнилова Л.Е. Взаимодействие немецкой и восточной культур в зеркале немецкой лексики: монография. Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2011. 242 с.
2. Крысин Л.П. Слово в современных текстах и словарях: очерки о русской лексике и лексикографии. М.: Знак, 2008. 320 с.

РОЛЬ ЯЗЫКОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Виденеева

***Научный руководитель канд. психол. наук,
доцент Т.В. Калинина***

Арзамасский филиал «ННГУ им. Н.И. Лобачевского»

Основные тенденции развития современного общества способствуют и изменению общественных отношений, росту многообразия и сложности коммуникаций.

Реализация Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения предъявляет повышенные требования к осуществлению компетентного подхода в подготовке специалистов высшей школы.

Особенностью языковой социализации молодежи в системе высшего профессионального образования является ее направленность на овладение студенческой молодежью общекультурными аспектами языка и профессиональной коммуникативной компетентностью.

Изучение проблемы языка и речи в психолого-педагогической литературе связано с работами Б.Г. Ананьева, М.Я. Басова, П.П. Блонского, А.А. Вербицкого, Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, А.С. Лурия, С.Л. Рубинштейна и др.

Анализ научной литературы показывает, что огромное влияние на формирование языковой социализации у студенческой молодежи оказывают, прежде всего, социокультурные факторы и средства массовой информации. Теле-, радиокоммуникации и средства социальных сетей Интернета зачастую искажают нормативную языковую социализацию молодежи, навязывая асоциальные способы и средства общения. Так, в социальных сетях можно встретить не только определенные молодежные стили общения, но и активное введение в обиход минимизированных словоформ типа «лю», «нра», «прив», «спс» и многое другое. Отсутствие нормативного общения, искусственное навязывание молодежного сленга, жаргонизмов, необоснованных англоязычных заимствований не обогащают, а скорее, наоборот, засоряют речь.

Все это не только не способствует формированию коммуникативной компетентности у современной молодежи, но и наносит откровенный вред.

Реализация ФГОС нового поколения предъявляет высокий уровень требований, касающихся формирования коммуникативной компетентности современного специалиста в области психолого-педагогического образования. При переходе к двухуровневой системе образования эти требования лишь возрастают. Так, магистр психолого-педагогического образования должен обладать рядом общекультурных компетенций (ОК), среди которых: способность принимать участие в профессиональных дискуссиях и обсуждениях, логически аргументируя свою точку зрения, создавать научные

тексты по заданной логической структуре (ОК-4). В рамках овладения профессиональными компетенциями (ПК) магистр должен уметь организовывать межличностные контакты, общение (в том числе в поликультурной среде) и совместную деятельность детей и взрослых (ОПК-3). В рамках психолого-педагогического сопровождения дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования (ПКПП магистрант должен быть способен разрабатывать рекомендации субъектам образования по вопросам развития и обучения ребенка (ПКПП-6); способен консультировать педагогов, администрацию, воспитанников / обучающихся по вопросам оптимизации учебного процесса (ПКПП-9); способен конструктивно взаимодействовать со смежными специалистами по вопросам развития способностей детей и подростков (ПКПП-4)) [1, с.11–14]. И это только часть требований, предъявляемых к коммуникативным умениям выпускника.

Несмотря ни на что, язык, речь, слово остаются по-прежнему основными инструментами в ходе осуществления профессиональной деятельности специалиста психолого-педагогического образования. Любое из пяти основных направлений деятельности специалиста (профилактика, просвещение, коррекция, диагностика, консультирование) предусматривает речевое общение с клиентом, и к речи специалиста предъявляется целый ряд разнообразных требований. Однако основной целью подготовки магистранта любого направления является, прежде всего, его готовность к научно-исследовательской деятельности.

Так, в тексте Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр») мы видим перечень требований, предъявляемых к

выпускнику в рамках научно-исследовательской деятельности (ПКНИ): выпускник должен быть способен проводить теоретический анализ психолого-педагогической литературы (ПКНИ-1); способен выделять актуальные проблемы развития современной системы образования, обучения и развития детей (ПКНИ-2); организовывать взаимодействие специалистов для достижения цели исследования (ПКНИ-6); представлять научному сообществу исследовательские достижения в виде научных статей, докладов, мультимедийных презентаций в соответствии с принятыми стандартами и форматами профессионального сообщества (ПКНИ-8) и др. [1, с.16–17].

В ходе осуществления научно-исследовательской деятельности магистранты имеют возможность не только развивать свои научные интересы, но и формировать способность использования научного стиля речи, развития ораторского искусства в ходе публичных выступлений по итогам научно-исследовательской работы и обсуждений ее результатов.

При выполнении выпускной квалификационной работы обучающиеся должны показать свои способность и умение, опираясь на полученные углубленные знания, умения и сформированные общекультурные и профессиональные компетенции, самостоятельно решать на современном уровне задачи профессиональной деятельности, профессионально излагать специальную информацию, научно аргументировать и защищать свою точку зрения [1, с. 37].

Таким образом, в ходе обучения в высшем учебном заведении магистрант активно осваивает общекультурные компетенции, овладевает общезыковой культурой, коммуникативными умениями и навыками, что, несомненно, влияет как на языковую, так и на общую социализацию личности магистранта, повышая его способность к освоению про-

фессионально значимых компетенций, личностному и профессиональному росту.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»). URL: <http://www.psypress.ru/articles/d18742.shtml>

**БИЛИНГВАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ПРОГРАММА КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ
ЯЗЫКОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ**

Е.В. Воробьева,
старший преподаватель

*Тульский институт управления и бизнеса
им. Н.Д. Демидова*

Поликультурное образование в мировой практике направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов поведения, форм деятельности мультикультурного сообщества, базируется на принципах диалога и взаимодействия культур. Использование различных языков как способов постижения специальных знаний, приобщения к культуре различных народов, осуществления диалога культур, способствующего осознанию принадлежности не только к своей культуре, определенной цивилизации, но и к общепланетарному культурному сообществу есть основные идеи билингвального образования, имеющие важное значение для российской образовательной системы, осваивающей гуманистическую парадигму.

Актуальность этих идей для России связана с ее стрем-

лением к взаимодействию с мировым сообществом как в решении глобальных проблем человечества, так и в осуществлении гуманитарных проектов в различных областях международного сотрудничества. Такое взаимодействие усилило значимость языковой компетенции, повлияло на статус языка, дающего возможность включиться в пространство открытого общества. Бесспорно, язык является образовательной ценностью, расширяющей спектр дальнейших образовательных и профессиональных перспектив. Владение языками позволяет расширить собственные когнитивные и поведенческие возможности в плане овладения различными способами мышления, новыми моделями поведения и коммуникации.

В мировой образовательной практике реализуются различные подходы к поликультурному образованию: аккультурационный (приобщение к культуре доминантного народа), диалоговый (основан на идеях открытости, диалога культур, культурного плюрализма), социально-психологический (формирование определенных социальных установок, коммуникативных умений в межэтнических отношениях); различные типы билингвального обучения: аккультурационный (вытесняющий, сохраняющий, бикультурный), изолирующий, открытый. Каждый подход и тип обучения в зависимости от социокультурных условий определяет цели образования, устанавливает языки обучения, разрабатывает билингвальные образовательные программы (куррикулы).

Различные науки, исходя из собственного предмета исследования, с разных сторон изучают проблему билингвизма. Так, для лингвистики это, прежде всего, языковая компетенция, отражающая уровень владения родным и иностранным языками. Для психолингвистики важным является, как осваиваются родной и иностранный языки в онтогенезе человека. Социология изучает функционирование двух языков в границах социокультурного пространства, взаимоот-

ношение и распределение общественных функций языков. Педагогика изучает билингвизм в контексте организации учебного процесса, ее интересуют поликультурное образование, возможность постижения мира специальных знаний средствами иностранного языка, влияние билингвизма на общий уровень образованности. И наконец, психология, которая относится к билингвизму с точки зрения его воздействия на развитие отдельных психических процессов, становление личности в целом.

Установлено, что студенты-монолингвы (говорящие на своем национальном языке) ориентированы на ценности: устремленность в прошлое и ориентация на себя (самостоятельность). Это обусловлено тем, что у молодых людей процесс социализации сопровождался усвоением традиционных ценностей своей культуры, которые составляют базовое ядро сформировавшейся аксиологической системы. Вхождение в русскоязычную городскую среду сопровождается столкновением и рассогласованием системы ценностей своей и иной культуры. В новой русскоязычной урбанизированной среде этнонигилистические тенденции отражают некий отказ поддерживать собственные этнокультурные ценности, выражаются в ощущении этнической ущемленности, неловкости за представителей своего этноса, иногда негативизма по отношению к ним и стремления войти в референтную (русскоязычную) группу. Тип межкультурной коммуникации – соприкосновение, характеризующееся несовпадением ценностей и моделей коммуникации, принятых в разных культурах при общении на одном языке.

Студенты-билингвы (общение осуществляют на двух языках в нормальном контексте повседневной жизни) в большей степени ориентированы на будущее и внутригрупповую поддержку (взаимовыручка). Молодые люди, родившиеся в поликультурной среде, владеющие двумя языками, имеют определенные знания о культурных ценностях дру-

гого народа, усвоили и применяют модели межкультурной коммуникации. Но для сохранения собственной позитивной этнической идентичности они нуждаются в групповой поддержке. Это обусловило фокусирование тенденций вокруг этноизоляционизма и этнофанатизма. Выявленные тенденции проявляются в убежденности в том, что свой народ далеко не хуже других, в признании необходимости поддержания национальной культуры, готовности идти на действия во имя этнических интересов. Тип межкультурной коммуникации – приобщение, которое характеризуется определенным наличием знаний о системе ценностей и моделях коммуникации каждой из сторон, но реально одна из сторон пользуется обеими системами и двумя моделями – своей и другой, а вторая исходит только из своего образа.

Возникает вопрос, встречаются ли аналогичные этнопсихологические феномены в образовательной деятельности других стран. Обратимся к опыту финских коллег.

В официальных документах Финляндии отмечается, что около 300 тыс. человек (5,6 %) из граждан Финляндии говорят на шведском как на родном языке, 30 % финляндцев, говорящих на финском языке, ориентированы на сохранение чистоты своей нации, выступают против межнациональных браков, разрушающих народ. Согласно современным требованиям, в вузах Финляндии изучение шведского, как и других иностранных языков, должно осуществляться на уровне бакалавриата в течение трех лет. Образовательные программы разрабатываются в зависимости от потребностей социальных практик. По мнению финских ученых, «язык связан с культурой, и говорить на многих языках и знать много культур означает приобретать все больше инструментов для понимания и пересказа мира. Мультилингвы открывают глубины и возможности, о существовании которых монолингвы не подозревают. Языки дисциплинируют мышление, и элита всегда была заинтересована в зна-

нии многих языков. Собственная идентичность подкрепляется в многоязычном дискурсе». В свою очередь, педагоги Финляндии утверждают, что в связи с интенсивной миграцией населения в стране в своей профессиональной деятельности они нередко встречаются с явлениями столкновения различных культур.

В российской же системе вузовского образования гибко осуществлять билингвальную образовательную программу для студентов в зависимости от условий их первичной языковой социализации позволяет разработанная система критериев, показателей и индикаторов поликультурной компетентности.

Билингвальные образовательные программы построены на особых методологических основаниях и обладают рядом особенностей:

- поликультурной направленностью, предполагающей построение содержания программы на принципе «диалога культур», включающего «встречу» своей культуры с культурами разных народов. Так, для студентов с этнонигилистическими тенденциями в вариативной части программы предлагаются дисциплины, формирующие этнокультурную компетентность. В свою очередь, студенты с этноцентристскими, этноизоляционистскими тенденциями включаются в процесс формирования межкультурной компетентности. На последних курсах обучения для всех студентов реализуется программа, направленная на формирование поликультурной компетентности;

- многообразием целей разного уровня, направленных на формирование синтеза языковой и поликультурной компетенций в системе общекультурных и профессиональных;

- оптимальным сочетанием событийно-экземплярного, компаративистского и интегративного дидактико-методических подходов.

Перечисленные особенности билингвальной образова-

тельной программы позволяют раскрыть требования к поликультурному образованию, которые состоят, прежде всего, в том, чтобы способствовать формированию у студентов мыслительной гибкости, новых способов мышления с целью расширения практических возможностей, осуществления многообразных форм деятельности во взаимодействии с мировым сообществом в решении глобальных проблем человечества, осуществлении гуманитарных проектов в различных областях международного сотрудничества.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

LANGUAGE, GENDER AND CULTURE

С.П. Дудина,

канд. филол. наук, доцент

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Gender is not something we are born with. Gendered performances are available to everyone, and this is where gender and sex come together, as society tries to match up ways of behaving with biological sex assignments.

Everyone has unique developmental history. Crucial social differences create different subcultures or symbolic communities for children to grow up in. While learning the same language children within those communities also learn to share different ways of seeing the world compared to children raised in other subcultures. These ideas lead us to the one social difference that makes a difference across all subcultures of gender. How we learn to see those of the opposite gender is embedded in our society's common language again with sub-cultural variations. And how we learn to see the world through the eyes of our own gender no matter what community we grow up in is a critical part of learning to see ourselves as normal.

Children always learn more than the languages as they grow up. They learn our way of life, our culture and the taken for granted views of the world shared by our group. Wherever biological heritage gender roles like all the other roles are learned. We learn this cultural constructions in order to an act recognizable gender related to ways of being and talking. There're some instruction but mostly by observation and limitation gender performances one aspect of the taken for granted knowledge we observe about how things and people work.

There seem to be stable differences attributed to each gender that are their result of learning and performing the language in two different sub-cultural language communities. They argued that boys and girls grow up in different language communities from six or seven actually. And they learn to attach different meaning to the same words, same messages only on. A vocabulary deeply learned in our first ten years reflex the cultural values and there is a powerful influence on our perceptions of the world. The words we utter not only name objects, people, feelings and experiences but also define us positive and negative, a process is never neutral. As we grew we learned the vocabulary of sexual identity or identified in the process either diminished or empowered each of the genders.

A good example of the power of definitions was our society's continued and un use of what are called male generics until the 1980s to describe active roles in public life: firemen, policemen, share men, assemblymen and less the male involved had a professional job title surgeon one could tell immediately males were supposed to play ladies' roles. In the case of those you have professional titles it was simply assumed that men did these things. And how the society names things emphasizes particular aspects of reality and neglects others. By using male generics to define roles we did exactly this. The word "man" was used to mean all people or humanity for centuries. In fact until the 1980s the most powerful scientists, researches, politicians, business

leaders could use the word “man” in this way without fear of how to explain themselves. And in particular when academics were challenged about the use of the word “man”, they were said that was understain well, of course “man” means humanity with that contemptual sound like what did you think I meant. Despite the indignation involved by the question by the early 70s we’d begun a series of studies about what large rules of people actually meant when they heard male generics used to describe public roles and the results we discovered the obvious. When asked the thing of what picture came to mind when they heard these terms people from great school to middle age said “a man”.

One example of the research of young people were really hit When they were asked to pick up the photograph from the new textbook called Urban Man vs. Urban Life in several other books with either male generics or neutral titles, they consistently chose pictures of men when the title referred to men and pictures of both sexes when the titles were gender neutral. It wasn’t until the 90s and under considerable social pressure when academic book publishers, newspaper editors and those who edited language handbooks particularly dictionaries began to move to form common usage of gender neutral titles for active public roles.

Now let’s look for a moment how language classifies and stereotypes reality. Language does classify reality and as we said in an earlier lecture it also simplifies it. For instance, by using male generics for so long to name public active roles our culture implicitly assign women too and reward them for taking more passive private roles in our society in the arena of the household bearing and rearing children. And of course these are not unimportant roles. They just didn’t see as important to the historians and general public as the study of words and staging corporate takeovers. This public private economy which has been greatly undermined woman began taking on carriers and having children from the 80s became the fundamental structure for a set of supporting either or stereotypes.

Men in general were seen as physically stronger and mentally tougher than women. This is still reinforced by sport news reporters class athletes. Stories on women medal winners focus on their looks and dress first and then their achievement second. For males the coverage is reverse begins with their achievements. Men were seen as more rational in their thinking while women were more seen as emotional and implicitly weaker. There are several examples of male losing important races because they show personal emotion on a campaign trail and at least one recent example were already tough-minded woman politician should have a bit of emotion and became more real as a woman to her female supporters.

In her book *You just don't understand* Deborah Tannen popularized her own research and that of many other sociolinguists with children and adults on the effects of their gender on their style of and the intentions behind their talk. In her own research Tannen first started examine videotapes of all ages. Children of all ages who were asked to talk together in front of the camera in the lab. She began analyzing the tapes with the tension supporting her research hypothesis around the effects of age on talk. She soon knew however that when she discovered the basic talk patterns of the younger children they would be replicated in older children but not by age, by gender. In essence, 5-year old boys more like 15-year old boys and 55-year old men and like 5-year old girls and women of any age.

One of the key differences Tannen discovered between boys and girls, and women and men is that they seem to act talk differently and use their talk for different purposes. When the little girls were asked to talk together in the lab they immediately sat down, faced each other and proceeded to talk eventually settling down to discussing one of the girls problems. Little boys on the other hand sat parallel to each other from topic to topic, and when they did focus on the topic it was what they were going to do together as soon as they got out of here. She

summarizes this basic children and adults with the phrase report talk to describe men in conversation and rapport talk to describe how women talk [2, p. 70–85].

A language is a highly structured system of signs, or combinations of form and meaning. Gender is embedded in these signs and in their use in communicative practice in a variety of ways. Gender can be the actual content of a linguistic sign. For example English third-person singular pronouns distinguish between inanimate (it) and male and female animate (she/her/his; he/him/his). The suffix -ess transforms a male or generic noun into a female one (heir; heiress). Lexical items, as well, refer directly to male and female (as in the case of male and female; girl and boy).

In other cases, the relation between a linguistic sign and social gender can be secondary. For example the adjectives pretty and handsome both mean something like ‘good-looking,’ but have background meanings corresponding to cultural ideals of good looks for females and males respectively, and are generally used gender-specifically – or to invoke male – or female-associated properties. Consider, for example, what pretty and handsome suggest when used with objects such as houses or flowers. And although it is positive to describe someone as a handsome woman, the description a pretty boy is generally applied with a derisive sneer. There are many means by which we color topics with gender – by which we invoke gender and discourses of gender even when we are ostensibly talking about something else.

We also use language to color ourselves as we talk. Linguistic resources can be used to present oneself as a particular kind of person; to project an attitude or stance; to affect the flow of talk and ideas. And these can involve gender in a myriad of ways. Tone and pitch of voice, patterns of intonation (or “tunes”), choice of vocabulary, even pronunciations and grammatical patterns can signal gendered aspects of the speaker’s selfpresentation. They can also signal the speaker’s accommodation to, or enforcement of, the gender of other interactants in a situation. At the same

time, the association of these linguistic devices with feminine or masculine ideals makes them potential material to reproduce – or to challenge – a conservative discourse of femininity or masculinity. For example, using a soft, high-pitched voice invokes the connection between female gender and smallness and fragility. Avoiding profanities, or using euphemistic substitutions such as fudge or shoot, invokes the connection between female gender and propriety [1, p. 60–61].

Language figures in all of these developments. But language is never the whole story. Personal choices are played out in the social world, in communities of practice and the larger institutions to which they connect us. All we can say is that gender and language will continue to change. And they will continue to be intertwined in social practice.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

References

1. Eckert P., McConnell-Ginet. Language and Gender. Cambridge University Press, 2003. 366 p.
2. Tannen D. You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation. New York: William Morrow, 1990. 352 p.

ПРИВЛЕЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ СТРАНЫ

А.В. Заплатинская

*Научный руководитель канд. ист. наук Е.П. Марнилова
Астраханский государственный университет*

В последнее время большое количество иностранных студентов проходят обучение в федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профес-

сионального образования Российской Федерации. В связи с этим Министерство образования и науки Российской Федерации выделяет государственные стипендии министерствам образования зарубежных стран. Обучение проходит по программам подготовки бакалавров, специалистов, магистров, а также послевузовского и дополнительного профессионального образования.

Для приема иностранных граждан и соотечественников, проживающих за рубежом, в высшие учебные заведения направляющей стороной представляется комплект документов, который рассматривается межведомственной рабочей группой. В комплект документов входят анкета кандидата, копия паспорта, копия свидетельства о рождении, медицинская справка и документ об образовании с приложением. Организация приема иностранных граждан возложена на Федеральное агентство по образованию.

В соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации от 25.08.08 года № 683 общее количество иностранных граждан и соотечественников, принимаемых в федеральные государственные образовательные учреждения высшего и среднего профессионального образования на обучение за счет ассигнований федерального бюджета, не должно превышать 10 тысяч человек в год. Количество студентов не зависит от сроков и программ обучения.

Прием иностранных граждан на обучение в Российской Федерации происходит с целью содействия подготовки национальных кадров зарубежным странам. Основанием содействия служат международные договоры Российской Федерации.

По данным статистики, ежегодно учиться за границу выезжает около 5 миллионов человек со всего мира. В российских учебных заведениях, а также в их зарубежных филиалах численность иностранных граждан, получающих образовательные услуги, увеличивается с каждым годом.

Это также утверждает статистика. Например, в 2000–2001 учебном году российское образование получали 157 тысяч иностранных граждан, в 2007–2008 годах число учащихся достигло 345 тысяч человек, а в 2010–2011 годах количество превысило 450 тысяч граждан.

На мировом рынке образовательных услуг активные позиции занимают такие страны, как Великобритания, США, Франция, Германия, Китай, Австралия, Россия, Япония и Канада.

В России по приему и оказанию образовательных услуг иностранным студентам среди вузов лидерами являются: Российский университет дружбы народов (РУДН) – 5324 иностранных студента, Московский государственный университет (МГУ) – 4187, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ) – 3626, Государственный институт русского языка имени Пушкина – 2349, Первый московский государственный медицинский университет имени Сеченова – 2300 [2].

В свою очередь, российские студенты предпочитают учиться по академическим программам в таких странах, как Германия (около 12 тыс. чел.), США (5,6 тыс. чел.), Франция (2,6 тыс. чел.), а также Великобритания (1,7 тыс. чел.). Еще свыше 15 тыс. россиян обучаются в вузах и колледжах других европейских стран, а также в Канаде, Австралии, Новой Зеландии, ряде азиатских стран, и прежде всего в Китае. Кроме того, несколько тысяч российских граждан (в основном из местных русских семей, имеющих российское гражданство) являются студентами вузов стран СНГ (Казахстана, Украины, Белоруссии и др.).

Основными причинами, по которым иностранные абитуриенты стремятся поступить в российские высшие учебные заведения, являются недостаточный уровень образования направляющих стран, отсутствие достаточного количество учебных заведений, которые могли бы обеспечить об-

разовательными услугами всех студентов. Важной причиной стремления студентов в российские вузы можно назвать наличие специальностей, по которым не проходит обучение в зарубежных странах. Обучение в российских вузах помогает студентам выучить русский язык, ознакомиться с традициями и культурой.

Студенты из развивающихся и бедных стран получают российское образование, чтобы иметь возможность приобрести российское гражданство и остаться жить в России.

Привлечение мигрантов на постоянное место жительства в Российской Федерации – одна из необходимостей. Причиной этому является сложившаяся демографическая ситуация. «Из-за сокращения населения России без привлечения иностранных мигрантов не обойтись», – заявил руководитель Федеральной миграционной службы Константин Ромодановский [1]. По данным прогноза Росстата, численность населения в России к 2030 году сократится до 139,3 миллиона человек. Если к этому времени будет проводиться политика, направленная на повышение рождаемости, и удастся стабилизировать демографическую ситуацию, то трудовых ресурсов будет недостаточно для поддержания экономики страны.

Каковыми бы не были цели студентов, которые решают получить образование в другой стране, это приводит к сплочению межнациональных отношений. Как известно, конфликты разных национальностей в современном обществе набирают свою силу. Об этом свидетельствует большое количество столкновений: конфликт в 2012 году между казахами и чеченцами Енотаевского района Астраханской области, в результате которого погиб один человек, девять получили ранения; интернациональный инцидент в поселке Рассвет Аксайского района Ростовской области в ночь с 7 на 8 января 2013 года, в результате которого были избиты ингушами русские и азербайджанец.

Кроме того, что привлечение иностранных студентов является положительным с точки зрения социальных отношений, познания культуры и традиций других стран, это является экономически выгодным для государств. Объем мирового рынка образовательных услуг достигает 100 миллиардов долларов. Данная сумма включает услуги международного высшего образования, дополнительного профессионального образования, языковых курсов и другое. На получение международного высшего образования приходится половина объема мирового рынка.

В частности, только в 2010 году доход, полученный Российской Федерацией от иностранных студентов, которые обучаются в российских высших учебных заведениях и филиалах за рубежом, а также на занятиях по русскому языку и краткосрочных курсах, составил около 907,7 млн. дол.

Статистика говорит о том, что к 2015 году объем мирового рынка образовательных услуг может возрасти до 200 млрд. долларов, а число студентов, желающих получить образование за рубежом, превысит цифру в 5 миллионов человек.

На мировом рынке образовательных услуг Российская Федерация занимает 9 место по количеству обучающихся иностранных студентов. Основная масса студентов, приезжает из стран СНГ, они составляют третью часть всего количества иностранцев, обучающихся в России. Это свидетельствует о том, что Россия не полностью использует свой экономический и политический потенциал в данной области. Упущенная экономическая выгода, а также недостигнутые политические возможности влияния России на международной арене определяют цели в распространении русского языка, достижений российской науки и культуры среди развитых стран.

Подводя итоги, важно учесть то, что, выделяя денежные средства на государственные стипендии для иностран-

ных студентов, Министерство образования и науки Российской Федерации решает ряд важных экономических, социальных и политических проблем.

С одной стороны, решается вопрос о межнациональных конфликтах. Российские и иностранные граждане, находясь в образовательных учреждениях на равных условиях, познают культуру и традиции друг друга. Появляются общие интересы, цели. Отношение к другим национальностям становится более терпимым, появляется возможность сосуществования разных национальностей на одной территории.

С другой стороны, укрепляются внешнеполитические связи. Страны, заключая договоры с целью содействия подготовки национальных кадров, достигают положительных результатов, тем самым сглаживая негативные стороны внешнеполитических отношений. В результате рынок мировых образовательных услуг является выгодным с экономической точки зрения. На современном этапе развития Россия не полностью использует свой экономический потенциал для привлечения иностранных студентов, так как третья часть иностранных студентов, получающих образование в российских высших заведениях, приезжают из развивающихся стран.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Актуальный комментарий. URL: [<http://actualcomment.ru>]
2. Ассоциация развития международных торгово-экономических связей сино-рус. URL: [<http://sino-rus.ru>]
3. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. Российское образование для иностранных граждан. URL: [<http://www.russia.edu.ru>]
4. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. URL: [<http://www.gks.ru>]

КУЛЬТУРНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПЕДАГОГ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ США

А.М. Идрисова

Научный руководитель канд. пед. наук,

доцент Т.П. Грасс

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

В течение всего прошлого столетия и до сих пор США является лидирующим государством по величине миграционного потока. Согласно данным переписи населения, в 2010 году популяция мигрантов составила почти 40 миллионов, или 13 % от общего населения страны. За год количество легальных иммигрантов увеличилось на 4 % (более чем на 1,4 миллиона человек). Сейчас каждый пятый ребенок в Соединенных Штатах из семьи иммигрантов. Около 16 % в возрасте от года до 20 лет родились за границей. По приблизительным подсчетам The Urban Institute's Immigration Studies Program, к 2015 году треть учащихся всех образовательных учреждений составят мигранты [7].

В связи с этим на протяжении многих лет ведущие исследователи разрабатывают и совершенствуют концепцию поликультурного образования (Grant, Bennet, Garcia, Banks, Hunter). Именно поликультурное образование является средством снижения напряженности в обществе, поскольку одной из его важнейших функций является обучение людей принципиально новому отношению к совместной жизни в одном государстве представителей различных этносов. Наиболее универсальное определение **поликультурного образования** принадлежит профессору Массачусетского университета, С. Ньето (S. Nieto), которая рассматривает его одновременно как процесс реформирования школы и как базовое обязательное для всех образование. Как подчеркивает Дж. Бэнкс

(J. Banks), «поликультурное образование – это особый образ мышления, особое отношение и особый тип поведения в культурно-многообразной среде» [1]. Нельзя не согласиться с автором, что данный процесс требует больших затрат времени и ресурсов, а также тщательно продуманных и спланированных действий.

Принцип поликультурности в образовании предъявляет особые требования к подготовке педагогов, в то время как состав общеобразовательных учреждений продолжает становиться все более разнородным, большинство студентов и практикующих выпускников педагогических специальностей по-прежнему представляют коренные жители (Irvine; Potts, Rose). Как справедливо заметил Г. Говард (G. Howard), «мы не можем учить тому, чего не знаем». Поэтому важным аспектом поликультурного образования является подготовка профессионального педагогического состава к работе в этнически разнородном образовательном пространстве. Для эффективного обучения детей-мигрантов необходим «отзывчивый» педагог [3, p. 139]. Это обусловило появление нового направления в педагогике – культурно-ориентированной педагогики (culture re-sponsive pedagogy), важнейшими задачами которой являются подготовка к культурно-ориентированному подходу в преподавании и **формирование культурно-ориентированного педагога** (culture responsive teacher).

В рамках культурно-ориентированного подхода необходимо учитывать культурные особенности, предшествующий опыт и перспективы этнически разнородного состава учащихся. Учебные планы должны разрабатываться с опорой на опыт, интересы и образовательные потребности учащихся, а не руководствуясь директивами представителей доминирующей культуры [6]. Можно определить это как обучение для развития способностей учеников посредством этих самых способностей и особенностей. Ж. Гей (G. Gay), исследующая феномен культурно-ориентированного обучения на протяже-

нии нескольких десятилетий, предположила, что академические знания и навыки педагогов, будучи привязанными в реальному жизненному опыту учащихся, на выходе дают более высокие показатели, благодаря повышенному интересу со стороны учеников к культурно-адаптированному методу обучения [4, p. 107].

Анализ работ ведущих американских исследователей позволил выделить следующие характеристики культурно-ориентированного педагога.

1. Сформированное социокультурное самосознание.

Будущие учителя должны критически оценивать собственную социокультурную идентичность и исключать любые проявления дискриминации этнических меньшинств.

2. Стремление работать над развитием инклюзивных образовательных программ, рассматривая полиэтнический состав класса как объект изучения и источник материала, а не как проблему.

3. Осознание собственной ответственности и вовлеченности в процесс локального (в рамках конкретного образовательного учреждения) и глобального преобразования процесса обучения в полиэтнических классах [6].

4. Конструктивистское отношение к обучению (как следствие из второй характеристики).

Учитель посредством анализа уже имеющихся у учащихся знаний должен обеспечить связь между их опытом и тем, чему они должны научиться [6].

Этим владеют лишь опытные педагоги, адаптирующие конструктивистские стратегии к личной практике [8, p. 26].

5. Знание культурных особенностей обучаемых этнических групп:

- 1) каковы жизненные приоритеты и их возможное влияние на учебную мотивацию;

- 2) гендерная социализация и варианты построения коллективной работы;

3) иерархичность семейных отношений и привлечение родителей к образовательному процессу [4, p. 107; 6].

Мы изучили особенности подготовки учителей к культурно-ориентированному обучению в США, выделенные такими исследователями, как Ж.Ж. Ирвин (J.J. Irvine), Ж. Гей (G. Gay), Л. Дарлин-Хаммонд (L. Darling-Hammond), которые сходятся в том, что в первую очередь необходимо готовить студентов педагогических университетов и колледжей (pre-service teachers). Однако и практикующие педагоги должны получать соответствующую поддержку для эффективной учебной деятельности (подобные программы разработаны на базе Minnesota State University в Mankato). Для начинающих преподавать в этнически разнородном классе очень важна психологическая подготовка. Будущие учителя зачастую испытывают страх перед многонациональной аудиторией, но в силу некоторых причин не высказывают его, подавляя в себе одновременно и желание преподавать вообще. Ж.Ж. Ирвин отмечает необходимость проведения психологических тренингов, где студенты могут поделиться своими переживаниями, обсудить их и при помощи квалифицированных психологов избавиться от подобных барьеров. Ключевым индикатором потенциального успеха культурно-ориентированного педагога также является его самостоятельный выбор своей профессиональной деятельности, поскольку, как уже отмечалось выше, обучаться необходимо выявлению проблем и навыкам их решения, что не будет эффективно без личностной замотивированности студента-педагога.

Основной формой подготовки преподавателей являются Школы Профессионального Развития (Professional Learning Schools), базирующиеся на кооперации педагогических колледжей и университетов с общественными школами. Проанализировав программы ведущих школ, мы объединили наши результаты с выводами Л. Дарлин-Хаммонд, исследовавшей

подготовительные программы Alverno College, Bank Street College, Trinity University, University of California, Berkeley, University of Southern Maine, University of Virginia и Wheelock College, и выделили следующие общие черты.

1. Четкая кросс-культурная направленность обучения на протяжении всего курса.

2. Обязательное апробирование материала в ходе студенческих практических курсов. (The Center for culturally responsive teaching and learning в г. Лос-Анджелес штата Калифорния предлагает разноуровневую подготовку, каждый этап которой завершается практикой в образовательном учреждении под контролем опытных педагогов.)

3. Тщательно разработанная система обмена накопленных знаний (на этом основаны программы Minnesota State University в Mankato, проект сотрудничества между University of Wisconsin и Madison Metropolitan School District).

4. Подробно разработанные стратегии, позволяющие студентам соотнести собственные культурные убеждения и предположения относительно обучения и учащихся, а также изучить особенности других культурных групп. (Сюда в качестве примера можно привести активно использующуюся на занятиях симуляционную игру «Bafa Bafa», позволяющую студентам понять различия в культурной ментальности, а также American Indian Reservation Project (проект «по-гружения»), разработанный в стенах Indiana University в Bloomington, где студенты в течение семестра проходят не только педагогическую практику в индейских резервациях народа навахо в Аризоне, Нью-Мехико или Юте, но и участвуют во всех внешкольных мероприятиях, словно становясь частью этнически отличного общества.)

Таким образом, можно сказать, что существующая на данный момент в США система подготовки преподавателей к культурно-ориентированному обучению отвечает заявленным еще в конце прошлого века характеристикам культурно-

ориентированного учителя. Однако американские исследователи продолжают искать пути оптимизации педагогического образования с целью соответствия новому времени, новым тенденциям развития общества и решения проблем социализации новых миграционных слоев.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Banks J.A. Approaches to multicultural curriculum reform/ J.A. Banks, C.A.M. Banks (Eds.). Multicultural education: Issues and perspectives. Boston: Allyn & Bacon, 2001. P. 225–246.
2. Batalova J., Lee A. Frequently Requested Statistics on Immigrants and Immigration in the United States [Электронный ресурс]. URL: <http://www.migrationinformation.org/usfocus/display.cfm?ID=886>
3. Garcia E., Arias M.B., Murri N.J.H., Serna C. Developing responsive teachers: A challenge for a demographic reality // Journal of Teacher Education 2010. № 61. P. 132–142.
4. Gay G. Preparing for culturally responsive teaching // Journal of Teacher Education. 2002. Vol. 53, №. 2. March/April. P. 106–116.
5. Darling-Hammond L. Constructing 21st-Century Teacher Education // Journal of Teacher Education. 2006. Vol. 57, №. 3. May/June. P. 1–15.
6. Irvine J.J. Educating Teachers for a Diverse Society: Seeing with the Cultural Eye. New York: Teachers College Press, 2003.
7. Parmon P. Educating Immigrant Children: Bilingualism in America's Schools // Social Sciences Journal. 2006. Vol. 10: Iss. 1. Article 14.
8. Villegas A.M., Lucas T. Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum // Journal of Teacher Education. 2002. № 53 (1). P. 20–32.
9. Zhao Y. Preparing globally competent teachers: a new imperative for teacher education // Journal of Teacher Education. 2001. № 65 (5). P. 422–431.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ»

Е.А. Каревин

*Научный руководитель канд. психол. наук,
доцент С.Н. Козловская*

Российский государственный социальный университет

В настоящее время, когда процесс мировой глобализации всех сфер общественной жизни, сопровождающийся приобщением технологически развитых стран к реалиям информационного общества, охватил большую часть земного шара, важнейшим условием процветания человеческой цивилизации становятся осуществление и развитие межкультурных коммуникаций. Очевидная потребность в их проведении возникла вследствие складывающихся в обществе тенденций к сближению культур. Прохождение данного процесса направлено в первую очередь на поддержание внутренней безопасности всей человеческой цивилизации.

Стремление сохранить самобытность и культурную идентичность, нежелание подчиняться насаждаемым технологически развитыми странами условиям массовой культуры на базе создания единого коммуникативного пространства часто приводит к возникновению межэтнических вооруженных конфликтов, разрушающих морально-правовые основы общества и ввергающих человечество в хаос. Неспособность обнаружить нити построения дружественных и партнерских международных отношений, основанных на уважении, добровольном сотрудничестве и сохранении ценностей и традиций различных культурных систем, приводит к вырождению этических принципов функционирования общества и, как следствие, к его разложению и самоуничтожению.

Взаимная потребность в единении культур уже сейчас стала ключевым условием для преодоления глобальных проблем человечества, таких как терроризм, высокая смертность, загрязнение окружающей среды. Именно совместными усилиями можно решить эти проблемы. Выстраивание эффективных межнациональных коммуникаций позволит, по крайней мере частично, предотвратить растущие социальные потрясения. Для обеспечения эффективности взаимодействия, целью которого является объединение людей, необходимо формирование у всего населения Земли межкультурной компетентности.

Специфика профессиональной подготовки специалистов по направлению Социальная работа заключается в том, что студентов необходимо обучать не только профессиональным умениям и навыкам, но и готовности решать типовые и специфические социальные задачи, брать на себя ответственность за эти решения, осуществлять профессиональную деятельность с учетом значимости социальной ситуации.

Обращение к исследуемой проблеме статьи также обусловлено новым требованием Федерального государственного образовательного стандарта 3-го поколения, предполагающим в большей степени практико-ориентированную направленность образовательного процесса с целью формирования общих и профессиональных компетенций.

Социальная значимость ООП ВПО по направлению подготовки 040400.62 Социальная работа и утвержденным профилям подготовки состоит в концептуальном обосновании и моделировании условий подготовки высокопрофессиональных современных специалистов, способных эффективно, с использованием фундаментальных теоретических знаний и инновационных технологий осуществлять социальную деятельность по социальной защите, обслуживанию, обеспечению различных категорий населения в различных сферах жизнедеятельности.

Происходит формирование у студентов личностных качеств, а также общекультурных (универсальных, общенаучных, социально-личностных, инструментальных и др.), профессиональных и межкультурных компетенций, развитие навыков их реализации в социально-технологической, научно-исследовательской, организационно-управленческой, проектно-аналитической деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки 040400.62 Социальная работа (квалификация «бакалавр»).

Дисциплина «Теория и практика социальных коммуникаций» направлена на обеспечение необходимого уровня методологической подготовки будущих социальных работников, позволяющего выйти на понимание, диагностику и проектирование взаимообращенных процессов в системе «человек – социальная коммуникация».

Решая поставленные вопросы, следует отметить, что успешная работа современного социального работника невозможна без целостной системы знаний о формах и методах изучения социальной коммуникации, которая является универсальным механизмом общения и взаимодействия людей, социальных институтов и человеческих сообществ.

Новизна дисциплины «Теория и практика социальных коммуникаций» состоит в том, что она опирается на новейшие концепции в сфере социальной коммуникации и социального управления коммуникационными процессами, разработанные российской академической наукой.

Методическая новизна дисциплины «Теория и практика социальных коммуникаций» состоит в активном вовлечении студентов в процесс обучения в ходе их участия в инновационных деловых играх и при подготовке к выступлениям на семинарах. Это требует от обучаемых осмысленного использования знаний и навыков, полученных в рамках лекционных и практических занятий, а также самостоятельного изучения рекомендованной литературы.

Реализуемый в данном курсе методический ресурс обеспечивает интеграцию полученных студентами знаний с практической деятельностью в сфере коммуникаций. Использование инновационных технологий дисциплины «Теория и практика социальных коммуникаций» позволяет формировать общекультурные (ОК), профессиональные (ПК) и межкультурные компетенции (МК), которые позволяют успешно общаться и контактировать с представителями разных культур.

Одними из важных принципов осуществления межкультурных коммуникаций являются отсутствие посягательства на самобытность и уникальную идентичность различных культурных систем, а также устранение «языкового расизма». Национальные праздники, традиции, обряды и ритуалы сплочают людей, роднят их между собой. Они формируют законы морали, основанные на принципе уважения к окружающим.

Любовь, уважение, доброжелательность, толерантность, умение вести себя тактично – это качества человека, позволяющие ему строить доверительные, дружеские, партнерские отношения с людьми. При этом особенно важно, чтобы оба участника коммуникативного акта обладали ими в полной мере. Отсутствие хотя бы одного из них может препятствовать достижению взаимопонимания между людьми.

Безусловно, каждый человек считает культуру своей страны самой одухотворенной, пронизанной высшими моральными ценностями, богатой и наиболее значимой из всех. На этой базе у него формируются чувства патриотизма, любви и уважения к собственной культуре, что вне всяких сомнений чрезвычайно важно. Ведь именно культурный человек с развитым духовным мировоззрением и системой ценностей способен принести наибольшую пользу обществу. Однако при этом он должен быть открыт для узнавания других культур, их ценностей, идеалов и особенностей. Это обогащает его внутренний мир и образует как личность, делая более развитым и осведомленным.

Инновационность образовательных технологий дисциплины «Теория и практика социальных коммуникаций» состоит в том, что теоретические занятия всех форм обеспечены достаточным объемом самостоятельной работы, практических, семинарских занятий и тематическими дискуссиями, что значительно расширяет проблемное поле теоретических представлений обучающихся о предмете дисциплины и одновременно формирует устойчивые навыки по применению полученных знаний в реальной, быстро меняющейся социально-политической ситуации в современной России и мире.

Современные требования к подготовке высокопрофессиональных специалистов по направлению Социальная работа обуславливают особую важность воспитания у них познавательного интереса, развития аналитического и творческого мышления, являющихся неотъемлемыми характеристиками компетентностного развития личности. От специалистов-выпускников требуется, чтобы они не только квалифицированно разбирались в специальных и научных областях знаний, но и умели формировать и защищать свои идеи и предложения в решении проблем межкультурного взаимодействия.

Таким образом, развитие навыков межкультурной компетентности, внедрение аналогичной дисциплины в систему образования позволят добиться существенного сокращения количества межкультурных конфликтов в будущем, сохранить ценности и традиции различных культурных систем, что не приведет к вырождению этических принципов функционирования общества и, как следствие, к его разложению и самоуничтожению.

Использование инновационных технологий дисциплины «Теория и практика социальных коммуникаций» дает возможность формировать общекультурные, профессиональные и межкультурные компетенции, которые позволяют успешно общаться и контактировать с представителями разных культур.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРОГРАММЫ ПО ОБМЕНУ СТУДЕНТОВ – ДВЕРЬ В УСПЕШНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ БУДУЩЕЕ

Э. Карисио

Фонд А.С. Пушкина, Мадрид (Испания)

Научный руководитель канд. филол. наук,

доцент О.А. Гришина

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Я итальянец, родился на северо-западе Италии, недалеко от города Турина.

После школы поступил в Политехнический университет Турина, где выбрал специальность инженера телекоммуникаций. На четвертом курсе я узнал о существовании европейской программы обмена студентами, называемой Erasmus. Благодаря этой программе можно один год учиться в университете другой европейской страны и в результате получить двойной диплом – в обоих университетах – без необходимости дополнительной платы за обучение.

Воспользовавшись этим шансом, я выбрал Испанию в качестве второго места обучения и считаю, что это было правильное решение, потому что моя жизнь кардинально изменилась в лучшую сторону.

В Мадриде, где продолжил обучение, я встретил много студентов, которые приехали, как и я, из разных стран. Конечно, мне пришлось выучить новый язык – испанский, но у меня появилась возможность совершенствовать английский и французский языки, которые изучал на родине еще в школе. Я узнал много нового о других странах и об их культуре, понял, что можно жить и работать в другой стране и что этот выбор может принести мне гораздо больше возможностей, чем остаться в Италии.

По окончании обучения результаты всех экзаменов

были признаны в моем родном университете. Когда был получен диплом инженера телекоммуникаций, действительный и в Италии, и в Испании, я решил остаться в Испании, т.к. опыт работы за рубежом будет очень полезен для дальнейшей профессиональной карьеры на родине. Так же поступили и многие другие студенты, которые остались в Испании или уехали работать в другие страны для получения профессионального опыта.

Во всем этом помогли европейские программы обмена студентами, о которых необходимо рассказать подробнее. Когда я говорю о Европе, то не ограничиваюсь Европейским союзом, а имею в виду более широкую область, включая север Евразии. Это область, где реализуется Зона Европейского Высшего Образования (European Higher Education Area). Европейское пространство высшего образования (ЕНЕА) является основным результатом Болонского процесса (Bologna Process).

Болонский процесс начал действовать в 1999 году, и его главной задачей является создание академических стандартов, определяющих степень качества для правильного сопоставления и совместимости по всей Европе (хотя возможность выезда студентов на учебу за границу была признана в качестве важного элемента европейской интеграции с момента основания Совета Европы в 1949 году).

Болонский процесс позволил создать общие и стандартные программы за счет внедрения ECTS – Европейской системы перевода и накопления кредитов (European Credit Transfer and Accumulation System). ECTS делает возможным комбинирование различных программ и курсов, которые позволяют признать изученные за рубежом студентами темы в их родном университете.

Болонскую декларацию в 1999 году подписали 30 стран. Сегодня количество стран увеличилось до 47. Россия вошла в Болонское соглашение в 2003 году.

Необходимо отметить, что Европейская комиссия на современном этапе финансирует ряд программ в области образования и профессиональной подготовки:

Lifelong learning programme: позволяет людям на всех этапах своей жизни принять участие в изучении опыта, а также помогает развивать образование и подготовку кадров по всей Европе. При бюджете около € 7 млрд с 2007 года до 2013 года программа финансирует несколько направлений, включая обмены и стажировки. Проекты предназначены не только для отдельных студентов и учащихся, но и для учителей, преподавателей и всех других лиц, участвующих в образовании и обучении.

– **Comenius:** фокусируется на всех уровнях школьного образования, начиная с дошкольного и младшего школьного к средней школе.

– **Erasmus:** ориентирована на высшее образование, позволяет осуществлять обмен студентами и сотрудниками, осуществлять проекты по сотрудничеству между высшими учебными заведениями.

– **Leonardo da Vinci:** финансирует конкретные проекты в области профессионального образования и обучения.

– **Grundtvig:** призвана способствовать развитию сектора образования взрослых.

– **Jean Monnet:** стимулирует обучение, исследования и размышления о европейской интеграции в высших учебных заведениях по всему миру.

Внешние программы

– **Erasmus Mundus:** направлена на повышение качества высшего образования путем предоставления стипендий и академического сотрудничества между Европой и остальным миром.

– **Tempus:** поддерживает модернизацию высшего образования и создает области сотрудничества в странах, окружающих Европейский Союз.

Кроме того, есть несколько других организаций и студенческих ассоциаций, которые позволяют осуществлять обмен студентами и проводить совместную деятельность.

AEEGEE, Форум европейских студентов – одна из крупнейших студенческих организаций Европы.

BEST, Совет европейских студентов технических специальностей – международная, неправительственная, неполитическая, некоммерческая организация, объединяющая студентов 93 местных групп в 32 странах Европы с более чем 4000 активных членов.

ESTIEM, общеевропейская организация для студентов в области промышленной инженерии и менеджмента.

ELSA, Ассоциации европейских студентов-юристов – международная, независимая, неполитическая, некоммерческая организация для студентов-юристов.

AIESEC, крупнейшая молодежная перспективная организация в мире, предоставляет платформу для развития молодежного лидерства.

А как насчет России?

Россия – евразийская страна. Она является членом Совета Европы с 1996 года. Подписание Болонской декларации в 2003 году сделало возможным участие России в европейских программах обмена.

Международное сотрудничество является одним из приоритетных направлений деятельности Министерства образования и науки. Студенческие обмены имеют особое значение, учитывая, что возможность национальной, как и международной, мобильности все еще слаба, главным образом из-за финансовых причин.

Благодаря международным программам, таким как Tempus и Erasmus Mundus, количество обменов увеличивается с каждым годом. Это подтверждается и разработками совместных программ с высшими учебными заведениями Европейского Союза.

Тем не менее число совместных программ по-прежнему очень низкое – из общего количества международных программ это только 2 %. Они состоят из 20 % программ бакалавра, 65 % магистерских программ, 9 % кандидатских программ и 6 % докторских программ. Совместные учебные программы: 45 % по экономике и менеджменту, 36 % по технике и экологии, 14 % по гуманитарным и 5 % по естественным наукам.

Активную работу в области международного сотрудничества ведут такие российские учебные заведения, как Московский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный университет, Томский политехнический университет, Московский государственный технический университет им. Баумана, Дальневосточный государственный университет, Нижегородский государственный университет и некоторые другие.

Необходимо вести среди российских студентов рекламно-пропагандистскую работу, рассказывать о международных программах обмена студентами, так как это, во-первых, поднимает престиж университета на международном уровне, во-вторых, позволяет российским студентам построить успешное будущее и создать условия для профессиональной карьеры.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБСУЖДЕНИИ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Д.И. Козловская

Научный руководитель канд. психол. наук,

доцент С.Н. Козловская

МОУ лицей, г. Орехово-Зуево

Актуальность рассматриваемой проблемы статьи заключается в том, что в условиях социально-экономических преобразований в стране наблюдается изменение социо-

культурного контекста изучения иностранных языков в России. Знание языка – это настоящая свобода для подрастающего поколения. Язык – это культура. Заложенная в нем информация из разных сфер знаний расширяет духовные горизонты человека, дает понимание общечеловеческих ценностей. Наполеон говорил: «Кто знает иностранный язык, тот стоит двоих...». Соответственно, знание нескольких иностранных языков обогащает внутренний мир человека и развивает его. А кто не знает слов, приписываемых Карлу V: «Я говорю по-английски с торговцами, по-итальянски с женщинами, по-французски с мужчинами, по-испански с Богом, а по-немецки с моей лошадью».

В наше время знание нескольких иностранных языков помогает людям общаться, а следовательно, точнее выражать свои мысли и лучше понимать собеседника. Чем больше мы знаем языков, тем богаче, тем образованней и эрудированней становимся. На сегодняшний момент существует всего несколько языков, которые исторически оказались способными обеспечить полноценный межнациональный контакт в тех или иных регионах, среди них английский язык.

Поликультурное образование современного школьника включает изучение английского языка как важного предмета, необходимого для успешной социализации в современном многоязычном мире. Английский язык формирует коммуникативную компетенцию школьника, способствуя его поликультурному воспитанию, языковому развитию, расширению кругозора.

В последние годы все более осознается необходимость владения английским языком не только в целях непосредственного общения с представителями другой культуры или сверстниками в сети Интернет, но и для того, чтобы познать других с достижениями своей культуры, возможностями своего родного языка в решении имеющихся проблем социализации подростков.

Особенно это актуально в связи с увеличением проявлений девиантного поведения у детей и подростков. Наличие большого количества девиантных подростков, распад семей, алкоголизм и наркомания, табакокурение, проституция, «криминализация» поведения – все это представляет угрозу для будущего России. В условиях модернизации российского общества изучение проблем социализации имеет важное значение для уяснения возникающих противоречий, связанных с жизнедеятельностью подростков, и для нахождения путей и методов их разрешения.

Об этих проблемах мы говорим на уроках английского языка. Все ниже перечисленное касается любого подростка, любого государства, поэтому обсуждаемые проблемы актуальны в современном мире.

All people have problems. Some people have a lot of problems, others have one or two. And no matter how old you are, you will still face difficulties in your life. We can solve some problems but some problems are very hard to solve.

Nowadays, smoking is one of the most serious problems in the world, especially in Russia, because currently tobacco smoking is more common right here.

Obviously, that inhalation of tobacco smoke is harmful not only just for smoker, but for people surrounding him – «passive smokers». Smoking leads to serious diseases, such as infertility, lung cancer and so on, that is already enough to abandon this habit, which occasionally is the reason of much more dangerous situation.

Smoking – a serious problem teenagers. At smoking teenager are damaged teeth, hair, heart, lungs. Nails and teeth get yellow color. Smoking breaks a normal mode of work and rest, especially at smoking teenagers. Too early smoking detains growth. Nicotine reduces physical force and endurance. Sports and smoking are incompatible. Teenagers do not realize the harm and effects of smoking. I think smoking is an important problem of all humanity and the people should have to struggle with smoking together.

Prevention of smoking in teenagers

- Prohibit the sale of cigarettes.
- To ban cigarette advertising.
- Introduce fines for smoking in public places.
- Get reliable information about harm smoking.

Smoking teenagers do harm to surrounding people. The smoke from a cigarette badly influences non-smoking people. They worsen health, there are diseases. Smoking is a problem of all people.

Non-smoking teenagers have no problems with health. They can go in for sports. They don't spend money for cigarettes. They have no dependence on nicotine. Life without smoking interesting and fascinating.

In our society there are more than smoking teenagers, it is very bad. People have to fight against smoking.

What we can do for these people

Firstly, we can convince smoking people, that their harmful habit exposes to danger their own life.

The second thing, which we can do, is assistance in quitting. We can offer them psychological help, which is sometimes free. Psychologist can help those people, who smoke because of stress or manic depression; also he can explain them in a good way that it is a waste of money. According to his tips, chain smoker can cut down amount a consumption of cigarettes per day.

The second thing, which we can do, is assistance in quitting. We can offer them psychological help, which is sometimes free. Psychologist can help those people, who smoke because of stress or manic depression; also he can explain them in a good way that it is a waste of money. According to his tips, chain smoker can cut down amount a consumption of cigarettes per day.

Teenagers' society problems

Before I start to describe problems of teenagers' society I would like to speak about the meaning of 'society'. Society is

a group of people which was united by the same ideas or some factors. Every society has lots of common ways and problems. Teenagers' society isn't different.

Before I start to describe problems of teenagers' society I would like to speak about the meaning of 'society'. Society is a group of people which was united by the same ideas or some factors. Every society has lots of common ways and problems. Teenagers' society isn't different.

Besides, lots of children are in danger of Mass Media. They are under the influence of TV -programmers, the Internet, and it makes them unkind, stupid and with low morality. It's true that there is a lot of violence, sex, drugs and alcohol, lots of examples of unusual behavior etc.

I think teenagers are the future of human nation and it must be clever, kind and with clear mind. But for that, adults must concentrate all their attention on their children. They have to think about children, help them in their personal problems, discuss with them difficult life situations, control their life, influence of the environment. Instead of stupid computer games with murders and blood, adults must offer children a big variety of activities: developing educational programmers, sport, books, dog-walking, spending time with parents or in a family circle etc.

To my mind if adults take care about children, our world will develop together with its future generation, be more beautiful and interesting.

Обсуждение современных проблем социализации подростков на уроках английского языка позволяет представлять свою страну, ее культуру средствами английского языка в условиях расширяющегося межкультурного и международного общения.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект 06-4/12).

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ЗАПРЕТА В ИНФОРМАТИВНО-РЕГУЛЯТОРСКОЙ ЛЕКСИКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

И.Г. Лесовская

*Научный руководитель канд. филол. наук,
доцент О.А. Толстых*

*Национальный исследовательский Южно-Уральский
государственный университет*

Информативно-регулирующие указатели как часть отдельной лингвокультуры стали объектом лингвистических исследований сравнительно недавно. В последнее десятилетие этой темой занимаются такие известные ученые, как А. Вежбицкая и С.Г. Тер-Минасова. Оба ученых говорят о том, что язык является отражением культурных ценностей определенных языковых коллективов.

Мышление представителей разных культур работает по-разному, и зависит это во многом от окружающей обстановки, и наоборот, мышление обуславливает окружающую обстановку – культуру, как объективную, так и субъективную. Под объективной культурой понимаются осязаемые стороны культуры: предметы материального мира, созданные людьми, названия предметов, еда, одежда. Термин «субъективная культура» относится к неосязаемым аспектам культуры и характеристикам людей, таким как отношения, нормы поведения, социальные роли и ценности [2, с. 23]. Национальные культуры различаются в основном на уровне ценностей, и именно в этой сфере происходит большинство случаев непонимания в ходе межкультурного общения.

Культурные ценности определяются такими параметрами, как отношение к природе, времени, пространству, деятельности, характеру общения, соперничеству, природе человека, личной свободе и власти.

Понятие запрета тесно связано с отношением к свободе личности и власти. Последнее сопряжено с понятиями равенства и иерархичности. В иерархичных культурах (в том числе в русскоязычной) неравенство по отношению к власти понимается как должное; прямое выражение приказов и оценочных суждений по отношению к нижестоящим является нормой. Таким образом, для русскоязычной культуры характерно эксплицитное выражение запрета.

Для англоязычных культур характерен акцент на равенстве всех членов общества. Люди, обладающие властью, воздерживаются от внешних признаков ее проявления [2, с. 32]. В таких культурах предписывающая информация завуалирована, запрет носит имплицитный характер. Автономия личности занимает одно из главенствующих мест в системе культурных ценностей англоязычных обществ. По их представлениям, никто не вправе навязывать другому свою волю. Именно поэтому желательность или нежелательность действия формулируются в виде описаний, а не предписаний, как в русскоязычной культуре.

Таким образом, понятие запрета находит разное выражение в информативно-регуляторской лексике русскоязычной и англоязычной лингвокультур.

Рассмотрим наиболее типичные лексико-грамматические и лексические средства выражения запрета в информативно-регуляторской лексике.

Наиболее распространенной лексико-грамматической моделью в русском языке является $X + \text{страдательное причастие}$, например, *Курение запрещено*. Данная модель предполагает дистанцию между адресатом и адресантом. В английском языке сходная модель $X + \text{Participle II}$ используется только в случае, если запрещаемое действие является антиобщественным или представляет опасность, например, *Private Playing Fields. In the interest of health and safety Dogs*

are Prohibited (Частная игровая площадка. В интересах безопасности и здоровья вход с собаками воспрещен).

Запреты, выраженные при помощи модели *отрицательная частица не + инфинитив*, например, *Не входить*, отличаются категоричностью, зачастую обусловленной необходимостью соблюдения техники безопасности (надпись на двери электропоезда: *Не прислоняться!*). Русские информативно-регулирующие указатели такого рода отражают авторитарность адресанта. В англоязычных указателях данная модель не является распространенной.

В рамках русской модели *не + глагол в повелительном наклонении* различаются высказывания с глаголами второго лица единственного и множественного числа, то есть обращения на «ты» и на «вы»: *Не влезай – убьют*. Использование повелительного наклонения, особенно в форме на «ты», является нарушением личного пространства, что, однако, не противоречит нормам коммуникативного поведения в русской культуре. Подобная модель *not + a verb in the Imperative Mood* в английских указателях встречается достаточно редко: *Do not obstruct lift doors* (*Не загромождайте двери лифта*); *Do not feed wildlife!* (*Животных не кормить*).

Английская модель *no + gerund*, например, *No smoking*, «представляет собой общее правило, а не выражение чьей-либо воли» [1, с. 175]. Преобладание правил над запретами обусловлено высокой значимостью свободы личности.

Существующие лексико-грамматические средства выражения запрета в информативно-регуляторской лексике являются базовыми, нейтральными в стилистическом отношении. В большинстве своем они выполняют функцию сообщения. Лексические средства выражения запрета служат как для реализации функции сообщения, так и для реализации функции воздействия.

В англоязычных культурах традиция использования информативно-регулирующих указателей существует дол-

ше, чем в России, поэтому в этой сфере английский язык представлен гораздо богаче, чем русский. Однако и в России в настоящее время наблюдается тенденция к смягчению в использовании запретов и прочих призывов в информативно-регуляторской лексике. Так, для более эффективного воздействия на реципиентов используются:

– маркеры вежливости: *Закрывайте за собой дверь, пожалуйста; In the interest of the majority of our passengers please would you not smoke on this bus (В интересах большинства наших пассажиров, пожалуйста, не курите в автобусе);*

– ограничительная модель только / only: *Smoking permitted in designated areas only (Курение разрешено только в специально обозначенных местах). Внимание!!! Частная собственность! Въезд автотранспорта на территорию только для арендаторов. Ведется видеонаблюдение!*

К лексическим средствам выражения запрета относится наличие / отсутствие обращений и ссылок на адресанта, чаще всего это субъект власти. В русских информативно-регулирующих указателях лексема *администрация* является наиболее распространенной ссылкой на адресанта. Данная лексема используется многими учреждениями, обезличивая субъект власти, что может привести к пренебрежению запретом. В английских указателях ссылки на адресанта встречаются реже, чем в русских.

Обращение в русских информативно-регулирующих указателях отличает разнообразие номинаций адресата: *Уважаемые клиенты / отдыхающие / пассажиры / товарищи / коллеги*. «Частотность обращений указывает на ориентированность культуры на адресата, в то время как отсутствие обращений отражает ориентированность на содержание сообщения» [3, с. 16].

В англоязычных странах информативно-регулирующие указатели объясняют людям их права и обязанности, разъяс-

няют, как следует себя вести в отелях, музеях, транспорте. *Please keep your personal belongings and clothing clear of the lift doors* (Пожалуйста, придерживайте ваши личные вещи и одежду, чтобы они не попали в двери лифта). В русских информативно-регулирующих указателях подобная забота проявляется не часто, это происходит только при условии, если запрещаемое действие представляет опасность: *Подлезать под вагоны – опасно для жизни!*

Информативно-регулирующие указатели могут апеллировать к логике и разуму человека, например: *Fire door. Do not block* (Пожарный выход. Не блокировать) *Окно не открывать!! Неисправно.*

Вышеперечисленные лексико-грамматические и лексические средства выражения запрета в информативно-регулирующих указателях являются нейтральными и составляют большинство по сравнению со стилистически окрашенными текстами данного типа. Существуют определенные стилистические приемы, использование которых усиливает воздействие подобных текстов на реципиентов. Например:

а) метафора: *Kill you speed, not a child* (Сбавьте (букв. убейте) скорость, а не ребенка);

б) игра слов: *Be fair – pay fare* (Будь честным – плати за проезд);

с) рифма: *Stop. Revive. Survive* (Остановись. Отдохни. Сохрани себе жизнь);

д) юмор: *Don't forget: thieves are not on holidays this Christmas* (Не забывайте: воры не отдыхают на Рождество);

е) стилизация: *Enter this door as if the floor within were gold and every wall of jewels all of wealth untold. As if a choir in robes of fire were singing here. Nor shout nor rush but hush. For God is here* (Войдите в эту дверь так, словно пол внутри сделан из золота, стены из драгоценных камней невидимы).

данной роскоши. Как будто здесь хор или огонь поет. Не шумите, не спешите, помолчите. Ибо здесь Бог).

Как видно из примеров, ассортимент средств выражения запрета в английских информативно-регулирующих указателях достаточно богат. Часто вышеперечисленные средства выражения запрета используются в комбинации с нейтральными или же с другими стилистически окрашенными средствами.

Лингвокультурная специфика выражения запрета в стилистически окрашенных русских указателях проявляется:

а) в подчеркнутой императивности поучающего характера: *Бросай курить, давай работать;*

б) в частотности аллюзий на общеизвестные, стилистически нейтральные знаки: *Не стой над душой – Не стой под стрелой.*

Таким образом, проанализированный материал позволяет выявить определенные тенденции выражения запрета в разных лингвокультурах, а также подтверждает гипотезу о том, что язык является отражением культурных норм и ценностей конкретной языковой общности.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект 06-4/12).

Библиографический список

1. Вежбицкая А.В. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики / пер. с англ. А.Д. Шмелев. М.: Языки славянской культуры, 2001. 287 с.
2. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб.: Союз, 2001. 291 с.
3. Медведева Д.И. Языковая репрезентация концепта «запрет» в общественных знаках: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Удмуртский гос. ун-т. Ижевск, 2008. 23с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово / Slovo, 2000. 624 с.

ЭТНОКОММУНИКАТИВНАЯ ФРУСТРАЦИЯ: ДЕМЕТАФОРИЗАЦИЯ ИУДАИСТСКИХ МОТИВОВ В ТВОРЧЕСТВЕ Ф. КАФКИ

К.А. Мамедова

*Научный руководитель канд. пед. наук,
доцент И.П. Селезнева*

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Взаимодействие языков и культур, особенности коммуникативного поведения, коммуникативные стереотипы – все эти аспекты межкультурной коммуникации так или иначе связаны с культурологией, социо- и психолингвистикой, этнологией. Труды Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, С.Г. Тер-Минасовой, И.А. Стернина, В.И. Карасика, А.П. Садохина до сих пор во многом определяют развитие новых направлений межкультурных исследований.

Межкультурная коммуникация посредством художественного текста тесно связана с психологизацией современного текста. Как отмечает И.А. Щирова, «... интериоризация и экстериоризация образуют концептуальный хребет любого психологического текста. С точки зрения значения (содержания) текста, интериоризация и экстериоризация суть формы освоения мира художественной действительности персонажем-квазисубъектом» [7, с. 3].

Психологизация литературы подразумевает ее необходимую метафоризацию, смысловое свертывание символа как дискурсивной структуры. Развертывание символа (деметафоризация), необходимое для понимания смысла прочитанного, допускает вариации [1, с. 244–245]:

- восстановление контекста первоисточника, воспроизведение исходного контекста данного символа;
- толкование символа через развертывание внутренней формы высказывания, буквальная интерпретация;

- приписывание символу типового, стандартного контекста;
- оригинальная интерпретация через контекстную семантизацию;
- оригинальная интерпретация-импровизация.

В нашей статье рассматривается этнокоммуникативная фрустрация – психологическое состояние этнической группы или общности, которое характеризуется потерей перспективы исторического развития, тревогой, неуверенностью в завтрашнем дне, чувством безысходности [6, с. 296]. К этнической общности, выражающей черты этнокоммуникативной фрустрации, многие исследователи относят еврейский народ (в историческом понимании этого термина): лишенный исторической родины и среды обитания, обособленный от окружающих его народов особенностями религии, бытовых обычаев и уклада (кошерная пища, запрет на работу в субботние дни, иная, чем у христиан, система летоисчисления и т.д.).

Еврейская традиция представлена в европейской литературе довольно широко и все же одним из самых известных и неоднозначных европейских авторов еврейского происхождения является Франц Кафка, чье наследие внесло весомый вклад в культуру не только Европы, но и всего человечества.

Родившийся в Праге в немецкоязычной еврейской семье, Франц Кафка предпочитал писать на немецком языке, в совершенстве владел чешским. «Франц-Аншель Кафка – еврей, немец, чех или гражданин Вселенной?» – под таким заглавием опубликовал статью А. Рима, израильский журналист, хранитель истории и традиций еврейского народа. В статье речь идет о передаче архива Кафки в Национальную библиотеку города Иерусалима в соответствии с постановлением суда города Тель-Авива от 12 октября 2012 года. А. Рима пытается объяснить причины решения суда:

«...все дело в принципиальном вопросе о том, кому принадлежит талант и творческое наследие еврея, который, казалось бы, был примером “успешной ассимиляции” в мировом культурном пространстве – пусть не при жизни, а уже после смерти» [5].

Вопрос о принадлежности творчества Кафки остается спорным. Несмотря на то что многие критики пытаются определить и осмыслить работы Кафки в соответствии с положениями тех или иных литературных школ, с точки зрения психологии, философии или мифологии, следует отметить, что на современном этапе большую часть среди них составляют те, кто придерживаются мнения: «раскрыть» смысл произведений Кафки можно только через деметафоризацию иудаистских мотивов его творчества.

Так, Зоя Копельман, израильский литературовед и переводчик, доктор филологических наук Еврейского университета в Иерусалиме в статье «Еврейский Кафка: рассказ “Сельский Врач” (“Ein Landarzt”)» размышляет о параллелизме сюжетной линии рассказа Кафки с библейскими историями: «Если принять, что Библия и хасидские истории служили подтекстами к рассказу, он естественным образом станет еврейским произведением, вопреки всему его христианско-европейскому антуражу. И сравнение точеных лошадиных морд с верблюдами покажется отзвуком ориентальной экзотики, ключиком-намеком, открывающим дверцу в сокрытый от беглого взгляда тайник» [4].

Макс Брод, близкий друг Кафки, познакомил его с идеями сионизма. Известно, что Кафка слушал лекции немецко-еврейского экзистенциального философа и теоретика сионизма Мартина Бубера. Х. Арендт неоднократно подчеркивала, что главные герои творчества Кафки – это принявшие метафоризованное обличье евреи. В притче «Молчание сирен» («Das Schweigen der Sirenen») образ Одиссея, заткнувшего уши воском и приказавшего приковать себя цепями к

мачте корабля, чтобы спастись от губительного пения сирен, являет собой символ западного еврейства, упорно проявляющего глухоту к мистическим голосам христианства, намекающим на возможность спасения.

В рассказе «Исследования одной собаки» («Forschungen eines Hundes») Кафка повествует о том, как герой рассказа пришел к осознанию величия традиций своего народа: «Ведь о нас с полным основанием можно сказать, что мы на деле живем одной дружной стаей, хотя нас и различают бесчисленные и глубокие различия, образовавшиеся с течением времени. Мы все – одна стая!» [2].

Еврейский народ в последней новелле Ф. Кафки «Певница Жозефина, или Мышиный народ» («Josephine, die Sängerin, oder Das Volk der Mäuse») предстает в образе мышиного народа: «Наш народ, пожалуй, никому безоговорочно не предан; этот народ, который больше всего любит свою безобидную хитрость, свой детский лепет, свою невинную болтовню – лишь бы чесать языком, – этот народ не способен на безоговорочную преданность...». Певница Жозефина не противопоставляется народу, ибо ее «писк» ничем не отличается от «писка» любого из толпы, но народ нуждается в ней, так как «Жозефинин жидкий писк напоминает нам жалкую судьбу нашего народа, затерянного в сумятице враждебного мира» [3].

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. 288 с.
2. Кафка Ф. Исследования одной собаки: рассказы и малая проза Франца Кафки. URL: <http://www.kafka.ru/rasskasy/read/sobak>

3. Кафка Ф. Певица Жозефина, или Мышиный народ: рассказы и малая проза Франца Кафки. URL: <http://www.kafka.ru/rasskasy/read/josef>
4. Копельман З. Еврейский Кафка: рассказ «Сельский врач». URL: <http://www.rjews.net/zoia-kopelman/articles/kafka.html>.
5. Риман А. Франц-Аншель Кафка – еврей, немец, чех или гражданин Вселенной? URL: <http://www.zman.com/news/2012/10/14/136709.html>
6. Садохин А.П., Грушевицкая Т.Г. Этнология: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 304 с.
7. Щирова И.А. Психологический текст: деталь и образ: монография. СПб.: СПбГУ, 2003. 120 с.

«САМОРЕАЛИЗАЦИЯ» МОЛОДЕЖИ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Н.И. Миненкова

*Научный руководитель канд. психол. наук,
доцент В.М. Кузьмина*

*Курский институт социального образования (филиал)
Российского государственного социального университета*

К проблеме самооценки и уровню притязаний обращались многие отечественные психологи. Самооценка – ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Самооценка выступает как относительно устойчивое структурное образование, компонент самопознания и как процесс самооценивания.

Анализу самооценки как компоненту самосознания и личностному образованию посвящены труды таких известных ученых, как Б.Г. Ананьев, Р. Бернс, Л.И. Божович, Л.В. Бороздина, У. Джеймс, И.С. Кон, Р. Мейли, С.Р. Пантелеев, А.Г. Спиркин, Л.Р. Чаматы, И.И. Чеснокова. Несмотря на достаточную обращенность исследователей к изучению данного вопроса, нет единого общепринятого определения самоо-

ценки. Так, И.С. Кон отождествляет самооценку с образом Я, Р. Бернс – с эмоционально-ценностным отношением к себе, С.Р. Пантелеев – с глобальным самоотношением. Л.В. Бороздина выводит самооценку в качестве отдельного элемента самосознания, имеющего автономный характер. Изучением особенностей самооценки и способов ее формирования у студентов занимались А.В. Захарова, Н.В. Кузьмина, В.Ф. Сафин. Исследователи отмечают, что процесс формирования самооценки во многом способствует восприятию себя как активного субъекта деятельности начиная с первых дней обучения в вузе. От уровня сформированности самооценки напрямую зависит степень продуктивности и самоэффективности, что нашло подтверждение в работах Р. Бернса, Л.В. Бороздиной, А.И. Липкиной, Е.А. Серебряковой. Изучению вопросов формирования самооценки в процессе включения субъекта в профессиональную деятельность посвящены работы С.Х. Асадулина, И.С. Кона, Н.В. Кузьминой, А.М. Матюшкина, А.А. Реана, И.И. Чесноковой [1, с. 93].

Самооценка в большой мере влияет на степень успешности осуществляемой деятельности. Исследования, проводившиеся А.И. Липкиной под руководством Н.А. Менчинской, показали, что неадекватная самооценка (как завышенная, так и заниженная) отрицательно сказывается на процессе, а также и на результате учебной деятельности. Возможно повышение самооценки школьника, когда она была занижена в результате длительных учебных неудач путем целенаправленного изменения с помощью педагога «социальной позиции» ученика в коллективе класса [2, с. 123].

От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Самооценка тесно связана с уровнем притязаний человека, т. е. степенью трудности целей, которые он ставит перед собой. Расхождение между притязаниями и реальными возможностями человека ведет к тому,

что он начинает неправильно себя оценивать, вследствие чего его поведение становится неадекватным (возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность и др.). Самооценка получает объективное выражение в том, как человек оценивает возможности и результаты деятельности других (например, принижает их при завышенной самооценке).

Поведение людей с высокой самооценкой противоположно хорошо известной психотерапевтам картине поведения людей, испытывающих депрессивное состояние. Для последних характерны пассивность, неуверенность в себе, в правильности своих наблюдений и суждений, они не находят в себе сил, чтобы влиять на других людей, противостоять им, не могут с лёгкостью и без внутренних колебаний выразить своё мнение.

Абсолютное большинство авторов считают высокую самооценку и связанные с ней уверенность в своих силах и высокий уровень притязаний важными положительными факторами успешного обучения студентов. Не уверенный в своих силах студент часто просто не берется за решение трудных задач, заранее признает свое поражение. Похвала за легкий успех нередко приводит к формированию самоуверенности, боязни неудачи и избеганию трудностей, к привычке браться только за легко решаемые задачи. Акцент на ценности усилий, а не конкретного результата приводит к формированию установки на овладение мастерством [4, с. 22].

Люди с высокой самооценкой не огорчаются, когда их критикуют, и не опасаются быть отвергнутыми. Они скорее готовы поблагодарить за «конструктивный совет». Получив отказ, они не воспринимают его как унижение своей персоны. Причины его они рассматривают иначе: следовало приложить больше усилий, не идти напролом; просьба была чрезмерна или, наоборот, несущественна; время и место были выбраны неудачно; человек, давший отказ, сам страдает от каких-то проблем и потому нуждается в понимании. В любом случае причины отказа – не в них, а вне их; эти причины следует про-

анализировать, чтобы перегруппировать свои силы и предпринять новое наступление более надёжными средствами. Таким людям легко быть оптимистами: они чаще добиваются своего, чем проигрывают. Человек с низкой самооценкой, напротив, выглядит потерянным. Он (она), как правило, более пассивен, внушаем и менее популярен. Такие люди чрезмерно чувствительны к критике, считая её подтверждением своей неполноценности. Они с трудом воспринимают и комплименты... Исследователи отмечают в целом более высокую невротичность людей с низкой самооценкой по сравнению с теми, у кого самооценка высока. Одарённые люди могут выступать сами для себя злейшими врагами, если их самооценка занижена. «Если человек застенчив, как правило, он страдает низкой самооценкой, – пишет Ф. Зимбардо, – там, где самооценка высока, нет и речи о застенчивости» [3, с. 87].

Самым простым способом для повышения самооценки для молодежи и не только видится общение в социальных сетях. Наиболее популярные социальные сети, которые ежедневно привлекают новых участников – это vkontakte.ru, odnoklassniki.ru, Facebook.com и Myspace.com. Постоянные пользователи этих социальных сетей имеют разный социальный статус, возраст, семейное и материальное положение, разные вкусы и пристрастия. Поэтому поговорим о положительных и негативных сторонах такого общения.

Какую пользу приносит общение через социальные сети?

1. С помощью социальных сетей любой человек может отыскать старых друзей или завести новых.

2. В социальной сети можно восполнить дефицит общения, там можно поделиться проблемой, найти поддержку и понимание, получить готовое решение или совет.

3. Социальные сети расширяют наши возможности в получении информации. Люди больше не находятся в информационном вакууме, и в любой момент можно узнать, кто и что думает по тому или иному вопросу.

4. Попадая в виртуальный мир, человек как бы выпадает из суровой реальности жизни, что помогает сломать устоявшиеся шаблоны поведения и стереотипы, преодолеть застарелые страхи.

5. В социальной сети можно лучше узнать себя, взглянуть на свою жизнь и на себя с другой стороны, повысить самооценку и реализоваться.

Какой вред приносит общение через социальные сети?

1. По увлекательности работа по сравнению с общением в социальных сетях явно проигрывает. Картина складывается печальная: активные пользователи изо всех сил стремятся попадать в любимую сеть ежедневно, регулярно и неизменно, что, разумеется, негативно сказывается на работе. Как показывает статистика, сотрудники фирм и офисов тратят на общение в социальных сетях почти две трети всего рабочего дня.

2. Социальные сети «разглашают» личную информацию. Те, кто уже регистрировался в социальной сети ВКонтакте, скорее всего, без особого беспокойства и сомнений оставляли личные данные администрации данного ресурса, хотя эти данные, собственно говоря, не нужно разглашать. В социальных сетях свободно выкладывается вся информация о личной жизни, начиная от рождения детей и заканчивая семейными фотографиями, которой могут воспользоваться злоумышленники или просто нечестные люди. Кроме того, такое разглашение напоминает шоу «За стеклом», так как вся ваша жизнь выставляется на всеобщее обозрение.

3. Социальные сети негативно сказываются на отношениях в семье. Именно поэтому против общения в социальных сетях выступают медики. Им, как никому другому, понятны все тонкости нашей психологии и возникновения зависимости от различных сетей. Такая зависимость особенно угрожает тем, у кого возникли какие-то неприятности на работе или в жизни.

Таким образом, самооценка является важным фактором, поскольку отражает уверенность человека в своих профессиональных и личных силах, его самоуважение и адекватность происходящему. Оптимальны высокая самооценка, уважение к себе при трезвой (реалистичной) оценке своих возможностей и способностей. Заниженная самооценка приводит к «выученной беспомощности» – человек заранее опускает руки перед трудностями и проблемами, так как считает, что всё равно ни на что не способен. Завышенная самооценка чревата чрезмерными претензиями на внимание к своей персоне и опрометчивыми решениями. В реалиях современной действительности лучше повышать самооценку делами, поступками, а не выдумыванием своего «статуса», общаясь в социальных сетях.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Корнеева Л.Н. Самооценка как механизм саморегуляции учебной деятельности // Вестник ЛГУ. 2007. Вып. 4. С. 91–96.
2. Петровский А.В. Введение в психологию. М., 2005. 400 с.
3. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М., 2009. 210 с.
4. Шафажинская Н.Е. Личностная и учебная самооценка студента педвуза. М., 2009. 180 с.

ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Н.В. Панфилова

МБОУ СОШ №16 г. Красноярска

Школа как один из важнейших социальных институтов общества живо реагирует на происходящие перемены в обществе, связанные с интенсивной миграцией из государств

ближнего и дальнего зарубежья. Фактор полиэтничности так или иначе отражается на взаимодействии всех участников образовательного процесса. Современная действительность показывает, что миграция – это постоянный процесс в жизни общества и Россия не является исключением. В условиях обострения экономических, политических и социальных проблем увеличивается число детей, которые нуждаются в социальной защите, в педагогической поддержке. Все это требует совершенствования социально-педагогической теории и практики, усиления роли педагога в современном образовательном учреждении.

К сожалению, проблема плохого знания русского языка не единственная. Не менее сложно протекает социальная и психологическая адаптация учащихся к новой культуре, традициям и обычаям, ценностным ориентирам, новым отношениям в коллективе. Для решения этой проблемы требуются усилия всего педагогического коллектива школы.

Известно, что опыт переживаний, связанный с новой культурой, имеет как позитивные, так и негативные последствия. Знакомство с ней может оказаться благотворным: межкультурный контакт расширяет представления человека о мире, способствует его личностному росту, позволяет глубже постигнуть собственную культуру. Вместе с тем незнакомая среда вызывает тревогу и смятение.

Удовлетворение образовательных потребностей учащихся, представителей разных культур и этносов, – лишь одна из функций современного образовательного учреждения. Сегодня пересматривается значимость воспитательной и социальной функции. Важно учить детей в мире и согласии и обеспечить им психологический комфорт и защищенность.

Увеличивающаяся культурная неоднородность общества – постоянные миграционные потоки – оказывает значительное влияние на формирование социальных норм и ценностей. Культурное разнообразие слоев общества сопрово-

ждается социальным напряжением. Школу можно рассматривать как общество в миниатюре. В последние годы усилился интерес к процессу социального развития школьников, формированию компетенции учащихся.

Рассматривая школу как фокусную точку социальных изменений, можно создать условия для целенаправленного формирования социального поведения у школьников посредством специально разработанных конкретных мероприятий. С другой стороны, школьная среда сама по себе является социальной, в ней учащимся необходимо взаимодействовать. Это идеальная среда, в которой можно реализовать социальные цели в дополнение к образовательным целям.

Опыт деятельности школ и научная литература по проблемам социально-педагогической поддержки и защиты детей-мигрантов помогают определить основные подходы к организации учебно-воспитательного процесса в условиях поликультурной реальности в части создания психолого-педагогических условий формирования этнокультурных установок подростков-мигрантов. Дети-мигранты находятся в особо трудных условиях: ребенок отличен от среды нового местонахождения своей культурой; социально незащищен, не знает или плохо знает язык школьной системы, а также психологию, на которую язык опирается. Осознаваемое несоответствие общепринятым нормам своей культуры часто вызывает неприятие и отторжение. Причина заключается в том, что каждый этнос имеет определенный набор этнокультурных установок, влияющих на процесс социализации в новой культурной среде. В условиях поликультурной реальности существует необходимость формирования этнокультурных установок подростков-мигрантов, способствующих успешной адаптации и социализации в новой культурной среде. Педагогическая поддержка ребенка-мигранта в процессе обучения необходима для безболезненного вхождения в новую культуру российского общества.

Основным педагогическим условием формирования этнокультурных установок детей-мигрантов является оптимальное сочетание традиционных и инновационных форм и методов обучения: личностно-развивающие и имитационно-моделирующие ситуации, деловые игры, проблемные лекции, ситуативные задачи, проблемно-целевые диалоги, тесты, задания, упражнения, тренинги. Учащиеся имеют возможность проверить теорию на практике и затем проанализировать опыт, который получили. Например, многие знают, что такое предрассудок, и все же имеют предрассудки по отношению к кому-либо. Деловая игра «Разные лица у предрассудка» дает возможность понять сущность предрассудка и осознать необоснованность формирования мнения о ком-либо до всестороннего с ним знакомства. Обсуждения и обмен мнениями позволяют ученикам сблизиться, лучше узнать друг друга. Ситуативные задачи и последующие дискуссии побуждают учеников открыто выражать свое мнение. Благодаря использованию игры в качестве средства обучения, ученики получают благоприятную среду для проверки на опыте последствий дискриминации или предрассудков. При разработке каждого занятия за основу берется результат предварительной диагностики этнокультурных установок. В каждом ученическом коллективе существует свой микроклимат, ученики по-разному себя ведут, обладают неодинаковыми убеждениями, ценностями и потребностями. Также необходим подбор адекватного материала, содержащего исторический опыт, экономические, культурные, социальные и другие достижения народов и этносов, описание культурных различий, проблему стереотипов, типы предрассудков, их влияние на процесс межкультурного взаимодействия.

Педагогам, обучающим детей-мигрантов, следует избегать слов, представлений и ситуаций, которые предполагают, что все культуры одинаковы; избегать применения определенных, которые усиливают расовые и этнические стереотипы.

Проблема создания условий для эффективного обучения детей-мигрантов – это одна из многих проблем поликультурного образования, цели которого заключаются в разработке образовательной политики в условиях поликультурной реальности; совершенствовании содержания поликультурного образования, программ подготовки учителя; организации образовательного процесса, в котором каждый школьник независимо от этнического происхождения, цвета кожи и разреза глаз, умственных способностей и физических черт, языковых, политических и речевых отличий имел бы возможности для своего интеллектуального, социального и психологического развития.

Культура – одно из ключевых понятий в поликультурном образовании. Различные культуры имеют много схожего. Вместе с тем наблюдаются большие отличия в том, как люди одеваются, трудятся, отдыхают, воспринимают и оценивают окружающих, природу. Народная мудрость всегда признавала и уважала эти культурные различия, что нашло отражение в пословицах, поговорках, сказках, присказках. У русских на этот случай есть пословицы: «На вкус и цвет – товарища нет», «В чужой монастырь со своим уставом не ходят» и др.

Умение понимать природу конфликта, вызванного культурными различиями, помогает ученикам рационально, а не эмоционально реагировать на него, а это ведет к развитию у них умений контролировать себя, свои поступки, свое будущее. Если школьники учатся анализировать пути разрешения культурных конфликтов, при которых конфликт разрешается к удовлетворению обеих конфликтующих сторон и ведет к улучшению и совершенствованию отношений и коммуникации, тогда ребята меньше применяют физическую силу, действуют менее импульсивно. Они учатся тому, как нужно поступать в жизненно важных ситуациях, например, когда они оказываются в ином культурном окружении.

Культурные различия могут быть не столь очевидны-

ми, как разрез глаз, цвет кожи, форма носа. Они могут носить скрытый, невидимый характер. Тем труднее узнать их и тем вероятней отсутствие взаимопонимания между людьми и возникновение конфликта на культурной почве. Дети должны понимать, что люди из различных культурных групп имеют характеристики, которые делают их схожими, создают одну человеческую расу. Однако, попадая или находясь в другой культуре, человек часто обращает внимание прежде всего на различия. Учителю в своей работе необходимо учитывать, что культурные отличия как уникальная черта каждого человека перестают быть источником конфликта, если они рассматриваются в качестве одной из альтернатив человеческого бытия.

Задачей педагога является понимание особенностей национального мышления детей, их мировоззрения, их ощущений и поведения в процессе взаимодействия с ними. Регуляция образовательного взаимодействия является не только проблемой, а проблемой актуальной, затрагивающей интересы всех участников образовательного процесса. Современные социально-культурные условия в стране, а также происходящие в настоящее время преобразования в системе воспитания и обучения учащихся ставят вопрос о готовности учителя осуществлять на высоком профессиональном уровне роль носителя культуры.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Красноярского краевого фонда научной и научно-технической деятельности.

Библиографический список

1. Гриценко В.В., Шустова Н.Е. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов. М.: Форум, 2011. 224 с.
2. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999. 208 с.
3. Ильяева И.А., Кожемякин Е.А. Межкультурные коммуникации в современном мире: учебное пособие по спецкурсу. Белгород: Изд-во БелГТАСМ, 2001. 159 с.

4. Товстоляк Д.А. Психологическое сопровождение развития личности детей-мигрантов в условиях общеобразовательной школы // Психология и школа. 2004. № 2. С. 96–102.
5. URL: http://psy.1september.ru/view_article.php?ID=200900204

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЕЕ ТРУДНОСТЕЙ

А.В. Потылицина

МБОУ СОШ № 16 г. Красноярска

Вопрос о том, как выстраиваются взаимоотношения личности и общества, привел обществоведов к разработке трех моделей. Первая модель представлена французским классиком социологии Эмилем Дюркгеймом (1858–1917). Согласно данной модели, человек представляет собой «ансамбль социальных отношений»: общество производит тех людей, которые ему нужны. Являясь источником высших ценностей, общество создает личность, которая усваивает социальный порядок, коллективные привычки и представления в процессе социализации. Причем общество контролирует процесс социализации личности, выступая по отношению к ней независимой, внешней, обучающей, принудительной силой. Благодаря коллективным представлениям, личность непосредственным образом связывается с обществом. Дюркгейм признает, что общество возникает в результате взаимодействия людей, но, раз возникнув, начинает жить по своим собственным законам. Жизнь отдельной личности определяется социальной реальностью, влиять на которую она не может или же влияет очень незначительно.

Вторая модель разработана немецким социологом – классиком Максом Вебером (1864–1920). Согласно этой модели, человек понимается как индивид (субъект), обладающий сознанием и волей, способный к осмысленным поступкам и сознательному выбору. Тогда общество – сумма

индивидов – атомов, продукт их сознания и воли. По Веберу, люди сами создают для себя социальную реальность, а значит, создают ее для других. Поэтому в социальных действиях людей проявляются взаимно согласованные попытки упорядочения социальной реальности. В этой модели общество предстает результатом осмысленного человеческого поведения. Каждому, однако, известно из собственной практики, что результаты деятельности часто не совпадают с нашими желаниями. Несовпадение целей и результатов связано с тем, что общество несводимо к людям (даже группам людей), его составляющим.

Третья модель разработана американским социологом Питером Бергером (1929) и немецким социологом Томасом Лукманом (1927). Согласно данной модели, существование общества является результатом процесса «конструирования социальной реальности», в котором в равной мере задействованы как личность, так и само общество.

Реальность, в которой мы живем, по мнению этих социологов, есть реальность нашего конкретного общества. Она уже является упорядоченной социальной реальностью. Так, они пишут: «Социальный порядок... и в своем генезисе (социальный порядок как результат прошлой человеческой деятельности), и в своем настоящем (социальный порядок существует, только поскольку человек продолжает его создавать в своей деятельности) – это человеческий продукт». Поддерживается социальный порядок благодаря обучению людей обязательным знаниям в процессе социализации и их закрепления в процессе повседневных взаимодействий. Причем личность воспроизводит социальный порядок, сохраняя свою индивидуальность.

Итак, общество производит людей, которые сами производят общество. Отсюда общество представляет собой и условие человеческой деятельности, и ее результат. Каждый нормальный взрослый человек способен предвидеть реакции

окружающих и контролировать собственные действия в соответствии с ожиданиями, которые он им приписывает. Но младенцы не обладают этой способностью, они импульсивные создания. Как же ребенок развивается в личность, ориентированную на определенные ценности, которая, хотя и отличается от всех других, способна действовать в согласии с ними? Социализация относится к тем процессам, посредством которых люди научаются эффективно участвовать в социальных группах. Даже в житейском обиходе приобретение таких навыков связывается с детством. Взрослый, который ведет себя не так, как требуют ожидания, оценивается как «незрелый»; человек считается «зрелым» не тогда, когда он вполне оформится биологически, но лишь после того, как он будет способен принимать на себя ответственность и контролировать собственные поступки. Личность социализирована, следовательно, когда она способна участвовать в согласованных действиях на основе конвенциональных норм [1, с. 11].

Человеческие существа обладают многочисленными рефлексам, которые позволяют им продолжать жизнь в различных условиях. Вегетативные процессы, такие как пищеварение, дыхание, кровообращение, протекают автоматически и обычно не требуют ни внимания, ни тренировки. Но, в сущности, всем другим шаблонам поведения научаются.

Большинство исследований социализации концентрируется на детском возрасте, когда изучение, по общему признанию, производит наиболее глубокое впечатление. Это годы, когда устанавливается стиль жизни, когда закладываются основы для всей последующей социализации. Но обучение новым навыкам происходит на протяжении всей жизни каждого человека. Новые шаблоны поведения развиваются, когда человек вступает в религиозную секту, мигрирует в другое общество, уходит из дому, поступает в колледж, вступает в юношескую шайку или переходит на новую работу.

Поскольку совместное действие значительно облегчается, если существует согласие, для эффективного участия в организованной группе необходимо понимание ее символического окружения. Новичку нужно усвоить не только принятые категории и их символы, но также невысказанные предпосылки относительно того, как эти единицы взаимосвязаны. Понимание принятой в группе картины мира требует овладения языком: после этого конвенциональные значения могут формироваться посредством лингвистической коммуникации. Когда впервые нарушитель сталкивается с преступным миром в тюрьме или когда искатель острых ощущений становится наркоманом, он должен научиться жаргону новой группы. Тогда манипулирование значениями упрощается. Принятие ролей также облегчается по мере того, как человек усваивает словарь мотивов данной группы. Поскольку столь много конвенциональных значений приобретается путем коммуникации, важно установить, как новый человек научается пользоваться символами [2, с. 23].

Точному воспроизведению вокальных жестов научаются путем естественного отбора, и реакции других людей играют решающую роль в этом процессе. Дети всего мира в возрасте между тремя месяцами и одним годом способны произносить значительно больше звуков, чем используется любым из языков, на которых говорят их родители. В ходе своего развития почти каждый ребенок участвует в различных группах, многие из которых состоят из других детей того же возраста.

После достижения зрелости изменения во взглядах у большинства людей настолько постепенны, что они едва заметны. Исключение составляют те, кто оказывается в критических ситуациях и получает доступ к новым каналам коммуникации. Гражданин, призванный на военную службу, обычно приобретает несколько иную картину мира. Вначале он только смутно представляет себе свои новые роли и

ощущает неловкость и неудобство. Он внимательно слушает, как сержанты объясняют его обязанности и т.д. Он усиливает новый словарь, причем не только военные термины, но также специальные слова, используемые солдатами для обозначения известных объектов. Так происходит с каждым человеком в зависимости от занимаемой должности и круга общения.

Итак, социализация – это непрерывный процесс коммуникации, в ходе которого новичок избирательно вводит в свою систему поведения те шаблоны, которые санкционированы группой. Поскольку он усваивает конвенциональные значения и символы, он с большей легкостью может участвовать в различных коллективных предприятиях. Он научается проводить более тонкие различия, и это, в свою очередь, позволяет ему принимать участие в еще более сложных формах кооперации. Каждый коммуникационный канал, который становится ему доступным, вводит его в несколько иное символическое окружение.

Человек на протяжении всей жизни развивается за счет общества, т.е. тех людей, которые находятся с ним рядом. Успешное участие в общей жизни возможно для тех, кто разделяет конвенциональные значения, и проблема социализации состоит в объяснении генезиса этих значений. По существу, социализация – это коммуникативный процесс. Каждый человек постепенно вырабатывает способность участвовать в организованных группах. Попытки участия непрерывно корректируются до тех пор, пока он не научится предвидеть реакции других людей и приспособливаться к ним. Первоначально неорганизованные тенденции постепенно достигают координации и утонченности и благодаря повторению становятся автоматическими. Именно систематические и однообразные реакции других людей формируют и фиксируют шаблоны поведения индивида. Значения развиваются в процессе естественного отбора. Формы пове-

дения, которые дают человеку возможность успешно приспособляться к существующим условиям жизни, сохраняются, чтобы стать частью его ориентации по отношению к миру.

Хотя социализация часто рассматривается как постепенное накопление навыков, более плодотворно смотреть на нее как на непрерывную адаптацию живого организма к его окружению. Все живые существа борются за выживание и сохранение вида в тех жизненных условиях, в которых они находятся. Но в случае с человеческими существами окружение в значительной степени концептуализировано; объекты классифицированы и имеют обозначения, часто произвольные. Сверх того, оно включает в себя другие человеческие существа, каждое из которых индивидуально и предъявляет особые требования. Люди приспособляются к ситуациям, в которых они находятся, и повторяют те действия, которые прежде оказывались успешными. При измерении успеха, однако, очень важно не ограничивать его простым физическим выживанием. Люди заинтересованы в статусе – личном и социальном, так же как и в различном символическом удовлетворении. Важнее всего, что человеческие существа заинтересованы в самоуважении и в чувствах окружающих. Соглашение с таким человеческим окружением может предполагать необходимость принимать защитное положение в ситуациях, с которыми невозможно справиться каким-то иным способом. Социализацию, как и мотивацию, можно объяснять с точки зрения приспособительных тенденций, присущих живым организмам [3, с. 53].

Это значит, что организация функциональных единиц всякого рода – социальных структур, составляющих их социальных ролей, значений (физических объектов, персонификаций и Я-концепций) и собственной человеческой личности каждого – есть продукт деятельности. Живые организмы борются, чтобы приспособиться к условиям жизни, и

типы реакций, которые оказываются полезными, закрепляются и усиливаются путем их постоянного использования. Деятельность является первичной, и структуры возникают как кристаллизация успешных попыток выжить. Поскольку каждый индивид единствен в своем роде и должен действовать в неповторимых исторических обстоятельствах, структуры, которые возникают в каждом случае, различны. Но процесс развития закономерен и может быть описан с помощью ряда общих принципов.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Емшин П.С., Мутагирова Д.З., Скворцова Н.Г. Социология: учебное пособие. М., 2004.
2. Ковалев В.Н. Социология социальной сферы. М., 1993.
3. Основы социологии: курс лекций. М., 1993.

ЧАСТНЫЕ ШКОЛЫ-ПАНСИОНЫ ВЕЛИКОБРИТАНИИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ

Е.А. Рудых

*Научный руководитель канд. пед. наук,
доцент Т.П. Грасс*

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Среди важных факторов социализации немаловажная роль отводится сфере свободного времени, так как именно она формирует социальную либо асоциальную направленность личности. Если представители школьной молодежи долгое время предоставлены сами себе и возникающие проблемы вынуждены решать только своими силами, то это, безусловно, приведет к нарастанию негативных процессов

в молодежной среде. В связи с этим поиск решения проблемы организации жизнедеятельности подростков в свободное время становится очень актуальным в отечественной педагогике.

«Уделяя значительное внимание изучению проблем организации свободного времени молодежи, отечественные ученые, обращаясь к понятию "свободное время", справедливо считают, что фактически оно никогда не бывает свободным от воспитания, от того, как дети используют свои часы, куда направляют свою неистовую энергию, зависит, какие качества их характера будут развиваться или совершенствоваться, и в конечном счете зависит, какими они станут» [2, с. 87].

По нашему мнению, обращение к зарубежному опыту в этом вопросе является более чем оправданным, так как воспитанию и сфере свободного времени в странах Европы уделяется огромное внимание. В частности, большой интерес для нас представляет организация жизнедеятельности подростков в частных школах-пансионах Великобритании, так как все свободное время учащиеся школ данного типа проводят на территории учебного заведения, соответственно, организация их жизнедеятельности должна быть продумана до мелочей. Помимо того, что в британских школах-пансионах организовано спортивное, гражданское, эстетическое и религиозное воспитание, на территории данных учебных заведений существует достаточное количество воспитательных организаций.

«Организации такого типа играют существенную роль в социальной жизни школьной молодежи. По своей структуре и контролю взрослых за подростками они чем-то напоминают учащимся организационную структуру школы. Взрослея, многие подростки стараются больше сблизиться со своими сверстниками, быть похожими на них, ощутить сопричастность, принадлежность к ценностям своей группы, по-

этому в зависимости от мнения такой группы определяют способы и места своего времяпрепровождения» [3, с. 159].

В частных школах-пансионах Великобритании представлены:

- волонтерские организации;
- объединенный кадетский корпус;
- программа на приз герцога Эдинбургского.

Волонтерские программы являются неотъемлемой частью внеклассной работы, проводимой в любом учебном заведении данного типа. Участие в таких мероприятиях способствует формированию ответственного, толерантного и духовно богатого человека. Рассмотрим подробнее на примере колледжа Итон. В настоящее время около 180 учеников колледжа принимают участие в волонтерских мероприятиях. Учащиеся посещают местные школы, помогают младшим школьникам, принимают участие в спортивных мероприятиях, организованных для детей-инвалидов и для детей, имеющих трудности в обучении. Кроме этого, учащиеся Итона оказывают помощь пожилым людям, посещая их дома, работая в саду. По понедельникам, средам и пятницам мальчики помогают в местных благотворительных магазинах, сортируя пожертвованные товары.

В колледже также существует независимая благотворительная организация под названием Eton Action. Главное событие по сбору средств происходит каждую четвертую субботу сентября, где желающие могут приобрести книги, антикварные вещи и многое другое. Кроме того, в колледже проводятся выездные мероприятия учащихся, выступления музыкальных коллективов, учрежден специальный день под названием «tufti day» (день свободной формы одежды), когда учащиеся могут за небольшую плату посещать занятия без специальной формы. Все эти действия также направлены на сбор денежных средств, которые распределяются по благотворительным фондам и проектам [5].

Итак, цель волонтерских организаций состоит не только в том, чтобы собрать необходимые для нуждающихся средства или помочь пожилым людям и инвалидам, но и в том, чтобы повысить чувство социальной ответственности среди учащихся данных учебных заведений.

Второй наиболее известной организацией частных школ-пансионов Великобритании является объединенный кадетский корпус (Combined Cadet Force – CCF). Данная организация существует при поддержке министерства обороны Великобритании. Ее цель – способствовать усилению дисциплины в школе, помочь учащимся развить ответственность, самостоятельность, находчивость, выносливость, настойчивость.

Первый кадетский корпус был создан в школе Rossall School в 1860 году, а вскоре и в знаменитом колледже Итон. Программы школьной военной подготовки отличаются в зависимости от рода войск, но есть и общие черты. Кадетов учат стрельбе из винтовки, преодолению полосы препятствий, строевой подготовке, ориентированию, командованию и оказанию первой помощи. Морские кадеты проходят тренировки на кораблях. Кадеты наземных родов войск тренируются в передаче сигналов, тактике ведения боя, изучают теорию оружия, занимаются парашютным и водными видами спорта. Кадеты военно-воздушного флота имеют возможность подниматься в воздух на моторных и безмоторных летательных аппаратах [6].

Данное объединение нацелено на умственное и физическое совершенствование учащихся, а кроме того, хорошо организованная система власти и подчинения по рангам рассматривается как идеальная модель социальной организации и управления.

Еще одним ярким примером организации жизнедеятельности британских подростков в свободное время является программа на приз герцога Эдинбургского. Премия гер-

цога Эдинбургского (Duke of Edinburgh Award) была учреждена в 1956 году. Ее удостоиваются молодые люди за личное развитие вне зависимости от своего происхождения.

Программа имеет самый большой охват в Великобритании по сравнению со всеми благотворительными организациями для молодежи – 275000 участников, ежегодно борющихся за бронзовую, серебряную и золотую награды. За все время в программе приняли участие 4 миллиона человек в Великобритании. Любой студент в возрасте от 14 до 24 лет может принять участие в программе. Лучшие участники награждаются бронзовой, серебряной или золотой наградой. Золотая награда вручается лично принцем Филиппом, основателем фонда [2, с. 96].

Для успешного прохождения программы каждый студент должен проявить себя в каждой из следующих областей:

- волонтерство – оказание помощи местным жителям;
- физическое воспитание – развитие в области спорта, танцев или фитнеса;
- экспедиции – планирование, подготовка и участие в походах как в Великобритании, так и за рубежом.

Для участия в борьбе за золотую награду молодые люди проходят пятую дополнительную ступень: проживание и работа вдали от дома.

Сбалансированная программа мероприятий развивает в молодежи ум, физическую форму и высокие моральные качества. Участие в программе помогает учащимся найти в себе новые таланты и выработать новые умения. Неудивительно, что награжденные премией студенты высоко ценятся университетами и работодателями.

Итак, воспитательные организации помогают решать задачи, связанные с социальной адаптацией учащихся, их трудовым и нравственным воспитанием, духовным и физическим развитием, профессиональным становлением и удо-

влетворением творческих запросов, другими словами, эффективно способствуют более успешному процессу социализации.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект 06-4/12).

Библиографический список

1. Данилова А.С. Особенности воспитания в школах Великобритании // Высшее образование сегодня. 2009. № 9.
2. Петрищев В.И. Великобритания: социальная среда и досуг молодежи. Красноярск, 1999.
3. Петрищев В.И. Социализация молодежи в развитых англоязычных странах. История и современность: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т В.П. Астафьева. Красноярск, 2010.
4. Eton College official website [Электронный ресурс]: официальный сайт. URL: <http://www.etoncollege.com>
5. Haberdashers' Aske's boys' School official website [Электронный ресурс]: официальный сайт. URL: <http://habsboys.org.uk>

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ КАК УСЛОВИЕ ИХ ЯЗЫКОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Т.Н. Семенова,

старший преподаватель

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева*

Среди детей, относящихся к категории дошкольников с недоразвитием или нарушением речи различной этиологии и степени выраженности, особую группу представляют так называемые двуязычные дети. Обычно это имеет место быть в ситуации, когда оба языка достаточно часто используются в коммуникации. Наиболее типичный случай возникновения билингвизма – когда ребенок вырастает в семье, где родители говорят на разных языках (принцип «одно лицо – один

язык»). Частный случай – когда няня, проводящая много времени с ребенком, говорит на другом языке и таким образом обучает ему ребенка. Все более распространенный случай – семья живет в иноязычном окружении, ребенок общается вне семьи на другом языке (беженцы, иммигранты).

Проблема коррекционного обучения детей с нарушениями речи, овладевающих русским языком как вторым, становится все более актуальной в связи с расширением межкультурных контактов. Например, в связи с исторически сложившимся полиэтническим составом Чувашии в национальную общеобразовательную школу поступает значительное число детей-билингвов. Преподавание всех учебных предметов с пятого класса ведется на русском языке. С первого же класса чувашский язык изучается как второй. Соответственно, и речевое общение детей между собой осуществляется по законам данного языка, представляющего систему фонетических, лексических, грамматических, стилистических средств и правил коммуникации. Таким образом, дети-мигранты, вынужденные переселенцы, начинающие изучать русский язык в школе, находятся в особо трудных условиях. Эти дети отличаются своей культурой; они не знают или плохо знают язык школьной системы, а также психологию, на которую этот язык опирается. Таким образом, для более полного понимания детского билингвизма необходимо учитывать различные ситуации: естественную (общение носителей языка на родном языке и усвоение детьми второго языка за счет их богатой речевой практики вне дома) и ситуацию «учебного билингвизма» (целенаправленное обучение второму (неродному) языку под педагогическим руководством).

В настоящее время принято выделять первый (родной) язык – Я1 и второй (неродной) язык – Я2. Согласно психолингвистической теории, билингвизм – это способность употреблять для общения две языковые системы. Между этими языковыми системами возможны различные вза-

имодействия. Иными словами, при обучении второму языку происходит дублирующий процесс. Вместо одной интонационной окраски ребенок получает две, вместо одного слова-номинации, он получает снова два синонимичных друг другу слова, различающихся только с точки зрения звукопроизношения. Такой процесс оказывает тормозящее влияние как на развитие родного языка, так и на усвоение второй языковой системы. Кроме того, эти отрицательные взаимовлияния не могут не сказаться и на психическом развитии, особенно в познавательной его сфере.

Говоря о дошкольных общеобразовательных учреждениях компенсирующего вида, можно утверждать, что у логопедов также возникают трудности в организации коррекционно-развивающего процесса, в дифференциальной диагностике речевых нарушений, в выборе методических приемов коррекции речи детей, воспитывающихся в условиях двуязычия. Уровень владения русским языком у детей с билингвизмом различен: от незначительных нарушений в звуковом оформлении речи до грубых нарушений в лексико-грамматическом строе речи. В частности, это может выражаться в чувствах затруднения, неловкости, стилистических ошибках, смешении слов различных языков в одном предложении; встречается ненормативное произнесение звуков, применение грамматических правил не к той языковой системе; в большинстве случаев появляется акцент, не свойственный ни одной из усваиваемых языковых систем. Детям-билингвам характерно парафразирование, вследствие чего речь становится сбивчивой, невнятной и сопровождается большим количеством пауз. Речь их недостаточна плавная, интонационно невыразительна, фразы могут быть лексически незавершенными.

Выявление такого рода речевых ошибок крайне затруднено для специалиста, не владеющего родным языком ребенка. При этом наиболее отчетливо можно определить у

ребенка с билингвизмом речевые нарушения, имеющие органическую природу и характерную симптоматику, ярко проявляющуюся в обеих речевых системах (например, судорожные запинки, назальный тембр голоса, межзубный сигматизм, общая смазанность речи, затрудненная артикуляция звуков и мн. др.), т.е. все различные формы речевых нарушений: заикание, дизартрия, ринолалия, алалия, дислалия и др., встречающиеся у русскоговорящих детей.

Приступая к обследованию данной категории учащихся, логопеду следует знать и учитывать особенности фонетики, лексики и грамматики родного детям языка. Следует учитывать явление интерференции, сущность которого заключается в переносе особенностей родного языка в иностранный (русский). Например, в армянском языке отсутствуют фонемы *ы* и *щ*, в языках тюркской группы – *щ*, *ц*, *в*, *ф*. В таких языках, как армянский, азербайджанский, татарский, башкирский, якутский, отсутствует категория рода имен существительных, а прилагательные не изменяются по числам и падежам. В якутском языке после слов «нет», «сколько», «много», «мало», а также после всех числительных употребляется именительный падеж единственного числа. Сказуемое в якутском языке всегда ставится в конце предложения («Мальчик в школу пошёл», «Лампа на столе стоит»). В армянском языке предлоги находятся после слова, к которому они относятся. В чувашском языке имена существительные не имеют ни категории рода, ни категории одушевленности-неодушевленности, но различаются по линии человек – не человек. Показателем множественного числа у имен существительных является аффикс «-сем». Если множественность ясна из ситуации речи, она обычно не отмечается. По этой же причине при употреблении с числительными или с другими словами количественной семантики существительные имеют форму единственного числа. Назывной формы глагола, аналогичной русскому инфинитиву, чувашский язык не имеет.

У детей эти особенности проявляются в ошибках согласования прилагательных, числительных и притяжательных местоимений с существительными («новый ручка», «один строчка», «мой мама»); в нарушении согласования существительного с глаголом единственного числа прошедшего времени («девочка упал», «пальто висел»); в нарушении управления и связанном с ним неверном употреблении предлогов («мяч взяли под стол» – вместо «из-под стола»).

Дети-билингвы, имеющие языковые и речевые проблемы, нуждаются в серьезной логопедической помощи с самого раннего возраста. Для организации адекватной логопедической помощи двуязычному ребенку раннего или дошкольного возраста с речевой патологией в русскоязычной среде необходимо обследование состояния его речевой деятельности на родном языке. Если у ребенка обнаруживаются симптомы недоразвития или нарушения родной речи, процесс усвоения второго языка также происходит с большими специфическими трудностями. Поэтому огромное значение при оценке речи этих детей придается тщательному обследованию всех речевых процессов, прежде всего на родном (доминантном) языке ребенка.

Т.С. Гусевой был разработан экспресс-метод по изучению речи у детей-билингвов [1, с. 79]. В его комплект входят: методика обследования, которая включает в себя последовательность проведения работы, демонстрационный материал, позволяющий, используя один набор картинок, обследовать звукопроизношение, словарь, состояние слухопроизводительной дифференциации звуков и грамматического строя речи, некоторые мыслительные операции. В Чувашской Республике по предлагаемому принципу подбора материала составлена методика обследования уровня развития речи и на родном языке. Обе методики успешно используются практическими логопедами, педагогами и воспитателями.

На основе результатов обследования строится систе-

ма логопедического воздействия, которая должна реализовывать ведущий для данной категории детей принцип коммуникативной направленности обучения неродному языку.

Чтобы иноязычный ребенок научился говорить по-русски, ему необходимо не только преодолеть трудности фонетического и фонологического порядка, т. е. научиться правильно произносить звуки и сочетания звуков русского языка, но и понимать значения русскоязычных слов на основе ознакомления с постепенно увеличивающимся кругом предметов и явлений. Особую трудность составляет усвоение грамматического строя русского языка, который значительно отличается от родного (различие в составе и функциях падежей, отсутствие в родном языке предлогов, наличие в русском и отсутствие в родном языке категории грамматического рода). Такая работа предусматривает последовательное усложнение грамматических форм речи, постепенное накопление словаря и соответствующие лексико-грамматическому материалу игры-диалоги. Иноязычные дети, погружаясь в русскоязычную среду, учатся общению на русском языке в типовых ситуациях, тем самым корригируется их речевое недоразвитие.

Таким образом, цель логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком, – обеспечить возможность ранней языковой адаптации и социализации иноязычного ребенка в среде русскоговорящих детей.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Гусева Т.С. Особенности использования логопедических приемов для предупреждения нарушений письма на русском языке у двуязычных дошкольников на этапе предшкольной подготовки // Инновационный ресурс дошкольного образования в условиях глобализации: сб. науч. тр. / отв. ред. Г.П. Захарова, О.В. Парфенова. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. С. 77–83.

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА НА СОВРЕМЕННЫЙ КРИЗИС ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

О.С. Сметцкой

*Научный руководитель канд. психол. наук,
доцент В.М. Кузьмина*

*Курский институт социального образования (филиал)
Российского государственного социального университета*

В последние годы большое влияние на процесс формирования ценностных ориентаций российской молодежи оказали СМИ, Интернет, кинопрокат, то есть все то информационное пространство, которое нас окружает. Современное общество из «застывшего» трансформировалось в динамично развивающееся и характеризующееся изменчивостью, динамичностью и мобильностью. Вместе с тем культура новой России формируется в сложной социально-экономической и политической ситуации, способствующей не только успешному включению молодежи в современное информационное общество, но и делающей ее общение проблематичным.

Существует мнение о том, что не следует преувеличивать роль информационного пространства в формировании образа жизни, ценностей молодежи, списывая все существующие в молодежной среде проблемы на счет «тлетворного влияния запада» и коммерциализацию радио, телевидения и прессы. В советские времена, когда в СМИ не было абсолютно никакой рекламы, а цензура не пропускала ничего, что могло бы отрицательно сказаться на личности или образе жизни молодого человека, в Украине имели место такие явления, как курение, пьянство и беспорядочные половые связи. Таким образом, не только СМИ ведут к тому, что значительная часть населения ведет нездоровый образ жизни, нельзя недооценивать роль информационного пространства сегодня в формировании образа жизни, ценностей. Однако необходимо от-

метить, что именно в последнее десятилетие огромные средства, вкладываемые международными и украинскими корпорациями в рекламу сигарет и алкогольных напитков, не идут ни в какое сравнение с финансированием программ, статей, передач, посвященных формированию здорового образа жизни молодежи [1, с. 19].

В наше время особую остроту обрела проблема телевизионного насилия. Практически во всех современных сериалах, фильмах и даже мультфильмах существует насилие. Термин «телевизионное насилие» давно используется в научном лексиконе и объединяет в себе демонстрацию нанесения повреждения или ущербов персонажам телевизионных программ или фильмов. Существует множество исследований, результаты которых свидетельствуют, что просмотр сцен насилия в телепрограммах и фильмах влечет за собой агрессию. Было доказано, что теленасилие может стать причиной кратковременного возбуждения и так называемых «эффектов моделирования». После выхода на экраны ярких, неординарных фильмов, в которых рассказывается о преступниках, насилии, по миру прокатилась волна грабежей, разбоев, убийств, содеянных молодыми людьми, которые утверждали после ареста, что подражали героям этого фильма [2].

СМИ, Интернет являются также источниками негативной информации, порнографии. На телевидении транслируется множество эротических фильмов, которые развращают, опошляют современную молодежь. Это также наблюдается в газетах, журналах, в сети Интернет. Можно проследить негативное воздействие телевидения на половую жизнь подростков. «Ценности, нормы и стереотипы половой жизни, которые транслируют СМИ, очень часто далеки от реальности, ориентируют молодых людей на бесправные половые связи, которые не опираются на взаимные чувства любви и ответственности, провоцируют и стимулируют и без того повышенную подростковую сексуальность».

Статистика свидетельствует: около 80 % подростков невольно познакомились с порносайтами, благодаря всплывающим окнам «клубничек», а 40 % – подвергались в Интернете сексуальным домогательствам на многочисленных сайтах знакомств. Это и агрессивное информационное воздействие сайтов экстремистского толка, деструктивных религиозных сект, отследить появление которых практически невозможно.

К проблемам можно отнести и новые психические заболевания, которые возникли с появлением Сети – все больше подростков уходят от проблем реальной жизни в виртуальную. Психологи и педагоги с тревогой отмечают у нового поколения трудности вести живое общение (Интернет не требует собеседников). И, самое страшное, появилась мода на шокирующие видеоролики: подростки ищут сомнительной славы, снимая на сотовый телефон изнасилования, жестокие избиения, издевательства над своими сверстниками. Как противостоять этому? Решения проблемы пока нет. Впрочем, можно и нужно противопоставлять этому позитивную информацию [3, с. 13–14].

Но с другой стороны, телевидение – неотъемлемый элемент культуры XXI века, часть и компонент духовной жизни социума и личности. Телевидение в своей развитой форме увеличивает возможности соучастия людей в разных событиях, делает достижения науки и культуры доступными для масс, расширяет пределы жизненного пространства каждого индивида до всепланетарных масштабов. Помимо негативно-го влияния СМИ на молодежное поведение, можно выделить и позитивные моменты: СМИ держит молодежь в курсе всех происходящих событий в стране и за рубежом, утоляя «информационный голод»; средства массовой информации повышают общую, в том числе и политическую, культуру населения; служат для взаимного информирования властей и населения; снимают социальную напряженность.

Таким образом, можно говорить о влиянии информационного пространства на ценности современной молодежи, но при этом все же следует помнить, что базовые и смыслообразующие ценности формируются в семье, в школе и социальном окружении. И не надо недостатка воспитания «списывать» на негативное влияние масс-медиа.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Алишев Б.С. Некоторые особенности ценностного мира современных студентов // Социальная психология в периоды кризиса общества / под ред. В.В. Новикова. Набережные Челны, 2000.
2. Ватова Л. Психологические предпосылки возникновения молодежного вандализма и пути их нивелирования // Альма-матер. 2003. № 3.
3. Добрынина В. Ценностные ориентации учащейся и студенческой молодежи: особенности и тенденции // Альма-матер. 2003. № 2.

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАДИСКУРСА В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО СОПОСТАВЛЕНИЯ

А.Д. Соколов

*Научный руководитель канд. филол. наук,
доцент О.А. Толстых*

Южно-Уральский государственный университет

С начала второй половины XX века понятие дискурса стало приобретать все новые трактовки, тем самым превращаясь из явления с узкоспециализированной направленностью в целую систему понятий и знаний. Современное понятие дискурса уже успело выйти из рамок простого «ком-

муникативного акта», впитав в себя множество свойств и факторов экстралингвистического характера.

История понятия «медиадискурс» уходит в 90-е годы XX века в связи с возникновением термина «медиатекст» в англоязычной научной литературе. Данное явление рассматривалось с точки зрения социолингвистики целым рядом известных ученых: М. Монтгомери, Н. Фейерклафом, Р. Фаулером и другими. В контексте сферы СМИ понятие «текст» в значительной мере отошло от средств вербальной реализации, шагнув в сторону понятия «медиадискурс». В настоящее время в целях наглядного представления информации используются экстралингвистические средства – визуальные и направленные на слуховое восприятие.

Вслед за нидерландским лингвистом ван Дейком, мы можем рассматривать медиадискурс в качестве одного из жанров понятия «дискурс» как такового, существующего наравне с другими разновидностями – политическим, религиозным, научным и пр. [3, с. 196]. Таким образом, данный вид дискурсивной деятельности будет принципиально отличаться от остальных тематической направленностью и своей сферой применения, в которой осуществляется коммуникативное взаимодействие между адресантом и адресатом посредством отправки информационного сообщения.

Кандидат философских наук Е.А. Кожемякин в своей статье «Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования» описывает также и другой подход к определению понятия медиадискурса. Медиадискурс может быть рассмотрен как «любой вид дискурса, реализуемый в поле массовой коммуникации, продуцируемый СМИ». Причем медиадискурс по своей природе может быть политическим, религиозным или каким-то иным. Е.А. Кожемякин трактует медиадискурс как «тематически сфокусированную, социокультурно обусловленную речемыслительную деятельность в масс-медийном пространстве» [2, с. 13–21].

Отдельного внимания заслуживает разбор понятий «медiateкст» и «медиадискурс», которые являются базовыми терминами медиалингвистики. В этой связи мы можем выделить три главных точки зрения:

- медiateкст – часть медиадискурса, выступающая в роли составляющей более сложного явления;

- медiateкст – результат деятельности в сфере медиадискурса, представляющий собой наглядное, визуальное либо воспринимаемое на слух отображение итогов коммуникативного акта;

- медiateкст и медиадискурс – синонимичные понятия, равнозначимые по смыслу.

Так, например, Т. Г. Добросклонская рассматривает понятия медiateкста и медиадискурса в отношении «частное – целое», определяя медiateкст как текст передаваемого сообщения вкупе с каналом связи, а медиадискурс – явление более широкое, включающее в себя не только медiateкст, но и другие компоненты коммуникации, носящие характер экстралингвистических факторов [1, с. 151].

Подобно тому, как ряд исследователей придерживаются мнения о том, что текст, будучи рассмотренным в паре с дискурсом, является конечным результатом процесса речевой деятельности, законченной и вполне статической формой, мы можем провести аналогичную параллель, сопоставляя понятия медiateкста и медиадискурса. Дискурс представляет собой динамическое явление, процесс, связанный с созданием речевого произведения. Медиадискурс же, являясь совокупностью процессов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации, представляет собой одну из разновидностей дискурса, следовательно, медiateкст – это закономерный результат данной формы деятельности.

В том случае, если медiateкст, точно так же, как и медиадискурс, рассматривается в качестве понятия, которым

мы можем обозначить или назвать любое из явлений или процессов, происходящих в рамках отдельно взятой медиакультуры, мы можем говорить о тождественности данных терминов. Это означает, что медиатекстом можно считать и медиасообщение, и отдельно взятое издание (журнал, газета, теле- или радиопрограмма), и все существующие средства массовой информации (телевидение, Интернет, радио, печать).

Как мы можем видеть, любая из точек зрения подразумевает тесную связь между базовыми понятиями медиалингвистики – медиатекстом и медиадискурсом. Медиатекст – это показательная единица, в виде которой медиадискурс проявляет себя в речи. Каждый из медиатекстов является носителем набора отличительных признаков и особенностей, позволяющих дать характеристику той или иной разновидности медиадискурса.

Совершенно очевидно, что отличительные особенности, характеризующие ту или иную лингвокультуру, по своему специфичны и находят отражение в медиатекстах. В свою очередь, анализ медиатекстов позволяет нам выявлять данные отличительные черты и судить об особой национальной окраске, придаваемой отдельному коммуникативному сообщению, размещенному в медийной среде благодаря средствам массовой информации.

Национальная пресса может быть охарактеризована в качестве показательной составляющей сферы медиадискурса, позволяющей провести полноценный лингвистический анализ на предмет выявления отличительных черт той или иной разновидности медиадискурса.

Выход печатных изданий на просторы всемирной паутины привел к возникновению отдельного подразделения в области медиадискурса – интернет-медиадискурса. Совершенно логично предположить, что данная разновидность

медиадискурса сохранила в себе все свойства, особенности и приемы, использование которых практикуется на страницах печатных газет. Особое развитие в этой связи претерпело так называемое невербальное воздействие на читателя.

Приведем классификацию основных средств воздействия на читателя, вербальных и невербальных, которые находят свое место на страницах газетных и периодических изданий.

Нелингвистические (невербальные) средства

1. Графическая сегментация текста и его расположение.

2. Типографские знаки, цифры.

3. Рисунки, фотографии, таблицы, схемы.

Лингвистические (вербальные) средства

1. Лексические:

– авторские окказионализмы, безэквивалентная лексика;

– разговорная лексика;

– лексические стилистические приемы.

2. Грамматические:

– эллиптические конструкции;

– специальные синтаксические конструкции, использованные в заголовках статей.

В ходе исследования нами было рассмотрено порядка 70 статей, размещенных на официальных интернет-страницах американского и британского изданий, что в конечном итоге позволило выявить частотность применения нелингвистических и лингвистических средств воздействия на читателя. В анализе принимали участие медиатексты, размещенные в рубриках Arts и Culture на страницах изданий The New York Times и The Guardian соответственно. Данные разделы были избраны для проведения исследования не случайно, ведь именно сфера культуры и искусства представляет собой среду, в которой ежедневно происходят важнейшие

события, оказывающие воздействие на общество как социальную структуру в целом.

Анализ, проведенный среди лингвистических средств, показал, что лексические нашли более широкое применение по сравнению с грамматическими: лексические – 60 %, грамматические – 40 %.

Нелингвистические средства применяются чрезвычайно широко, их образцы мы смогли выявить в рамках всех изученных медиатекстов. На материале статей, принимавших участие в исследовании, мы можем сделать вывод о том, что нелингвистические и лингвистические средства используются в равной степени эффективно (по 50 %).

Сфера англоязычного медиадискурса представляет собой широкое поле для проведения исследований. Медиатексты, изученные в процессе проведения анализа, позволили нам удостовериться в активном применении разного рода средств как прикладного, так и лингвистического характера, используемых для привлечения читательской аудитории и придания процессу донесения информации доступности и наглядности.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. М.: Флинта, 2008. 202 с.
2. Кожемякин Е.А. Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2010. № 2 (73). Вып. 11. С. 13–21.
3. Teun Van Dijk. Ideology: A Multidisciplinary Approach. London: Sage, 1998. 365 с.

ФОРМИРОВАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

Ю.А. Старшова

*Научный руководитель канд. психол. наук,
доцент О.В. Барканова*

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

В последнее время российские специалисты все глубже осознают важность международной деятельности в сфере образования и все чаще подчеркивают необходимость интеграции России в европейскую систему высшего образования. Болонская декларация, подписанная Россией в сентябре 2003 года, внесла новшества в процесс образования. Наиболее существенными ее пунктами являются двухступенчатая система образования и обеспечение мобильности студентов внутри Европы благодаря кредитной системе по типу ECTS (European Credits Transfer System). В связи с этим идет процесс смены международных образовательных стандартов, обязательным требованием кадровой инфраструктуры становится массовое владение разговорным и деловым иностранным языком. Это обусловило потребность формирования специалистов, готовых успешно обучаться за границей и владеть языками в равной степени, а также решать профессиональные вопросы в сфере международного бизнеса. Профессиональная подготовка в вузе должна быть ориентирована не только на усвоение специалистом профессионально необходимых знаний и навыков, но и на становление и развитие профессионально значимых личностных качеств. Социокультурную подготовку будущего лингвиста-переводчика во многом определяет компетентностный подход. Поэтому возникают новые требования к уровню профессиональной подготовки, заметное ме-

сто в которой занимает такая комплексная характеристика, как *готовность к билингвальной коммуникации*.

Мы рассматриваем переводчика, выступающего в роли «медиатора культур» [5, с. 97] как искусственного билингва – коммуникативную личность, участвующую в иноязычном межкультурном общении. С позиции социокультурного подхода под *межкультурным общением на иностранном языке* понимается функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые являются представителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми их принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам [8, с. 129].

Чтобы проанализировать процесс формирования билингвальной коммуникативной компетенции переводчика, рассмотрим понятия «коммуникация», «билингвизм» и «коммуникативная компетенция».

Коммуникация (от лат. *communicatio* – сообщение, передача) – универсальное понятие, которое используется всеми науками. Но несмотря на большой интерес к этой проблеме со стороны философов, социологов, лингвистов, педагогов и других специалистов, этот вопрос остается еще недостаточно разработанным в теоретическом и практическом плане.

В педагогическом словаре *коммуникация* в широком смысле означает связь, взаимодействие как систем, так и индивидуумов [6, с. 130]. Данной позиции придерживается П.И. Пидкасистый, который определяет коммуникацию как процесс обмена информацией, взаимодействие между двумя или более лицами, связанные с обменом информацией (сообщения, идеи, знания, представления, стратегии и т.д.) [7, с. 67]. Коммуникация в узком смысле слова означает процесс обмена информацией между людьми в ходе совместной деятельности.

Рассмотрим понятие «билингвизм». В 40-х годах в рус-

ской науке употреблялся термин «билингвализм» – транслитерация английского слова *bilingualism*, однако он не закрепился из-за большого расхождения между написанием и произношением этого слова в английском языке. В те же годы имел хождение термин «биглот». Но вскоре он был заменен термином «билингв». Проблема билингвизма всегда была и остается актуальным и полным противоречий феноменом.

В области филологии билингвизм особенно вызывает интерес у многих исследователей. Х.З. Багикиров изучает теоретические и прикладные аспекты билингвизма, О.В. Иванова описывает динамические аспекты функционирования лексикона билингва, Д.В. Куликов рассматривает становление двуязычной личности в условиях искусственного билингвизма. Интерес также вызывают исследовательские работы по изучению проблемы билингвизма В.А. Аврорина, Ю.Д. Дешериева, И.В. Трутневой и др.

Билингвизм предстает как очень сложный, многогранный объект научного исследования. Так, Ю.Д. Дешериев в одной из своих работ определяет билингвизм как «свободное владение или просто владение двумя языками» [4, с. 22].

Однако встает вопрос: как быть с понятием «*двуязычие*» – считать его синонимом билингвизма, или это абсолютно разные понятия?

Так, В.А. Аврорин пишет: «Двуязычием следует признать одинаково свободное владение двумя языками. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого» [1, с. 51].

Однако возможность одинаково совершенного владения двумя языками встречается в жизни сравнительно редко. Отсюда ясно, что если двуязычие определить как совершенное владение двумя языками, то проблема двуязычия окажется сложной в решении. Поэтому еще в 60-е годы исследовательская мысль пришла к выводу, что любую степень владе-

ния двумя языками надо признать билингвизмом, то есть можно определить *билингвизм* как владение двумя языками в разной степени, умение ими в разном объеме пользоваться в профессиональных сферах общения.

В. Белогрудова и А. Яковлева [2, с. 62–63] вводят термин «билингвистическое развитие» и рассматривают его как процесс перестройки речевых механизмов человека для взаимодействия и параллельного использования двух или более языковых систем, что на первых этапах усвоения языка требует формирования навыка переключения языка на язык, а на более поздних – нейтрализации одной системы для создания более благоприятных условий функционирования другой системы. Именно такое понимание билингвистического развития обучающихся может способствовать формированию у молодежи отношений, необходимых гражданину Европы XXI века.

Традиционно принято различать естественный билингвизм (ситуацию, в которой освоение иностранного языка происходит в условиях естественного иноязычного окружения) и искусственный билингвизм (целенаправленное освоение иностранного языка в учебных условиях). В своем исследовании мы говорим об искусственном билингвизме. Однако в научных исследованиях нет однозначного понимания его сущности, поскольку предметом изучения может выступать как сформированный искусственный билингвизм, представляющий собой результат процесса научения, так и формирующийся билингвизм.

С позиции обучения иностранному языку в фокусе нашего рассмотрения находится формирующийся билингвизм – изучение эволюции коммуникативной личности человека, овладевающего новым лингвокультурным кодом. Сущностными характеристиками коммуникативной личности искусственного билингва является ее особая структурированность, характеризующаяся осознанной нацеленностью искусственного билингва на продуцирование и рецепцию иноязычных текстов в процессе коммуникации.

Проанализировав вышеизложенные понятия и их структурные состояния, мы рассматриваем *билингвальную коммуникацию* как процесс обмена информацией между людьми на основе использования иноязычной системы с учетом смысловых особенностей языка собеседника, результатом которого является взаимное понимание передаваемой информации партнерами. Определяющим фактором сформированности билингвальной коммуникации является не просто степень владения иностранным языком, а результативность его использования.

В настоящее время начинает ощущаться необходимость формирования билингвальной коммуникативной компетенции, в том числе у людей, которые не являются профессиональными переводчиками. Что касается переводчиков как «медиаторов культур», то их коммуникативная компетенция, безусловно, является билингвальной.

Существует достаточно много исследований в современной педагогике, посвященных формированию коммуникативной и иноязычной коммуникативной компетенции, но обычно процессы формирования коммуникативных компетенций на родном и иностранном языке рассматриваются независимо друг от друга. Мы убеждены, что невозможно формировать у учащихся только иноязычную коммуникативную компетенцию, не затрагивая ее развития на родном языке. Процесс формирования коммуникативной компетенции на родном языке, безусловно, оказывает большое влияние на иноязычную, так как оба эти процесса взаимосвязаны, поэтому более целесообразным мы считаем формирование билингвальной коммуникативной компетенции.

Под иноязычной коммуникативной компетенцией обучающихся понимаются «способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом / программой пределах» [3, с.23].

В структуре билингвальной коммуникативной компетен-

ции можно выделить языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебную компетенции и такие интегративные двуязычные умения, как умение не только читать на иностранном языке и понимать прочитанное, но и понятно передать это для других, например, на родном языке.

С позиции социокультурного подхода изучать и формировать коммуникативную компетенцию переводчика необходимо на основе сопоставления культур и особенностей языка. Диалог культур обладает большим педагогическим потенциалом для формирования любой коммуникативной компетенции, особенно билингвальной.

Именно в условиях диалога культур формируется билингвальная коммуникативная компетенция. Процесс формирования включает в себя следующие структурные компоненты.

1. *Мотивационно-целевой* компонент характеризует внутренние предпосылки овладения учащимися билингвальной коммуникативной компетенцией; исходные образовательные ориентиры, выраженные потребностью в самовыражении.

2. *Аксиологический* компонент ориентирован на формирование системы ценностей, установок и отношений к овладению иностранным языком в жизни.

3. *Содержательный* компонент определяет содержание обучения на основе диалога культур, описывает программу билингвального обучения с учетом интеграции предметов.

4. *Организационно-деятельностный* компонент включает организацию и управление педагогическим процессом, составление индивидуальных портфолио, проведение мониторинга.

5. В *технологическом* компоненте представлены методы, средства, формы и современные технологии, способствующие наиболее полной организации образовательного процесса.

6. *Рефлексивно-оценочный* компонент представляет критерии, показатели и уровни сформированности билингвальной коммуникативной компетенции.

7. *Результативный* компонент содержит анализ результатов по формированию билингвальной коммуникативной компетенции.

Таким образом, основными критериями сформированности билингвальной коммуникативной компетенции являются:

– *когнитивный* (знания о культуре как социальном феномене, о тенденциях развития современного поликультурного мира, представление о диалоге / полилоге культур, о специфике работы переводчика, осознание собственной культурной принадлежности);

– *мотивационно-аффективный* (проявление эмпатии, толерантности, эмоциональной устойчивости);

– *поведенческий* (способность применять адекватные средства при решении профессиональных задач взаимодействия с людьми, умение снимать напряженность во взаимоотношениях, конфликтоустойчивость).

В конечном итоге будущий переводчик должен уметь выполнять параллельные действия на двух языках, переключаться с одного языка на другой, выбирать и правильно использовать технические приемы перевода и преодолевать трудности, связанные с лексическими, фразеологическими, грамматическими и стилистическими особенностями исходного языка; анализировать текст оригинала, редактировать свои и чужие переводы, обнаруживать и устранять семантические и стилистические погрешности и др.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект 06-4/12).

Библиографический список

1. Аврорин В.А. Двужычие и школа // Проблемы двужычия и многоязычия. М., 1972.
2. Белогрудова В.Д. Билингвистическое развитие учащегося // Учитель. 2001. № 1.

3. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учеб. пособие. Обнинск: Титул, 2001. 48 с.
4. Дешериев Ю.Д. Введение // Развитие национально-русского двуязычия. М., 1976.
5. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: Каро, 2005. 352 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Дрофа, 2003.
7. Пидкасистый П.И. Словарь-справочник по педагогике: творческий центр. М., 2004.
8. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высш. шк.; Амскорт интернэшнл, 1991. 305 с.

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАРОДОВ США, ГЕРМАНИИ И РОССИИ НА ОСНОВЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ГЛЭМ-ИЗДАНИЙ

А.В. Тулина

*Научный руководитель канд. пед. наук,
доцент И.П. Селезнева*

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Гламур – это не только определенный стиль моды, но и целый культурный пласт со своей ярко выраженной семантикой. Бытующий в пространстве моды и СМИ (в особенности глянцевого журналов) гламур – это эстетика бытия у А. Долецкой (главный редактор журнала «Vogue»), атрибут культуры элиты у Н. Ускова (главный редактор журнала «GQ»).

В отличие от постмодерна, объявляющего равноценными и равнозначными все элементы пространства культуры, глэм-культура претендует на то, чтобы упрочить иерархию в мире ценностей, восстановить барьеры. К субъектам глэм-культуры относятся селебритис, т.е. медийные знаменитости и символические фигуры, в качестве которых выступа-

ют имиджи, бренды и модные образы, демонстрируемые известными топ-моделями и шоу-звездами. Они служат своеобразным «проводником» фэшн-дискурса в массы. Благодаря им он получает распространение и оказывает воздействие на общество. Канал передачи дискурса глэм-культуры обеспечивает масс-медийная сфера, неотъемлемую часть которой составляют рекламно-глянцевые журналы [1, с. 176].

В ходе исследования мы провели сравнительный анализ глянцевых изданий России, Германии и США, нами были сопоставлены обложки трех глэм-изданий: *Vogue*, *Glamour* и *Cosmopolitan*, выпущенных в данных странах в сентябре 2012 года.

Самый влиятельный журнал в мире моды, символ стиля и красоты, эталон хорошего вкуса и профессионализма – *Vogue* – издается с 1892 года издательским домом Condé Nast Publications. Первоначально журнал выступал в качестве общественного еженедельника, созданного для состоятельных ньюйоркцев. Учредителями журнала выступали Артур Тюрнюр и Гарри Маквикар. В настоящее время главным редактором *Vogue* является Анна Винтур, которая работает на поддержание репутации *Vogue* как журнала мод номер один в мире. Кроме того, Винтур попыталась максимально расширить аудиторию журнала, делая акцент на том, что высокая мода доступна для всех, а не только для избранных.

В сентябре 2012 года обложку *Vogue* украшали: Lady GAGA в США, Сальма Хайек в Германии и Наталья Водянова в России. Все три знаменитости совершенно полярные, и единственное, что их объединяет, – это то, что они – известные личности. *Lady GAGA* – американская певица, автор песен и обладательница пяти премий Грэмми, 30 премий MTV и премии Эмми. *Lady GAGA* – экстравагантная, эпатажная личность с неординарным характером, любящая шокировать общественность. Свой вызывающий и сексуальный стиль певица проявляет не только в одежде, которую, часто шьёт сама,

но и в аксессуарах, макияже и прическах, а ее выступления и клипы носят театральный и провокационный характер [6, с. 7]. *Сальма Хайек* – мексикано-американская актриса, режиссёр и продюсер. Она снялась в более чем 30 фильмах. Она первая мексиканка, которая была номинирована на премию «Оскар» за лучшую женскую роль (2002). В жилах Сальмы Хайек течет гремучая смесь арабско-испанской крови, что оказало влияние на ее характер, сильный, строптивый и независимый. «*Salma Hayek schätzt ihre Familie über alles*» – такой заголовок статьи на сайте n-tv характеризует Сальму Хайек как человека, ценящего превыше всего семейное благополучие. *Наталья Водянова* – российская топ-модель и благотворитель. Кроме того, Наталья – мать троих детей. Ее называют современной принцессой, а еще чаще – Золушкой модельного бизнеса, во многом благодаря ее сказочной жизненной истории [2]. Однако за внешней хрупкостью не скрываются, а явственно проступают твердость характера и крепость жизненных принципов. Об этом свидетельствуют её поступки, карьера, жизнь. Сила воли, упорство и исключительная работоспособность – ее основные черты.

Следующий рассмотренный нами всемирно известный гляцевый журнал *Cosmopolitan* был впервые выпущен в 1886 году *Schlicht & Field* как семейный журнал. До 50-х годов 20 столетия издание состояло в основном из кратких историй, новелл, романов. В 70-е годы под редакцией Helen Gurley Brown произошло превращение *Cosmopolitan* в журнал для женщин, который сейчас так хорошо знаком всей прекрасной половине человечества. Теперь издание направлено преимущественно на молодых женщин в возрасте от 18 до 49 лет, которые интересуются модой и успешны в карьере. Сегодня *Cosmo* – больше чем просто журнал, он стал стилем жизни. «Девушка в стиле *Cosmo*» молода, независима и энергична, сама выбирает свой путь и добивается успеха [11].

На его обложке в сентябре 2012 красовались такие звез-

ды, как Lucy Hale (США), Amber Heard (Германия) и Эшли Грин (Россия). *Lucy Hale* – молодая американская певица и актриса. Она снялась в десятках фильмов, но обрела популярность благодаря роли Арии Монтгомери в «Милых обманщицах». Её настоящая индивидуальность ярче, чем характер в фильме. Более глубокая, ясная и чуть-чуть саркастическая, Люси кажется старше своих лет [3]. *Amber Heard* – американская актриса, более всего известная по роли Греты Мэтьюс в телесериале «Тайны Палм-Спрингс» и по роли титульного персонажа «Все парни любят Мэнди Лейн». О себе Amber Heard говорит: «Ich bin eine komplizierte Blondine» [4]. Она ни раз признавалась в своей нетрадиционной ориентации, но на данный момент находится в отношениях с популярным актером Джонни Деппом, чем привлекает к себе еще более пристальное внимание.

Эшли Мишель Грин – американская модель, актриса, прославившаяся благодаря роли Элис Каллен в серии кинофильмов «Сумерки». По характеру Эшли весьма дружелюбная и энергичная. Одновременно с тем девушка бывает очень придирчивой, и если у нее плохое настроение, то это заметит каждый [7].

Название следующего журнала говорит само за себя. Ежемесячный женский журнал *Glamour* издательского Дома Conde Nast основан в США в 1939 году и изначально назывался «Glamour of Hollywood» – Голливудский Гламур [12]. Сентябрьский выпуск журнала *Glamour* порадовал читателей изображениями таких селебритис, как Виктория Бекхэм (США), Лана Дель Рей (Германия) и Анна Селезнева (Россия). *Виктория Бекхэм* – английская певица, автор песен, танцовщица, модель, актриса, модный дизайнер и бизнесвумен. Она считается многодетной матерью мира шоу-бизнеса, т.к. родила 3 сыновей и дочь. Со времени ее восхождения на вершину славы в конце 1990-х в составе поп-группы Spice Girls Бекхэм была известна как Posh Spice (Шикарная специя), так

ее окрестил популярный британский музыкальный журнал Top of the Pops за любовь к дорогой одежде. Бекхэм – талантливая многогранная яркая личность и всемирно признанная икона стиля. Виктория Бекхэм известна своей сдержанностью и нелюбовью проявлять эмоции на людях, а также улыбаться в объективы фотокамер. *Лана Дель Рей* – американская певица, автор-исполнитель. «25-летняя рыжая соблазнительница с ангельской внешностью и томным голосом» – именно так описывают Лану Дель Рей в средствах массовой информации [9]. В ней сочетаются вкус, красота, искренность, роскошь, особенный, своеобразный и эксцентричный характер. Настоящая элегантность и утонченность – эти качества встречаются в звездах часто наигранно, но Lana del Rey стала синонимом этих понятий. *Анна Селезнева* – российская топ-модель. Согласно русскому изданию Vogue, Селезнёва – любимица самых влиятельных в мире фотографов моды, таких как Марио Тестино, Стивен Майзел и Питер Линдберг и составляет конкуренцию Кейт Мосс. Несмотря на головокружительный успех, характер Ани Селезневой не испортился. Она осталась приветливой и дружелюбной [5].

Обложка – лицо журнала. От того, какой она будет, зависит его тираж, и купят ли журнал вообще. Поэтому, естественно, все журналы с самых первых дней существования уделяли обложкам огромное внимание. А в связи с растущей конкуренцией между ними обложки становятся чуть ли не главным оружием в этой борьбе [8]. Выбирая, кого поместить на обложку своего глянцевого издания, редакция журнала ориентируется на потребителя, его предпочтения, вкусы. Обозревая титульные листы модных журналов Vogue, Glamour, Cosmopolitan, издаваемых в США, Германии и России, мы пришли к выводу, что версии одних и тех же глэм-изданий в разных странах значительно отличаются друг от друга, и в то же время прослеживается общая тенденция Vogue, Glamour, Cosmopolitan одной страны. Анализируя

американские обложки, мы видим, что знаменитостям характерны эпатаж, неординарность, яркость, экстравагантность, желание шокировать, восхищать и удивлять, неподражаемый стиль близок американскому народу и отражает его сущность и национальный характер. Судя по обложкам немецких изданий, немцы обладают сильным, строптивым, независимым, своеобразным и эксцентричным характером. Именно селебритис такого склада им импонируют. Однако, в отличие от американцев, они более сдержанны в проявлении своих эмоций. Дружелюбие, некая простота, доброта характерны для русского народа, но, наряду с этим, ему присущи твердость характера и крепость жизненных принципов. Образ Золушки по-прежнему остается актуальным в нашей стране.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Иванов Д.В. Глэм-капитализм. СПб.: Петербургское востоковедение, 2008. 176 с.
2. Шопоголик. URL: <http://shophelp.ru/moda/natalya-vodyanova-sovremennaya-princessa.html>
3. Balakovo Torrent. URL: <http://balakovo-torrent.ru/person.php?id=728>
4. BUNTE.de. URL: http://www.bunte.de/stars/amber-heard-ich-bin-eine-komplizierte-blondine_aid_33559.html
5. Cosmopolitan Shopping. URL: <http://www.cosmoshopping.ru/profi/models/molodaya-model-anna-selezneva/>
6. Fashionary.ru. URL: http://fashiony.ru/page.php?id_n=869
7. Modeli.ru. URL: <http://www.modeli.ru/biografiya/ashley-greene>
8. Starlook. URL: <http://www.starlook.ru/journal/view/1/oblogki-gurnalov-proshlyh-let>
9. WDay.ru. URL: http://www.wday.ru/stil-zhizny/kultura/_article/7faktov-oseksapilnoj-lane-del-rej/
10. Wikipedia. URL: [http://de.wikipedia.org/wiki/Vogue_\(Zeitschrift\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Vogue_(Zeitschrift))
11. Wikipedia. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Cosmopolitan>
12. Wikipedia. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Glamour>

ЯЗЫКОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Фейгельман,

старший преподаватель

*Тульский институт управления
и бизнеса им. Н.Д. Демидова*

Изучение языка как социального феномена, а также комплекс проблем, связанных с социокоммуникативным взаимодействием, привлекали внимание многих выдающихся ученых. В теориях Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля была сформулирована проблема коммуникативного порядка как «общего языка» для конструирования социальных отношений в обществе. В работах К. Ясперса, М. Фуко языковое пространство предстает местом встречи разнообразных познавательных феноменов. Ю. Хабермас, автор теории коммуникативного действия, является сторонником этики непрерывной коммуникации, идеала универсальной интерсубъективной общности, разрабатываемой в рамках теории «абсолютного», «сверхпрозрачного» дискурса.

Первые социологические исследования языка в отечественной науке относятся к 20–30 годам XX века. В трудах Е.Д. Поливанова, Б.А. Ларина, Л.П. Якубинского, В.М. Жирмунского язык и его функционирование в обществе рассматривается на основе историко-материалистических принципов анализа общественных отношений.

Современные оценки процессов социоструктурной динамики, в том числе и ценностных сдвигов в условиях интеграции России в международное пространство, содержатся в работах Н.И. Лапина, Л.А. Беляевой, О.В. Бондаренко, Т.А. Марченко. Влияние этих процессов на социализацию молодежи рассматривается в исследованиях Щепанской, Омельченко. Однако и в этих исследованиях не затра-

гиваются языковые проблемы. Г.Ф. Шафранов-Куцев и В.П. Турченко отмечают влияние процессов глобализации на институт образования, А.Н. Сербиновская рассматривает влияние процессов глобализации на современное российское студенчество, на изменения в его социолекте. Тем не менее влияние процессов глобализации на языковую социализацию современной студенческой молодежи является проблемой новой и малоизученной и для этого направления социологических исследований.

Молодежь как социально-возрастная группа характеризуется соответствующими социокультурными параметрами: мировоззрением, знаниями, убеждениями, духовными ценностями, профессионализмом, здоровьем, необходимыми для реализации как индивидуальных жизненных программ, так общественных и государственных стратегий развития. Студенческая молодежь, выпускники вузов, молодые ученые – это интеллектуальная и духовная элита настоящего и будущего России.

Процесс социокультурной интеграции российской молодежи в современную жизнь представляет собой сложное, противоречивое явление, сопряженное с трудностями трудоустройства, ограниченными возможностями для того, чтобы быть полезным обществу и в полной мере проявить свой творческий потенциал. Воздействие данных факторов неоднозначно в разных социальных группах, поэтому усвоение молодым человеком системы социальных и культурных ролей взрослых также оказывается противоречивым, ибо он может быть ответственным и серьёзным в одной сфере и чувствовать себя как подросток – в другой.

Существует два наиболее выраженных взгляда на понимание сущности социализации. Согласно первому из них, социализация – это процесс развития родившегося человеческого организма в полноправную человеческую личность в ходе взаимодействия индивида с социальной, культурной

средой. В этом процессе, с одной стороны, реализуются заложенные в человеке природные психобиологические задатки, с другой – они трансформируются в социально значимые свойства личности в ходе образования и воспитания и при активном участии самого человека. Согласно второму подходу в понимании социализации, она выступает, прежде всего, как саморазвитие личности в ходе ее взаимодействия с различными социальными группами, институтами, организациями. Таким образом, социализация представляет собой двусторонний процесс, включающий, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социокультурную среду, систему социальных и культурных связей. С другой стороны, это и процесс активного воспроизводства индивидом этих связей в ходе его активной практической деятельности и включения в сложную, противоречивую систему социокультурной реальности [1].

При рассмотрении социализации молодого поколения важнейшим периодом является либо фаза начала трудовой деятельности, либо профессиональная подготовка к ней. Именно здесь складываются самосознание, социальное сознание и ценностные установки, формы культурного поведения, которые определяют траекторию личностного развития на протяжении последующей жизни. Для данного этапа характерна большая роль воспитания. Поэтому практически в любом обществе социализация, протекающая на первых этапах, имеет ярко выраженный воспитательный, нравственный характер.

Отказ общества от целенаправленного осуществления воспитательной функции через официальные институты приводит к деформации культурной социализации, доминированию в ней адаптационного, то есть приспособительного, аспекта.

Культурная социализация, культурная интеграция молодежи в контексте модернизационных преобразований, осу-

ществляемых в России, имеют свои особенности. Культурное развитие молодежи сопряжено с аккультурацией, представляющей собой синкретизацию и заимствование новых ценностей, часто черпаемых извне, формирующих при этом новую модель социального и культурного поведения, отличающуюся от прежней модели поведения.

Общий духовно-культурный кризис в стране отразился на ценностных ориентациях и мобилизационных ресурсах современной молодежи, что сказывается на её жизненных стратегиях, формируя соответствующий тип социокультурной идентичности. Следует выделить пять самых важных жизненных ценностей молодежи, посредством которых происходит её мобилизация: здоровье, безопасность, карьера (бизнес, деньги), семья и любовь.

Отличительной особенностью языковой социализации молодежи в системе высшего профессионального образования является абсолютизация ее направленности на приобретение профессиональной коммуникативной компетентности при игнорировании формирования современного общекультурного речевого этикета. Языковая социализация в вузе включает два этапа, характеризующиеся различными доминантами: начальный – овладение общепрофессиональными аспектами языка в контексте общекультурной языковой картины; продвинутый – овладение проектно-профессиональными аспектами языка в контексте общенаучной языковой картины. Вместе с тем результаты эмпирических исследований языковой компетентности студенчества фиксируют достаточно высокий уровень ее неудовлетворенности качеством общекультурной составляющей языковой подготовки [2].

Появление новых и радикальное изменение традиционных каналов социализации подрастающих поколений в российском обществе с необходимостью ставят вопросы о смысле и существо процесса социализации, о сходстве и

различии в процессах воспитания, образования и обучения подрастающих поколений, о современной молодежи, существенно отличающейся от молодежи предшествующего времени. Наиболее значимыми из таких каналов являются: рынок труда, институт предпринимательства, информатизация всех сфер социальной жизни, становление основ нового типа общества как его базовых характеристик.

Сегодня среди новых каналов социализации молодежи наибольшее значение приобретают СМИ и Интернет. В роли мощных каналов социализации выступают аудиовизуальный мир: телевидение, реклама, игровые технологии современных СМИ, а также деятельность радикально изменившихся социальных организаций. В противовес глобальным развиваются и усиливаются региональные и локальные традиции в современной духовной культуре подрастающих поколений, что необходимо учитывать в процессе работы с молодежью.

Сама идея социальной обусловленности языковой эволюции отнюдь не нова. Она следует из аксиомы, согласно которой язык есть явление общественное, а если так, то, естественно, развитие языка не может быть полностью автономным: оно так или иначе зависит от развития общества. Вопрос заключается в том, как именно изменения в общественной жизни влияют на изменения в языке, каков механизм этого влияния.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социоллингвистика: учебник для вузов. М.: РГГУУ, 2001. 439 с.
2. Халадов Х.-А.С. Опыт духовно-культурной социализации молодежи в Чеченской Республике // Научная мысль Кавказа. Приложение. 2010. № 4.

COUNSELING OR PEDAGOGICAL SUPPORT AROUND THE WORLD

П.С. Филиппова

*Научный руководитель старший преподаватель
кафедры иностранных языков И.И. Цхай
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

In the last decades the question of adjustment of subject-subject relations in pedagogical process is raised again as it became clear that it is necessary to proceed from identity of the student and his/her resource opportunities to that that does more effective doctrine and productive training process. It is a question of change of a professional position of the teacher instead of “fight with ... to «I will help you».

One of the functions of education is to provide opportunities for each student to reach his full potential in the areas of educational, vocational, personal, and emotional development. Guidance is an integral part of education and is centered directly on this function. Guidance and counseling services prepare students to assume increasing responsibility for their decisions and grow in their ability to understand and accept the results of their choices (Gibson, 2008) [6].

The aims of the guidance and counseling service are similar to the purposes of education in general – to assist the student in fulfilling her basic physiological needs, understanding herself and acceptance of others, developing associations with peers, balancing between permissiveness and controls in the educational setting, realizing successful achievement, and providing opportunities to gain independence [4].

The history of school counseling formally started at the turn of the twentieth century, although a case can be made for tracing the foundations of counseling and guidance principles to ancient

Greece and Rome with the philosophical teachings of Plato and Aristotle. Near the end of the sixteenth century, one of the first texts about career options appeared: *The Universal Plaza of All the Professions of the World*, (1626) written by Tomaso Garzoni. Nevertheless, formal guidance programs using specialized textbooks did not start until the turn of the twentieth century [5].

The factors leading to the development of guidance and counseling in the United States began in the 1890s with the social reform movement. The difficulties of people living in urban slums and the widespread use of child labor outraged many. One of the consequences was the compulsory education movement and shortly thereafter the vocational guidance movement, which, in its early days, was concerned with guiding people into the workforce to become productive members of society. The social and political reformer Frank Parsons is often credited with being the father of the vocational guidance movement. His work with the Civic Service House led to the development of the Boston Vocation Bureau. In 1909 the Boston Vocation Bureau helped outline a system of vocational guidance in the Boston public schools. The work of the bureau influenced the need for and the use of vocational guidance both in the United States and other countries [3].

This idea was developed in a different way in Russia. We have a term “pedagogical support”. “Pedagogical support” is understood as a system of educational activities which uncovers potential of the personality and includes help given to students, teachers and parents in overcoming social, psychological and personal difficulties. There is a difference in terminology used in the two countries. In current native pedagogy the semantic meaning of the pedagogical support was analyzed by T. Anohina. She points to the more widely spread in educational systems of different countries, including the USA, term “school counseling and guidance” underlining wide usage of the term “guidance” in

native pedagogical literature. Having compared the two terms she concludes, that the latter is broader in meaning and denotes “help in any challenging situations of choice, decision-making or adaptation to new conditions” as well as “the process of giving help to an individual in his or her self-knowledge and perception of the environment with the aim to apply them for successful learning, career choice and development of his or her abilities” [1].

Concept pedagogical support has various meanings. Kodzhaspirova G. M. considers this term as the system of pedagogical activity opening personal potential of the person, including help to pupils, teachers, parents in overcoming of social, psychological, personal difficulties. Process of joint definition with the child of his own interests, the purposes, opportunities and ways of overcoming of the obstacles (problems) preventing to it to keep the human dignity and independently to reach desirable results training, self-education, communication, a way of life [7].

Popova S. I. says that pedagogical support is understood now as influence directed on preservation and strengthening of physical and spiritual forces of the child in the vital situations of his development. It is an action of the teacher in system of the relations, directed on assistance in a situation «here and now» for personal development.

Let's assume as a basis the following definition of pedagogical support as preventive and operational help to students in the solution of their individual problems connected with physical and mental health, a social and economic situation, successful advance in training, in adoption of high school rules. And as a result of studying scientific and methodical literature, we can draw a conclusion that the teacher can give real support to the student in the solution of personally significant problem only when between them is established «the helping relations».

According to Rogers, the helping relations are such relations when one of participants aspires to that one or at both parties had changes towards thinner understanding of, towards strengthening of expression and use of all the potential internal resources.

How are other countries providing counseling? It is clear that school counseling has made significant progress in the United States. Political, social, and cultural factors are deeply embedded in the way a given country addresses the educational needs of its populace. Following are brief examples of how school counseling is practiced in some other countries [4].

In Japan, the goal of high school counseling is to «help every student develop abilities of self-understanding, decision-making, life planning and action-taking to be able to adjust in the career options he or she decides to pursue. In France, secondary school counseling was started in 1922 and by the late 1930s was adopted by the educational system and seen as a necessary part of the institution. School counselors assist students with vocational guidance [5].

In Thailand, school counseling often incorporates advice-giving by teachers. In Israel, school counselors devote one-third of their time to classroom instruction and the rest to personal and social counseling. Career counseling is somewhat curtailed because students are required to enlist with the armed services after high school. In Hong Kong, school counseling and guidance is becoming more of a service that is incorporated into the whole school with an emphasis on prevention. Turkey has a fifty-year history of counseling development. There is a professional association that publishes a journal and sponsors conferences. Many secondary schools have counseling services and receive support from the Ministry of National Education.

All countries benefit from professional dialogue and a continual exchange of information. In Europe the Transnational Network of National Resource Centers for Vocational Guidance

was established to share information, include businesses and social agencies, and improve counseling methods and materials. The Internet is being used widely as a mechanism for disseminating information. Spain, Portugal, Denmark, Belgium, Finland, France, Italy, the Slovak Republic, and Norway are among many countries using the web to make career and counseling information available to guidance experts. As school counseling continues to define itself as a profession and to show its usefulness empirically, counseling services in schools are likely to expand worldwide in an effort to improve everyone's life satisfaction [5].

We are illustrating a set of arrangements of “Practice Guidance” policy for Designated Personnel working with vulnerable children in British schools with Cambridge Safeguarding Agency to support and supervise them.

Designated Personnel for Child Protection are the people in schools who have direct responsibility for managing child protection work. (However, any member of the staff might receive a disclosure of abuse, see an injury on a child or witness harmful parental behavior towards a child.)

Support and supervision are said to be immediate, responding to child need and also planned ahead in the diary.

Staffs who are dealing with child protection issues need access to guidance and support at the time they are doing the work and, in some cases, afterwards. They have to

- Provide a safe environment.
- Be a source of advice and expertise.
- Assess training and development needs and ensure that these are met.

The concept of “support and supervision” covers both – immediate situations requiring support and guidance, and also on-going, planned sessions regarding the role of the Designated Person and issues arising about individual

children. It is demanding work that can be distressing and stressful. All those involved should have access to advice and support from, for example, peers, managers, named and designated professionals. Supervision has been described as “an uncountable process which supports, assures and develops the knowledge, skills and values of an individual, group or team. The purpose is to improve the quality of their work to achieve agreed outcomes”.

Offering support and supervision following a child protection concern will in turn have a beneficial effect on the staff and children of any school community.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Bibliography

1. Bevz O. Pedagogical Support of Personality Self-Development of Gifted Adolescents in Ukrainian and The USA Schools // The Advanced Science Journal. 2011
2. Cooley L. The Power of Groups: Solution-Focused Group Counseling in Schools. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press, 2010.
3. Fred C. Lunenburg. School Guidance and Counseling Services // Schooling. 2010. Vol. 1.
4. Heyden S.M. Counseling Children and Adolescents. Belmont, Ca: Brooks/Cole, 2011.
5. John D. Krumboltz, Thierry G. Kolpin. Gale Encyclopedia of Education: School Guidance And Counseling.
6. Kauchak D.P. Introduction to Teaching: Becoming A Professional. Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall, 2003.
7. Kodzhaspirova G.M. Pedagogics: Studies. For the Student. M., 2005.
8. Popova S.I. Pedagogical Support in Work of the Teacher and Tutor. M., 2005.
9. Rogers C.D. Counseling and Psychotherapy: New Concepts in Practice. Boston: Houghton Mifflin, 1942.

ЮМОРИСТИЧЕСКАЯ МИНИАТЮРА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Т.Н. Ямских,

канд. пед. наук, доцент

*Торгово-экономический институт
Сибирского федерального университета*

Н.О. Лефлер,

канд. филол. наук, доцент

*Красноярский государственный
педагогический институт им. В.П. Астафьева*

Одной из самых важных и не теряющих актуальность вопросов методики преподавания языков является проблема отбора учебных материалов. Практически ничем не ограниченный доступ к огромному количеству разнообразных источников информации позволяет составителям учебных пособий и преподавателям-практикам постоянно обновлять учебные материалы, исходя из конкретных целей обучения и интересов учащихся.

Тексты, предназначенные для обучения иностранному языку, должны отвечать ряду требований, одним из которых является их культурологическая ценность, которая обуславливается наличием реалий, демонстрирующих проникновение в язык элементов культуры и являющихся компонентами национальной картины мира.

Одним из концептов национальной языковой картины мира выступает юмор, проявляющийся в многообразии форм и видов. Все большую популярность, благодаря вниманию со стороны профессиональных юмористов, получает юмористическая миниатюра. С точки зрения лингвистики текста юмористическая миниатюра мало изучена. Все еще не дано ее четкого определения, не рассмотрены ее структура и виды. Имеется некоторое количество диссертационных исследований, посвященных изучению юмористических произведений, но дан-

ный жанр рассматривается в них лишь косвенно (Ю.С. Чаплыгина, 2002, А.В. Уткина, 2004 и др.). Иными словами, исследования текстов этого вида единичны и их нельзя назвать системными. Скорее всего, это и послужило причиной невнимания методистов к использованию юмористических миниатюр для обучения иностранным языкам. Данная работа является попыткой хоть частично восполнить этот пробел. Для начала необходимо определиться с тем, что же понимается под юмористической миниатюрой и есть ли необходимость говорить о ней как о самостоятельном литературном жанре.

Нередко эти произведения отождествляют с анекдотом. Как и анекдоту, юмористической миниатюре присуща некоторая «незавершенность», поскольку все недосказанное должен восстановить реципиент (читатель или зритель). Комичность ситуации нередко «не лежит на поверхности», а кроется в смыслах, в этом состоит вся «соль» жанра. В зависимости от материала, на котором основан комический эффект, миниатюры можно подразделить на три группы: чисто референциальные, чисто лингвистические и миниатюры смешанного типа. Референциальные миниатюры строятся на нелепости или абсурдности ситуации, несоответствии представлений о мире поведению героев. Лингвистические завязаны на обыгрывании того или иного языкового явления. Это могут быть такие явления, как многозначность слов, омонимия, стилистическая дифференциация лексики (игра слов) и др. Для понимания миниатюр этого типа нужны некоторые фоновые или лингвистические знания. Нередко встречаются миниатюры смешанного типа, где комичность сюжета строится на использовании различных языковых явлений, приводящих к нестандартному разрешению ситуации и т.п.

Вместе с тем юмористические миниатюры отличаются от анекдотов тем, что, как правило, повествуют о реальных эпизодах, смешных случаях, которые произошли с автором или его близкими людьми, отражая иррациональный комизм той или иной сферы жизни. Данный вид литературных произведе-

ний существует также в двух формах: устной и письменной, но, в отличие от анекдота, чаще устная форма является вторичной по отношению к письменной, а не наоборот. Кроме того, в устной форме они преимущественно живут на эстрадной сцене, в эфире радиопередачи или на экране телевизора, то есть передаются в массы исключительно профессионалами – литераторами или артистами – практически без изменений. Такие произведения могут быть написаны как в виде стихотворений, так и в прозе. Юмористические миниатюры могут значительно превосходить анекдоты по размеру и обычно имеют некоторую предысторию, вводящую читателя в тему повествования. Жанр юмористической миниатюры относительно новый. Их авторы известны, и многие из них являются нашими современниками. Эти произведения написаны живым языком, в них «поднимаются» проблемы «на злобу дня». Все это указывает на значительное отличие юмористической миниатюры от анекдота и необходимость их выделения в отдельный жанр литературных произведений.

Следует заметить, что перечисленные характеристики выгодно отличают юмористическую миниатюру от классического анекдота в дидактическом смысле, поэтому они вполне могут быть использованы как основные учебные тексты.

В подтверждение этому приведем следующие аргументы.

1. Знакомство с текстами юмористических миниатюр способствует формированию и развитию познавательной активности, так как они несут информацию о культуре и образе жизни народа.

2. Такие тексты благотворно влияют на мыслительную деятельность, так как воздействуют на сферу чувств и эмоций, что не может не способствовать развитию творческих способностей, формированию эстетического вкуса.

3. Читая юмористические тексты, обучаемые знакомятся с «естественным идеалом» языковой нормы, развивают чувство языка, делают свою речь ярче, образнее.

4. Будучи написаны современным языком, эти тексты мо-

гут стать источником для обогащения словарного запаса и служить прекрасным материалом для работы (грамматика, лексика, анализ и др.).

Вместе с тем следует помнить, что тексты юмористических миниатюр имеют некоторые отличительные особенности, которые могут затруднять их адекватное восприятие и понимание. Так, например, важно не упускать из виду того, что им характерен особый синтаксис. В них часто используются неполные предложения, представляющие собой реплики и ответы в момент беседы, характерные для синтаксиса устной речи. Также нередко употребляются крылатые фразы, афоризмы, пословицы и выражения, характерные для разговорного языка. На этом необходимо акцентировать внимание обучающихся и учитывать при методической обработке и подготовке комментариев к текстам.

Аутентичность текстового материала, большое разнообразие и доступность, насыщенность культурологическими сведениями и их межкультурный характер также свидетельствуют в пользу применения этого вида текстов в учебных целях.

Теоретическое обоснование целесообразности использования текстов юмористических миниатюр в качестве учебных материалов позволило отобрать некоторые из них для целей обучения русскому языку как иностранному, на основе чего было подготовлено учебное пособие по обучению чтению под названием «С улыбкой о главном». В пособие вошли опубликованные в сети Интернет короткие юмористические прозаические произведения известных авторов – Булата Окуджавы и Григория Горина, а также тех, кто не успел пока получить признание широкой публики – Натальи Кравченко и Александра Брюханова.

Отобранные тексты были подвергнуты лингвокультурологическому анализу, который представляет собой авторский подход и позволяет выявить все заключенные в них условные средства отражения национальной языковой картины мира. Данный анализ состоит из нескольких этапов и включает сле-

дующие шаги: выделение внутри корпуса текстов ключевых слов (понятий); объединение слов в лексико-тематические группы (по частям речи); отнесение выделенных слов к стилям речи; определение характера понятийной системы (прямое или переносное значение, метафоричность); определение наличия слов, обозначающих реалии, характерные для носителей данного языка; определение наличия в тексте идиоматических выражений; определение наличия фразеологических семейств с выделенными ключевыми словами. Такой анализ позволяет не только максимально использовать все возможности текста и разработать комплекс упражнений (на синонимию и антонимию, сочетаемость, многозначность и т.п.), но и снять все вероятные трудности, связанные с восприятием и пониманием, возникающие у обучаемых при чтении.

Пособие для обучения чтению, в котором в качестве основной лингводидактической единицы были взяты тексты отобранных автором юмористических миниатюр, прошло успешную апробацию в полиэтнических группах слушателей центра международного образования ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», изучающих русский язык как иностранный. Опыт показал, что работа с текстами юмористических миниатюр интересна учащимся. Извлекаемая актуальная информация разрушает ложные стереотипы о представителях этнических групп и самих группах в целом и помогает формированию истинного представления о народе и его культуре.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 262 с.
2. Химик В.В. Анекдот как уникальное явление русской речевой культуры // Анекдот как феномен культуры: материалы круглого стола, 16 ноября 2002 г. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 17–31.

ЗАПАД И ВОСТОК: ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

ПРИХОДИТЕ В ГОСТИ К НАМ: ПРАЗДНИКИ РОССИИ И КИРГИЗИИ

А.С. Бусурманкулова, Н.Б. Исмаилова

МБОУ СОШ № 16 г. Красноярска

Научный руководитель учитель русского языка

Т.А. Филиппова

На нашей планете, наверное, не проходит и дня, чтобы не шумел какой-нибудь праздник. Люди собираются вместе, чтобы отметить радостные события. А они, как известно, могут быть разными. Например, коллективно встречают Новый год, принимают участие в карнавале или празднике, посвященном сбору урожая. Человек связан нуждой и заботой и тем не менее знает о празднике. Где-то в глубине души всегда хранится память о времени, совершенно свободном от повседневных дел. Ведь праздник, по сути, есть не что иное, как свобода от нужды и заботы.

Своим отношением к праздникам, облакавшимся в доступные для всех ритуалы и нарядные одежды, народ отмечал и почитал в календаре особые дни, которые придавали смысл будничной жизни.

Киргизия не слишком богата праздничными мероприя-

тиями. Весенний фестиваль Нооруз (Нооруз-Майрам, исламский Новый год) – один из самых любимых праздников страны. Нооруз является адаптацией доисламского праздника весеннего равноденствия или празднований обновления природы, отмечается в день весеннего равноденствия (21 марта) и обычно сопровождается традиционными музыкальными и танцевальными конкурсами, традиционными играми, уличными представлениями и красочными ярмарками (праздник проходит 2 дня).

Нооруз – первый день иранского календаря, начало весны; начало сезона роста и процветания. Само слово «Нооруз» с персидского языка переводится как «новый день». Ноору́з – «новый день» – праздник нового года по астрономическому солнечному календарю у иранских и тюркских народов.

Празднование Нооруз под различными названиями широко распространено во многих культурах.

Март киргизы называли Нооруз. Если в этот день выпал снег, то это считалось добрым знаком. Если в этот день рождались мальчики, их называли по традиции Ноорузбаями, а девочек просто Нооруз или Ноорузгуль.

По древнему обычаю, до наступления Нооруза люди должны убрать в домах и вокруг, рассчитаться с долгами. В день праздника в каждой семье накрывали дасторкон – белую скатерть с различными яствами. На праздничных столах складывали круглые лепёшки из пшеницы, ячменя, проса, кукурузы, фасоли, гороха, чечевицы, риса, кунжута и бобов. В Нооруз готовят кушанья из семи, преимущественно растительных, продуктов, наиболее известным праздничным блюдом является сумалак – блюдо из пророщенных ростков пшеницы.

В полдень весь аил собирался на гулянья. В установленном месте у селения резали быка и варили из него «чон кеже» – «большой суп» – одно из древнейших обрядовых блюд. Пища готовилась в таком количестве, чтобы хватило всем.

После всеобщей трапезы начинались игры «айкыш-уйкыш», что в переводе означает «навстречу друг другу», и «аударыспек», во время которой джигиты перетягивали друг друга из седла.

Праздник Нооруз не обходился также без спортивной борьбы, участвовать в которой могли и девушки. Вечером устраивался большой костер, и люди с зажженными от него факелами обходили все окрестности селения, пели и плясали; дети прыгали через костер, а взрослые приговаривали: «Уходите, уходите все напасти. Новый год пришел, старый год ушел!» – тем самым завершая праздник весеннего обновления и равноденствия. День заканчивался представлением, где два акына состязались в стихах и песнях. Их состязания прекращались с заходом солнца за горизонт, когда добро побеждает зло.

За годы независимости Киргизии праздник Нооруз стал по-настоящему народным.

В середине зимы согревает наши души и сердца красивый и всеми любимый праздник Новый год, который отмечают и русские, и киргизы.

У традиционного Нового года было несколько предшественников. Самым первым зимним праздником, который начало отмечать человечество, было Рождество. Как следует из древних источников, первые упоминания о праздновании Рождества Христова появились еще во II веке нашей эры.

В России традицию праздновать Новый год и Рождество заложил Петр I. Новый 1700 год праздновался в Москве по царскому приказанию целых семь дней; для украшения домовладельцы должны были ставить перед домами и воротами хвойные деревья, и каждый вечер зажигались смоляные бочки, пускались ракеты. Палили из двухсот пушек перед Кремлем и в частных дворах из маленьких орудий. Но по-настоящему всероссийским праздником Новый год стал в XX веке.

Трудно найти человека, который бы не любил Новый год. С раннего детства Новый год является самым любимым, домашним и теплым праздником для каждого из нас, для многих он связан со сказками и удивительными приключениями. При встрече Нового года близкие люди собираются за новогодним столом обычно вечером 31 декабря уходящего года. Собравшиеся сначала «проводжают» старый год – вспоминают, чем он запомнился или что в нём было главным для каждого из собравшихся; желают друг другу, чтобы всё лучшее из старого года перешло в новый. Неизменными атрибутами новогоднего стола в России по традиции являются шампанское, салаты «Оливье» и «Сельдь под шубой», мандарины.

После речи главы государства в 00 часов 00 минут 1 января бьют куранты. С первым ударом курантов, знаменующим приход нового года, принято чокаться бокалами с шампанским и загадывать желание.

Символ Нового года в России – сказочный персонаж Дед Мороз. Впервые он появился на Рождество в 1910 году. Дед Мороз приходит под Новый год и оставляет под ёлкой подарки детям, которые хорошо себя вели в течение года. Работает он не один, ему помогает внучка Снегурочка.

С Новым годом в России традиционно связано большое количество народных примет (часть из них перешла к нему от Рождества, которое долгое время не отмечалось). В новогоднюю ночь принято одеваться в новую и лучшую одежду, так как если войти в новый год с обновкой, то целый год будешь ходить в новых красивых вещах. Также считается, что нельзя отдавать деньги в канун Нового года, иначе весь год придется их отдавать. Поэтому перед Новым годом заранее отдают все долги, прощают все обиды, а те, кто были в ссоре, обязаны помириться. Новогодний стол должен ломиться от яств и вин, чтобы весь год жилось богато и весело. Перед Новым годом также рекомендуется выбросить из дома всю битую посуду, перемыть окна и зеркала.

Встреча Нового года является во многих странах очень значимым праздником и сопровождается разнообразными эстрадными мероприятиями, застольем народными гуляньями.

Новый год – это праздник нашего детства, тепла и любви! Нет ничего волшебнее, чем предновогодние дни и миг, который приходит сразу после того, как стрелки часов поднимутся вверх и мир замрет в ожидании чего-то нового и волшебного. В этот миг к нам приходят мечты и надежды, в этот миг мы по-настоящему счастливы.

Самым главным и священным праздником для всех людей считается 9 Мая – праздник Победы, который принес свободу и мир многим народам. Война всегда начинается внезапно. В 1941 году началась самая страшная война — Великая Отечественная.

День Победы Советского Союза над фашистской Германией в Великой Отечественной войне был и остается одним из самых почитаемых праздников, как в России, так и в странах СНГ.

Война потребовала от народа величайшего напряжения сил и огромных жертв в общенациональном масштабе, раскрыла стойкость и мужество советского человека, способность к самопожертвованию во имя свободы и независимости Родины. Человечество не знало такого беспримерного героизма. Советские патриоты проявили высшую степень самоотверженности в борьбе за честь и независимость родной страны. Торжественно звучит над страной салют Победы. Сегодня он звучит так же громко, как много лет назад.

День Победы – это и день памяти. Всего за годы этой страшной войны XX века погибло более 28 миллионов советских граждан, из них более 130 тысяч киргизов. 22 июня 1941 года стало для всего Советского Союза и Киргизии началом величайших испытаний. Киргизская ССР, как и другие союзные республики, во время Великой Отечественной войны принимала активное участие в борьбе против фашизма.

Вечной славой покрыла себя в битвах под Москвой 316-я дивизия, которая была сформирована из числа призывников России и Киргизии. Среди 28 героев-панфиловцев, насмерть стоявших на рубежах под Москвой, были и жители Киргизии: Дуйшенкул Шопоков, Николай Ананьев, Иван Москаленко, Григорий Конкин, Григорий Петренко, Григорий Шемякин.

Славные сыновья и дочери Киргизии внесли весомый вклад в победу над фашизмом. Более 360 тысяч киргизов ушли на фронт, проявив массовый героизм и воинскую доблесть, 22 из них стали полными кавалерами орденов Славы, 73 было присвоено высокое звание Героя Советского Союза, среди них были Дуйшенкул Шопоков, Чолпонбай Тулебердиев, Дайыр Асанов, Асанбек Оторбаев. Свыше 150 тысяч воинов-киргизов были отмечены орденами и медалями, за доблестный труд в тылу были удостоены высоких наград свыше 2 тысяч киргизов.

Один из героев Киргизии – Чолпонбай Тулебердиев. В августе 1942 года он своим телом закрыл фашистскую амбразуру, что позволило 6-й армии Воронежского фронта выполнить наступательную операцию. Подвиг Чолпонбая Тулебердиева позже был повторен Александром Матросовым.

Обычно главные праздничные мероприятия страны проходят в Бишкеке у Вечного огня на площади Победы, где выставляется почетный караул. Утром 9 мая в Бишкеке в 10 часов начинается возложение венков и корзин с цветами к Вечному огню, затем объявляется минута молчания, на исходе которой рота почетного караула производит салют трехкратным залпом. На митинге выступают Президент Киргизской Республики и ветераны Великой Отечественной войны. После прохождения торжественным маршем войск Бишкекского гарнизона ветераны и гости приглашаются к столам солдатской кухни. Торжества по случаю Дня Победы завершаются праздничным концертом и салютом.

Отмечая день Победы, все честные люди земли отда-

ют дань глубокого уважения героическому советскому народу, спасшему человечество от угрозы фашистского рабства. В годы великих испытаний плечом к плечу с русским и украинцем, белорусом и казахом, грузином и литовцем сражались киргизы.

Россия – часть Советского Союза, вынесшего на себе основной груз Великой Отечественной войны и потерявшего 20 миллионов своих граждан. Практически в каждой нашей семье живет память о родственниках, павших в той великой войне. Именно потому этот праздник так широко отмечается в нашей стране. Парады, демонстрации и салюты – это внешний антураж, фасад праздника. Но помимо него, есть также и внутреннее содержание. Это народная любовь, которая ставит праздник в число основных, которые празднуют россияне.

В годы войны героизм стал массовым, стал нормой поведения советских людей. Тысячи солдат и офицеров обессмертили свои имена при обороне Брестской крепости, Одессы, Севастополя, Киева, Ленинграда, Новороссийска, в битве под Москвой, Сталинградом, Курском, на Северном Кавказе, Днепре, в предгорьях Карпат, при штурме Берлина и в других сражениях. За героические подвиги в Великой Отечественной войне звания Героя Советского Союза удостоены свыше 11 тыс. человек (часть – посмертно). Первыми в годы войны этого звания были удостоены советские летчики М.П. Жуков, С.И. Здоровцев и П.Т. Харитонов, таранившие фашистские самолеты на подступах к Ленинграду.

Время все дальше отодвигает от нас грозные и героические годы Великой Отечественной войны. Но время не властно стереть в памяти народной суровые годы войны, им суждено вечно жить, волновать и нас, современников, и грядущие поколения.

Праздник в жизни человека существовал всегда. Праздников ждут, к ним готовятся, им радуются, их помнят. В праздник двери дома открыты для гостей.

Первый этап любого праздника – счастливое ожидание, подготовка к нему. Затем приходит сам праздник и, увы, его завершение. Впечатления от праздника долго хранятся в душе человека, являясь для него источником душевных сил.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Русские народные праздники. Л.: Искусство, 1988.
2. Страны. Народы. М.: Мир книги, 2005.
3. Этноатлас Красноярского края. Красноярск: Платина, 2008.
4. URL: <http://9maya.ru>
5. URL: <http://www.wikipedia.ru.org>

АССОЦИАТИВНЫЙ РЯД ОЦЕНКИ ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Ван Цзин

*Научный руководитель канд. филол. наук,
доцент О.А. Гришина*

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Исследования языковых явлений во взаимосвязи с сознанием, мышлением, духовной жизнью человека, национальной психологией, историей и культурой позволяют в последнее время по-новому представить наиболее значимые фрагменты языковой картины мира. Одним из таких фрагментов являются языковые оценки человека, и в частности оценки внешности (ОВ).

Одна из актуальных проблем антропоцентризма – описание оценок внешности как феномена, отражающего историчность мышления, становление и развития национального сознания. Связанные с различными сферами бытия, ОВ играют важную роль в психологии общения интерперсональной ком-

муникации, в развитии и становлении личности, усвоении ее национальной культуры [1, с. 8].

Будучи одним из аспектов национальной культуры, они являются средством усвоения национально-ценностных представлений. В обыденном сознании универсальные оценочные категории реализуются вместе с «наслоениями» национальной психологии, национального видения мира. Посредством преломления через культуру и психологию они приобретают ценностную значимость и эмоциональную окрашенность.

В данном исследовании применялся метод ассоциативного эксперимента. В ходе эксперимента носителям русского и китайского языков нужно было заполнить анкеты. Информантам было предложено 58 слов-стимулов, в которых нужно продолжить ассоциативный ряд. В проведенном эксперименте ассоциации ограничивались рамками компаратива: информантам предлагалось продолжить компаратив первым пришедшим в голову словом (ассоциацией). Например, «он красивый, как...», «он высокий, как...». На заполнение анкет отводилось 20 минут. Интерес представляло первое пришедшее в голову сравнение (ассоциация). Все слова-стимулы относились к оценке внешности человека.

В ходе эксперимента установлено, что для характеристики глаз носители русского языка используют сравнения со следующими реалиями.

1. С природными реалиями и объектами природы:

глаза голубые, как небо, как васильковое поле, как море;
карие, как земля, как омут, как песок, как темная вода,
как болото;

красивые, как небо, как море, как закат, как звезды в ясную ночь;

блестящие, как капля воды, как звезды, как роса, как дождь, как лучики солнца, как отблеск моря.

2. С глазами животных:

умные, как у собаки, как у дельфина;
выразительные, как у коровы, как у шимпанзе;
красивые, как у газели.

Для характеристики бровей русские используют следующие реалии.

Природные объекты:

тонкие, как ручеек, как соломинка;
густые, как лес, как чаща.

Животные:

брови черные, как вороново крыло, как у соболя;
брови густые, как соболиные, как у соболя.

Растения:

брови густые, как кусты, как трава.

Губы чаще всего сравниваются со следующими группами объектов.

1. С представителями разных национальностей, разных возрастов, с другими людьми, с собой:

губы пухлые, как у негра, как у ребенка;
тонкие, как у меня, как у бабки.

2. С людьми определенных внутренних качеств, состояния:

губы тонкие, как у злюки, как у скупого;
пухлые, как у чувственной женщины, как у обжоры.

Для характеристики тела были использованы следующие сравнения.

С представителями других национальностей:

тело мускулистое, как у негра.

С известными людьми и мифологическими персонажами:

тело сильное, как у Шварценеггера, как у Геракла;
мускулистое, как у Брюса Ли, как у Рембо.

С представителями различных видов спорта:

тело сильное, как у атлета, как у борца;
мускулистое, как у спортсмена, как у штангиста.

В эксперименте встречаются слова-стимулы (в данном случае элементы внешности), на которые были даны как са-

мые разнообразные (глаза, волосы), так и достаточно однотипные ответы (рот, зубы). Это объясняется разной коммуникативной ролью данных частей лица при восприятии человека человеком.

В ходе проведенного эксперимента было установлено, что у носителей китайского языка внешность человека сравнивается со следующими реалиями.

С природными объектами (море 大海, камень 石头, солнце 太阳 и т.д.);

с явлениями природы (дождь 雨, закат 晚霞, гроза 雷雨 и др.); с животными (собака 狗, заяц 兔子, кошка 猫 и т.п.);

с растениями (лист 树叶, терние 荆棘, гибкая фигура 垂柳 и т.д.).

Есть слова-стимулы, которые вызывают сравнение с конкретной реалией, и таких сравнений больше, нежели других. Например, глаза чаще всего сравниваются с природными объектами и явлениями природы – водопадом, морем, омутом, закатом, солнцем; а волосы и зубы – с животными: с овечьей шерстью, с шерстью различных животных, пухом; с зубами лошади, белки, акулы, волка, мыши, крокодила и т.п.

Глаза, голос, зубы вызывают большое количество поэтических сравнений (глаза блестящие 发亮的眼睛, как звезды 像星星, как чистый родник 清泉, как свет лампы 灯光; голос нежный 温柔的说话声音, как летний ветерок 夏天的微风; приятный 令人愉快的, как песня 歌声; зубы острые 尖尖的牙齿, как у вампира 吸血鬼, как острый меч 利剑).

С помощью этих частей лица легче всего передается эмоциональное состояние человека, что ведет к возникновению ассоциаций на эмоциональном уровне с такими явлениями природы, которые вызывают аналогичные эмоции (ночь, ветерок).

Сюда же следует отнести и многочисленные сравнения с явлениями культуры, но культуры массовой и низкопробной – сравнения со Шварценеггером, Мадонной и другими

ее представителями. Исходя из этого, можно отметить проникновение массовой зарубежной и отечественной культуры в мышление носителей русского и китайского языков.

Работа показала, каким образом в стереотипах и эталонах репрезентируется национальное видение человека. В ходе проведенной работы была получена комплексная «оценка внешности человека», характерная для носителей русского, китайского языков и для русской, китайской национальной ментальности.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Богуславский В.М. Словарь оценок внешности человека. М., 1994. 375 с.

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ (ЖЕСТЫ ПАЛЬЦАМИ РУК)

Ван Цзинци

Хулунбуйрский Университет

**Научный руководитель канд. филол. наук,
доцент И.В. Ревенко**

*Красноярский государственный педагогический
университета им. В.П. Астафьева*

Жесты имеют большое значение в общении, так как они передают информацию об эмоциях говорящего. Часто при общении человек использует жесты. Пальцами можно выразить свое отношение к ситуации или человеку – это эмоциональная часть сообщения, можно передавать информативную часть сообщения, используя для выражения количества и размеров описываемых объектов. Особенно часто движение пальцев используют, когда другой человек не может слышать собеседника. Для глухонемых людей есть специ-

альная дактильная азбука, когда каждый жест соответствует буквам алфавита. Зная расшифровку некоторых распространенных жестов пальцами, можно более полно понимать собеседника и даже заметить лесть, обман, радость и так далее. Понимая значения жестов, вы не окажетесь недопонятым другим человеком. Это имеет особое значение при изучении иностранного языка, ведь, не зная достаточного количества слов, говорящий может сообщить информацию жестами. Рассмотрим несколько распространенных жестов пальцами рук [1].

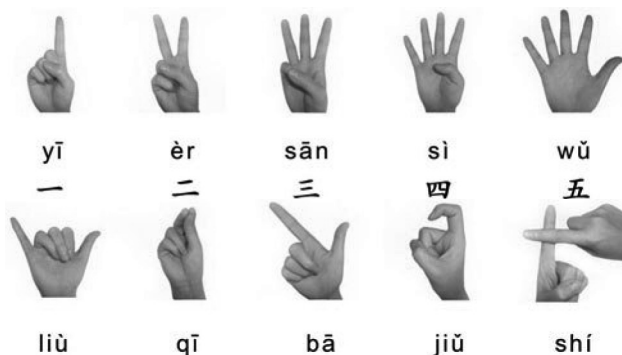
Жест большим пальцем вверх и вниз

Интернациональный жест, так как он понятен представителям разных культур, владеющим разными языками: русским, китайским, английским и др. Жест большого пальца чаще всего означает отношение человека к сказанному или сделанному. Если большой палец поднят вверх, то этот жест можно расшифровать: «Супер!», «О, я это одобряю!», «Классная идея!». А палец, указывающий вниз, – обратная сторона ситуации: «Я тобой не доволен», «Мне неприятно», «Фу» и т.д. Однако жест большого пальца используют и в других целях. Так, например, если вы хотите остановить транспорт на дороге, вы можете показать большой палец. Водитель расшифрует это как голосование и желание поездки, автостоп. Большой палец, резко поднятый вверх, австралиец или англичанин поймет как сексуальное оскорбление. А вот в Греции этот быстрый жест означает: «Да пошел ты!». А арабы ассоциируют поднятый большой палец с фаллическим символом. При счете используют большой палец по-разному: итальянцы считают большой палец единицей, тогда как австралийцы, англичане, русские и другие используют для единицы указательный палец, а большой палец будет пятым. Жесты понимаются по-разному у разных народов, поэтому знание их значений поможет избежать конфликтов при общении.

Жест указательным пальцем

Указательный палец говорит сам за себя, он на что-то или на кого-то указывает. Жест указательным пальцем многозначен и зависит от слов, движений и положения тела. Приложенный к губам указательный палец означает «тихо». Если он вертикально поднят вверх, то означает «Стоп!», «Внимание!». Если при этом пальцем покачать из стороны в сторону, это будет означать отказ. Немного наклоненный палец вперед и качающийся вверх-вниз означает угрозу или поучение. Если указательным пальцем крутят у виска, значит, считают вас дураком. Рука, поднятая вверх, с указательным пальцем говорит: «Внимание, я хочу что-то сказать!». Психологи считают, что есть одно скрытое положение указательного пальца: если человек говорит и его взгляд направлен в одну сторону, а указательный палец в другую, при этом он немного согнут, значит, человек говорит неправду. В русской культуре этот жест используют для указания (хотя это считается неприметным), призывают к тишине, привлекают внимание, выражают оценку качеств собеседника и другого лица [1].

Есть жесты, которые используют только в определенных культурах. Посмотрите, как замысловато используют пальцы рук китайцы, чтобы показать количество. Эти жесты могут применяться на рынке, в кафе, магазине, везде, где нужно показать, сколько вам потребуется чего-либо (рис.: слева направо сверху вниз от 1 до 10).



Жест двумя пальцами, или знак «V»

Этот жест распространен в англоязычных странах. Но сейчас в Китае он тоже популярен, особенно когда нас фотографируют. Жест означает победу, веселье. В заключение хочется сказать, что жесты нельзя рассматривать отдельно, так как один и тот же жест может быть интерпретирован по-разному представителями разных культур. Жесты, слова, мимику понимают в системе, только тогда можно сделать правильный вывод о смысле высказывания. Жесты пальцами могут соответствовать или не соответствовать словам. Если соответствуют, то они усиливают вербальную информацию, а если нет, то придется обходиться жестами, так как они дают иногда гораздо больше информации об эмоциях, чем слова. Мы рассмотрели только некоторые жесты, но даже они позволяют говорить о значении невербальных средств межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Загвозник Е. URL: <http://bizness-women.ru/self-knowledge/page.php?id=20>
2. URL: <http://std121.livejournal.com/41455.html>

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРИНЯТИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

**А.С. Войнов,
аспирант**

Астраханский государственный университет

В современном обществе при развитии информационных технологий наиболее активно происходят процессы коммуникации – процессы обмена информацией. Важными характеристиками информации, которые определяют её каче-

ство, являются своевременность, оперативность получения, комплексность информации, что при современном развитии общества получило наибольшую актуальность. Коммуникативные каналы, существующие в социальной и межкультурной среде в значительной степени, могут оказывать влияние на характер процесса принятия политических решений.

Для того чтобы принять наиболее адекватное решение, важно понимать картину проблемы, выяснить причины возникновения и определить процесс развития проблемной ситуации. Достижение этой задачи лежит в основе строительства эффективного механизма сбора, обработки и дальнейшего комплексного анализа информации. При этом выявляются разнообразные факторы, тенденции, которые определяют развитие событий, сложившейся проблемной ситуации [1, с. 73].

Следует обратить внимание на то, что выстраивание механизма сбора информации не должно замыкаться на ограниченном количестве источников. Здесь важно использовать различные коммуникационные каналы, установив которые, можно снабжать комплексной информацией аналитические центры. В результате чего лицо, принимающее решение (ЛПР), более полно может оценить сложившуюся ситуацию и сделать выбор наиболее рационального варианта разрешения проблемной ситуации. Поэтому мы вполне согласны с заключениями первого заместителя Председателя Совета Федерации РФ А.П. Торшина о том, что «для принятия политического решения, необходимо владеть самой разной информацией» [3, с. 8], подразумевается в том числе и совокупность использования различных источников. Информация сама по себе является ценностью, так как с помощью качественной и своевременно полученной информации возможно разрешение возникающих проблемных ситуаций. Акцентируя внимание на информации, мы должны для себя понять, что для осуществления сбора и передачи сведений необходи-

мо установление коммуникационных каналов в социальной и межкультурной среде. В первую очередь речь идет об установлении системы сбора и обработки информации, при этом важно понять, какие процессы и явления происходят в социальной и межкультурной среде, чтобы наиболее эффективно и полно использовать полученные сведения для понимания картины проблемной ситуации.

В процессе обработки информации ее можно подразделить на первичную и вторичную. «Первичная информация – слабо упорядоченный набор фактов, характеризующих определенное явление или событие; сведения, поступающие от непосредственных участников событий или впервые ставшие доступными благодаря целенаправленному поиску» [4, с. 21].

Источником первичной информации может быть совокупность информации, поступающей от непосредственных участников событий и сведений, полученных из СМИ по внутренним коммуникационным каналам между органами государственной власти. Также необходимо не забывать о методе опроса, с помощью которого можно получить более правильную информацию о сложившейся ситуации.

«Вторичная информация – это информация, полученная в результате интуитивно-логического осмысления реальных фактов, событий и явлений, – первичной информации» [4, с. 49].

Источниками вторичной информации могут являться результаты встреч в ходе различного рода проведенных консультаций, с экспертами, аналитиками, заинтересованными группами в разрешении создавшейся проблемной ситуации. Сведения, полученные из различного рода справочно-информационных баз данных, которые могут иметь формализованную и неформализованную форму. Первое выражается в виде конкретных физических носителей, второе определяется на более абстрактном уровне, например на уровне

не интуиции. Во многих ситуациях субъективная информация играет большую роль в принятии политических решений, так как является выражением психологической черты, характеризующей политического актора, тем самым объясняет выбор определенного варианта направленного на разрешение проблемной ситуации. Процесс обмена различной информацией – коммуникация – представляется основой для сфер деятельности человека. Она структурирует и приводит в определенный порядок политический процесс, создаёт условия для образования коммуникационных каналов связи между политическими акторами, осуществляет информационное обеспечение процесса принятия политических решений.

Наибольший приоритет в процессе сбора, анализа и обработки информации должен отдаваться проводимым государственными органами консультациям, круглым столам, где обсуждаются создавшиеся проблемы, пути их решения с заинтересованными сторонами, среди которых должны быть не только представители государственных структур, но и группы интересов, некоммерческие объединения, частные лица, различного рода лоббисты, т.е. ЛПР должны получить широкий спектр мнений и предложений, прежде чем принимать решение. Эти консультации могут проводиться посредством многосторонних встреч, разработки и предоставления документов для публичного обсуждения, организации рабочих групп [6, с. 111–112]. При этом необходимо уделять внимание установлению каналов в межкультурной среде для предотвращения возможных проблемных ситуаций, связанных с ценностями представителей различных культур.

Одним из первостепенных источников информации является население, сбор мнения становится залогом получения более актуальной информации. Е.М. Примаков, очень уместно отметил в своем выступлении на заседании клуба «Мерку-

рий», что «учет общественного мнения является решающим фактором в разрешении проблем дестабилизации общества, причем при принятии решений общественное мнение должно учитываться больше, чем раньше» [2]. Принятие решений без учета интересов, требований, мнения населения снижает степень разрешения проблемной ситуации. Проблемная ситуация не может решаться без учета мнения тех лиц, которых непосредственно затрагивает данная проблема.

Необходимо отметить, что политические акторы должны стремиться к тому, чтобы получить полную, развернутую комплексную, достоверную и своевременную информацию с целью принятия наиболее оптимального решения, которое разрешит проблемную ситуацию. При неполной информации возможна неоднозначная трактовка событий и ситуаций, что ведет к повышению риска принятия ошибочного варианта политического решения.

Таким образом, процесс коммуникации имеет большое значение в принятии политических решений. В зависимости от выстроенных механизмов взаимодействия структур государственной власти и населения зависит степень разрешения проблемной ситуации. При этом мы выделяем следующие особенности: 1) система принятия решений должна иметь открытый характер и воспринимать всю поступающую информацию; 2) ЛПР должен обладать политической волей; 3) наличие эффективного института, осуществляющего сбор, обработку и передачу в ЦПР интересов и требований населения, повысит степень результативности информационно-аналитической работы; 4) применение современных информационных технологий в значительной степени влияет на ускорение процесса принятия решений. Следует обратить внимание, что качественные характеристики коммуникативных связей обладают в значительной степени определяющими особенностями эффективности процесса принятия политических решений.

Отметим, что от понимания того, насколько качественно выстроена система коммуникации в социальной и межкультурной среде, между органами государственной власти и населением, зависит то, насколько оно способствует повышению уровня разработки и принятию наиболее рационального варианта разрешения проблемной ситуации. При этом для нас совершенно очевидно, что в современных условиях развития общества наиболее востребовано привлечение к разработке и поиску вариантов решения проблемы представителей научного сообщества. Акцентируя данное обстоятельство, необходимо подойти к такому положению системно, то есть важно направленное выделение средств для развития научного потенциала. В этом плане надо согласиться с экономистом и стратегом, доктором экономических наук, иностранным членом РАН В.Л. Квинт, что «...неувеличение затрат на науку приводит к тиражированию неэффективных социальных технологий и решений, к слабой медицине, к всё более отстающей от мирового уровня системе образования и т.д.» [5, с. 26]. Кроме этого, в настоящее время важное значение имеет активное применение обратной связи, которая в большей степени является коммуникативным механизмом, направленным на разрешение проблемной ситуации в межкультурной среде.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Вавилов С.В. Политические решения в системе властных отношений: генезис, структура, технологии: дис. ... д-ра пол. наук: 23.00.02. М., 2006. 324 с.
2. Властям сейчас важно учитывать общественное мнение, считает Примаков: сайт РИА Новости [Электронный ресурс]. URL: <http://ria.ru/politics/20130114/918095453.html> (дата обращения: 14.01.2013).

3. Выступление первого заместителя Председателя Совета Федерации А.П. Торшина // Материалы семинара-совещания руководителей аналитических служб аппаратов законодательных (представительных) органов государственной власти субъектов Российской Федерации. «Роль и место аналитических служб в экспертно-аналитическом обеспечении деятельности законодательных органов власти в Российской Федерации» // Аналитический вестник 2011. № 5 (417). 147 с.
4. Зобнин А.В. Информационно-аналитическая работа в государственном и муниципальном управлении. М.: ИНФРА-М, 2011. 120 с.
5. Квинт В.Л. Пик трудностей символично придется на 2017 год // Российская Федерация сегодня. 2012. № 11. Июнь.
6. Северова М.С. Принятие политических решений руководством ЕС: особенности и закономерности: дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02. Нижний Новгород, 2009. 210 с.

КАТЕГОРИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ КАК ОСНОВА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ДЕЛОВОЙ СРЕДЕ

А.В. Глухова

Научный руководитель канд. филол. наук,

доцент С.П. Дудина

*Красноярский государственный педагогический
университет им. Астафьева*

В условиях глобализации, поскольку происходит непрерывное динамическое изменение человеческого общества, общение имеет огромное значение в развитии не только отдельной личности, но и социума в целом.

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что возможности общения расширяются вместе с развитием общества. Эффективные методы взаимодействия между людьми в деловой среде приводят к достижению высоких показателей в сфере бизнеса.

В настоящее время общение имеет исключительную ценность. Теперь мы вынуждены коммуницировать не только внутри привычного нам и устоявшегося социума, общение выходит на новый уровень – не только территориальный (внутри субъектов Российской Федерации), но и на интернациональный.

Целью данной работы является нахождение общекультурной межнациональной основы общения в деловой среде.

Основные принципы общения в бизнес-сообществе являются объектом исследования в данной статье.

Предметом исследования является категорический императив как основа общения в деловой среде.

Прежде всего, следует определить различия между общением и деловым общением. Под деловым общением понимается речевое взаимодействие партнеров в деловой сфере, осуществляемое в письменной или устной форме в рамках официально-делового стиля. Деловое общение представляет собой межличностное общение, направленное на достижение какой-то предметной договоренности [3, с. 23]. Деловое общение всегда несет в себе цель. В отличие от личностно ориентированного общения, предметом которого выступает характер отношений между его участниками, цель делового взаимодействия лежит за пределами процесса общения. В данном случае участники делового общения подчинены решению конкретной задачи или достижению конкретных результатов. Более того, деловая коммуникация, как правило, происходит в специфической среде, с отношениями подчиненности, зависимости, неравенства, что не всегда можно выделить в простом взаимодействии между людьми. В бизнес-коммуникации все участники делового процесса взаимозависимы, поскольку от их дальнейшего совместного плана действия зависит тот или иной конечный результат.

Этикет и хорошие манеры – это общепринятые нормы социального взаимодействия. Знание этикета помогает нам строить отношения с окружающими, создает благоприятный контекст для общения и совместного плодотворного труда.

Основной принцип современного делового этикета можно сформулировать как «уважайте других и помогайте им чувствовать себя уверенно». Это означает, что поведение должно быть таким, чтобы собеседник не чувствовал себя обиженным или оскорбленным. Наиболее эксплицитно эту идею выразил Иммануил Кант, родоначальник немецкой классической философии. В своих работах он описал главную мысль взаимоотношения людей в процессе общения. Центральное понятие этики в трудах И. Канта занимает категорический императив, т. е. общеобязательное формальное правило поведения всех людей. Данное явление представляет собой нравственное предписание, имеющее силу безусловного принципа человеческого поведения [1, с. 185–187].

По мнению выдающегося мыслителя, человек представляет собой высшую ценность, является символом нравственного идеала и формирует отношения между людьми в процессе коммуникации. В соответствии с теорией Канта, или так называемым «золотым правилом нравственности», взаимодействие между людьми в процессе общения должно быть основано на взаимоуважении, то есть каждый человек должен опираться на принципы морали и нравственности для формирования простого общения, а следовательно, и достижения поставленных целей. Это означает, что общение в целом и деловое общение в частности базируются на толерантности и понимании оппонента. Иначе говоря, деловое общение включает в себя ряд норм, необходимых для повышения личной эффективности, и является основополагающим этическим принципом. В соответствии с этими

принципами уважение собеседника является главным приемом в деловой среде.

Категорический императив является пассивной стороной изучаемого вопроса, поскольку нацелен на нормы поведения, принятые обществом, то есть на несознательное следование этим нормам. Рассмотрим же изучаемую тему с активной стороны. Положительный опыт говорит о том, что совместно с различными приемами общения человек способен достигнуть больших результатов в бизнес-среде. И в деловой, и в обычной обстановке всегда ценят того, кто способен поддержать разговор, предложить интересную и приятную тему для собеседника. Существуют различные техники для развития важнейших навыков общения в деловой сфере. Считается, что воспитанные люди предпочитают больше слушать, чем говорить. Искусство слушать и говорить является одним из основополагающих принципов взаимоотношений между людьми, а особенно это ценно в деловом окружении, поскольку, сконцентрировавшись на словах собеседника, вы можете выделить главные моменты, сформулировать вопросы и, вероятно, научиться чему-то полезному. Одним немаловажным моментом в деловом взаимодействии является искусство поддержать беседу.

Манера выражаться является средством развития и усвоения культуры каждым членом общества. На протяжении всего общения необходимо оставаться тактичным в любой ситуации. Поскольку течение диалога предполагает адекватную и быструю реакцию на реплики (аргументы, контраргументы), то это определяет необходимость самоконтроля в переговорном процессе, так как возможности аннулирования того, что уже сказано, в условиях официального делового общения резко ограничены [4, с. 372].

При этом следует определить лексическое наполнение вашего разговора, избегать тем, связанных с религиозны-

ми, политическими и финансовыми предпочтениями, а также не задавать вопросы на личные темы. Нормы словоупотребления основываются на выборе слов с учетом их лексического значения, стилистической окраски и лексической сочетаемости. Деловая коммуникация предполагает повышенную строгость в выборе лексики. В официальном общении совершенно неуместно употребление жаргонной, бранной, а также лексики, что негативно характеризует людей, которые ее используют. Выбор неуместных речевых средств определяет деструктивный тон беседы и лишает собеседников возможности реализовать свои цели в ходе переговоров. Общим принципом лексического отбора является соответствие задач, целям и обстановке делового общения. Иными словами, выбор и оперирование языковыми средствами при соблюдении современных языковых и этических норм обеспечивают наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач. Отсюда следует вывод, что человек, способный найти точное средство для выражения своей мысли, уместное в данной конкретной ситуации, представляет собой наивысшую культурную ценность в деловой среде [2, с. 18].

Каждой стране и каждому народу характерны свои традиции, ценности и правила поведения. То, что в одной стране кажется приемлемым и вполне приличным, в другой может быть воспринято как оскорбление [5, с. 263]. Чтобы эффективно вести бизнес с представителями других стран, необходимо осознавать, что ваш собеседник является человеком другой культуры, с уважением принимать и относиться к его ценностям. Ключевым инструментом в деловом общении с иностранными гражданами является терпимость к их политической, религиозной, расовой и культурной принадлежностям. При этом ваше личное отношение к той или иной культуре должно быть нейтральным. Для успешного ведения дел с иностранными партнерами необходимо по-

нимать их национальные особенности, т.е. для того чтобы успешно взаимодействовать с партнерами на международных рынках, требуется детально разбираться в тех или иных культурных реалиях данной страны. В данном случае интуитивно понятные ценности иностранных граждан являются инструментом взаимопонимания, уважения, а следовательно, благоприятного взаимодействия и сотрудничества.

Таким образом, хорошие манеры в современной деловой жизни демонстрируют зрелость и способность адекватно реагировать на любую ситуацию. Общительность в деловом окружении является признаком дружелюбия и открытости, желания сотрудничать, уверенности в себе и уважения к окружению. Представление себя на позиции собеседника, проецирование своего отношения на себя являются наиболее эффективными инструментами для достижения наилучшего результата, удовлетворяющего обе стороны. Соблюдение норм этикета, уважение собеседника, понимание другой культуры делают каждого человека достойным представителем своей страны, а также положительно влияют на исход бизнес-переговоров.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Кант И. Основоположения метафизики нравов. Сочинения: в 8 т. М.: Чоро, 1994. Т. 4. 630 с.
2. Красивова А.Н. Деловой русский язык: учебно-практическое пособие. М.: Изд-во МФА, 2001. 80 с.
3. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2010. 544 с.
4. Франк Д. Семь грехов прагматики: тезисы о теории речевых актов, анализе речевого общения, лингвистике и риторике // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1986. Вып. 17. 372с.
5. Fox S. Business etiquette for dummies 2nd Edition. Wiley Publishing Inc, 2008. 361 p.

СПЕЦИФИКА КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

А.А. Гришина

*Научный руководитель канд. филол. наук,
доцент И.В. Ревенко*

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Тестирование – один из самых современных инструментов получения педагогической информации, являющийся объективным и качественным способом контроля знаний, навыков и умений, так как позволяет создать равные для всех условия, предложить единые критерии оценки и интерпретации результатов. Именно эти преимущества способствовали широкому распространению тестирования, а в последнее время выдвинули данную форму контроля как приоритетную при определении уровня владения языком иностранными гражданами. На этом фоне одним из активно развивающихся и перспективных направлений в современной русистике стало использование средств электронной вычислительной техники в обучении языку и в контроле за уровнем сформированности речевых и языковых навыков.

Компьютер позволяет осуществить непосредственную и опосредованную во времени подготовку испытуемого к сдаче теста, прояснить, как проходит тестирование (даты, временные параметры, количество и последовательность субтестов, разделов, частей и т.д.), существуют ли рекомендации по стратегии и тактикам выполнения теста, как производится процедура оценивания (количество баллов, параметры и объекты контроля), как и когда можно узнать результат и др.

Подготовка к выполнению теста может включать и тренировку, поясняющую, как реагировать на те или иные за-

дания, не допускать случайных (не имеющих отношения к языковой и речевой компетенции тестируемого) ошибок, вырабатывать необходимые временные стереотипы.

Ключевой проблемой во время проведения тестирования, по мнению Т.М. Балыхиной, является временная продолжительность работы. Поэтому важно в системе тестирования заложить показ, учет и контроль отведенного, потраченного и оставшегося у испытуемого времени.

Завершение сеанса тестирования может быть как добровольным (по желанию тестируемого и с разрешения инструктора, по мере истощенности заданий), так и принудительным (при окончании лимита времени) [2, с. 215].

Этап обработки ответов и подсчета баллов наступает после выполнения заданий теста. Согласно классификации В.И. Нардюжева, И.В. Нардюжева, обработка может быть:

- локальной, выполняемой на месте проведения тестирования;
- удаленной, осуществляемой за пределами места проведения сеансов тестирования;
- формальной, в том случае, когда возможно простое сравнение с ключами;
- экспертной, когда подобное сравнение невозможно и требуется привлечение экспертов, специалистов (например, при развернутом устном или письменном ответе);
- оперативной, позволяющей продемонстрировать результаты сразу же после тестирования;
- отложенной – по причине сложного алгоритма расчетов баллов, необходимости получения заключения рецензента, эксперта [3, с. 25].

Важно отметить тот факт, что существуют различные программы для создания компьютерных тестов. В справочнике «Обучающие системы, машины, комплексы» компьютерные программы классифицируются в зависимости от способа и возможностей выполнения посредством этих

программ этапов тренировки, обучения определенным элементам. Эта классификация свободно проецируется на компьютерное тестирование по РКИ.

Программа может быть линейной; в таком случае предусматривается единственно возможное направление работы с тестом независимо от качества ответа учащихся на конкретный вопрос или задание. В ней применяется ввод пропусков в контексте, и тестируемый заполняет их в предъявленных структурах.

Линейная программа может быть осложнена этапом корректировки. В таком случае при неправильном ответе компьютер возвращает тестируемого к исходному заданию, инструкции или правилу, т.е. скорость продвижения по тесту зависит от правильности ответа.

В разветвленной программе предусмотрены разъяснение, дополнительные, наводящие вопросы, указания, помогающие выполнить исходные задания и «получить разрешение» на последовательное движение или движение через кадр.

Программы, сочетающие в себе линейные и разветвленные участки, относят к группе смешанных, или комбинированных. Они обеспечивают и большую гибкость контроля, и приспособляют работу к индивидуальным возможностям обучающихся. Вместе с тем компьютерное тестирование по РКИ имеет свою специфику и свои требования к презентации контролируемого материала и к выполнению контроля. Одними из основных задач являются максимальное использование всех каналов подачи информации, привлечение для этого мультимедиа-технологий: графиков, анимационных клипов, видеоизображения, а также различных ссылок на документы и ресурсы (справочники, лексические минимумы, интонационные контуры и т.д.). В свою очередь, использование компьютерной дидактической наглядности, моделирующей ситуации общения и организующей выпол-

нение заданий и корректировку ответа, повышает продуктивность контролирующих компьютерных программ и мотивацию тестируемых к овладению РКИ [4, с. 280].

В связи с широким спектром возможностей компьютерное тестирование имеет целый ряд преимуществ. В ряду бесспорных достоинств можно отметить обеспечение незамедлительного и постоянного подкрепления правильности выбора тестируемого, быструю обработку вводимой информации, возможность воспроизведения движущихся изображений (анимации), графики, звуко- и видеотрейлеров, что, в свою очередь, повышает мотивацию тестируемого к осуществляемой работе, так как он сам может принять решение (особенно при проведении учебного контроля) о том, что в его владении русским языком подлежит коррекции. Также положительной стороной компьютерного контроля являются уменьшение объема бумажной работы, обеспечение тестору оперативной обратной связи и возможности поэтапного и даже пооперационного контроля за действиями тестируемого. Наряду с оперативностью действий, компьютерное тестирование обеспечивает секретность информации без длительного шифрования и кодирования, а также упрощение процедуры администрирования теста, снижение в итоге затрат на организацию и проведение тестирования, повышает эффективность и объективность контроля [1, с. 105].

Однако компьютерное тестирование имеет не только преимущества, но и недостатки. А.Б. Андреев в работе «Компьютерное тестирование: системный подход к оценке качества знаний студентов» говорит о том, что «негативные реакции обычно вызывают различные ограничения, которые иногда накладываются при выдаче заданий в компьютерном тестировании. Например, фиксируется либо порядок предъявления заданий, либо максимально возможное время выполнения каждого задания, после истечения которого независимо от желания испытуемого появляется сле-

дующее задание теста. В адаптивном тестировании учащиеся бывают недовольны тем, что они не имеют возможности пропустить очередное задание, просмотреть весь тест до начала работы над ним и изменить ответы на предыдущие задания» [1, с. 78].

В заключение отметим, что в условиях роста популярности компьютерного тестирования важно, чтобы данная форма контроля была:

- производительной, полифункциональной: обучение, контроль, самообучение, самоконтроль, получение, хранение, обработка, передача контролируемого материала;
- комплексной, позволяющей создавать и хранить тестовые задания, компоновать тесты, регистрировать испытуемых и т.д.;
- надежной и масштабной в случае предоставления услуг компьютерного тестирования на большие расстояния, через Интернет, значительному количеству пользователей;
- защищенной, обеспечивающей при необходимости секретность материалов и конфиденциальность решений, принимаемых по итогам тестирования.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Андреев А.Б. Компьютерное тестирование: системный подход к оценке качества знаний студентов. М.: Педагогика, 2001. 164 с.
2. Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). М.: МГУП, 2004. 242 с.
3. Нардюжев В.И., Нардюжев И.В. Алгоритмы и методика подготовки компьютерных тестов. М.: Труды центра тестирования, 1999. Вып. 3. 166 с.
4. Обучающие системы, машины, комплексы: справочник / под ред. А.Я. Савельева. Киев: Высшая школа, 1986. 303 с.

ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО ВЕЛИКОГО КИТАЙСКОГО ПИСАТЕЛЯ МО ЯНЯ

Дяо Шо

Хэйлуцзянский Восточный институт (КНР)

Научный руководитель канд. филол. наук,

доцент О.А. Гришина

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Если говорить о писателе, то 58 лет – это, конечно, уже не пора молодости, но еще далеко и не старость. Именно в этом возрасте сейчас находится известный современный китайский писатель Мо Янь. В 2012 году он стал лауреатом Нобелевской премии по литературе. И это первый гражданин Китайской Народной Республики, получивший Нобелевскую премию по литературе.

Биография

Его настоящее имя Гуань Мое. Мо Янь – это псевдоним, который в переводе с китайского означает «молчи». Мо Янь родился 17 февраля 1955 года в провинции Шаньдун. Его родители – крестьяне, воспитавшие трех сыновей (Мо Янь – младший сын).

Уже во время учебы в начальной школе Мо Янь проявил творческие способности: он писал сочинения, которые нередко ставились в пример другим ученикам. Мо Янь очень любил читать – читал все, что попадало под руку: книги, газеты, даже словарь. Он был очень одаренным и талантливым ребёнком. Однако в 1966 году в 11 лет мальчик был вынужден оставить школу из-за «культурной революции», поэтому вернулся домой и стал пастухом. Жизнь юного пастушка была голодной и одинокой, однако такой жизненный опыт стал бесценным для будущего писателя, пробудив в нем творческое воображение.

В 1976 году после нескольких отказов смог вступить в армию (НОАК), где стал кадровым политработником. В армии он продолжил образование и в 1984 году стал слушателем Академии Искусств НОАК (Народно-освободительная армия Китая). В 1986 году окончил факультет литературы Института искусств НОАК, а в 1991 году успешно завершил учебу в аспирантуре Литературного Института имени Лу Синя. В 1997 году он уволился из армии и начал работать в газете «Цзяньча жибао», в это же время стал писать сценарии для кино и телевидения. В 2005 писатель получил звание почетного доктора литературы Открытого Университета Гонконга. В 2006 году Мо Янь вошел в список двадцати самых богатых китайских писателей. Сейчас он работает профессором в университете Шаньдуна и в Пекинском Педагогическом университете.

Литературная карьера

В 1981 году Мо Янь начал свою творческую деятельность и опубликовал первое произведение «Дождь весенней ночью». В 1984 году он опубликовал повесть «Редька красная снаружи, но прозрачная внутри». В этом произведении рассказ ведётся от лица деревенского мальчика-сироты, обладающего чуткостью восприятия природы, живущего в гармонии с самим собой и окружающим миром. Эта повесть сделала писателя известным и получила признательность читателей. В 1986 году выходит в свет повесть «Красный Гаолян» (гаолян на китайском языке – сорго, разновидность риса), которая была удостоена национальной премии КНР «За лучшую повесть года» и которую через год, в 1987 году, экранизировал кинорежиссер Чжан Имоу. Именно этот фильм принес Чжан Имоу всемирную известность. И именно повесть «Красный Гаолян» стала первым произведением Мо Яня, которое было экранизировано. В 1992 году был опубликован роман «Страна вина», который стал первым сюрреалистическим романом, написанным на китайском языке.

В 1997 году Мо Янь написал повесть «Большая грудь и широкий зад», удостоенную национальной премии КНР «За народную литературную повесть». В этом произведении автор показывает нам двойную трагедию. Первая трагедия – это невероятные страдания китайского народа в двадцатом веке. А вторая трагедия заключается в том, что хотя эти страдания китайцы пережили, однако они не созрели, не выросли для новой жизни. Отсюда, как гротеск, образ бабушки-ребёнка, который по-прежнему висит на груди своей матери. Можно подумать, что сочетание пафоса и сатиры не должно давать хороших результатов, но в случае с Мо Янем гротеск плюс патетики равно эпос.

Большую популярность среди читателей завоевал последний роман Мо Яня «Лягушка». В 2011 году этот роман удостоился литературной премии имени Мао Дуня – самой престижной и авторитетной литературной премии Китая, вручаемой раз в 4 года. И за эту же книгу писатель стал лауреатом Нобелевской премии по литературе. В этом романе проявился талант Мо Яня в новом ракурсе, он выбирает необычный стиль, необычное направление – галлюцинаторный реализм, который объединяет народную сказку с историей и современностью.

Роман «Лягушка», над которым он работал десять лет и трижды переделывал, написан в эпистолярном жанре и состоит из четырёх писем и пьесы, причем в последней части тетюшка изливает свою душу, как на исповеди. Роман посвящен деликатной для Китая теме – теме планирования рождаемости. По словам Мо Яня, он выстроил «лабораторию человеческой души», в которой помещает своих персонажей в крайние обстоятельства, чтобы определить суть человечности. Прототипом главной героини стала тетюшка Мо Яня, деревенская акушерка, которая помогла родиться как самому писателю, так и тысячам других детей, а потом была вынуждена заниматься

политикой, пропагандирующей сокращение рождаемости.

Китайская критика относит творчество Мо Яня к «литературе поиска корней» (найти свое первоначало). Детские воспоминания о жизни в деревне предопределили творческий стиль Мо Яня – «магический реализм», на основе которого автор сочетает сказку, историю, современность, а также китайские мифы и легенды, которые передаются в китайских деревнях из поколения в поколение.

Произведения Мо Яня переведены более чем на десять языков. Но на русский язык были переведены и опубликованы лишь «Страна вина» и «Большая грудь, широкий зад». В Интернете можно найти на русском языке книги «Красный Гаолян» и «Лягушка». К сожалению, это немного. Хотелось бы, чтобы русские читатели больше знали китайскую литературу, и в частности творчество Мо Яня как одного из самых популярных современных китайских писателей, воплотившего в своем творчестве традиции классического китайского романа. Это позволит лучше узнать не только китайскую литературу, но и китайскую историю, китайскую культуру, китайский народ.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект 06-4/12).

ОБОГАЩЕНИЕ ЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Я.Н. Козырева

*Научный руководитель канд. пед. наук,
доцент А.М. Ковалёва*

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

О взаимосвязи языка и культуры писали многие лингвисты (В. Гумбольдт, Н.Г. Комлев, А.А. Потебня). В. фон Гумбольдт, обращая внимание на взаимосвязь языка и куль-

туры, называл язык неотъемлемой частью человеческой культуры: «Язык тесно переплетен с духовным развитием человечества и сопутствует ему на каждой ступени его локального прогресса или регресса, отражая в себе каждую стадию культуры» [1, с. 13]. Ученые-лингвисты Ю.Е. Прохоров, Л.С. Крючкова, В.Н. Телия акцентируют внимание на том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. По мнению В.Н. Телия, если в языковой единице есть культурная информация, то должна быть и категория, соотносящая две разные семиотические системы (язык и культура), позволяющие описать их взаимодействие и связи в коммуникативных процессах. Ю.Е. Прохоров отмечает, что язык и культура связаны в коммуникативных процессах и что при овладении другим языком его носитель становится и носителем иной культуры, что, в свою очередь, оказывает влияние на мотивацию и интерес при изучении иностранного языка [4, с. 53]. Согласно лингвокультурологической концепции, поскольку каждый носитель языка одновременно является и носителем культуры, то языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служат средством представления основных установок культуры. Именно поэтому язык способен отражать культурно-национальную ментальность его носителей. Эта особенность языка «отражать культурно-национальную ментальность» в последнее время используется в методике обучения иностранным языкам и представлена в качестве одной из главных целей обучения языкам: формирование культуроведческой компетенции. Поэтому цель данной статьи – представить эффективные способы усвоения знаний о межкультурной коммуникации. В связи с этим нами был проведен эксперимент в лицее № 2 г. Красноярск в 5 классе на уроках английского языка. Был разработан календарно-тематический план,

включающий темы, направленные на приобретение знаний о межкультурной коммуникации. Для этого нами были выделены следующие задачи:

- передача учащимся систематизированной информации по межкультурной коммуникации;
- осознание полученного знания через включение учащихся в дополнительную самостоятельную работу дома;
- осознанное отношение к полученному знанию посредством проведения тематических занятий («Для чего мы учим английский язык?»). При организации данной работы с учащимися осуществлялись следующие принципы:

- сочетание педагогического управления с развитием самостоятельной деятельности учащихся;
- сознательность и активность учащихся;
- учет возрастных особенностей.

В качестве методов на уроках были определены следующие методы: метод вживания (метод эмпатии), метод беседы. В качестве педагогических средств использовались на уроке: презентации к темам уроков, иллюстрированный материал, таблицы. Первый урок был посвящен формированию у учащихся интереса к изучению английского языка посредством беседы на тему «Для чего необходимо знание английского языка». Во вступительном слове учителя подчеркивалась значимость изучения иностранных языков; приводились примеры из художественной литературы о жизни людей, знавших языки, и ответы на вопросы с целью привлечения внимания и интереса к межкультурной коммуникации («Давно ли вы изучаете английский язык?», «Какие еще языки вы учите?», «Почему вы решили изучать английский язык?» и т.д.). Затем были приведены примеры о том, сколько людей в мире говорят и изучают английский язык, как в будущем изучение иностранного языка может пригодиться конкретно этим ученикам. Стоит отметить, что данные уроки проводились в спортивно-ориентированном

классе и одним из аргументов был вопрос: «Как вы думаете, нужно ли знать культуру страны на языке, которой вы хотите общаться? и для чего? Приведите примеры. Ученики с интересом включились в обсуждение, приводили свои аргументы в пользу изучения не только английского языка, но и культуры Англии. Например, особенности приветствий, обращений, мимики и жестов. На дом учащиеся получили задание написать сочинение о своих летних каникулах. Второй урок был посвящен теме «Как я провел лето?». Введением в тему урока были такие вопросы: «Вы любите летние каникулы?», «Где вы любите отдыхать: в городе или на природе?», «Вы когда-нибудь были в детском лагере? Понравилось ли вам?». По желанию некоторые ученики зачитывали отрывки из своих сочинений.

Далее нами была показана презентация «Курорты Англии», рассказывающая о популярных местах отдыха в Великобритании, не отраженных в учебниках. Данная презентация включала в себя три тематических блока: Брайтон, Блэкпул, Озерный край. Каждая тема содержала географическую справку, небольшую историю города, интересный факт (например, Блэкпул – город трамваев) и иллюстрации. Это вызвало большой интерес учащихся, они делали заметки в тетрадях, говорили, что хотели бы там побывать. Далее учащимся был предложен материал о скаутском движении, вместе с учащимися мы сравнили «скаутинг» и российские летние лагеря. Также ученикам было предложено самостоятельно провести поиск информации о других популярных местах отдыха в Англии и по желанию рассказать об этом на одном из следующих уроков.

Третье занятие было посвящено теме «Школа». После повторения лексики предыдущего урока нами была проведена небольшая беседа для включения учащихся в новую тему. Для создания мотивации были заданы вопросы: «Вы знаете, когда в Англии начинается учебный год?», «А

вы знаете, что у английских школьников нет четвертей?» и т.д. Мы рассказали, что дети в Англии учатся с 5 лет, что у них нет четвертей, а только trimestры, т.е. и каникул у них меньше. Учащиеся слушали с интересом, реагировали, задавали вопросы. Некоторые из учеников сказали, что не хотели бы учиться в такой школе и пожалели английских детей. Таким образом, с помощью метода вживания учащиеся выполняли роль учеников английской школы, что позволило им развивать способность мыслить и понимать явления с другой точки зрения, т.е. с точки зрения ученика английской школы. Данный метод оказался необычайно эффективным, поскольку включил неиспользованные возможности учащихся. И рождающиеся при этом мысли, чувства выражались ими в языковой форме. В основной теме урока учащиеся познакомились с новой лексикой, составляли правила для учителя и для учеников.

Таким образом, нами были проведены занятия по английскому языку, на которых постоянно обращалось внимание на культуру этой страны, сравнивались различные культурные ситуации, которые позволили закрепить знания о языке и культуре данной страны. В результате нами было отмечено повышение интереса учащихся к изучению английского языка и культуры. Учащиеся стали более открытыми, дружелюбными, способными управлять своим поведением во взаимодействии при участии в диалогах. Научились сдерживать негативные эмоции, проявляющиеся в резкости, вспыльчивости, нетерпимости к мнению другого.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект 06-4/12).

Библиографический список

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры: пер. с нем. яз. / сост., общ. ред. и вступ. статья А.В. Гулыш, Г.В. Рамишвили. М.: Прогресс, 1985. 451 с.

2. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. 480 с.
3. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. Изд. 5-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 224 с.
4. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: ЯРК, 1996. 228 с.

ПЕДАГОГИКА НЕНАСИЛИЯ: МЕЖКУЛЬТУРНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ

**А.В. Конухова,
аспирант**

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Процесс социализации человека является многоплановым и происходит различными путями, в том числе через образование. Как будет формироваться социальное и эмоциональное становление человека, в значительной степени зависит от того, какой моделью управления он пользуется – насильственной или ненасильственной, а если он использует обе эти модели, то имеет значение, насколько грамотно он их совмещает.

Модели управления мы усваиваем в процессе семейного и педагогического воспитания и образования. Традиционная педагогика, как правило, является авторитарной, то есть насильственной, однако с начала XX века и вплоть до сегодняшнего дня становится все более популярной и активно развивается педагогика ненасилия. В педагогике ненасилия, основу которой заложили философы – идеологи движения ненасилия (Л.Н. Толстой, М. Ганди, М.-Л. Кинг) мы видим ключ к разрешению многих проблем современности, как глобальных, так и межличностных.

В нашей статье мы попытаемся рассмотреть различные взгляды педагогов ненасилия на Востоке и на Западе и покажем, что педагогика ненасилия имеет интернациональный характер.

Принцип ненасилия, невреждения всему живому, ахимса, впервые возникает именно в древних восточных религиях – индуизме, джайнизме, буддизме. Знания о принципе ненасилия формировались в Индии испокон веков с помощью религиозного чувства, которое в той или иной степени присуще каждой личности. Однако по-настоящему принцип ненасилия в воспитании и для воспитания использовал М. Ганди. Он создает школу в поселении, названном Ганди в честь Толстого «фермой Толстого», где воспитывает детей, подготавливая их к использованию ненасильственных принципов на практике и для социального служения. Отметим, что Ганди создает свою школу, но по типу Яснополянской школы Толстого. Ганди пишет о своем опыте обучения группы детей в автобиографии (помимо которых Ганди благополучно воспитал еще нескольких своих). В процессе воспитания он пришел к выводу, что с детьми очень важно не гневаться, не отдавать жестких приказаний, а воспитывать их в первую очередь любовью и своим примером. Поэтому система воспитания Ганди, на наш взгляд, способствовала эффективной социализации личности.

«На ферме Толстого установилось правило – не требовать от ученика того, чего не делает учитель, и поэтому, когда детей просили выполнить какую-нибудь работу, с ними заодно всегда работал учитель. Поэтому дети учились всему с удовольствием» [2, с. 299]. Деятельность для учеников должна стать увлекательной; прежде всего необходимо заинтересовать ребенка, а не заставить. Внимание нужно уделять и воспитанию, формированию характера учеников, а основой для педагога будет религиозное мировоззрение

[3, с. 9]. Именно религиозно-этические нормы помогают воспитать нравственную личность.

Возникновение и развитие педагогики ненасилия на Западе также связано с религией. Само понятие о ненасилии и круговороте зла уходит корнями глубоко в христианство. Новый Завет полностью переворачивает представление человека о справедливости Нагорной проповеди: «...Любите врагов ваших, благотворите ненавидящим вас, благословляйте проклинающих вас и молитесь за обижающих вас» [1, с. 70]. Христианские заповеди легли в основу воспитания и образования, однако долгое время педагогика являлась деспотичной и авторитарной, была построена на жестких принуждениях и наказании. Большинство исследователей [7; 10] считают, что такая насильственная ситуация в педагогике начинает меняться с помощью прогрессивных идей Яна Амоса Коменского (1592–1670).

В системе Коменского объединяются образовательные принципы Средневековья и гуманизма: необходимо и умение заинтересовать ученика, и строгое наказание. Например, строгого наказания заслуживают такие проступки, как богохульство, упрямство, ложь. В таких случаях допустимо даже наказание розгой. Однако такое наказание допустимо лишь за сознательные проступки [5, с. 15]. Иначе говоря, в системе Коменского присутствуют элементы насильственной и ненасильственной парадигмы управления.

У истоков собственно педагогики ненасилия на Западе стоит Ж.-Ж. Руссо (1712–1778). Он считает, что ребёнка необходимо воспитывать на природе, в деревне, в естественных условиях. В романе «Эмиль, или о воспитании» Руссо излагает свою теорию воспитания подробно в художественной форме, говорит о необходимости единства умственного и психического развития ребёнка, о важности подготовки его к самостоятельной жизни, что способствует скорейшему процессу социализации личности. Парадоксально, но Руссо

подчеркивает, что социализация будет более продуктивной на природе, вне общества.

Уже у Руссо появляется понятие о том, что ребенка не надо ругать, он поймет ошибку сам, насильственное наказание используется только в крайнем случае. Развитие этого понимания мы увидим у Толстого и в педагогике М. Монтессори. Прогресс системы воспитания и образования Руссо проявляется именно в отрицании насилия как такого и его пользы.

В России идеи Руссо развивает Л.Н. Толстой. Толстой приходит к выводу: воспитание само по себе насильственно (воспитание основывается на принуждении, приказании), а образование в идеале ненасильственно. Он понимает, что во всём мире необходимо создавать новую систему образования, которая будет строиться на добровольном интересе учащихся, а не на принуждении, наказании и слепом копировании информации.

Оригинальность Толстого была в разработке собственной ненасильственной педагогической системы и применении её в России для простого народа. В Яснополянской школе устанавливается своя, отличная от консервативных правил и предрассудков новая система. Поражает тот факт, что родители крестьянских детей порой забирали их из школы, так как не принимали этой прогрессивной для своего времени системы без розг, наказаний и постоянного заучивания. Кроме того, Толстой, как и Руссо, подчёркивает, что воспитание и образование гораздо эффективнее будут проходить в естественных условиях (обучение простому труду, физические упражнения, игры, прогулки на свежем воздухе). В центре системы Толстого – свобода учащегося и его интерес. По-настоящему оценить достижения Толстого педагоги, родители и ученики смогут только во второй половине XX – начале XXI века, когда активно развиваются педагогика и психология ненасилия.

Свой особенный ненасильственный метод, имеющий концептуальное значение для социализации личности, создает Мария Монтессори. Монтессори считает, что для ребёнка в первую очередь важно отсутствие вербального насилия, критики, оскорблений, нужно строить общение на объяснении материала. Кроме того, подход Монтессори учитывает индивидуальность ребёнка, уникальность каждой личности и при этом формирует трезвую самооценку, так как построен на отсутствии похвалы и критики, постоянного сравнения детей с другими: «Говоря ребенку "молодец" вы оцениваете не конкретные его поступки, а его личность. Хвалите ребенка за отдельные действия словами: замечательно, хорошо, здорово... и т.п.» [4, с. 30]. Такая стратегия является также глубоко христианской, поскольку предлагает изначально воспитывать человека так, чтобы судили не его личность, а поступки. А значит, впоследствии он в меньшей степени будет склонен к осуждению окружающих людей.

Интересно, что дочь Л.Н. Толстого Татьяна Львовна Сухотина работала по системе М. Монтессори и находила у неё много общего с педагогическими взглядами Льва Николаевича; а системы М. Ганди и М. Монтессори возникли параллельно [3, с. 21].

Эти факты ещё раз свидетельствуют о том, что в педагогических концепциях всех вышеописанных авторов есть много общего. Отметим основные черты:

- воспитание ребенка в свободе, естественности, ближе к природе, минимум принуждений и приказов;
- умение заинтересовать ребёнка в деятельности, а не заставить;
- научить самостоятельности;
- стараться уделить внимание и телесному, и духовному развитию ребёнка, чтобы оно происходило в гармонии.

При грамотном подходе педагога отмеченные черты бу-

дуг способствовать эффективной социализации личности, которая происходит через становление и формирование ненасильственной парадигмы управления и учащегося. Следовательно, именно с помощью принципа ненасилия учащийся может уладить конфликты, в том числе внутренние, и создать комфортные межличностные отношения, благополучно реализоваться в профессиональной деятельности, адаптироваться в различных бытовых и социальных ролях, повысить самооценку, жить в гармонии с собой и окружающими людьми. Итак, ненасильственная педагогика является продуманной практической системой, цель которой – формирование личности, умеющей грамотно использовать ненасильственную парадигму управления, необходимую обществу в целом.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового Завета, канонические. М., 2001. 1230 с.
2. Ганди М.К. Моя жизнь. М., 1969. 612 с.
3. Ганди Махатма. М., 1998. 224с.
4. Дмитриева В.Г. Энциклопедия современных развивающих методик. М., 2009. 271 с.
5. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / под ред. З.И. Васильевой. М., 2001. 416 с.
6. Коменский Я.А. Лабиринт света и рай сердца. М., 2000. 319 с.
7. Макарова Н.И., Наливайко Н.В. Насилие – ненасилие в современном образовании. Новосибирск, 2004. 264 с.
8. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. М., 2002. 272 с.
9. Руссо Ж.-Ж. Исповедь. М., 2004. 699 с.
10. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе. М., 2000. 216 с.
11. Толстой Л. Воспитание в свободе. М., 2005. 240 с.

КУЛЬТУРА КИТАЙСКОГО ЧАЕПИТИЯ

Ли Ли

Хэйлунцзянский Восточный институт (КНР)

Научный руководитель канд. филол. наук,

доцент О.А. Гришина

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Чай в Китае относят к «семи вещам, потребным ежедневно» вместе с рисом, маслом, солью, соевым соусом и уксусом. Китайская чайная культура отличается от европейской, британской и японской как способами приготовления и питья, так и поводами для чаепития. Чай в Китае пьют и в повседневных ситуациях, и во время официальных мероприятий и ритуалов. Чай здесь не только напиток, он играет важную роль в традиционной китайской медицине, китайской кухне и буддизме.

Вопреки мнению, что «чай является традиционным напитком в Китае и употребляется ежедневно», в современном Китае среди молодёжи чаепитие менее популярно, чем в России. Семейное чаепитие – это скорее дань традиции и способ отметить единение семьи по случаю какого-либо праздника. При этом чай заваривается в большом чайнике (фарфоровом, фаянсовом или глиняном) сразу на всю семью. Разливается по чашкам или пиалам, из которых и пьётся.

Кроме того, китайцы отмечают несколько видов особых обстоятельств для приготовления и совместного питья чая.

«Знак уважения». В китайском обществе принято выражать почтение старшим, предлагая чашку чаю. Пригласить старших родственников в ресторан на чашку чаю и заплатить за них – одно из традиционных китайских времяпрепровождений в выходные дни. В прошлом чай всегда подавали люди, занимавшие менее высокую степень социальной

иерархии. В нынешнем Китае в связи с либерализацией общества случается, что родители подают чай детям, и даже начальник может налить чай подчинённым. Однако на официальных мероприятиях не следует ожидать, что более высокопоставленный участник подаст вам чай.

«Извинение». В китайской культуре принято, прося прощения, наливать чай человеку, перед которым извиняешься. Это знак искреннего раскаяния и покорности.

«Выражение благодарности старшим в день свадьбы». На традиционной китайской свадебной церемонии жених и невеста в знак уважения подают чай родителям, опустившись перед ними на колени. Молодожёны говорят родителям: «Спасибо вам за то, что вырастили нас. Мы в вечном долгу перед вами!» Родители пьют чай и вручают новобрачным красный конверт, символизирующий удачу.

В Китае существует множество различных способов заваривания чая в зависимости от обстоятельств чаепития, достатка участников и разновидности чая (например, зелёный чай нежнее, чем улун, или чёрный чай, поэтому для заварки используют менее горячую воду).

Один из способов – это заваривание в чашке чаоу (способ был заимствован у народа чаошанч, называвшего этот сосуд «чаоу»).

Чаоу – набор, состоящий из чашки, крышки и блюдца; его можно использовать как сам по себе, так и в сочетании с чайными чашками. Заваривание в чаоу применяют, когда нужно попробовать чай, например при покупке. В таких случаях важно сохранить нейтральный вкус чая; необходимо также иметь возможность посмотреть на процесс заваривания. Пользуются этим способом также для повседневного чаепития, хотя его можно использовать и в некоторых формальных ситуациях. Заваривать в чаоу можно любой чай, но больше всего этот способ подходит для слабоферментированных видов.

1. Вскипятить воду или нагреть её до температуры, добавляющей используемому чаю.
2. Нагреть чаю кипятком.
3. Насыпать листья чая в чаю.
4. Ополоснуть листья чая и немедленно слить воду.
5. Налить воду по стенке чашки на 2/3.
6. Подождать 30 секунд, разлить чай.
7. Подать чай.

Еще один из распространенных способов – это заваривание в чайнике.

Чай заваривают в большом чайнике (из фаянса, фарфора или глины), объёма которого достаточно для всех собравшихся. Особенностью китайского чайника является то, что заварка засыпается в небольшой дырчатый стаканчик-ситечко (из того же материала, что и сам чайник), вставляемый в чайник. При заваривании ситечко заполняется сухим чаем наполовину или на две трети, выполняя, таким образом, роль дозатора заварки. Горячая вода заливается в чайник через ситечко, позволяя пропитаться чаю влагой; после разбухания чай иногда дополнительно чуть отжимают ложкой для более полной отдачи содержащихся в нём веществ. Хорошие зелёные чаи и улуны заваривают несколько раз.

Таким образом, отношение к чаю в Китае особенное. Чай для китайского народа не просто тонизирующий напиток, это необычная культура, этикет, традиции, возможность общения с людьми, с одной стороны, с другой – способ побыть наедине с собой, погрузиться в свои мысли, уйти от суетности и проблем. Культура китайского чаепития – это особая философия.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

СВАДЕБНЫЕ ТРАДИЦИИ КИТАЯ

Лю Пэн

Хэйлунцзянский Восточный институт (КНР)

Научный руководитель канд. филол. наук,

доцент О.А. Гришина

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

По традиционным китайским представлениям, все браки заключались на небесах Лунным Стариком, и не встретить своего суженого было невозможно. Свадебная церемония в Китае, а точнее, ее подготовка занимает много времени и является чуть ли не самым важным этапом в жизни человека.

Первый этап китайской свадебной обрядности – сватовство. Сватовство, непосредственно затрагивающее престиж семей, было чрезвычайно важным делом, которое непременно требовало посредников. Сватов в Китае именовали «человек льда». В деревнях часто этим делом занимались профессиональные свахи. В Южном Китае посредническая миссия при заключении браков обычно отводилась женщинам. Вначале семья жениха высылала семье предполагаемой невесты так называемую «предварительную записку» или карточку с указанием «8 иероглифов жизни», в которых сообщались фамилия жениха, а также год, месяц, день и час его рождения. В семье по этим данным гадали о возможности заключения брака и в случае благоприятного исхода гадания высылали семье жениха сведения о дате рождения предполагаемой невесты. Иногда дата рождения невесты фальсифицировалась, чтобы сделать брак возможным. В любом случае сразу принимать или отвергать решение о свадьбе считалось неприличным, а решающее слово принадлежало старшим в семье.

Если гороскоп устраивал обе стороны, то наступало время для обсуждения размера выкупа невесты. Выкуп в Китае – обязательно чай, потому что он олицетворяет собой плодородие и супружескую верность. Помимо выкупа, должны быть еще подарки для невесты – украшения, отрезки материи красного цвета и прочее.

Когда все формальности были соблюдены, наступало время торжественного ужина, который устраивала семья невесты. Жених в доме невесты получал в подарок горошины, которые он, возвратившись домой, клал в воду, а потом съедал, так как это, по поверьям, способствовало появлению потомства.

Вместо приглашения в Китае использовали рисовые лепешки. Их раздавали родственникам и друзьям перед свадьбой, когда дата была уже согласована.

В Китае свадьба – это «красный» праздник, потому что центральным цветом китайской свадьбы является именно красный цвет. Красного цвета у китайцев не только наряд невесты, но и огромное количество всевозможных свадебных атрибутов, начиная с приглашений и заканчивая коробками, в которые кладут подарки для молодых. Красный цвет на китайской свадьбе не случаен, ведь он символизирует любовь, то есть первопричину торжества, а также радость и процветание.

Свадебное одевание невесты состояло из халата, украшенного цветками и помпонами из разноцветного шелка, и красного платья. На голове у невесты был специальный убор, который представлял собой металлический каркас с накладкой из птичьих перьев, украшенных шелковыми помпонами и медальонами. Лицо невесты скрывала вуаль из красного шелка, чтобы «спрятать стыд». Вуаль, головной убор и платье нередко украшались изображениями дракона, что символизировало духовную власть.

В назначенный день один из родственников новобрачной переносил сидящую на стуле невесту в паланкин, который предварительно вносили в главный зал дома. Древний обычай строго запрещал невесте идти по земле: она не должна была «принести грязь» в дом жениха.

Далее вся процессия шла в сторону дома жениха, где невесту встречали две женщины – замужняя и незамужняя. В доме жениха наступал самый важный и торжественный обряд – обряд поклонения Небу и Земле. Молодые кланялись три раза: первый раз – Небу и Земле; второй раз – родителям, третий раз – друг другу. После поклонений молодых людей провозглашали законными супругами, и официальная часть свадебной церемонии заканчивалась.

Затем все гости во главе с молодыми супругами садились за праздничный стол. Единственный человек на празднике, которому нельзя было прикасаться к угощениям, – невеста. Молодая жена также в течение всей свадьбы должна была хранить молчание (считалось, что это способствует рождению потомства в новой семье).

После некоторого времени гости провожали новобрачных в спальню, где для них было приготовлено специальное блюдо – длинная лапша, символ долгой и счастливой жизни.

Конечно, в праздновании современной китайской свадьбы произошли изменения. И сейчас праздничный стол обязательно украшает свадебный торт, который отличается от обычных тортов роскошью отделки и количеством слоев. Благодаря огромному количеству слоев, торт становится похож на своеобразную лестницу, символизирующую лестницу жизни, которую молодым придется пройти вместе. Внесение торта и его поедание молодыми, в процессе которого они должны держать друг друга за руки, переплетя их, – событие ответственное и очень важное на китайском свадебном приеме. Далее вся свадьба заключается в том, что го-

сти пробуют угощения и ведут друг с другом светскую беседу. Во время торжества невеста меняет свой наряд минимум три раза. После поедания торта это происходит обязательно, а дальше все зависит от количества смены блюд. Самые богатые и шикарные свадебные приемы в Китае предполагают девять-десять смен блюд (при этом со столов уносят и закуски, и салаты, а затем столы вновь накрывают совершенно новыми блюдами).

После свадьбы молодожены приносят жертву предкам: жгут бумажные деньги, запускают фейерверки. Все это является воплощением гармонии человека и природы.

В традиционной китайской свадьбе, как уже было сказано выше, обязательными атрибутами являются вещи и предметы красного цвета, например, китайский иероглиф «двойное счастье», вырезанный из красной бумаги, красные цветы и одежда красного цвета – все это символизирует счастье и выражает наилучшие пожелания. Кроме того, традиционная китайская свадьба отражает китайскую философию. Китаец считает, что красный цвет – это воплощение счастья, удачи, преданности и процветания.

Наступивший XXI век знаменуется переходом от стремления провести пышную свадьбу к организациям «нетипичных», «нетрадиционных» свадеб. Современная молодежь стремится проявлять оригинальность и индивидуальность. Многие предпочитают бракосочетание европейского типа – с венчанием в соборе, а кто-то вместо свадебного кортежа использует легкий и мобильный велосипед.

Однако по-прежнему для китайцев свадьба – это один из важнейших этапов жизни человека, по-прежнему лучшим подарком для молодых на свадьбе будет хун бао – денежное подношение, по-прежнему – это самое яркое и запоминающееся событие, как и у большинства народов мира.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект 06-4/12).

СПЕЦИФИКА ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РКИ

Н.А. Ударцева

Научный руководитель канд. филол. наук, доцент

И.В. Ревенко

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

В наше время, когда жизнь человека нельзя представить без компьютера, задача образовательного процесса – отреагировать на современные реалии и эффективно использовать информационно-коммуникационные технологии. Тенденции развития современной системы образования неразрывно связаны с широким внедрением в учебный процесс различных форм, методов и средств активного обучения.

В последние годы возникла необходимость расширять область исследований в методике преподавания русского языка как иностранного (в дальнейшем – РКИ), поскольку популярность этого предмета с каждым годом возрастает. Русский язык является одним из мировых языков, им владеют, по разным источникам, от 215 до 300 миллионов человек, для которых он не является родным и которые не проживают на территории России. Успешное использование современных технологий в преподавании влечет за собой создание электронных учебных пособий для иностранной аудитории, чтобы повысить качество образования [5, с. 10–11].

Согласно ГОСТу 7.60–2003 «Издания. Основные виды. Термины и определения», «**учебное пособие** – это учебно-теоретическое издание, частично заменяющее или дополняющее учебник и официально утвержденное в качестве данного вида издания» [3, с. 8]. Основу пособия составляют задания, связанные с осмыслением и практической отработкой теоретических положений. Вопросы и задания учебного

пособия ориентированы на приобретение навыков практического использования и оценки явлений в данной области знаний. Учебное пособие должно помочь студенту овладеть культурой мышления, выработать способности к восприятию, анализу и обобщению информации. Пособие включает таблицы, схемы, графики и т.п. В нем располагаются материалы для самостоятельной работы, а также библиографические и справочные сведения.

Особый вид учебного пособия – **электронное учебное пособие**. Электронные учебные пособия, как и печатные, призваны осуществлять поддержку учебного процесса и могут быть ориентированы на электронный / печатный учебник. Методические требования к электронному учебному пособию практически не отличаются от требований, предъявляемых к обычному (печатному) пособию [6, с. 35–36].

Среди обязательных **требований к учебному пособию**, согласно ГОСТу 7.60–2003 «Издания. Основные виды. Термины и определения», можно выделить следующие.

1. В структуру учебного пособия входят следующие обязательные элементы: оглавление (содержание), введение, заключение, справочно-библиографический аппарат.

2. Содержание учебного пособия должно соответствовать ГОС ВПО и утвержденной учебной программе дисциплины. Рубрики основной части текста (разделы, главы, параграфы) должны соответствовать логике изложения учебного материала и тематическому плану учебной дисциплины.

3. Тематические разделы должны содержать выводы, обобщающие учебный материал раздела, и дидактический аппарат (контрольные вопросы, примеры, упражнения, задачи, тесты) для самоконтроля студентов.

4. Необходимо соблюдать последовательность изложения учебного материала по принципу «от простого к слож-

ному»; определения и формулировки должны соответствовать общепринятой научной терминологии.

Кроме того, следует выделить особые **требования для электронного учебного пособия**.

1. Учебное пособие должно состоять из набора файлов небольшого размера, объединенных общей навигационной системой гиперссылок.

2. Оформление учебного пособия должно быть исключительно функциональным. Главная страница должна быть связующим звеном между различными разделами учебника и позволять без проблем перейти к любому из них.

3. Учебное пособие должно быть оформлено в одном стиле (заголовки, цвета, выделения, размещение рисунков, формул, выбор шрифтов, системы управления и т.д.).

4. В электронное учебное пособие необходимо включить изобразительные и условно-графические средства наглядности.

5. Электронное учебное пособие должно содержать полный перечень использованных при составлении учебного ресурса источников информации.

6. Материал должен быть изложен ясно и доходчиво, с четкой ориентацией на уровень профессиональной подготовки учащихся [2, с. 121–123].

«Включение новых информационных технологий в процесс обучения языкам совершенствует этот процесс и может использоваться на всех этапах его организации в качестве инструмента работы, источника знаний и средства формирования умений, средства презентации наглядных материалов и осуществления контроля, тренажера, консультанта. Использование новых информационных технологий на занятиях по РКИ является серьезным мотивирующим фактором, так как в современном вузе мы имеем дело со студентами, которые уже привыкли и умеют получать информацию в компьютерном формате», – утверждает А.Б. Климкевич [4, с. 32].

Специфика **учебного пособия по РКИ** напрямую связана с особенностями самого предмета. РКИ, как и любой другой иностранный язык, – это практический предмет на основе прочной теории. Учебное пособие по РКИ, несмотря на то что, в отличие от учебника, оно может раскрывать только часть курса, должно быть построено так, чтобы в нём были не только языковые, но и эффективные речевые и коммуникативные упражнения, которые одновременно дают грамматические знания и развивают у обучаемого способности к коммуникации. Структуру учебного пособия по РКИ отличает многочисленность внутренних системных связей, что в случае с электронным учебным пособием может быть удачно выражено в гиперссылках к другим темам пособия.

Грамматическая тема «Глаголы движения» в курсе русского языка как иностранного представляет большую трудность для студентов, преподаватели и методисты РКИ уделяют ей большое внимание. Рассмотрим некоторые **электронные учебные пособия по теме «Глаголы движения»**.

Электронных учебных пособий по теме «Глаголы движения» существует гораздо меньше, чем печатных. Следует отметить, что мы рассматриваем только электронные учебные пособия, написанные на русском языке.

Языковой портал <http://www.all-abc.ru/> ориентирован не только на русский как иностранный, но на широкий спектр языков. Основное место здесь занимают полезные ссылки на различные учебные заведения, репетиторов, переводчиков и т.д. Среди прочих здесь представлен раздел «Создаем учебник». Материала в этом учебнике пока очень мало, по теме «Глаголы движения» есть только теоретические таблицы, отражающие две группы бесприставочных глаголов движения и различие в их значении.

На **сайте преподавателя РКИ Михаила Бордюговского** <http://mbordyugovskiy.ru> представлены некоторые ме-

тодические наработки, в том числе и по теме «Глаголы движения». Здесь рассматриваются глаголы движения с приставками. Особое внимание уделяется речевым ситуациям, в которых используется тот или иной глагол. Каждый раздел, соответствующий определенной приставке, разработан очень подробно, кроме грамматики, лексики, морфологии и синтаксиса, здесь есть место отработке правильного произношения и интонации. Разделы строятся по принципу урока с соблюдением его структурных компонентов. Основная часть упражнений направлена на употребление глаголов движения в речи в нужной форме, на развитие наблюдательности у студентов.

На **сайте образовательных ресурсов для РКИ нового поколения** <http://www.russianword.ru> представлен тест по грамматической теме «Глаголы движения», состоящий из 60 вопросов закрытого типа.

На сайте «**Время говорить по-русски**» (http://speak-russian.cie.ru/time_new/rus/) разработан курс обучения русскому языку как иностранному. Этот курс скорее рассчитан на студентов начального уровня владения русским языком. Тема «Глаголы движения» здесь представлена не полностью, материал подается частями. Рассматриваются глаголы *идти – ездить*, затем глаголы *идти – ходить*, *ехать – ездить*, затем эти же глаголы с приставками. Теоретический материал закрепляется в упражнениях, направленных на отработку навыка употребления глаголов движения в нужной форме, а также правильного использования разных групп глаголов движения.

Кроме того, в Интернете широко представлены электронные версии печатных учебных пособий по теме «Глаголы движения». Например, учебно-методическое пособие **Л.В. Архиповой «Изучаем русские глаголы движения»** (<http://www.tstu.ru/education/elib/pdf/2006/arhipova.pdf>), учебное пособие для иностранных учащихся **Т.И. Распопо-**

вой «Справочник-тренинг по русским глаголам движения» (<http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=3988887>).

Таким образом, электронные учебные пособия по РКИ по теме «Глаголы движения» представлены в недостаточном количестве. Но, поскольку методисты и преподаватели РКИ заинтересованы в разработке новых учебных пособий и их быстром распространении, а студенты-иностранцы – в использовании образовательных ресурсов в наиболее удобном формате, их число, вероятно, будет увеличиваться.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Архипова Л.В. Изучаем русские глаголы движения: учебно-методическое пособие. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2006. 72 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tstu.ru/education/elib/pdf/2006/arhipova.pdf>
2. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В., Макаров С.И. Методико-технологические основы создания электронных средств обучения: монография. Самара : СГЭА, 2002. 109 с.
3. ГОСТ 7.60 – 2003. Система стандартов по информации и библиотечному и издательскому делу. Издания. Основные виды. Термины и определения. Минск: Издательство стандартов, 2003. 41с.
4. Климкевич А.Б. Новые информационные технологии в обучении русскому языку // Русский язык за рубежом. 2007. № 4. С. 31–36.
5. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие. 2-е изд. М.: Флинта, 2011. 480 с.
6. Модуль 6: Информационные и коммуникационные технологии в образовании. Технология развития профессионально-исследовательской самостоятельности будущего учителя. Компьютерные средства обучения. Управление качеством подготовки будущего учителя / сост. Т.А. Яковлева и др. Красноярск: РИО КГПУ, 2003. 117 с.

7. Распопова Т.И. Справочник-тренинг по русским глаголам движения: учебное пособие для иностранных учащихся центров довузовской подготовки иностранных граждан. Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2002 70 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=3988887>
8. URL: <http://www.all-abc.ru>
9. URL: <http://mbordyugovskiy.ru>
10. URL: <http://www.russianword.ru>
11. URL: http://speak-russian.cie.ru/time_new/rus/

ПРОИСХОЖДЕНИЕ И ЗНАЧЕНИЕ ГИДРОНИМОВ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Чжан Янь

Педагогический университет Внутренней Монголии

**Научный руководитель канд. филол. наук,
доцент И.В. Ревенко**

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Изучением названий географических объектов занимается раздел науки о языке – ономастика. Ономастика – это «наука, изучающая имена собственные. Поскольку собственные имена – это часть языка, ономастика входит в науку о языке – лингвистику. Разделы ономастики связаны с разными категориями собственных имен». Географические названия (топонимы) изучает топонимика [3, с. 368]. К топонимам относят названия городов, сел, улиц, озер, рек. Названия водных объектов называют гидронимами. Термин состоит из двух латинских корней: «гидра» – вода и «они-ма» – имя, он обозначает «собственное имя водного географического объекта: водоема (море, озеро, пруд) (*Эгейское море, Байкал, Цимлянское водохранилище*), потока (река, ручей) (*Днепр, Амазонка, Гремячий*), его части (залив, плёс))» [2]. Изучением гидронимов занимается наука гидротопонимика. «Названия водных объектов сохраняются веками и

тысячелетиями, поэтому гидронимы имеют очень высокую лингвоисторическую ценность. Анализ гидронимов позволяет проследить этнические и миграционные процессы на прилегающей территории, пути заселения и направления миграции народов, выявить контакты и системные связи между различными этносами и историческую смену одного этноса другим, воссоздать географические условия местности, исторические события, этнолингвистическое прошлое, представить этнокультурный фон» [5]. Вода имеет в жизни человека важное значение, поэтому в названиях рек отражается значимая для истории и культуры народа информация.

В своей статье мы анализируем происхождение названий рек России (Красноярск) и Китая, чтобы определить, каковы их структура и значение.

Китай богат водными ресурсами, самые большие реки – Чан Цзян и Хуанхэ. Они проходят через земли Китая, являются колыбелью китайской истории и культуры. Именно на их берегах в глубокой древности возникла китайская цивилизация. Они кормят жителей этих краев, поэтому китайцы называли их «матерью реки».

Янцзы, или, как её называют в Китае, Чан Цзян, – самая длинная река в Китае, самая длинная река в Евразии, а в мире она занимает третье место.

В древности она называлась просто «Цзян», в наше время слово «цзян» просто значит «река», поэтому в Китае применяется название Чан Цзян, что означает – длинная река. Распространённое в европейских языках, включая русский, название «Янцзы» происходит от старинной паромной переправы, которая называлась Янцзы. Часто это становилось первым словом, которое слышали европейские купцы и миссионеры, поэтому название перешло на всю реку. В Китае название Янцзы считается устаревшим, так теперь эту реку именуют лишь поэты.

Хуанхэ в переводе с китайского языка «Жёлтая река», что связано с обилием наносов, придающих желтоватый оттенок её водам. В древние времена Хуанхэ была широкой рекой, вода в ней была очень чистой, и тогда она не называлась Желтой рекой. Она в самой древней китайской географической книге «Шань Хай Цзин» (Книга о горах и реках), называется «хэ шуй», в книге «Шуй цзинь чжу» (толкования гидронимов) называется «Шан хэ», то есть река. При династии Си Хань в связи с увеличением содержания наносов её называли «Грязной рекой» или «Желтой рекой», но эти названия стали широко использоваться при династиях Тан и Сун.

В названиях рек Китая есть элементы, которые указывают на тип гидронима. В названии содержится указание, что это река (элементы цзян и хэ), второе значение, которое скрыто в элементе цзян – «длинная», в элементе «хэ» такого дополнительного значения нет.

Красноярский край в древности заселяли разные народы. Они давали названия окружающим их природным объектам. Часть этих названий дошла до нашего времени.

Название реки Енисей в основе имеет эвенкийский народный географический термин *енэ* (*йэнэ*) – большая река, который использован для обозначения Енисея и Ангары ниже её впадения. Позже к этому названию добавили термин *сесь* (*сьесь*) река. «Получившееся сочетание Енасье или Иэнэсье трансформировалось у русских первооткрывателей в Енисей (русские, посещавшие реку в XV веке, называли её Исленди). Выше впадения Ангары в Енисей у коренного населения края называется Кем, а в самом верхнем течении на территории Тувы – Улуг-Хем (Верхний Енисей), Улу-Хем (Великая река), в среднем и нижнем течении – Ионеси, Ионесу, Енасе, т.е. “Большая вода”» [1, с. 184].

Река Кача – левый приток Енисея, впадающий в черте Красноярска в Енисей. «Длина реки 103 км. По-тюрски

Кача называлась *Изыр-Су* (в переводе – «стремительно несущаяся»). Татары (так русские называли людей из тюркоязычных народов на территории Сибири), жившие вдоль реки Изыр-Су, называли себя *Изыр-кичи* (слово «кичи» переводится как «люди»). Это слово было трудно произносить русским, прибывшим на эти земли в начале XVII века, поэтому слово трансформировалось в «качи». Местных татар стали называть качинцами, а реку, на которой они обитали, Качей [4].

Исследование названий рек двух стран позволяет сделать вывод о том, что элементы гидронимов в китайском и русском языках несут одинаковую информацию: они называют тип гидронима, а также указывают на размер реки. Эти общие черты говорят о том, какие признаки были значимы для наших предков при назывании рек.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева.

Библиографический список

1. Енисейский энциклопедический словарь / гл. ред. Н.И. Дроздов. Красноярск: Русская энциклопедия, 1998.
2. Краткий понятийно-терминологический справочник по этимологии и исторической лексикологии / Российская академия наук, Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН. Этимология и история слов русского языка. Ж.Ж. Варбот, А.Ф. Журавлев. 1998. URL: <http://dic.academic.ru>
3. Леонтьева Г.А., Шорин П.А., Кобрин В.Б. Вспомогательные исторические дисциплины: учеб. для студ. высш. учеб. завед. / под ред. Г.А. Леонтьевой. М.: ВЛАДОС, 2003.
4. Словари и энциклопедии на Академике. URL: <http://dic.academic.ru>
5. Словарь терминов. URL: <http://www.mosclassific.ru>

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И МОЛОДЕЖНОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО

ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.С. Березина

Научный руководитель канд. пед. наук,

доцент Т.П. Грасс

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Современное общество, основанное на знаниях, предъявляет к индивиду все более жесткие требования для того, чтобы быть успешным и найти свое место в сложной системе социально-экономических взаимоотношений. Увеличивается внимание со стороны государства к развитию системы образования, повышаются объемы финансирования сферы образовательных услуг и растет понимание того, что не должно быть больших перерывов между уровнями образования на протяжении жизни человека [5].

Непрерывное экономическое образование в современных условиях может рассматриваться как социально-педагогическая категория, которая в рамках образовательного пространства позволяет достигать качественно более высокого уровня образования, отвечающего современным требованиям работодателей к рынку труда с учетом развивающегося рынка образовательных услуг, механизма социального партнерства и специфики региональной образовательной политики. «Уровень конкурентоспособности современной инновационной экономики в значительной сте-

пени определяется качеством профессиональных кадров, уровнем их социализации и кооперационности» [3].

Целью нашей работы явилось моделирование непрерывного экономического образования школьников гимназии № 14 г. Красноярска. Данные положения проверялись нами в экспериментальном режиме школы № 50 г. Красноярска, гимназии № 14 г. Красноярска, отдельные аспекты эксперимента апробировались в школах № 72, 24, 5 г. Красноярска в несколько этапов. Целью констатирующего этапа эксперимента, проводившегося с 2011 по 2012 г., было определение уровня экономического образования учащихся, складывающегося из экономических знаний, умений и экономически значимых качеств личности, в т.ч. качеств предпринимчивости, а также выявления состояния непрерывного экономического образования учащихся в школах. На этом этапе эксперимента, как и последующих, было вовлечено 450 школьников с 1 по 11 класс школ г. Красноярска. Для проведения педагогического эксперимента нами была разработана программа проведения эксперимента, в которой учитывались рекомендации А.С. Сиденко [2].

Министерство образования и науки России вполне обоснованно рекомендует в базовой девятилетней школе изучать курс «Введение в экономику», а в старших классах – «Экономическую теорию». Однако до сих пор экономические дисциплины не включены в учебные планы большинства общеобразовательных школ в качестве образовательного федерального компонента. В результате чего наблюдались серьезные разногласия в организации экономического образования, полярность экономических программ, что привело к невозможности осуществления непрерывности и преемственности экономического образования на федеральном уровне.

На констатирующем этапе эксперимента мы организо-

вали работу по следующим направлениям: выявлялось наличие знаний, умений, интересов у учащихся к экономике; определялись информированность учащихся о происходящих экономических изменениях, влияние СМИ на экономическое мышление учащихся; определялись тенденции изменения ценностных ориентаций у учащихся и мотиваций в экономической и предпринимательской сфере; выявлялась готовность учащихся к экономической и предпринимательской деятельности.

В табл. 1 представлены экспериментальные данные, полученные в результате экспертных оценок учащихся школ.

Таблица 1

**Оценка наличия экономических знаний учащихся
на констатирующем этапе эксперимента**

Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни экономических знаний					
		минимальный		средний		высокий	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
1–4 классы (гимназия № 14)	46	13	28,3	21	45,7	12	26
1–4 (школа № 50)	38	29	76,3	8	21	1	2,7
5–8 класс (гимназия № 14)	104	21	20,2	68	65,4	15	14,4
5–8 (школа № 50)	87	56	64,4	31	35,6	0	0
9–11 класс (гимназия № 14)	85	10	11,8	44	51,8	31	36,4
9–11 (школа № 50)	85	57	67	24	28,2	4	4,8

Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень экономических знаний учащихся гимназии № 14 находится на достаточно хорошем уровне, в то время как результаты экспериментальной работы в школе № 50 говорят о недостаточном уровне экономических знаний школьников.

Второе направление констатирующего эксперимента – это выявление состояния экономических умений. Критерий «экономические умения» состоит из следующих показателей: 1 – умение объяснить смысл экономических понятий; 2 – умение решать экономические и предпринимательские задачи; 3 – умение анализировать реальные экономические ситуации в сфере предпринимательства. Наличие умений у учащихся проверялось по трем уровням, а результаты, полученные в ходе проверки, даны в табл. 2.

Таблица 2

**Сравнительные данные уровней умений учащихся
средней ступени**

Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни экономических умений					
		минимальный		средний		высокий	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
1–4 классы (гимназия № 14)	46	9	19,6	23	50	14	30,4
1–4 (школа № 50)	38	25	65,8	13	34,2	0	0
5–8 классы (гимназия № 14)	104	20	19,2	63	60,6	21	20,2
5–8 (школа № 50)	87	53	60,9	32	36,8	2	2,3
9–11 классы (гимназия № 14)	85	3	3,6	42	49,4	40	47
9–11 (школа № 50)	85	50	58,7	29	34,1	6	7,2

Следующее направление – выявление экономически значимых качеств личности. Мы использовали комплекс методик: анкетирование, метод экспертных оценок, метод наблюдения. Для оценки качеств личности мы воспользовались методикой, разработанной Е.И. Чарушиной.

Данный этап эксперимента показал недостаточный уровень сформированности экономических и предпринимательских качеств у учащихся школы № 50. Большинство учащихся во всех классах находятся на низком уровне. Учащихся с высоким уровнем вообще нет. Безусловно, это объясняется отсутствием целенаправленной работы по формированию данных качеств и недостаточным воздействием организационно-педагогических условий реализации модели непрерывного экономического образования, недостаточным разнообразием форм и методов подготовки.

Обобщая полученные результаты, мы можем сделать выводы о том, что экономическое образование в школе осуществляется стихийно и на недостаточном уровне ввиду отсутствия целенаправленной работы по реализации модели непрерывного экономического образования, способствующей формированию не только знаний, умений и навыков в области экономики, но и формированию личности, умеющей ориентироваться в рыночной среде экономически целесообразно.

Полученные результаты в ходе констатирующего этапа эксперимента показали низкий уровень экономического образования учащихся всех ступеней. Было проверено, что выделенные нами группы по многим проверяемым параметрам отличаются по уровню экономических знаний и умений в гимназии № 14, где ведется целенаправленная подготовка детей к экономическим знаниям и умениям, и в общеобразовательной школе № 50.

Формирующий этап эксперимента показал, что овла-

дение учащимися экономическими знаниями и умениями осуществляется более успешно в рамках специально разработанной модели непрерывного экономического образования, сущность которой заключается в научно обоснованной структуре, способах ее управления и реализации ее содержательно-образовательных компонентов.

Таким образом, учащиеся экспериментальных групп показали более высокий уровень экономического образования.

Социальный заказ государства ориентирует общеобразовательную школу на общекультурную подготовку молодежи, где экономическое образование занимает значительное место.

Наши исследования показали, что: как результат выше-сказанного налицо недостатки в экономической социализации молодёжи; полноценная экономическая социализация учащихся может обеспечить непрерывное экономическое образование; реализация непрерывного экономического образования требует специального создания системы экономической социализации в условиях общеобразовательной школы.

Наличие экономического компонента, и в частности предпринимательского, практически во всех сферах деятельности современного человека обуславливает востребованность экономического и предпринимательского образования молодёжи как предпосылки будущей успешной самореализации. В научных трудах под экономической социализацией понимается процесс, направленный на усвоение экономической культуры, развитие таких качеств, как предприимчивость, деловитость, честность, расчетливость, приобретение экономических знаний, ценностей и поведения, необходимых для работы в рыночных условиях, способствующих формированию экономического мышления, способ-

ности самостоятельного принятия эффективных решений и аргументированных суждений по экономическим вопросам. Другими словами, экономическая социализация формирует экономически значимые качества личности, развивает экономическое мышление, готовит индивида к практической деятельности в рыночных условиях в обществе [5].

Одним из путей, обеспечивающих эффективную экономическую социализацию, стали экономизация общеобразовательных дисциплин, введение предметов экономического цикла, создание школ бизнеса, курсов менеджеров и др. [4, с.119].

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект 06-4/12).

Библиографический список

1. Грасс Т.П. Экономическая социализация подрастающих поколений в развитых странах // LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. Германия, 2011.
2. Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/2000/1008-01.htm>
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.
4. Чарушина Е. Изучение экономики как способ социализации старшеклассников // Народное образование. 2007. № 10. С. 182–191).
5. URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/resvanov_obrasovanie/01.aspx

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБСЛУЖИВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

О.Н. Гончарова

*Научный руководитель д-р эконом. наук,
профессор Н.Н. Терещенко*

*Торгово-экономический институт
Сибирского федерального университета*

Качество торгового обслуживания является важным социальным индикатором успешности экономических и социальных реформ, проводимых в настоящее время в Российской Федерации. От его уровня во многом зависят отношение граждан нашей страны к социально-экономической политике государства и оценка ими уровня своего благосостояния и качества жизни.

В последнее время изменилось и отношение предпринимателей к проблеме улучшения качества торгового обслуживания населения. Они все чаще и чаще рассматривают этот показатель как эффективный инструмент повышения конкурентоспособности розничных торговых организаций на потребительском рынке в России.

В начальной стадии рыночных преобразований в российской торговле интерес к проблемам повышения качества торгового обслуживания населения во многом угас. Причины этого лежали в переоценке роли рыночного механизма, устоявшемся мнении, что конкуренция сама расставит все на свои места. Государство практически не вмешивалось в этот процесс и не регулировало данный аспект торговой деятельности в нашей стране.

В последние годы интерес к этой проблеме во многом возрос как со стороны органов государственного регулирования, так и со стороны многих ученых-экономистов, чьи научные интересы лежат в сфере торгового менеджмента.

Между тем, несмотря на значительный прогресс в данной области исследований, в отечественной экономической науке все еще не сформировалась однозначная позиция по поводу содержания понятия «качество торгового обслуживания населения» и по структуре составляющих его элементов.

Попытки государственного регулирования качества торгового обслуживания населения, к сожалению, оказались пока еще недостаточно эффективными и сопровождались возникновением целого ряда негативных организационных и экономических явлений не только на микро-, но и на макроэкономическом уровне.

В общих чертах проблема качества торгового обслуживания населения ставится и в Международных стандартах системы ISO. Однако основной акцент в них сделан не на конкретных проблемах расчета индикаторов удовлетворенности потребителя качеством товаров и услуг, а на философии этого процесса и дефиниции его базовых понятий и характеристик.

Все это, по нашему мнению, делает актуальной проблеме формирования эффективного механизма управления качеством торгового обслуживания населения как со стороны субъектов потребительского рынка России, так и со стороны органов государственного регулирования потребительского рынка с учетом новых социально-экономических реалий, сложившихся в нашей стране.

Российскими экономистами так и не был выработан единый подход к определению сущности данной социально-экономической категории. При этом большинство авторов часто отождествляют качество торгового обслуживания с культурой торговли, уровнем торгового обслуживания и некоторыми другими внешне сходными явлениями.

При переходе к рыночным отношениям во внутренней торговле России вопросы качества торгового обслуживания населения вообще оказались за пределами тематики научных исследований.

На наш взгляд, следует с современных позиций вернуться к опыту оценки качественных параметров торгового обслуживания, накопленному за советский период существования нашей страны.

Наиболее яркими представителями общетеоретической школы того времени были Ю.А. Аванесов, И.Д. Барчук, В.Г. Бурмистров, Я.Л. Орлов, Л.А. Самсонов и Л.А. Таривердиев. Они внесли большой вклад в разработку понятийного аппарата, направлений исследований и методик оценки качества торгового обслуживания населения.

Ряд отечественных экономистов (О.А. Семин, В.А. Сайдашева, В.В. Панюкова) под качеством торгового обслуживания понимают следующие действия персонала в процессе продажи: квалифицированное консультирование покупателей; определение главного мотива покупки товара; вежливое обращение с покупателями, умение реагировать на различные моменты в их поведении, не создавая при этом причин для возникновения конфликтных ситуаций, и др. [8].

В.А. Лищиский для оценки качества обслуживания предлагает использовать балльную оценку, при которой совокупность независимо воспринимаемых элементов обслуживания представляет собой алгебраическую сумму (с учетом знака плюс или минус) восприятий отдельных элементов качества, которые группируются следующим образом: качество продукта и его безопасность; физический аспект качества обслуживания (безопасность посещения предприятия, скорость обслуживания, удобство парковки и т.д.); психологический аспект качества обслуживания (уровень комфорта при общении с персоналом, эстетичность оформления интерьера и т.д.) [3].

Методики, предлагаемые Г.Д. Крыловой, Г.Д. Соколовой, В.А. Лищиским, на наш взгляд, не полностью отображают сущность рассматриваемой нами категории и затраги-

вают лишь ограниченный круг детерминант качества обслуживания [2].

Ряд отечественных экономистов (Т.И. Николаева, Н.Р. Егорова и др.) для определения социальной эффективности предприятия розничной торговли предлагают систему оценки культуры продажи товаров и услуг (качества торгового обслуживания), включающую в себя восемь групп частных показателей:

- устойчивость и широта ассортимента;
- соблюдение технологии обслуживания покупателей;
- издержки потребления, отражающие затраты времени покупателей на приобретение товара;
- активность продажи товаров, профессиональное мастерство работников, занятых обслуживанием покупателей;
- организация рекламных услуг и информации; завершенность покупки; предоставление покупателям услуг, т.е. оценка покупателями видов предлагаемых услуг, их объема и качества;
- качество обслуживания, по мнению покупателей [2].

В исследованиях качества обслуживания предприятий розничной торговли в настоящее время отсутствуют единые методические подходы, имеющие по большей части теоретический характер, что вызывает затруднение их применения в практических исследованиях. Кроме того, существующие подходы рассматривают в основном качество обслуживания на уровне отдельных предприятий, организаций сферы услуг (здравоохранения, спорта, физкультуры, образования и т.д.), в связи с чем остаются нерешенными задачи исследования в розничной торговле с позиций различных групп рыночных субъектов. В настоящее время недостаточно полно и глубоко разработана методика оценки качества обслуживания предприятий розничной торговли, позволяющая всесторонне анализировать детерминанты качества обслуживания и производить их интегральную оценку.

В связи с этим возникает необходимость в систематизации взглядов, методических подходов к исследованиям качества обслуживания предприятий розничной торговли и их адаптации с учетом специфики функционирования ее предприятий в современных условиях развития рыночных отношений в экономике страны.

Таким образом, оценку качества обслуживания предприятия розничной торговли целесообразно осуществлять в разрезе трех основных этапов: подготовительного, основного и заключительного.

Проведенное нами исследование позволило разработать данную методику оценки качества обслуживания. Таким образом, предложенные методологические подходы к оценке качества обслуживания населения в предприятиях розничной торговли позволяют осуществить анализ на основе системного, интегрального и дифференцированного подходов, определить экономическую и социальную эффективность качества обслуживания для общей оценки деятельности предприятия, что способствует разработке на основании результатов исследования наиболее эффективных управленческих решений по улучшению деятельности предприятий розничной торговли и росту их эффективности.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект 06-4/12).

Библиографический список

1. Егоров В.Ф. Организация торговли: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2006. 352 с. (Учебник для вузов).
2. Крылова Г.Д., Соколова М.И. Маркетинг: теория и 86 ситуаций: учеб. пособие. М.: ЮНИТИ: ДАНА, 2000. 519 с.
3. Лищиский И.А. Социально-экономическая эффективность и качество обслуживания населения в сфере услуг (на примере предприятий общественного питания): автореф. дис. ... канд. экон. наук. М., 2008. 29 с.

4. Никишкин В.В. Качество торгового обслуживания и направления его повышения. М., 1982. 59 с.
5. Николаева Т.И. Адаптация торговли к условиям рынка. Екатеринбург: УГЭУ, 1995.
6. О государственном регулировании торговой деятельности: Федер. закон от 28.12.2009 г.– № 381 ФЗ [Электронный ресурс]. URL: КонсультантПлюс.
7. О защите прав потребителей: Федер. закон от 07.02.1999 г. № 2300 -1 ФЗ (в ред. от 23.11.2009 г.) [Электронный ресурс]. URL: КонсультантПлюс.
8. Семин О.А., Сайдашева В.А., Панюкова В.В. Сервис в торговле. Маркетинг и управление качеством торговых услуг: учеб. пособие: в 3 кн. Кн. 1. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Дело и сервис, 2006. Кн. 1. 216 с.
9. Терещенко Н.Н., Трусова С.В. Методологические подходы к оценке качества услуг предприятий розничной торговли: монография / Краснояр. гос. торг.-экон. ин-т. Красноярск, 2011. 166 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИИМЧИВОСТИ И КУЛЬТУРЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА У РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.А. Демина

Научный руководитель канд. пед. наук,

доцент Т.П. Грасс

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Сегодня изучение такого понятия, как предпринимательство, привлекает к себе всё больше и больше внимания со стороны исследователей. В связи с тем что Россия перешла к экономике рыночного типа, стало очевидно, что российская молодёжь мало подготовлена к тому, чтобы самостоятельно разбираться и свободно ориентироваться в вопросах, которые касаются экономических отношений. Поэтому неудивитель-

но, что специалисты стали обращаться к опыту более развитых в этом плане стран. Западные коллеги считают, что развитие определённых качеств у молодёжи, к ним можно отнести умение принимать решения, самостоятельность, конкурентоспособность и многие другие, могут помочь реализовать себя в будущей карьере, например в предпринимательской деятельности. Подрастающие поколения в России мало подготовлены к самостоятельной жизни в современном экономически развитом обществе, но уже сейчас предпринимаются шаги к решению этой проблемы. Специалисты имеют возможность проанализировать опыт формирования предпринимательской культуры в западных развитых странах, что, возможно, позволит не допустить ошибок, совершённых в этом процессе.

Одной из задач, поставленных перед обществом, и в частности перед школой и другими образовательными учреждениями, является формирование у молодёжи качеств успешного и ответственного человека, свободно ориентирующегося в вопросах экономики, быстро адаптирующегося к условиям меняющегося мира и умеющего самостоятельно расставлять приоритеты в собственной жизни. Считается, что молодые поколения являются двигателем прогресса, и если приложить сейчас больше усилий для достижения определённых целей, то в дальнейшем можно будет не беспокоиться об экономической нестабильности в стране.

Что же такое предпринимательство и предприимчивость? Дадим несколько определений. Исследователь К. Болл пишет, что предпринимательство — это способность и готовность инициировать и управлять креативным действием в ответ на предоставленные возможности или изменения, когда бы они не появились, в попытке достичь последствия ценности. Эти последствия могут быть личностными, социальными и, конечно, экономическими [5, р. 20].

Д. Гибсон считает, что предпринимательство – это способность индивида, обладающего рядом важных качеств и характерных черт, необходимых для создания уникального, инновационного и креативного вклада в мир труда, будь то занятость или самозанятость [6, р. 6].

Что касается предприимчивости, то выделяют два направления: первое – рассматривает предприимчивость как необходимое качество личности бизнесмена; второе – как качество личности, необходимое каждому человеку в условиях рыночной экономики.

Предприимчивость является основой творческой, результативной деятельности в любой профессиональной сфере.

В действительности же в России дело обстоит следующим образом. Опыт формирования предпринимательской культуры и предприимчивости в семье чрезвычайно мал, из чего следует, что родители не могут дать детям достойное представление об этом понятии. Родители хотят, чтобы их ребёнок был успешен, чтобы зарабатывал достаточное количество денег, но что предпринять – они не знают. Всё оказывается в большей степени на плечах учебных заведений. Сейчас существует проблема формирования вышеуказанных качеств у школьников и ведутся поиски по её решению. Некоторые изменения есть, но в большей части они проявляют себя в теоретическом ключе, а не практическом.

Школьники считают модель предпринимателя и бизнесмена достаточно привлекательной, они видят себя в будущем успешными людьми, связавшими свою жизнь с бизнесом. Более того, согласно исследованию, проведённому и изложенному в монографии В.И. Петрищева и Т.П. Грасс, большинство опрошенных школьников (94 %) имеют представление о том, что такое предприимчивость, и могут дать определение этому понятию [2, с. 119–120].

Можно отметить, что учащиеся, судя по всему, совсем не против начать проявлять свои предпринимательские качества

ещё со школьного возраста, но современная ситуация в России не позволяет им этого сделать в такой мере, в какой бы хотелось. В школьном возрасте (14–16) практически невозможно найти подработку, дети находятся на полном обеспечении родителей, не знают цену деньгам.

В конце XX века в своей статье А.С. Прутченков отметил, что эта проблема требует незамедлительного решения, ведь «выпускники, делающие первые самостоятельные шаги, сталкиваются с равнодушием окружающих, основанным на "трезвом экономическом расчёте" – невыгодно; их выпускают из школы с напутствием трудиться на общее благо, а общество выбрасывает за борт, не давая возможности проявить себя. Здесь есть и доля вины школы, которая не помогла получить настоящую квалификацию, не дала и прочных экономических знаний, не научила, как поступать, когда нет работы, и т.д.» [3, с. 56].

Т. Терюкова пишет, что «до сих пор не существует однозначного решения вопроса, в каком объёме должен быть включён в школьную программу курс "Основы предпринимательства" (если вообще должен быть включён)» [4, с. 199]. Довольно интересное положение дел, несмотря на то, что на формирование предприимчивости существенное влияние оказывает понимание роли среды (экономической, политической, правовой, социально-культурной, технологической, организационно-технической), в которой происходит формирование этого интегрированного качества личности.

А между тем вопрос о том, какими ключевыми компетенциями должны обладать подрастающие поколения, рассматривается в Концепции федеральной программы развития образования. Там сказано, что «... общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся,

то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество образования» [1].

Теперь обозначим некоторые минимальные задачи, которые должны преследоваться учителями во время процесса обучения школьников для достижения цели развить в них предпринимательские качества:

- способствовать формированию у учащихся мотивации, стимулирующей активную, познавательную и практическую деятельность в области предпринимательства;

- дать представления школьникам о роли и значении предпринимательства в развитии как общества, так и личности;

- помогать в определении жизненной позиции, основанной на адекватном восприятии и применении своих индивидуальных особенностей.

А также следует обратить внимание на формирование определённых качеств личности, которые входят в понятие предприимчивости. Рассмотрим их более подробно.

- ответственность – способность отвечать за свои дела и поручения;

- самостоятельность – способность свободно ориентироваться в новой ситуации, оценивать свои способы действия, искать новые методы работы;

- инициативность – умение личности по собственному желанию организовывать свою и коллективную деятельность;

- трудолюбие – любовь к труду, способность работать в полную силу, сосредоточенно и рационально;

- творчество – деятельность, порождающая качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно значимой уникальностью;

- настойчивость – преодоление встречающихся в работе трудностей;

– организованность – умение планировать свои действия и поступки, руководствоваться этим планом в процессе деятельности;

– честность – умение говорить правду;

– коммуникабельность – общительность, интерес к людям, способность выслушивать, понимать, убеждать и располагать к себе;

– решительность – твердость и непоколебимость в поступках;

– способность идти на риск – вид деятельности, связанной с опасностью.

Развитие вышеуказанных качеств вполне осуществимо даже в школьных условиях в нашей стране. Особенно если не только делать акцент на теоретической подаче материала, но и вовлекать учащихся в практическую деятельность. «Необходимо шире внедрять в школах мини-фирмы или мини-предприятия, позволять старшим школьникам участвовать в их практической деятельности. Сделать акцент на честном зарабатывании школьниками денег. Приобретая навыки участия в бизнесе, подросток чувствует ответственность за качество продукта, у него формируются экономическое самосознание и гордость за свой труд» [2, с. 189].

В заключение можно подчеркнуть, что в современном российском обществе совсем недавно стало значимым формирование предприимчивости и культуры предпринимательства. И в большей мере внимание уделяется скорее молодёжи старшего возраста, а не школьникам, соответственно, прогресс заметен скорее в студенческой среде. Школьная же молодёжь знакома обычно лишь с теоретическим материалом. В целом, предпринимательские качества развиты у них пока достаточно слабо, но предпосылки к улучшению ситуации есть, ведь страна заинтересована в стабильности экономического развития.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы, 2011.
2. Петрищев В.И., Грасс Т.П. Предпринимательство как фактор экономической социализации школьной молодежи (на примере России и зарубежных стран): монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011.
3. Прутченков А.С. Из школьного класса на биржу труда? // Магистр I. 1991. Август.
4. Терюкова Т. Нужно ли учить школьников предпринимательству? // Народное образование. 2001. № 10.
5. Ball C. Toward an Enterprising Culture: A Challenge for Education and Training. Paris, 1989.
6. Gibson D. et al. Good Practice in Embedding Enterprise in Teacher Development. Belfast, 2009.

КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КОМПАНИИ

Э.А. Козлова

Научный руководитель канд. пед. наук,

доцент Т.П. Грасс

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

В настоящее время, когда совсем непросто найти работу выпускнику вуза, открытие молодыми гражданами России собственного бизнеса может стать эффективным способом обеспечения занятости молодежи. Решающую роль в формировании нового поколения профессиональных кадров, развитии инновационной экономики, предпринимательского сектора страны должно сыграть развитие систе-

мы непрерывного экономического образования, в том числе корпоративного обучения.

Корпоративное обучение, в широком смысле слова, есть целенаправленный процесс изменения поведения работников путем передачи им необходимых знаний, формирования навыков и установок для преодоления разрыва между имеющимися способностями и мотивацией работников, с одной стороны, и предъявляемыми к ним требованиями и потребностями организации – с другой.

М.И. Магура, М.Б. Курбатова рассматривают обучение персонала как основу успешной работы организации в процессах повышения конкурентоспособности предприятия и организационного развития, так как обучение призвано подготовить персонал к правильному решению более широкого круга задач и обеспечить высокий уровень эффективности в работе [1, с. 9].

В.Р. Веснин рассматривает корпоративное обучение как одно из направлений развития персонала, что обусловлено решающим фактором роли человека в производстве и управлении на современном этапе научно-технической революции [2, с. 421].

Общий эффект от обучения и повышения квалификации проявляется в виде прироста результата деятельности системы (дохода), а также экономии затрат на компенсацию последствий ошибочных действий или решений. Помимо непосредственного влияния на финансовые результаты компании, капиталовложения в профессиональное развитие способствуют созданию благоприятного климата в организации, повышают мотивацию сотрудников и их преданность организации, обеспечивают преемственность в управлении. Повышая квалификацию и приобретая новые навыки и знания, молодые сотрудники становятся более конкурентоспособными на рынке труда и получают дополнительные возможности для профессионального роста как внутри своей

организации, так и в процессе смореализации. Это особенно важно в современных условиях быстрого устаревания профессиональных знаний [3, с. 51].

По данным Центра исследования и аналитики Amplua Insights и портала Trainings.ru, самыми актуальными направлениями в обучении персонала в России в 2012 году являются обучение продажам и управленческое обучение. Эти темы соответственно отметили 38 и 36 % респондентов (рис.).

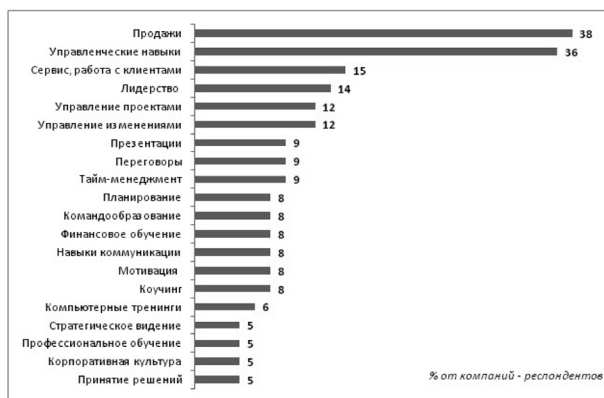


Рис. Актуальные темы обучения

Целями оценки эффективности обучения являются: контроль эффективности форм и способов обучения; правильность выявления потребности в обучении; своевременность проведения обучения; общая результативность мероприятий по обучению и развитию персонала; контроль отдачи от инвестиций в развитие персонала (ROI – Return on Investment); повышение «прозрачности» и управляемости организацией обучения. При оценке эффективности обучения, проводимого для молодых сотрудников предприятия, должен быть применен как минимум один инструмент оценки эффективности обучения. В зависимости от цели обучения выбирается, какой из инструментов оценки является наиболее подходящим для оценки эффективности данного обучения (табл.).

**Способы оценки для различных инструментов
измерения эффективности**

Инструмент оценки	Содержание	Способы оценки	Исполнитель
1	2	3	4
1. Оценка удовлетворенности участников обучения (анкета обратной связи)	Как сам участник оценивает эффективность обучения?	1. Анкетирование участника обучения в день окончания внутреннего обучения. 2. Анкетирование участника обучения в течение пяти рабочих дней после окончания внешнего обучения	1. Внутренний тренер 2. Сотрудник, ответственный за функцию обучения
2. Оценка эффективности программы обучения руководителем, инициировавшим обучение	Какие цели достигнуты в результате посещения мероприятия?	Интервьюирование	Функциональный руководитель при необходимости дополнительной оценки
3. Оценка результатов обучения сотрудников, усвоения программы обучения	Как изменились знания, навыки, установки и мотивация участников в результате обучения?	Контрольные упражнения, специально разработанные тесты, опросники и задания, позволяющие количественно измерить изменения	1. Внутренний тренер / провайдер обучения. 2. Функциональный руководитель. 3. УРП при запросе функционального подразделения, указанного в бланке-заказе на организацию обучения

Продолжение табл.

1	2	3	4
4. Оценка изменения поведения в работе участника обучения	Применяют ли участники обучения полученные знания и навыки на практике? Есть ли изменения рабочего поведения и компетенций?	1. Оценка руководителя, проводимая в процессе работы. 2. Дополнительно: оценка по компетенциям: в качестве дополнительного инструмента, в том случае, если результаты иных оценок не позволяют оценить эффективность проведения обучения, допускается проведение разовой оценки по компетенциям в соответствии с утвержденной в обществе процедурой, с привлечением сотрудников, ответственных за оценку персонала в подразделениях по работе с персоналом	1. Функциональный руководитель. 2. УРП
5. Оценка бизнес-результатов деятельности участника обучения	Как изменились результаты деятельности участников обучения?	1. Оценка результатов достижения КРІ и / или индивидуальных целей в соответствии с принципами и подходами к оценке эффективности деятельности сотрудников, действующими в обществе. 2. Оценка результатов выполнения должностных обязанностей, закрепленных за участником обучения	1. УРП. 2. Функциональный руководитель

Окончание табл.

1	2	3	4
6. Отдача от инвестиций ROI в развитие сотрудников	Какова отдача от средств, вложенных в обучение?	$ROI = \frac{Д - З}{З} \cdot 100,$ где Д – доход от программы; З – затраты на программу / стоимость программы	Функциональный руководитель по запросу

Выбор способа оценки осуществляется по следующим принципам: способ оценки должен быть прост в применении (сбор данных для проведения оценки не должен быть затруднительным и требовать больших затрат времени и других ресурсов); предпочтение при выборе способа должно отдаваться количественному измерению; значение квалификации персонала для эффективности применения новых технологий стало столь важным, что в современном менеджменте практически всех индустриально развитых стран мира квалификация стала главнейшим признаком классификации персонала предприятия и получила ранг, равный характеристикам, определяющим принадлежность работника к управленческому или производственному персоналу.

Молодежь как кадровый потенциал компании — важнейший стратегический фактор, определяющий ее успех. Качественные и количественные характеристики рабочей силы определяют возможности реализации экономических программ, структурной перестройки, расширения производства, повышения качества продукции и роста производительности труда. Поэтому обучение, повышение квалификации руководителей и специалистов, обучение и переподготовка по смежным и вторым профессиям, формирование предпринимательского корпуса компании с учетом новых экономических условий и решение в качестве основной цели задач по развитию конкурентоспособно-

го как на внутреннем, так и на внешнем рынке персонала компании выдвигают перед кадровой службой компании новые, весьма сложные и актуальные задачи по работе и реализации основных направлений подготовки кадров [3, с.71].

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект № 06-4/12).

Библиографический список

1. Веснин В.Р. Менеджмент: учеб. 3-е изд., перераб. и доп. М.: ТК Велби; Проспект, 2006. 504 с. URL: <http://www.alleng.ru/d/manag/man001.htm>
2. Магура М.И., Курбатова М.Б. Организация обучения персонала компании: 2-е изд., перераб. и доп. URL: http://www.koob.ru/magura_kurbatova/organizatciya_obucheniya_personala_kompanii
3. Травин В.В., Дятлов В.А. Менеджмент персонала предприятия: учебно-практическое пособие. 5-е изд. М.: Дело. 2003. 272 с. URL: <http://www.alleng.ru/d/manag/man108.htm>

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

С.В. Костылев

КГБОУ ДПО «Учебно-методический центр»

Анализ сущности содержания, функциональных характеристик и основных направлений социокультурного пространства позволяет утверждать, что оно направлено на создание благоприятных условий для формирования ценностных установок, ориентаций и предпринимательской активности учащейся молодежи в различных сферах экономической, социальной, политической и культурной жизни.

Социально-культурное пространство – это комплексный процесс формирования ценностных ориентаций и компетентностей в сфере предпринимательства обучающихся, готовых к осознанной творческой деятельности во всех сферах современного производства.

По мнению доктора философских наук, профессора А.С. Панарина, молодежь – это специфическая социально-демографическая группа, предназначенная современным обществом для ускоренного освоения новейшей профессиональной, научно-технической, социально-культурной (интеллектуальной), территориальной среды [5, с. 359].

Важной составляющей процесса социализации и инкультурации выступает трудовое становление молодежи, поскольку необходимость формирования предпринимательских умений и навыков декларируется во многих нормативных документах, программах, научных и популярных публикациях, посвященных проблеме профессионального самоопределения подрастающего поколения.

Основная цель профессионально-трудового воспитания в условиях социально-культурного пространства состоит в формировании гуманистических ценностных ориентаций как предпочтений личности, заключающих в себе внутреннюю свободу и уважение к профессии, любовь к труду и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность.

В ходе профессионального становления личности молодого человека формируется определенная система ценностных ориентаций с более или менее развитой структурой поведения личности. А.С. Запесоцкий утверждает, что профессиональная подготовка специалиста осуществляется в процессе усвоения многоуровневого комплекса, суть которого можно выразить формулой: «ценности – цели – средства – методы – ресурсы – объекты» [Запесоцкий 2003. С. 102].

Обучающиеся в процессе образования, производствен-

ной практики и дальнейшей профессиональной деятельности становятся производителями материальных благ общества и субъектами социально-трудовых отношений. В условиях, когда в обществе активно культивируются труд и предпринимательство как ценность, проявляется уважение к человеку труда, государство осознает, декларирует и создает реальные механизмы повышения эффективности профессионально-трудовой социализации подрастающего поколения.

Становление личности обучающегося как сознательного субъекта труда в условиях образовательного и социокультурного пространства предполагает формирование и развитие у него необходимых социокультурных и духовно-нравственных качеств, позволяющих ему реализовать свой трудовой и предпринимательский потенциал. Поэтому воспитание устойчивого отношения учащейся молодежи к труду и предпринимательству как к важнейшей социальной, духовной и культурной ценности, как к источнику человеческого бытия, как к увлекательному и престижному виду деятельности, как к средству профессиональной реализации становится одной из стратегий функционирования и развития профессионального образовательного учреждения.

Одной из институций реализации предпринимательской активности учащейся молодежи является учебно-производственная фирма как действующее мини-предприятие, в котором обучающиеся производят необходимый для рынка продукт и получают реальный доход.

Стратегическая цель создания учебно-производственной фирмы – обеспечение высокого уровня подготовки будущих специалистов; развитие их профессиональных навыков и компетенций для открытия собственного дела.

Задачи:

- ликвидация разрыва между теоретическими дисциплинами профессионального цикла и производственным обучением, практикой работы на производстве;

- стирание противоречий между компетенциями выпускника и запросами работодателей, реальными производственными условиями;

- формирование ценностного отношения к предстоящей трудовой деятельности и навыков социально-профессиональной адаптации;

- развитие предпринимательских способностей и инициатив обучающихся, их умение найти свою нишу на рынках занятости, товаров и услуг.

Основные принципы построения и организации учебно-производственной фирмы:

1. Учебно-производственная фирма имеет определенный вид деятельности, наиболее полно отвечающий задачам обучения:

- производственная фирма (производство и реализация какого-либо продукта: строительные работы, автосервис, швейное производство);

- розничная торговля (хозяйственными, парфюмерными, продовольственными товарами, обувью, одеждой, бытовой техникой);

- транспортные услуги (обслуживание легковым и грузовым транспортом, специальной техникой, грузоперевозки, аренда, лизинг).

2. Учебно-производственная фирма имеет оптимальный количественный состав сотрудников: в зависимости от поставленных целей обучения, специализации обучающихся, их предварительной теоретической подготовки, вида практики и ее продолжительности, вида деятельности фирмы, её состав может сильно изменяться.

3. В учебно-производственной фирме имеются следующие должности: менеджер-управляющий фирмы, главный бухгалтер, маркетолог, специалист по производству, специалист по снабжению, специалист по сбыту продукции и др.

4. Учебно-производственная фирма охватывает все

аспекты деятельности реальной фирмы: управление, дело-производство, работа с поставщиками и клиентами, работа с кадрами, бухгалтерский учет, маркетинг и реклама, снабжение, сбыт, ведение складского учета, анализ финансово-хозяйственной деятельности и т.д.

5. Все аспекты деятельности равномерно распределяются между сотрудниками учебно-производственной фирмы:

- абсолютное воспроизведение организационной структуры, документооборота, рабочих условий типичной реальной фирмы, наиболее полно отвечающей поставленным задачам обучения;

- создание реального внешнего окружения учебно-производственной фирмы, т.е. должен быть конкурентный выбор клиентов, поставщиков, потребителей.

6. Учебно-производственная фирма должна иметь отдельное рабочее помещение с необходимым количеством рабочих мест (по количеству участников). Каждое рабочее место комплектуется всем необходимым оборудованием и организационной техникой в соответствии с его функциональной ориентацией, набором бланков, программных средств, нормативной, справочной и методической литературой.

7. Общее руководство учебно-производственной фирмой осуществляет преподаватель (тренер), который направляет деятельность фирмы, консультирует участников, но сам не принимает управленческих решений, т.е. он выполняет роль наставника (тьютора, модератора, советника, консультанта).

Проблемы функционирования учебно-производственных фирм в условиях образовательного учреждения: организационно-правовой статус, оплата обучающимся, мотивация и стимулирование педагогов, нормативно-правовое обеспечение деятельности.

В целях создания условий для разработки молодыми предпринимателями бизнес-проектов, которые они могут

реализовать самостоятельно, и стимулирования предпринимательской активности учащейся и студенческой молодежи КГБОУ ДПО «Учебно-методический центр» при поддержке министерства образования и науки Красноярского края провел краевой конкурс бизнес-проектов «Учебно-производственная фирма» среди обучающихся образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования.

Номинации конкурса

«Лучший бизнес-проект» – в трех направлениях реализации:

- для решения актуальных проблем края и муниципальных образований;
- для обеспечения возможности участия в программах финансирования реализации бизнес-проектов службами занятости населения;
- для обеспечения решения задач образовательного учреждения.

На конкурс было представлено 33 проекта обучающихся из 27 образовательных учреждений. Общее количество участников – 202 человека.

Публичная защита бизнес-проектов «Учебно-производственная фирма» прошла в рамках проведения IV Общегородской ассамблеи «Красноярск. Технологии будущего» в международном выставочно-деловом центре «Сибирь». По предоставленным проектам была проведена экспертиза специалистами Красноярского краевого отделения «Ассоциация молодых предпринимателей России», департамента межрегионального и международного развития межрегиональной общественной организации предпринимателей Сибири «Сибирь без границ».

При проведении анализа было выявлено, что практически во всех проектах отсутствует расчет затратной стороны проекта, финансовый план недостаточно проработан. В

большинстве бизнес-планов поставленные цели и задачи не соответствовали содержанию проекта.

По итогам публичной защиты конкурса бизнес-проектов члены жюри распределили места следующим образом:

I место – учебно-производственная фирма «Мир сервисов» (ПЛ № 8 г. Ачинска);

II место – «Детское кафе» (ПУ № 27 г. Канска), «Учебно-производственная мини-пекарня» (ПУ № 60 г. Канска);

III место – ателье «Креатив» (ПЛ № 46 г. Ачинска), «Производство хлебобулочных изделий» (ПУ № 21 г. Красноярска), «Кафе быстрого питания (ПЛ № 35 г. Зеленогорска).

Итоги конкурса бизнес-проектов «Учебно-производственная фирма» продемонстрировали наличие предпринимательской активности, инвестиционно-привлекательных бизнес-идей обучающихся учебных заведений начального и среднего профессионального образования, основанных на использовании современных технологий, представили широкой аудитории сочетание неординарного бизнес-решения с технологическими инновациями и убедили жюри в новизне и возможности устойчивого развития проектов.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева.

Библиографический список

1. Волков Ю.Г., Добреньков В.И. и др. Социология молодежи. Ростов н/Дону, 2001. 262 с.
2. Запесоцкий А.С. Образование: Философия, культурология, политика. М.: Наука, 2003. 456 с.
3. Инновации в профессиональном образовании и обучении. Образовательная технология «Учебная фирма»: пособие для преподавателей / под ред. А.В. Завгородней. СПб.: Изд-во ООО «Полиграф-С», 2004. 224 с.
4. Омельченко Е.Л. Молодежные культуры и субкультуры. М.: Изд-во Института социологии РАН, 2000. 264 с.
5. Панарин А.С. Философия политики. М.: Новая школа, 1996. 424 с.

ФОРМАЛЬНЫЕ И НЕФОРМАЛЬНЫЕ КАНАЛЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА СТУДЕНТОВ

Ф.Р. Сафиуллина

*Центр перспективных экономических
исследований АН РТ*

Проблема занятости молодежи стала одной из актуальных проблем современной России, которая отражает более широкую социально-экономическую проблему – занятость населения в целом. На рынке труда сформировалось представление о стандарте занятости – это занятость у одного и того же работодателя на постоянной основе на полный рабочий день. Это, в свою очередь, обеспечивает не только постоянное рабочее место, но и гарантированный доход для работника. Однако в последние десятилетия, наряду с постоянной занятостью, все больше стали появляться различные формы нетипичной занятости, куда в основном втянуты наименее конкурентоспособные социально-демографические группы населения – это молодежь и лица пенсионного возраста.

Во избежание разночтений обратимся к терминологии, уточним определения таких понятий, как занятость и временная занятость, формальные каналы трудоустройства и неформальные каналы трудоустройства. Так, В.В. Радаев дает следующее определение занятости: «Отношения занятости выражают те условия, на которых происходит создание рабочих мест и распределение работников по рабочим местам» [3, с. 182]. Он также особо подчеркивает, что занятость не только выражает состояние соответствия предложения труда и спроса на труд, но в большей мере определяется как «совокупность действий, связанных с формированием способов вовлечения трудоспособных групп населения в хозяйственную деятельность» [3, с. 183]. «Любая занятость в рамках трудовых отношений, продолжительность которых заранее опре-

делена в трудовом договоре (письменном или устном) и, конечно, во времени, является временной» [1, с. 123]. Дадим определения таким понятиям, как формальные и неформальные каналы трудоустройства. «Первые – институционализированные внешние средства поиска работы, к ним относятся: вуз, государственные органы труда и занятости, негосударственные организации по трудоустройству (рекрутингу). Вторые – неинституционализированные, латентные внешние средства – это совокупность личных и профессиональных связей субъекта (прямая протекция и рекомендация родственников, друзей и знакомых; предоставление кем-либо неофициальной информации о наличии вакансии, не представленной открыто на рынке труда), а также СМИ и Интернет» [2, с. 80].

Исследования по проблеме изучения совмещения учебы и работы в научных журналах, публикациях имеют двадцатилетнюю историю. Данную проблему в своих научных трудах рассматривали, такие авторы, как: В.В. Радаев, Ф.Э. Шереги и В.Г. Харчев, Т.Э. Петрова, Т.П. Меркулова и В.И. Герчиков. С 2000 года проблему временной занятости молодежи исследовали такие ученые, как Д.Л. Константиновский, Ф.Э. Шереги, В.Н. Герчиков, С.В. Творогова и т.д.

Из года в год увеличивается количество студентов, которые совмещают учебу и работы. Прежде чем приступить к трудовой деятельности, студенту необходимо различными способами найти такую работу, чтобы совместить учебный процесс и трудовую деятельность. С целью выяснения, какие способы используют студенты для трудоустройства, обратимся к исследованию, которое было проведено автором статьи в г. Казани.

В Республике Татарстан было проведено исследование по изучению временной занятости студенческой молодежи, опрос проводился в марте 2012 в г. Казани, выборка состави-

ла 1000 человек. В опросе участвовали студенты очного отделения 7 вузов, из которых 5 государственных: Казанский федеральный университет (33,9 %), Казанский государственный медицинский университет (6,7 %), Казанский государственный архитектурно-строительный университет (9,9 %), Казанский государственный технологический университет (20,5 %), Казанский государственный энергетический университет (15,5 %), и 2 негосударственных: Институт социальных и гуманитарных знаний (ИСГЗ) (4,9 %) и Институт экономики, управления и права (ИЭУП) (8,6 %). Были опрошены студенты, обучающиеся на бюджетной (64,3 %) и на коммерческой (35,7 %) основах.

К каналам трудоустройства отнесем все внешние средства, с помощью которых осуществляется трудоустройство. Всех посредников трудоустройства можно разделить на формальные и неформальные. К формальным каналам трудоустройства относятся: вуз, государственная коммерческие службы занятости. К неформальным каналам трудоустройства относятся: протекция и обращение к родственникам, обращение к друзьям, знакомым, а также непосредственное обращение к работодателю, СМИ и Интернет.

Среди неформальных каналов трудоустройства среди студентов самым распространенным является протекция. Согласно результатам нашего исследования, самым распространенным способом трудоустройства среди студентов на сегодняшний день является поиск вакантного места через друзей, родственников, знакомых. К протекции прибегают более половины опрошенных студентов (52 %). Больше всего обращаются за протекцией студенты коммерческих вузов: в ИСГЗ – 57,9 %, столько же в ИЭУП. В некоммерческих вузах: КФУ – 54,3 %, КГТУ – 51,6 %, КГЭУ – 51,3 %, КГАСУ – 50 %. Меньше всего по сравнению с остальными учебными заведениями к друзьям, родственникам и знакомым обращаются

студенты КГМУ – 18,2 %. Так, примерно половина юношей (54,6 %) и девушек (50 %) нашли работу, обратившись к друзьям, родственникам, знакомым. Студенты при поиске работы в первую очередь обращаются к своей семье, родственникам, родителям – именно они, обладая обширными связями и информационными ресурсами, выступают помощниками в трудоустройстве своих детей, родственников. Также при поиске работы студенты чаще всего используют дружеские связи, поскольку именно в студенческие годы друзья очень много значат для студентов и не только выступают как социальный ресурс, но и приносят определенные преференции, способствуют трудоустройству. Работающие однокурсники, друзья, сверстники вслед за собой трудоустраивают и других студентов.

Следующим каналом неформального трудоустройства среди студентов является непосредственное обращение к работодателю. Из всего числа опрошенных 26,6 % студентов нашли работу, напрямую обратившись к работодателю. Высокий процент обратившихся к работодателю приходится на студентов КГАСУ – 40 %, примерно столько же среди студентов КГМУ – 36,4 %, КФУ – 27,2 %, КГТУ – 26,6 %, КГЭУ – 20,5 %, ИСГЗ – 15,8 %, ИЭУП – 21, 1%. Каждый четвертый юноша и каждая третья девушка при трудоустройстве обратились непосредственно к работодателю. Однако, в отличие от юношей, именно девушки ищут работу, подавая объявления в газеты, журналы (8,3 %), обращаются в коммерческую службу занятости (4,5 %), государственную службу занятости (2,3 %). Тогда как юноши стараются искать другие способы поиска работы (14,3 %), и поэтому в два раза меньше юношей ищут работу через объявления в газетах, журналах (4,2 %); 0,8 % обращаются в коммерческую службу занятости и 2,5 % – в государственную службу занятости.

Из общего числа опрошенных студентов почти каж-

дый пятнадцатый использовал средства массовой информации для поиска временной занятости, подав объявление в газеты, журналы. Каждый десятый трудоустроился, используя иные способы (10,1 %). И очень малая часть опрошенных студентов нашла работу через формальные каналы трудоустройства, т.е. обратившись в государственную (2,4 %) и коммерческую (2,4 %) службы занятости. К содействию органов государственных и коммерческих служб занятости студенты прибегают в крайнем случае. Согласно социологическим исследованиям, респонденты, участвовавшие в опросе, отметили, что работа органов службы занятости недостаточно эффективна, а это побуждает соискателей вакансий использовать другие каналы трудоустройства.

Таким образом, студенты используют различные каналы трудоустройства. К каким бы каналам не прибегал студент при поиске работы, она помогает в дальнейшем без особых трудностей включиться в постоянную занятость. Так как ранняя трудовая адаптация помогает студентам накапливать не только практический опыт, навыки и умения работы, но и позволяет им стать конкурентоспособными на рынке труда.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект 06-4/12).

Библиографический список

1. Нестандартная занятость в российской экономике / под ред. В.Е. Гимпельсона, Р.И. Каплюшников. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006. 400 с.
2. Панченко О.Л. Профессиональное трудоустройство молодых специалистов с высшим образованием в современном обществе как социальная проблема: На материалах Республики Татарстан: дис. ... канд. социол. наук. Казань, 2005. 240 с.
3. Радаев В.В. Экономическая социология: учеб. пособие для вузов. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. 603 с.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В АСТРАХАНСКОЙ ОБЛАСТИ

Е.С. Палаткина

*Научный руководитель А.С. Джангазиева
Астраханский государственный университет*

В современной России на региональном и муниципальном уровнях управления осуществляются разнообразные программы поддержки малого предпринимательства. Выделение малого предпринимательства в качестве целевой группы призвано создать условия для предотвращения монополизации и формирования матричной структуры гражданского общества. Вместе с тем малое предпринимательство – достаточно обширный и разноплановый сектор и, следовательно, возникает необходимость сосредоточивать государственную поддержку именно в этом секторе предпринимательства.

Среди целевых групп в рамках малого предпринимательства, на которые следует обращать особое внимание в плане государственного регулирования, особо выделяется молодежное предпринимательство. Ведь молодежь – самая активная часть общества, которая быстро реагирует на любые изменения в жизни и эффективно воспринимает их полезные стороны. Поэтому можно говорить о том, что молодежь обладает куда большим потенциалом и способностью к предпринимательской деятельности, чем другие возрастные группы.

Молодежное предпринимательство – это очень сложный сектор, который требует особенно серьезного внимания со стороны государственных органов. Его правильно построенная, целенаправленная поддержка обеспечит развитие малого предпринимательства в регионе, что, в свою очередь, приведет к экономическому росту, повышению инвестиционной привлекательности региона. Однако молодежь сталкива-

ется с огромными трудностями на пути создания молодежных предприятий.

Молодежный бизнес является существенным сегментом малого предпринимательства, а молодежь – наиболее значимым звеном в предпринимательской среде. Именно сегодняшнее молодежное поколение будет определять облик нашей страны уже через 10 лет, и от развития молодежного бизнеса будут зависеть темпы экономического роста и развития нашей страны завтра [1, с. 190].

Однако сегодня во многих Российских регионах, в том числе и в Астраханской области, большое количество молодых людей оказались не востребованными в сфере государственной экономики. Значительная часть молодежи проявляет высокую активность в предпринимательской деятельности, но по причине отсутствия реального механизма поддержки молодежного предпринимательства большинство начинаний либо закрывается в течение первых нескольких месяцев работы, либо уходит в сторону нелегального, а нередко и криминального бизнеса.

В рамках интервью в Министерстве социального развития и труда Астраханской области молодым людям был задан вопрос: «Какова причина привлекательности наемной работы перед предпринимательской деятельностью?».

Были приведены следующие аргументы.

1. Повышение удовлетворенности работой по найму в силу роста заработной платы, особенно в московских фирмах.
2. Недостаток свободных ниш в бизнесе.
3. Желание стабильности в жизни.
4. Недостаток специальных знаний, необходимых предпринимателю.

Ввиду неинформированности молодых людей о существующих методах поддержки молодежного предпринимательства существует необходимость в проведении различных акций, конкурсов, создании информационных баз в учебных

заведениях. Все эти меры будут способствовать тому, что молодые люди перестанут воспринимать предпринимательство, бизнес как недоступную им сферу деятельности.

Увеличение доли молодых предпринимателей в общей структуре предпринимательства Астраханской области свидетельствует об усилении интереса молодежи к предпринимательской деятельности, которая, в свою очередь, требует от них определенных знаний и опыта, личных качеств. Большинство молодежи в силу ряда объективных причин не имеет в достаточной мере таких знаний и опыта. В результате этого они не могут в полной мере воплотить в жизнь свои идеи, бизнес-проекты. Поэтому для успешной работы молодым предпринимателям необходимо компенсировать недостаток знаний, опыта.

Пилотажный опрос, проведенный нами летом 2012 г. среди представителей частных фирм Астраханской области, показал, что молодые предприниматели испытывают потребность в финансовой (31,3 %), налоговой (16,7 %) и кредитной (27,1 %) поддержке. На втором плане оказалась информационная и правовая помощь.

Учитывая, что вопрос был открытым, смысл, вкладываемый респондентами в понятие финансовой поддержки, достаточно сложно конкретизировать и превращать в рекомендации для органов управления, тем более что прямая финансовая поддержка противоречит идее свободного рынка. Один из возможных вариантов налоговой поддержки демонстрирует ответ из интервью: «Как может молодой предприниматель раскрутиться, если, еще не успев встать на ноги, он должен платить налоги. Вот я знаю, за границей два-три года – какие-то минимальные налоги, потом человек раскручивается, и еще через два-три года он уже платит нормальные налоги, как все, и еще плюс то, что он как-то компенсирует то, что раньше не платил».

Другие интервьюируемые в качестве форм поддержки указывали информационную, которая могла бы состоять в

том, чтобы предпринимателям напоминали о необходимости постановки на налоговый учет, а не взымали в первом же случае крупные штрафы.

В то же время молодые люди обладают огромным новаторским, инновационным потенциалом, который необходимо развивать. При этом молодой предприниматель должен уметь преподнести свою идею, заявить о себе, о своих качествах. В связи с этим необходимо сейчас закладывать в сознание молодежи правильный подход к ведению бизнеса. Обычно молодых предпринимателей притягивают те сферы деятельности, деловой активности, которые способствуют быстрому росту капитала, высокой рентабельности (посредническая деятельность, торгово-закупочные операции, услуги по организации «коммерческого туризма» и т.д.). Следствием такого «притяжения» является гипертрофирование сферы обращения в противовес сфере производства. Отсюда и отрицательные качества предпринимателей – стремление к легкой наживе, безразличие к общественным интересам, непорядочность, нечестность в отношениях, неразборчивость в средствах.

Таким образом, государственная поддержка молодежного предпринимательства в Астраханской области еще совсем не совершенна, имеется ряд недостатков и проблем, решение которых позволило бы ему развиваться намного лучше и приносить пользу области.

В качестве технологий поддержки молодежного предпринимательства в отечественной литературе предлагается создание бизнес-инкубаторов, управляющей компании, ресурсного центра, бизнес-карты города [2, с. 27–29]. Канадские исследователи предлагают среди прочего два заслуживающих внимания момента.

1. Организация рекламной кампании по вовлечению молодежи в бизнес. При этом необходимо разработать специальный бренд, посвященный проблеме молодежного предпринимательства.

2. Создание института менторов – индивидуальных учителей молодых предпринимателей. Недостаток данной меры – нежелание потенциальных менторов делиться секретами ведения дела – может быть сглажен, если сделать акцент на межпоколенном сотрудничестве. Так, в рамках одной из программ Астраханской торгово-промышленной палаты было организовано обучение представителей региональной бизнес-элиты западными бизнесменами пожилого возраста.

Поддержка молодежного предпринимательства может и должна быть выдвинута в качестве одной из социальных целей регионального и муниципального развития. В условиях ограниченных ресурсов поддерживаемую категорию допустимо ограничить, во-первых, малыми и, во-вторых, инновационными предприятиями. В административном плане достижение указанной цели должно осуществляться путем межведомственного взаимодействия структур, отвечающих за экономическое развитие и молодежную политику. В конечном счете формирование «моральной экономики» позволит предотвратить отрицательные последствия затянувшегося социального кризиса.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (проект №06-4/12).

Библиографический список

1. Голубев С.В. Государственное регулирование социально-предпринимательской деятельности молодежи в Республике Марий Эл: дис. ... канд. соц. наук. Йошкар-Ола, 2005. 190 с.
2. Назарова Н.А. Рекомендации органам исполнительной власти по созданию инфраструктуры поддержки молодежного предпринимательства // Поддержка молодежного предпринимательства и содействие занятости молодежи: сб. материалов Международной научно-практической конференции. Пенза: ПГСХА, 2005. С. 27–29.
3. Орлов В.Б. Воспитание предприимчивости у учащейся молодежи. Тюмень; Челябинск: Изд-во Южно-Уральского гос. ун-та, 2001. 342 с.

РОЛЬ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ-МИГРАНТОВ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ И США

**Е.В. Рыбакова,
аспирант**

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Обращаясь к экономической социализации поколения мигрантов «полтора», представляющее детей-мигрантов в возрасте 12–14 лет, прибывших в принимающее общество вместе с родителями, следует отметить, что они родились и прошли определенные стадии социализации в своей родной стране. Попад в новую для них страну, они сталкиваются с таким видом экономической социализации, которой у них не было прежде. В старших классах общеобразовательной школы у них формируются предприимчивость и компетенции, связанные с перспективами вхождения в экономическую среду.

Е.Н. Землянская рассматривает экономическую социализацию как процесс социально ориентированного формирования и развития личности, непосредственно или опосредованно направленный на включение во все сферы общественной жизни, с приобретением в ходе этого включения таких социальных качеств, которые позволяют человеку вступать в социально-экономическое взаимодействие и реализовывать себя в нем [2, с. 234].

Т.П. Грасс, занимаясь анализом вопросов, связанных с экономической социализацией, считает, что данное явление выступает как «процесс, направленный на усвоение экономической культуры, развитие таких качеств, как предприимчивость, деловитость, честность, расчетливость, приоб-

ретение экономических знаний, ценностей и поведения, необходимых для работ в рыночных условиях, способствующих формированию экономического мышления, способности самостоятельного принятия эффективных решений и аргументированных суждений по экономическим вопросам. Другими словами, экономическая социализация формирует экономически значимые качества личности, развивает экономическое мышление, готовит индивида к практической деятельности в рыночных условиях в обществе» [1].

С содержательной, результативной стороны экономическая социализация есть процесс и результат формирования у школьников-мигрантов социально значимых качеств личности, знаний, умений; системы ценностных представлений о взаимосвязях явлений экономической и социальной жизни; опыта и нравственно-ценностной мотивации социально-экономической деятельности посредством включения их в систему отношений, значимых для личности и общества.

По характеру воздействия выделяют следующие виды экономической социализации:

1) целенаправленную экономическую социализацию, представляющую плановый процесс социализации, реализуемый через различные социальные институты (школьные образовательные учреждения, учреждения профессионального образования и т.п.), в соответствии с определенными нормами и требованиями общества;

2) стихийную экономическую социализацию, имеющую ситуативный характер (через общение в семье и за ее пределами, через средства массовой информации и т.п.);

3) самовоспитание – самоорганизацию личности на основе имеющегося опыта и значимых ориентиров развития [2, с. 235].

Экономическая социализация – многогранное и мно-

гофакторное явление, но в качестве основных в ней можно выделить интеллектуальный, ценностный, мотивационный и поведенческий аспекты. Успешно социализированный школьник-мигрант обладает:

- системой экономических знаний об основных принципах и закономерностях функционирования экономики, стратегиями и методами решения повседневных и профессиональных экономических задач;

- умением находить экономическую информацию для принятия решений и управления своей профессиональной деятельностью;

- готовностью к самообразованию или готовностью учиться на протяжении всей жизни, способностью адаптироваться к изменениям, происходящим в экономике;

- системой убеждений и нравственных критериев, которыми он руководствуется в процессе своей деятельности;

- системой приоритетов и интересов, стремлением к самореализации в выбранной деловой сфере;

- моделями эффективного экономического поведения и экономически значимых качеств личности: инициативности, предприимчивости, настойчивости и др.

Следует отметить, что экономическая социализация школьника-мигранта включает в себя приобретение социально-экономического опыта и предпринимательской культуры человека, способствующей эффективной интеграции личности в экономическое пространство. Предприимчивость является неотъемлемой частью предпринимательской деятельности и образования.

Программы предпринимательского образования в исследуемых западных странах имеют следующие цели:

- 1) предоставление возможности самозанятости школьнику-мигранту в качестве перспективного варианта профессионального самоопределения (то есть демонстрируют

учащимся, что они могут не только работать по найму, но и стать предпринимателями);

2) формирование таких качеств, как креативность, способность оценивать риск, ответственность, свойственных предпринимателям;

3) обучение техническим и деловым качествам, необходимым для открытия и управления бизнесом [4];

4) формирование социальной и гражданской ответственности;

5) обучение школьников осознавать свою культурную принадлежность, культурные различия, умение взаимодействовать с представителями других культур.

Эти программы включают два направления:

– развитие предприимчивости и предпринимательских компетенций, не направленных непосредственно на создание бизнеса. Основная цель заключается в том, чтобы повысить конкурентоспособность молодежи на рынке труда;

– обучение специальным знаниям и компетенциям, связанным с открытием управления собственным бизнесом.

В западных странах предпринимательское образование осуществляется через многочисленные программы, развивающие у подростка-мигранта креативность, инициативу и независимость и способствующие формированию предпринимательского мировоззрения, обеспечивающие успех в карьере. В школе старшеклассники-мигранты участвуют в работе над проектами. Им организуют встречи с предпринимателями, посещение местных предприятий. Они организуют и управляют школьным мини-предприятием. Подобный опыт позволяет этим подросткам рассматривать предпринимательство как альтернативный вид карьеры в будущем [3].

Задача предпринимательского образования состоит в том, чтобы учащиеся-мигранты были знакомы с основами знаний о современной экономике, принципах и законо-

мерностях ее функционирования и развивали предпринимательские умения.

В Великобритании и в США общеобразовательные школы обучают школьников-мигрантов тем компетенциям, которые позволят им успешно интегрироваться в экономическую систему, конкурировать на рынке труда и создавать интеллектуальные и материальные продукты [3].

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00008).

Библиографический список

1. Грасс Т.П. Экономическая социализация подрастающих поколений в Великобритании и Новой Зеландии: дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2008. С. 28.
2. Землянская Е.Н. Социализация младших школьников в процессе экономической подготовки. М.: МПГУ, 2006. С. 234, 235.
3. Cinop J.O., Bosch D. Netherlands Entrepreneurship and Vocational Education // European Educational Research Journal. 2003. Vol. 2, № 1. P. 3.
4. Department for Education & Skills DfES (2003). Vocational and Work-related Learning at Key Stage 4. URL: www.dfes.gov.uk

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
-------------------	---

АДАПТАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ МИГРАНТСКОЙ МОЛОДЕЖИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

А.С. Асочакова

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ	4
---	---

Т.В. Бабанина

АДАПТАЦИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ.....	10
--	----

Д. Бабич

РОЛЬ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ МИГРАНТСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ США	16
--	----

Е.С. Бабосова

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ КАК СПОСОБ ИНТЕГРАЦИИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО	22
---	----

Н.А. Барсукова

ЯЗЫКОВЫЕ ТРУДНОСТИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ	27
--	----

А.А. Зонова

МИГРАНТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ГЕРМАНИИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН	33
--	----

Т.А. Ивченко

ОБЩИЕ И СПЕЦИФИЧЕСКИЕ МОМЕНТЫ ПРОПУСКА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ, ВНЕКЛАССНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ДЕТЬМИ-МИГРАНТАМИ	39
---	----

И.В. Ковалева

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ.....	45
--	----

Г.Б. Кононенко

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ.....	50
---	----

А.В. Панфилова

СИТУАЦИЯ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ С ПЕДАГОГАМИ.....	56
--	----

<i>Г.Г. Саркисян</i> К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В РУССКОЯЗЫЧНУЮ СОЦИОКУЛЬТУРНУЮ СРЕДУ	62
<i>И.И. Саидов</i> О СВЯЗИ УЧЕБНОЙ МИГРАЦИИ, АДАПТАЦИИ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ	67
<i>Е.В. Топилина</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА УЧАЩИХСЯ-МИГРАНТОВ КАК ОСНОВНОЙ ПУТЬ РЕШЕНИЯ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ И ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	72
<i>О.И. Яковлева</i> ПРОЦЕСС РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ РУССКИХ ИММИГРАНТОВ В ГЕРМАНИИ	77
ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	
<i>О.Е. Алексеева</i> ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ В ПЕРЕВОДЕ РЕКЛАМЫ В МОЛОДЕЖНЫХ ГЛЯНЦЕВЫХ ЖУРНАЛАХ	82
<i>Л.Ю. Айснер</i> ВЛИЯНИЕ ПРОЦЕССОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКА ЛИЧНОСТИ	87
<i>О.И. Денисенко</i> МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ: ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В РОССИЙСКИХ УСЛОВИЯХ	95
<i>Н.Д. Вершкова</i> КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ВОСТОЧНОАЗИАТСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	100
<i>Н.В. Виднеева</i> РОЛЬ ЯЗЫКОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	105
<i>Е.В. Воробьева</i> БИЛИНГВАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ	109

<i>С.П. Дудина</i> LANGUAGE, GENDER AND CULTURE.....	114
<i>А.В. Заплатинская</i> ПРИВЛЕЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ СТРАНЫ	119
<i>А.М. Идрисова</i> КУЛЬТУРНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПЕДАГОГ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ США	125
<i>Е.А. Каревин</i> ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ»	131
<i>Э. Карисио</i> МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРОГРАММЫ ПО ОБМЕНУ СТУДЕНТОВ – ДВЕРЬ В УСПЕШНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ БУДУЩЕЕ	136
<i>Д.И. Козловская</i> РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБСУЖДЕНИИ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ	140
<i>И.Г. Лесовская</i> НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ЗАПРЕТА В ИНФОРМАТИВНО-РЕГУЛЯТОРСКОЙ ЛЕКСИКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)	145
<i>К.А. Мамедова</i> ЭТНОКОММУНИКАТИВНАЯ ФРУСТРАЦИЯ: ДЕМЕТАФОРИЗАЦИЯ ИУДАИСТСКИХ МОТИВОВ В ТВОРЧЕСТВЕ Ф. КАФКИ	151
<i>Н.И. Миненкова</i> «САМОРЕАЛИЗАЦИЯ» МОЛОДЕЖИ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ	155
<i>Н.В. Панфилова</i> ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	160
<i>А.В. Потылицина</i> ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЕЕ ТРУДНОСТЕЙ	166
<i>Е.А. Рудых</i> ЧАСТНЫЕ ШКОЛЫ-ПАНСИОНЫ ВЕЛИКОБРИТАНИИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ	172

<i>Т.Н. Семенова</i> ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ КАК УСЛОВИЕ ИХ ЯЗЫКОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ	177
<i>О.С. Смецкой</i> ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА НА СОВРЕМЕННЫЙ КРИЗИС ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	183
<i>А.Д. Соколов</i> ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАДИСКУРСА В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО СОПОСТАВЛЕНИЯ.....	186
<i>Ю.А. Старшова</i> ФОРМИРОВАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ	192
<i>А.В. Тулина</i> НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАРОДОВ США, ГЕРМАНИИ И РОССИИ НА ОСНОВЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ГЛЭМ-ИЗДАНИЙ.....	199
<i>Н.В. Фейгельман</i> ЯЗЫКОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	205
<i>П.С. Филиппова</i> COUNSELING OR PEDAGOGICAL SUPPORT AROUND THE WORLD	210
<i>Т.Н. Ямских</i> ЮМОРИСТИЧЕСКАЯ МИНИАТЮРА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	216

ЗАПАД И ВОСТОК: ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

<i>А.С. Бусурманкулова, Н.Б. Исмаилова</i> ПРИХОДИТЕ В ГОСТИ К НАМ: ПРАЗДНИКИ РОССИИ И КИРГИЗИИ.....	221
<i>Ван Цзин</i> АССОЦИАТИВНЫЙ РЯД ОЦЕНКИ ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ	228
<i>Ван Цзинци</i> НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ (ЖЕСТЫ ПАЛЬЦАМИ РУК) ...	232

<i>А.С. Войнов</i> ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРИНЯТИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ	235
<i>А.В. Глухова</i> КАТЕГОРИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ КАК ОСНОВА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ДЕЛОВОЙ СРЕДЕ	241
<i>А.А. Гришина</i> СПЕЦИФИКА КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	247
<i>Дяо Шо</i> ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО ВЕЛИКОГО КИТАЙСКОГО ПИСАТЕЛЯ МО ЯНЯ	252
<i>Я.Н. Козырева</i> ОБОГАЩЕНИЕ ЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	255
<i>А.В. Конухова</i> ПЕДАГОГИКА НЕНАСИЛИЯ: МЕЖКУЛЬТУРНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ	260
<i>Ли Ли</i> КУЛЬТУРА КИТАЙСКОГО ЧАЕПИТИЯ	266
<i>Лю Пэн</i> СВАДЕБНЫЕ ТРАДИЦИИ КИТАЯ.....	269
<i>Н.А. Ударцева</i> СПЕЦИФИКА ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РКИ.....	273
<i>Чжань Янь</i> ПРОИСХОЖДЕНИЕ И ЗНАЧЕНИЕ ГИДРОНИМОВ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ.....	279

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И МОЛОДЕЖНОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО

<i>О.С. Березина</i> ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	283
<i>О.Н. Гончарова</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБСЛУЖИВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА	290

<i>Е.А. Демина</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИИМЧИВОСТИ И КУЛЬТУРЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА У РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	295
<i>Э.А. Козлова</i> КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КОМПАНИИ	301
<i>С.В. Костылев</i> СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	307
<i>Ф.Р. Сафиуллина</i> ФОРМАЛЬНЫЕ И НЕФОРМАЛЬНЫЕ КАНАЛЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА СТУДЕНТОВ	314
<i>Е.С. Палаткина</i> ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В АСТРАХАНСКОЙ ОБЛАСТИ.....	319
<i>Е.В. Рыбакова</i> РОЛЬ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ-МИГРАНТОВ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ И США	324

СОЦИАЛИЗАЦИЯ
И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Материалы III Международной научно-практической
конференции студентов, аспирантов, молодых ученых и школьников

Красноярск, 26–27 апреля 2013 г.

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Верстка Н.С. Хасаншина

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-82

Подписано в печать 17.04.13. Формат 60х84 1/16.
Усл. печ. л. 21,0. Тираж 100 экз. Заказ 184

Отпечатано ИПК КГПУ,
т. 263-95-59