

ИНСТИТУТ ВОДНЫХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СО РАН  
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ  
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ  
ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ ИСКУССТВ ИМ. П.И. ЧАЙКОВСКОГО

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Научный журнал  
Издаётся с 1998 года  
Выходит один раз в два месяца

**№ 1 (38)**

Февраль 2013

ISSN 1991-5500

Индекс в каталогах  
Роспечати 31043

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

**А.В. Петров** – д-р пед. наук, проф.,  
академик ПАНИ, член межд-го  
союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

## ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

**А.А. Петров** (г. Горно-Алтайск)

## ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

**Н.А. Куликова** – канд. филол. наук, доцент  
(г. Горно-Алтайск)

## ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

**Р.В. Опарин** – кан. пед. наук, доцент  
(г. Барнаул)

**М.Г. Чухрова** – д-р мед. наук, проф.  
(г. Новосибирск)

## ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

**Н.С. Часовских** – канд. пед. наук,  
член межд-го союза журналистов  
(г. Горно-Алтайск)

## ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

**Л.Г. Тырса** (г. Горно-Алтайск)

## ВЕДУЩИЙ МЕНЕДЖЕР ЖУРНАЛА

**С.Х. Мараян** – член-корр. ПАНИ  
(г. Горно-Алтайск)

## ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

**ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА**  
**В.А. Петров** (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

## АДРЕС РЕДАКЦИИ

649006, г. Горно-Алтайск,  
пр. Коммунистический,  
№ 68, офис 301, редколлегия журнала  
«Мир науки, культуры, образования»

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44;

Факс: 8 (388-22) 4-74-44;

E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru), <http://amnko.ru/>

Индекс научного цитирования:

[http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=26070](http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070)

Журнал зарегистрирован в:

Ц Роскомнадзоре РФ

Свидетельство о регистрации СМИ

ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.

Ц International Centre ISSN, Paris - France

Ц Журнал включен в «Перечень ведущих

рецензируемых изданий ВАК РФ»

по направлениям: Педагогика, Психология,  
Филология, Искусствоведение, Культурология,  
Философия, История, Социология, Экономика,  
Юриспруденция, Медицина, Экология

Подписано в печать 24.02.2013

Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 43,2.

Тираж 500 экз. Зак. №

© Редакция журнала «Мир науки, культуры,  
образования», 2012

## НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Е.Л. Кудрина**

– председатель редакционного совета, доктор педагогических наук,  
профессор, ректор Кемеровского госуниверситета  
культуры и искусства (г. Кемерово)

**В.Л. Петухов**

– доктор биологических наук, профессор  
(г. Новосибирск)

**Ю.И. Винокуров**

– доктор географических наук, профессор,  
директор института водных и экологических проблем СО РАН  
(г. Барнаул)

**И.Р. Лазаренко**

– доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПА  
(г. Барнаул)

**А.С. Кондыков**

– профессор, ректор АГАКИ (г. Барнаул)

**Ф.Н. Ключев**

– профессор, ректор ЧИРПО (г. Челябинск)

**С.Н. Скоринин**

– доктор культурологии, профессор, ректор ХГИИиК  
(г. Хабаровск)

**Ш.А. Амонашвили**

– доктор психологических наук, профессор, академик РАО  
(г. Москва)

**А.В. Усова**

– доктор педагогических наук, профессор, академик РАО  
(г. Челябинск)

**В.И. Загвязинский**

– доктор педагогических наук, профессор, академик РАО  
(г. Тюмень)

**Д. Чевалир**

– доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)

**Д. Майкельсон**

– доктор филологических наук, профессор (США)

**И. Сербан**

– доктор психологии, доктор медицины,  
профессор университета Париж 8 (г. Париж)

**Б.В. Новиков**

– доктор философских наук, профессор (г. Киев, Украина)

**У. Грисволд**

– доктор педагогических наук, профессор университета  
штата Канзас (США)

**Ю. Подгорецки**

– доктор педагогических наук,  
профессор университета Опольски (г. Ополье, Польша)

**М.С. Панин**

– доктор биологических наук, профессор (Казахстан)

**Р.Т. Раевский**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Одесса, Украина)

**М.Г. Чухрова**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**Д. Батчулуун**

– доктор философских наук, профессор (г. Ховд, Монголия)

**О.О. Сеницына**

– доктор медицинских наук, зам. директора НИИ ЭЧИГОС  
им. А.Н. Сысина Рамн (г. Москва)

## НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Ю.В. Сенько**

– академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)

**П.И. Костенко**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)

**А.С. Прутченков**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

**С. Д. Каракозов**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)

**В.И. Долгова**

– доктор психологических наук, профессор (г. Челябинск)

**Н.Е. Мусинова**

– доктор искусствоведения, профессор (г. Кострома)

**Т.М. Степанская**

– доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)

**В.В. Гафаров**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**А.В. Пузанов**

– доктор биологических наук, профессор (г. Барнаул)

**Д.Л. Штуден**

– доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)

**В.И. Хаснулин**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**Н.А. Мешков**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

**В.С. Чернявская**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также  
за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев. В оформлении использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршаловой, П. Валери.

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

- А**  
 Абдугалимов Р.М. .... 3  
 Абдугалимова Г.Н. .... 3  
 Абдуллабекова А.Э. .... 122, 126  
 Абдуллатипов А. .... 163  
 Айзман Р.И. .... 130  
 Акинин П.В. .... 300  
 Алипханова Ф.Н. .... 34  
 Ананьева Е.В. .... 234  
 Артемова Е.Г. .... 202  
 Архангельская Т.А. .... 328
- Б**  
 Бабич М.В. .... 36  
 Батищева Е.А. .... 297  
 Баширова М.А. .... 165  
 Баярхуу Б. .... 326  
 Безгинова И.В. .... 243  
 Белокопытов Ю.Н. .... 38  
 Берзина Г.П. .... 169  
 Блясова И.Ю. .... 5  
 Богатенков С.А. .... 45  
 Бокова Т.Н. .... 7  
 Большаков Е.В. .... 291  
 Бочарникова Н.В. .... 191  
 Бочарова Н.А. .... 263  
 Бочкарев А.И. .... 166  
 Будкеев С.М. .... 204  
 Булиева Н.Б. .... 279  
 Буркина И.В. .... 10  
 Быкадорова Е.С. .... 48
- В**  
 Васильева Г.М. .... 11  
 Васильева Е.Н. .... 91  
 Васильева Ж.В. .... 263  
 Велиев Р.Ш. .... 172  
 Виницкая Н.В. .... 88  
 Виноградов С.А. .... 127  
 Виноградов Ю.А. .... 205  
 Воевода М.И. .... 252  
 Волков В.А. .... 276, 351
- Г**  
 Гагулин И.В. .... 246, 248, 250, 252, 255, 257, 259, 261  
 Гайдукова И.Е. .... 51  
 Гафаров В.В. .... 246, 248, 250, 252, 255, 257, 259, 261  
 Гафарова А.В. .... 246, 248, 250, 252, 255, 257, 259, 261  
 Гиренко Л.А. .... 130  
 Голембовская Н.Г. .... 194  
 Головин М.С. .... 130
- Голубчиков Ю.Н. .... 346  
 Гришанин Н.В. .... 234  
 Громова Е.А. .... 246, 248, 250, 252, 255, 257, 259, 261  
 Грудина М.В. .... 114  
 Гудова М.Ю. .... 237  
 Гуцаева Н.И. .... 93
- Д**  
 Довыдова М.В. .... 86  
 Дебель М.А. .... 14  
 Денисова Д.В. .... 250, 267  
 Дерябина А.С. .... 17  
 Джабраилзаде Севиндж  
 Гашиим гызы .... 217  
 Джагаева Т.Е. .... 139  
 Дубик М.А. .... 19, 43
- Е**  
 Едешова А.В. .... 225  
 Ерёмин В.В. .... 123
- Ж**  
 Жуйкова Н.А. .... 139
- З**  
 Зайко О.А. .... 354  
 Захарова О.А. .... 21  
 Зорина Н.С. .... 24
- К**  
 Калачев А.А. .... 328  
 Кивацкая А.В. .... 338  
 Клепикова С.В. .... 27  
 Клочков А.Н. .... 95  
 Ключкина Е.А. .... 324  
 Кокколова Т.В. .... 29  
 Коляда М.А. .... 300  
 Кошелева Е.Д. .... 331  
 Краюшкин В.С. .... 303  
 Кузнецова О.А. .... 343  
 Куликова Н.А. .... 27  
 Кульбякина Л.Я. .... 84  
 Куницына Н.Н. .... 303
- Л**  
 Ладыгина Н.С. .... 173  
 Лебедева М.Н. .... 32  
 Левин В.Н. .... 63  
 Левин К.В. .... 53  
 Ложкина В.М. .... 229  
 Ляпах С.Н. .... 55
- М**  
 Магомедова А.А. .... 126  
 Магомедова П.К. .... 34  
 Майнагашева Н.С. .... 176  
 Максимов В.Н. .... 252  
 Малкова Ю.А. .... 227  
 Маргарян Л.И. .... 160  
 Маринкин И.О. .... 273
- Матис В.И. .... 136  
 Мирон Н.И. .... 357  
 Михайлова С.А. .... 263  
 Михеева С.А. .... 271  
 Мишакова Т.М. .... 252  
 Молодкина Д.А. .... 343  
 Молодцов М.Н. .... 306  
 Морозкова Н.А. .... 56  
 Мустафина С.В. .... 267
- Н**  
 Невзоров Б.П. .... 123  
 Нилова К.В. .... 181  
 Нугаманова И.Р. .... 178
- О**  
 Отгонбаяр Д. .... 336
- П**  
 Павлов Е.А. .... 61  
 Павлова К.С. .... 338  
 Павлова О.В. .... 97  
 Пайсон Н.К. .... 219  
 Панов Д.О. .... 246, 248, 250, 255, 257, 259  
 Парамонов Е.Г. .... 328  
 Петелин А.С. .... 63, 99  
 Петрова С.Г. .... 101  
 Погорелов А.В. .... 320  
 Потапова А.Б. .... 91  
 Потеряева Е.Л. .... 273  
 Прищепа В.П. .... 172  
 Прохоров С.А. .... 221  
 Пустоветова М.Г. .... 273
- Р**  
 Разуваев С.Г. .... 65  
 Робертус Ю.В. .... 338  
 Руденский Е.В. .... 141  
 Руди А.Ш. .... 294  
 Ручин А.Б. .... 342  
 Рымар О.Д. .... 267
- С**  
 Сазонова О.В. .... 343  
 Салихова Э.А. .... 181  
 Самсонова А.О. .... 67  
 Сердюков Ю.М. .... 69  
 Селешук С.И. .... 127  
 Сизова Е.Р. .... 160  
 Синенко Е.В. .... 103  
 Скибицкий Э.Г. .... 73  
 Скрязинская О.В. .... 146  
 Скубенко Д.А. .... 196  
 Сменцарев Г.В. .... 284  
 Смирнова Л.М. .... 343  
 Соболева О.В. .... 73  
 Собольников В.В. .... 149  
 Соловьёв О.Б. .... 308
- Соловьева И.В. .... 314  
 Соловьёва Н.С. .... 313  
 Соломин В.И. .... 77  
 Став А.А. .... 151  
 Стояхина Н.Ю. .... 152  
 Стрелецкая О.В. .... 106  
 Суворова О.В. .... 91  
 Сунгурова Н.Л. .... 79  
 Суханов А.В. .... 267  
 Сухачева И.Ф. .... 343
- Т**  
 Тарасов Н.Г. .... 134  
 Татарникова О.Н. .... 186  
 Тер-Григорьянц А.А. .... 314  
 Тикунов В.С. .... 346  
 Тищенко Н.В. .... 240  
 Тонжеракова А.А. .... 318  
 Тулькибаева Н.Н. .... 43  
 Тычинина Е.И. .... 81
- Ф**  
 Фалеева Н.М. .... 109  
 Федина Р.Г. .... 273  
 Федулов Б.А. .... 134  
 Филимонюк Л.А. .... 55  
 Флат М.А. .... 199
- Х**  
 Хажуев И.С. .... 157  
 Хамид А.Т. .... 99  
 Ханцева Г.Г. .... 82  
 Харченко М.А. .... 297  
 Хаснулин В.И. .... 273
- Ц**  
 Цеунов К.С. .... 110
- Ч**  
 Черепанова М.И. .... 289  
 Чухрова М.Г. .... 276
- Ш**  
 Шабалева Л.А. .... 163  
 Шабалина Е.П. .... 86, 88  
 Шестернина Ж.Г. .... 263
- Щ**  
 Щебельская Э.Г. .... 114
- Э**  
 Эзиева С.Т. .... 118
- Ю**  
 Юдин Н.С. .... 252  
 Юй Фэнин .... 120
- Я**  
 Ягуфаров Р.А. .... 188  
 Ян Лю .... 11

# Раздел 1

## ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА – доктор педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 378:61:681.3.06

*Abdulgalimov R., Abdulgalimova G. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF MEDICAL EDUCATION.* The article deals with the use of information and communication technologies in teaching medical students. The peculiarities of functioning of the automated monitoring system of students knowledge on the basis of a test shell KTS.

**Key words:** testing, computer systems, information and communication technologies.

**Р.М. Абдулгалимов**, канд. пед. наук, доц. каф. биофизики, информатики и медаппаратуры «Дагестанская гос. медицинская академия», г. Махачкала; **Г.Н. Абдулгалимова** канд. пед. наук, ассистент каф. медицинской биологии ГБОУ ВПО «Дагестанская гос. медицинская академия», г. Махачкала, E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru

### ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема использования информационных и коммуникационных технологий в системе медицинского образования.

**Ключевые слова:** контроль знаний; информационные технологии, коммуникационные технологии, медицинское образование.

Одним из недостатков большинства современных систем педагогического тестирования считается реализация в них субъективной модели знаний автора теста.

По нашему мнению, эта проблема может быть успешно решена благодаря применению современных информационных технологий, и в первую очередь, всемирной информационной сети Интернет, которые являются основой современной информационно-образовательной среды вуза. Благодаря использованию Интернет-технологии может быть реализован принцип экспертной подготовки тестовых заданий.

Образовательные учреждения, заинтересованные в проведении контроля знаний средствами компьютерных систем, смогут установить на своих компьютерах унифицированное программное обеспечение системы тестирования, инвариантное к содержательному наполнению тестовых заданий (ТЗ). Это означает, что для контроля знаний по различным дисциплинам преподаватели-предметники будут использовать один и тот же комплекс программ, выбирая в каждом конкретном случае необходимый пакет тестовых заданий, хранящийся в базе данных локальной системы тестирования.

Рассмотрим, как организатор тестирования может обмениваться информацией с экспертами по электронной почте либо в реальном масштабе времени, так называемом режиме он-лайн, через определенный сайт.

Сборка, накопление и распределение тестовых заданий осуществляется через информационную сеть Интернет. Организатор тестирования собирает присылаемые варианты заданий, проводит их синтаксический и семантический контроль, устраняет возможное дублирование и отбирает варианты, которые он считает перспективными для последующего применения в качестве средства контроля знаний. Формируемые наборы ТЗ, сгруппированные по специальностям, дисциплинам, темам и другим существенным признакам, направляются экспер-

там для оценивания их важности и сложности, объединения в тематические подмножества, а также для оценивания степени истинности каждого варианта ответа. Оценивается уровень объективности каждого тестового задания. Тестовые задания заносятся в единую базу данных компьютерной системы и хранятся в виде единого списка. Множество всех тестовых заданий образуют комплект ТЗ, передаваемый в учебные заведения для использования в процессе контроля знаний. Целесообразность включения того или иного ТЗ определяется организатором тестирования, исходя из требований учебных программ. Функционирование такой компьютерной системы на основе тестовой оболочки KTS в развитии информационной подготовки студентов в ДГМА происходит по следующей структуре (рис. 1).

Через учебную часть и отдел анализа и тестирования медвуза осуществляется доступ в центральную базу данных системы, в которой хранятся множество тестовых заданий по различным дисциплинам, а также иная информация, необходимая для функционирования компьютерной системы.

Основу второго уровня компьютерной системы составляет выделенный локальный сервер учебного заведения. Через локальный сервер осуществляется доступ к локальной базе данных, где хранятся комплекты ТЗ по дисциплинам и темам, по которым конкретное учебное заведение тестирует знания своих обучаемых.

Также в локальной базе данных накапливается и хранится информация об участвующих в работе компьютерной системы преподавателях данного учебного предмета, о подготовленных ими сценариях тестов, а также сведения о тестируемых и о полученных результатах контроля знаний. Локальный сервер поддерживает связь с приоритетной программой-клиентом второго уровня («Преподаватель-технолог»), которая устанавливается на одном из компьютеров Интернет-сети учебного заведения, а также с программами-клиентами третьего уровня («Тестируемый»).

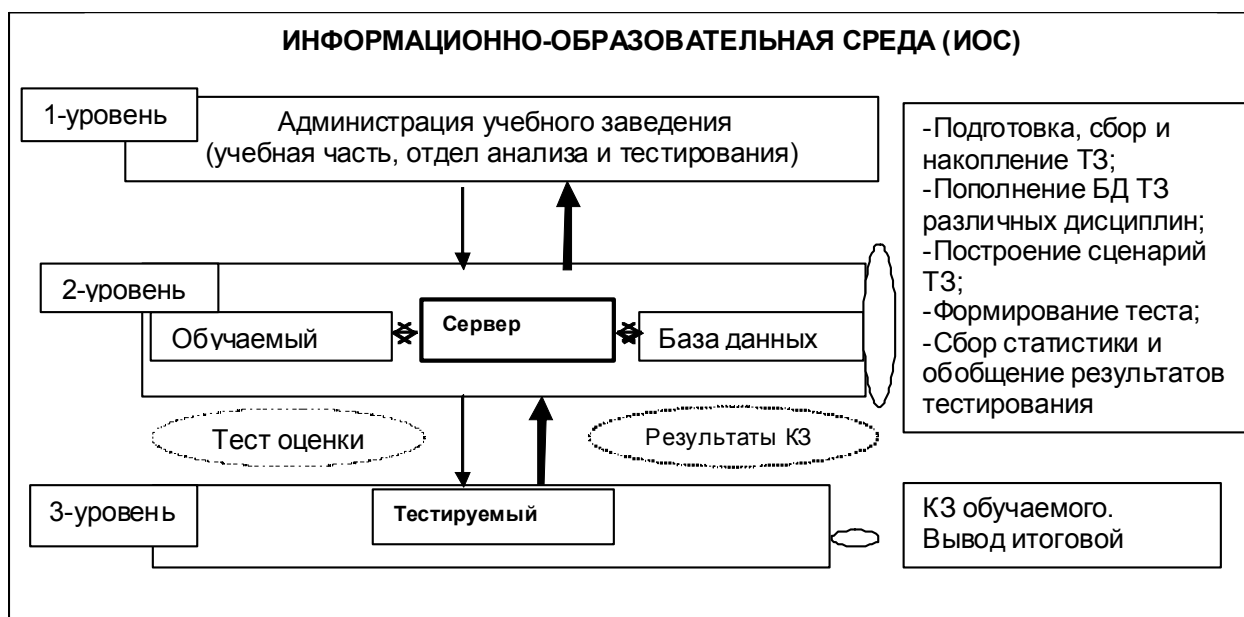


Рис. 1. Структура компьютерной системы на основе тестовой оболочки KTS

Перед началом сеанса тестируемый регистрируется путем ввода присвоенного ему уникального идентификатора и пароля, после чего отвечает на задания предъявляемого ему теста. Тестируемый не имеет доступ ни к локальной базе данных компьютерной системы, ни к локальному серверу. Введенные им ответы автоматически передаются на локальный сервер единым пакетом после завершения сеанса. Итоговая оценка знаний рассчитывается средствами локального сервера и сообщается тестируемому через его программу-клиента.

Принципы, положенные в основу построения автоматизированной системы контроля знаний, соответствуют современному уровню развития инфокоммуникационных технологий и обеспечивают эффективную реализацию предлагаемых методов и алгоритмов педагогического тестирования. Ориентация на применение стандартных программ для доступа к информации и дружелюбный интерфейс облегчают освоение и эксплуатацию компьютерной системы для тех пользователей, которые не имеют специальной подготовки в области информационных технологий.

Автоматизированная система тестового контроля знаний студентов «KTS» состоит из следующих компонентов: «Программа», «База данных», «Тестирование», «Результаты тестирования».

В системе «KTS» предусмотрено большое количество типов настройки проведения теста, что позволяет гибко управлять процессом создания и работы с тестом.

Основным достоинством данной автоматизированной системы является то, что при анализе результатов теста есть возможность построить «таблицу ответов», которая даст информацию о том, какие темы занятий усвоены студентами хорошо, а какие плохо.

Система «KTS» постоянно дополняется различными функциями и задачами, которые становятся необходимыми при проведении тестирования в различных областях знаний.

Автоматизированная система контроля знаний студентов, построенная по сформулированным принципам, является эффективным средством контроля знаний, что позволило в конечном итоге снизить нагрузку преподавателя, автоматизировать его труд и повысить объективность оценивания знаний [1].

На «KTS» можно проводить контроль на разных этапах обучения. *Текущий контроль*, имеющий целью определить готовность обучаемого к освоения очередной «порции» знаний, может проводиться на каждом занятии. *Промежуточный контроль*, направленный на выявление степени освоения изученной темы дисциплины или ее относительно автономного раздела, может иметь большую периодичность и проводиться по завершении соответствующего информационного блока. *Рубежный контроль*

осуществляется для определения степени освоения дисциплины в целом в сроки, определенные учебным планом (как правило, по завершении семестра или учебного года). *Итоговый контроль* осуществляется по завершении полного цикла обучения для принятия обоснованного решения о присвоении студенту соответствующей квалификационной характеристики.

Наряду со своей основной диагностической функцией педагогический контроль выполняет нужную мотивационную функцию. Необходимость демонстрировать свои знания и обязательность оценивания их фактического уровня побуждают студента готовиться к предстоящему сеансу контроля, закреплять знания, полученные на предшествовавших занятиях, а также устранять пробелы, обнаруженные в ходе самостоятельной работы либо на предыдущих этапах контроля. С позиций мотивации, наиболее существенными представляются следующие свойства педагогического контроля: частота, повторяемость, объем, полнота, состоятельность и система поощрений [1].

Этот перечень может быть продолжен, однако приведенные свойства убедительно свидетельствуют о том, что увеличение частоты педагогического контроля может и должно стать важным механизмом повышения эффективности обучения. Применение системы автоматизированного тестирования знаний как современного способа массового педагогического контроля позволяет активизировать перечисленные мотивационные факторы и способствует, тем самым, более эффективной реализации **целей обучения**. На наш взгляд, в системе высшего медицинского образования автоматизированное тестирование должно применяться, как средство промежуточного контроля знаний. Обоснованием именно такого подхода могут служить как сложившийся уровень обеспеченности высших учебных заведений средствами вычислительной техники, так и различная степень методической подготовленности преподавателей.

После окончания тестирования формируют протокол тестирования, представляющий список студентов и процент правильных ответов. Тестовая система KTS позволяет работать в мягком и жестком режимах, позволяя переносить задания из одного банка данных в другой. Каждый банк содержит от 1000 до 1500 тестовых заданий первого и второго уровня сложности. Тесты составлялись в соответствии с ГОС, методологическими требованиями Минобрнауки РФ и программами дисциплин, утверждёнными соответствующими УМО. Студенты ДГМА все экзамены сдают на программе KTS, где содержат большое количество тестовых заданий по общеобразовательным и специальным дисциплинам. Опыт использования системы тестирования показал, что с его помощью можно объективно оценивать не только знания студентов, но и уровень организации учебного процесса, и качество работы профессорско-преподавательского коллектива.

#### Библиографический список

1. Абдулгалимова, Г.Н. Компьютерная система подготовки студентов медицинских вузов к будущей профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Махачкала, 2010.

## Bibliography

1. Abdulgalimova, G.N. Komp'yuternaya sistema podgotovki studentov medicinskih vuzov k buduthej professionalnoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Makhachkala, 2010.

Статья поступила в редакцию 07.12.12

УДК 37.035

*Blyasova I.Y.* **LEGAL EDUCATION AS A BASIS OF NORMATIVE BEHAVIOR OF STUDENTS IN SOCIETY.** The article examines the possibilities of legal education in the formation of legal culture of the person, and also to the possibility of various educational means into the educational process in schools for the development of children in the spirit of respect for human rights.

**Key words:** Legal education, legal norms, legal concepts, beliefs, forms of work, legal consciousness, legal culture, legal awareness and legal space of educational institutions, pedagogical competencies of teachers.

**И.Ю. Блясова**, канд. пед. наук, доц., декан факультета истории и права Шадринского гос. педагогического института, г. Шадринск, E-mail: [erofeeva\\_shgpi@mail.ru](mailto:erofeeva_shgpi@mail.ru)

## ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ НОРМАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В СОЦИУМЕ

В статье рассматриваются возможности правового воспитания в формировании правовой культуры личности, а также возможности различных воспитательных средств в учебно-воспитательном процессе школы для развития детей в духе уважения прав человека.

**Ключевые слова:** юридическое образование, правовые нормы, правовые понятия, формы работы, правовое сознание, правовая культура, правосознание и правовое пространство образовательных учреждений, педагогические компетенции преподавателей.

Становление и развитие правового государства, в котором доминирующее начало приобретают права человека, ценности личности зависят, прежде всего, от воспитания и обучения подрастающего поколения. Поэтому в современных условиях особую значимость приобретает необходимость в использовании всех воспитательных средств в учебно-воспитательном процессе школы для развития детей в духе уважения прав человека, к их свободе и человеческому достоинству. Современная жизнь предъявляет к ученику новые требования: нести ответственность за свои действия, адаптироваться в условиях социальных изменений, умение делать осознанный выбор в ситуации неопределенности, находить компромиссное решение, и т.д. Однако ситуация в нашей стране характеризуется тем, что процессы приобщения к правовым нормам не подкрепляются правовыми традициями, в массовом сознании законы не являются безусловной ценностью из-за низкого уровня правовых знаний. Все это делает актуальной проблему правового воспитания подрастающего поколения, в решении которой ведущую роль играет деятельность педагогов общеобразовательной школы.

Проблемы правового воспитания рассматриваются в работах М.А. Галагузовой, В.А. Караковского, М.Н. Лазутовой, Л.М. Матвиенко, А.Ф. Никитина, Е.А. Певцовой, П.И. Пидкасистого, Н.Г. Суворовой, З.К. Шнекендорфа, В.И. Шеланкова, Н.И. Элиасберг, Ю.А. Яковлева и др. Вопросы организации правового образования в школе исследовали (Е.В. Белоглазова, Е. Бышков, И. Дружнина, К.Г. Каюмова, Т.Ю. Крамарова, О.Е. Лебедев, В. Морозова, Ю. Тишков, Т.В. Худойкина, Н. Чарная и др.). Проблема становления и развития правового сознания нашла отражение в трудах Т.И. Акимовой, М.И. Воловиковой, Р.С. Байниязова, М. Камчибекова, А.Н. Славской, Д.И. Фельдштейна и др.

Результаты исследований показывают, что правовое воспитание необходимо осуществлять с раннего возраста, поскольку именно на ранних ступенях развития личности закладываются основы правовых взглядов, установок личности, что в последующем будет составлять основу мировоззрения.

Из сказанного следует, что необходимо своевременно осуществлять воспитание и образование детей и подростков с целью формирования правовых знаний в области основных прав и свобод. Для знакомства детей с их правами на ранних этапах рекомендуется проводить ролевые, театрализованные и дидактические игры, праздники, беседы, коллективное обсуждение сказок, рассказов и др.

Б.М. Асфандиаров справедливо заметил, что ребенок защищен, когда понимает, что происходит [1, с. 37]. Поэтому образовательные учреждения, учреждения дополнительного образования, семья, СМИ и др. призваны системно, и профес-

сионально формировать в детях знания об их основных правах, обязанностях, о возможных нарушениях прав и способах их защиты.

Отношение к праву формируется под влиянием норм морали, правовых норм существующих в обществе. При этом подросток может принимать и считать правовую норму правильной, но не во всех случаях следовать ей. В тоже время учащийся может не соглашаться с законом, но соблюдать его.

Исследователями установлено, что делинквентное поведение напрямую связано с уровнем сформированности правового сознания и правовой культуры [2, с. 272].

Исследование А.В. Баженова, К.Е. Игошева, Г.М. Миньковского показало, что низкий уровень правового сознания обусловлен недостаточной правовой информированностью учащихся [3, с. 84-85].

Опрос, проведенный среди учащихся образовательных учреждений, показал, что основным источником знаний о правовой информированности являются учителя, родители, СМИ, друзья. При этом трудно не согласиться с мнением Д.В. Сочнева, полагающего, что правосознание несовершеннолетних носит преимущественно житейский характер, формируется под влиянием непосредственных условий жизни и личного жизненного опыта [4, с. 43]. В результате у молодых людей отмечается отсутствие четко сложившихся правовых установок, поскольку формирование их происходит стихийно; отсутствие правовой регуляции поведения, что приводит к ослаблению самоконтроля, поиску личной выгоды; непонимание социальной роли законов, убежденность в возможности избежать наказания за неправомерное поведение [5, с. 19-22]. Данные выводы подтверждаются результатами опроса, проведенного среди лиц, совершающих правонарушения. Опрос показал, что большая часть из молодых людей считают нормы закона правильными и необходимыми. В тоже время лица, совершившие преступления считают допустимым нарушение норм закона в угоду своим интересам.

Из сказанного следует, что в процессе правового воспитания учащихся важно не только знакомить их с правом и формировать верное отношение к нему, но и закладывать убеждение в необходимости его соблюдения, прививать уважение к нему. Учащимся образовательных учреждений важно помочь уяснить суть правовых понятий, дать правильную оценку общественной опасности тех или иных действий, научить защищать свои права в законном порядке, а так же права других. При этом правовые знания должны получать эмоциональное подкрепление и служить руководством к действию, находить применение в конкретных жизненных ситуациях при решении правовых коллизий,

правовых ситуаций, а так же посредством деловых игр, викторин, конкурсов и др. Подростки должны уяснить, что отступление от норм морали и права влечет за собой наказание.

Правовое воспитание включает в себя правовое обучение, формирование привычек и навыков правомерного поведения. Правовое воспитание осуществляется не только в процессе преподавания права, но и в различных формах внеклассной работы: клубов по интересам, кружков, деловых игр, викторин, встреч с работниками юридического труда. При этом важным аспектом правового воспитания становится формирование практических умений и навыков, направленных на применение правовых норм на практике [6, с. 126].

В качестве приоритетных форм учебных занятий в образовательных учреждениях можно выделить: традиционные правовые уроки, элективные курсы, игровые ситуации с элементами правовых знаний, диспуты, дискуссии, конференции, вечера вопросов и ответов, факультативы с правовой тематикой, правовые лабиринты, сюжетно-ролевые игры, разбор проблемных ситуаций, тематические выставки литературы, выпуск информационных бюллетеней, работа отрядов «Юные друзья милиции», «Юные инспектора движения», классные часы с такой тематикой, как «Положение детей в мире», «Детские международные организации и движения», конкурсы, викторины: «Планета людей», круглые столы: «Я и мир», «Я в мире не один», «Диалог с веком», конкурсы рисунков, фотографий: «Моя планета», «Мир нашему дому», акции «Мир, в котором мы живём» и др.

В процессе использования выше названных и иных форм учебных занятий учащиеся приобретают умения: самостоятельно получать информацию из нормативно-правовых источников и анализировать её; применять на практике знания по защите прав человека, находить пути разрешения конфликтов, связанных с нарушением прав, пользоваться основными механизмами для их защиты; называть основные права, объяснять их основной смысл и характеризовать содержание, а также классифицировать их по различным основаниям; анализировать юридические казусы (случаи, дела, ситуации) с точки зрения правовых норм; рассматривать жизненные повседневные ситуации в контексте прав человека. Важно своевременно информировать подростков об изменениях правовых норм, учить откликаться на события, имеющие правовое значение. Также необходимо знакомить подрастающее поколение с правовым опытом и традициями тех стран, где уровень правосознания и правовой культуры выше.

Одним из важных направлений правового воспитания детей является организация правового пространства образовательных учреждений, которое включает в себя существующие в конкретном школьном коллективе нормы и правила, открывающие возможность для проявления правовых отношений и действий. Правовое пространство образовательных учреждений определяет границы свободы в рамках возможного и запретного, желаемого и должного поведения воспитанников.

Другим важным направлением правового воспитания является правовая компетентность педагогов. От педагога требуется не только наличие высокого уровня знания предмета, знания

по различным аспектам психологии личности, но и умение донести материал до уровня понимания каждого ученика, научить его переносить полученную информацию в нестандартную ситуацию, своевременно информировать учащихся об изменениях правовых норм, откликаться на события, имеющие правовое значение. Педагог так же должен хорошо знать и оценивать возможности учащихся и строить работу с их учетом. Для этого необходимо проведение мониторинга правового воспитания с последующей коррекцией. При отсутствии прогнозирования и мониторинга результатов правового воспитания сложно планировать последующую работу по освоению правового курса, в результате деятельность учащихся может приобретать хаотичный, бессистемный характер.

В качестве основных задач правового воспитания выделяются следующие:

- формирование системы знаний по вопросам права;
- привитие навыков правомерного поведения;
- формирование уважения к государству и праву;
- воспитание активной жизненной позиции, нетерпимости ко всякого рода правонарушениям;

– формирование потребности и умения активно защищать в установленном законом порядке интересы и права, как свои, так и общественные и интересы и права иных лиц;

– привитие умения противостоять негативным взглядам на государство и право и убедительно их развенчивать [7, с. 66].

- обучение приемам безопасного и ответственного поведения.

С позиции имеющихся правовых взглядов школьник воспринимает правовую и иную информацию, оценивает свои поступки и поступки других людей. На вопрос о том, для чего существует закон, подростки отвечают, чтобы его соблюдали (так думают 75% опрошенных). Реже подростки задумаются над тем, для чего создаются законы, почему недопустимо их нарушение, какова их роль в жизни общества. Важно помнить, что новую информацию подросток воспринимает под углом зрения уже усвоенных убеждений. Когда правовое воспитание не осуществляется своевременно речь идет не столько о формировании соответствующих убеждений с запозданием, сколько о преодолении уже сложившихся убеждений, которые, возникая стихийно, могут иметь негативный характер.

Подводя итоги можно выделить следующие основные педагогические условия, обеспечивающие эффективность правового воспитания и формирования правовой компетентности учащихся: наличие профессиональной компетентности педагогов; определение правового пространства образовательных учреждений; актуализация теоретических знаний посредством введения элективных правовых курсов, мини-лекториев, дискуссий, диспутов и др.; дифференцирование занятости старшеклассников во внеучебный период, использование возможностей различных видов внеклассной работы; расширение опыта право-послужной деятельности старших подростков, использование педагогического мониторинга для получения объективной информации о результативности осуществляемого процесса правового воспитания и его оперативной коррекции.

#### Библиографический список

1. Асфандиаров, Б.М. Правовая культура и правовое образование – актуальное направление образования молодежи // Юрист вуза. – 2012. – № 5.
2. Игошев, К.Е. Семья, дети, школа / К.Е. Игошев, Г.М. Миньковский. – М., 1989.
3. Баженов, А.В. Детерминация преступного поведения несовершеннолетних в условиях современного российского общества. – СПб., 2002.
4. Соцнев, Д.В. Правосознание современной российской молодежи, его структура и функции // История государства и права. – 2003. – № 3.
5. Соцнев Д.В. Информационное и правовое воздействие на современное состояние правосознания молодежи / А.И. Долгова, Г.М. Миньковский // Юридическое образование и наука. – 2003. – № 4.
6. Долгова, А.И. Правовое воспитание несовершеннолетних и молодежи // Правовая культура и вопросы правового воспитания. – М., 1974.
7. Павлухин, А.Н. Предупреждение правонарушений несовершеннолетних средствами правового воспитания / А.Н. Павлухин, З.С. Зарипов, Н.Д. Эриашвили. – М., 2009.

#### Bibliography

1. Asfandiarov, B.M. Pravovaya kul'tura i pravovoe obrazovanie – aktual'noe napravlenie obrazovaniya molodezhi // Yurist vuza. – 2012. – № 5.
2. Igoshev, K.E. Semiya, deti, shkola / K.E. Igoshev, G.M. Min'kovskiy. – M., 1989.
3. Bazhenov, A.V. Determinatsiya prestupnogo povedeniya nesovershennoletnikh v usloviyakh sovremennogo rossiyskogo obshchestva. – SPb., 2002.
4. Sochnev, D.V. Pravosoznanie sovremennoy rossiyskoy molodezhi, ego struktura i funktsii // Istoriya gosudarstva i prava. – 2003. – № 3.
5. Sochnev D.V. Informatsionnoe i pravovoe vozdeystviye na sovremennoe sostoyanie pravosoznaniya molodezhi / A.I. Dolgova, G.M. Min'kovskiy // Yuridicheskoe obrazovanie i nauka. – 2003. – № 4.
6. Dolgova, A.I. Pravovoe vospitaniye nesovershennoletnikh i molodezhi // Pravovaya kul'tura i voprosih pravovogo vospitaniya. – M., 1974.
7. Pavlukhin, A.N. Preduprezhdeniye pravonarusheniy nesovershennoletnikh sredstvami pravovogo vospitaniya / A.N. Pavlukhin, Z.S. Zaripov, N.D. Ehriashvili. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 30.11.12

УДК 37.015(73)

**Bokova T.N. THE MAIN STAGES OF THE DEVELOPMENT OF SECONDARY AND HIGHER EDUCATION IN THE USA IN XVII-XIX CENTURIES.** The main stages of the development of education in the United States in XVII – XIX centuries, such as: 1) the occurrence of the first free schools and higher educational institutions (XVII), 2) the process of mathematization of science and its influence on the curricula of schools and universities (XVII-XVIII), 3) the establishment of national system of education (XVIII century, 4) the establishment of schools on the political and economic basis and of the principle of freedom in the universities of the USA (XIX) are considered and analyzed in the article.

**Key words:** education in the U.S., XVII – XIX centuries, the national system of education, the main stages of secondary and higher education.

**Т.Н. Бокова**, канд. пед. наук, доц. каф. английского языка, докторант каф. педагогики Волгоградского гос. социально-педагогического университета, г. Волгоград, E-mail: [tnbokova@mail.ru](mailto:tnbokova@mail.ru)

## ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В США В XVII-XIX ВВ.

В статье рассматриваются и анализируются основные этапы развития образования в США в XVII-XIX вв., такие как: 1) возникновение первых бесплатных школ и высших учебных заведений (XVII в.); 2) процесс математизации науки и его влияние на учебные планы школ и вузов (XVII – начало XVIII в.); 3) становление национальной системы образования (XVIII в.); 4) учреждение школы на политико-экономической основе и утверждение принципа свободы в вузах США (XIX в.).

**Ключевые слова:** образование в США, XVII-XIX вв., национальная система образования, основные этапы развития средней и высшей школы.

Педагогическая мысль России традиционно отличалась высоким уровнем восприимчивости к плодотворным зарубежным идеям и исканиям. Изучение процесса становления и развития образовательной системы США на протяжении веков позволяет лучше понять сущность современных идей, теорий, подходов и в определенной мере прогнозировать будущее состояние образования в мире и в России.

В отечественной педагогической науке накоплен значительный фонд знаний о развитии образования в США (Ю.С. Алферова, А.Э. Бабашев, В.П. Беспалько, Б.М. Бим-Бад, И.С. Бессарабова, Н.Е. Воробьев, Н.В. Воскресенская, Б.А. Вульфсон, А.Н. Джуринский, Г.Д. Дмитриев, З.К. Малькова, Т.Г. Шершнева и др.). В целом, анализ исследований показал, что работы отечественных ученых дают общую характеристику состояния педагогической мысли США и основных направлений начавшейся в конце 50-ых годов XX века школьной реформы. Изучение и обобщение педагогического опыта в США на протяжении веков имеет большое научное и практическое значение, поскольку открывает важные возможности для определения эффективных путей развития школы и педагогики в целом, использования ценного зарубежного опыта для обновления отечественного образования.

Нами были выделены 4 этапа становления и развития средней и высшей школы с XVII до XIX вв.: 1) возникновение первых бесплатных школ и высших учебных заведений (XVII в.); 2) процесс математизации науки и его влияние на учебные планы школ и вузов (XVII – начало XVIII в.); 3) становление национальной системы образования (XVIII в.); 4) учреждение школы на политико-экономической основе и утверждение принципа свободы в вузах США (XIX в.). При анализе данных этапов мы опирались как на переводные источники (Монро П. История педагогики. Ч. 2: Новое время. Издание 2-е «МИР», М., 1911.), так и оригинальные источники по истории образования в США (Mondale S. School: The story of American Public Education (2006); Pulliam J., Van Patten J. History of Education in America (2009); Church R. Education in the United States: An Interpretive History. (1977); Cremin L. American Education, The Colonial Experience. (1970), Spring J. The American School: 1642-(1990), которые ранее не изучались российскими учеными.

Необходимо заметить, что в Америке первые школы появились в пуританских колониях Новой Англии и существовали на средства и под контролем колоний и местных городских управлений, иногда получая капитал по завещанию или на средства религиозных и частных ассоциаций. Такие школы можно было встретить во всех колониях, за исключением Джорджии и Северной Каролины; наиболее многочисленны они были в Массачусетсе, Коннектикуте и Мэриленде. Первой в Америке была бостонская латинская школа, основанная в 1635 году. Первый общий закон о школах прошел в 1647 году в колонии Массачусетс. С этого периода некоторые из городских школ Массачусетса стали бесплатными, так как они поддерживались государ-

ственными налогами. Правительство городов Новой Англии было демократическим, и надзор за школами оставался долгое время в руках городского собрания, затем постепенно стали избирать уполномоченных, сначала выборных людей, а затем в XVIII веке полномочия перешли к школьному комитету, что повлекло отмену взимания платы за учеников. Таким образом, в Массачусетсе в середине XVIII века и в других общинах Новой Англии школы стали бесплатными. Эти ранние системы государственных или даровых школ обязаны своим существованием религиозному благочестию жителей Новой Англии и тождественности, на практике церкви и государства. Как отмечает Монро П., первые высшие учебные заведения возникли в колониальный период, так Гарвард (Массачусетс) был основан в 1636 г., а Уильям и Мэри (Вирджиния) в 1693 г. В те времена школа не только сохраняла элементы классического образования, но и обучала ремеслам, необходимым для становления новой североамериканской нации. Этот этап характеризуется тем, что школы и вузы не только сохраняли элементы классического образования, но и обучала ремеслам, необходимым для становления новой североамериканской нации [1, с. 76].

Следующий этап (XVII- начало XVIII в) показал процесс математизации науки и его влияние на учебные планы школ и вузов. Механика Ньютона, детерминизм Лапласа и материалистический формализм Гольбаха были основными опорными элементами в целой серии великих математических и естественно-научных открытий. Процесс математизации науки имел свои достоинства и недостатки. С одной стороны, возможности математического моделирования и математической обработки самых разных процессов позволили обходиться без большого количества дорогостоящих экспериментов, проводимых, как правило, методом «проб и ошибок». С другой стороны, из научной картины мира стал исчезать сам человек с его духовностью, интересами и стремлениями. Естественные науки появились в программе американских колледжей в XVII веке. Астрономия числится в Гарвардской программе занятий ректора Дэнстера в 1642 году; а в других колледжах она включалась в программу по мере их возникновения. В той же программе устанавливалось, что молодые люди должны изучать «природу растений» в продолжение одного послеобеденного часа по субботам, в летние месяцы. Но относительно ботаники не встречается никаких дальнейших упоминаний до середины восемнадцатого века. Физика или натурфилософия – вторая наука в порядке проникновения в образовательную программу. В Гарварде она получила свое место в программе в 1690 году.

В начале XVIII века, с ростом небольших диссидентских групп в американских колониях выросло учебное заведение сходного, хотя – до середины восемнадцатого века – и более элементарного типа. Группы эти были особенно сильны в средних колониях, и там новые заведения нашли для себя родную благоприятную почву. В большинстве приморских портовых горо-

дов, во всех колониях были введены в школы отрасли прикладной математики, особенно землемерное искусство и мореплавание в конце XVII века – в середине XVIII столетия. До этого последнего периода не вводились типичные «реальные школы» и не входил в употребление термин «академия». В 1751 году Вениамин Франклин открыл «Пенсильванскую академию и благотворительную школу», позже преобразованную в Пенсильванский университет. В эту академию вошли три школы: латинская, английская и математическая. После революционных войн академии стали типичными образовательными заведениями в американских штатах. К этому времени действовали и многие другие значительные силы, кроме педагогической философии реализма, которые и произвели революционные перемены в образовании и воспитании. В середине XVIII века география и употребление глобусов, значившиеся в прежних колледжах под астрономией, появились в Принстоне, основанном в 1746 году, вместе с астрономией и физикой. «Географическая грамматика», вместе с натурфилософией и астрономией, представляли отдел наук в Гарвардской программе 1742-1743 годов. В 1784 году Морсом был написан и опубликован первый учебник по географии и преподавание этого предмета ещё больше утвердилось в академиях [2].

Не менее важное значение для образовательной системы Америки имело новое направление, которое возникло с основанием двух новых институтов, колледжа Кинга (Колумбии) в 1754 году и Пенсильванского университета в 1755 году (в 1751 году он был основан, как академия). Ни один из колледжей не подчинялся официальному контролю, хотя классические языки, как предметы преподавания, все еще занимали центральное место, богословие, как важный предмет, исчезло из программы. В программе 1756 года в Пенсильванском университете появились натурфилософия, прикладная математика, астрономия, естественная история, химия и агрикультура. В Гарварде химия также утвердилась в 1760 году. В 1779 году, с вступлением Джамса Мэддисона в ректоры, а главным образом под влиянием Томаса Джефферсона, общий план из заведений Кинга и Пенсильвании был перенесен в колледж Уильяма и Мэри, были введены химия и медицина, уничтожили кафедру богословия, и место узкой Оксфордской программы, до сих пор пользовавшейся популярностью, заняла программа, заполненная в широких размерах естественными, политическими и социальными науками. В Йеле при ректоре Стайлесе, после революции были введены химия, ботаника и зоология, факультативно – еврейский язык, и как замена, французский язык. В 1787 году предложили проходить курс по естественной истории, тем, кто получил разрешение родителей или опекунов.

Наиболее значимым для американского образования являлся этап становления национальной системы образования (конец XVIII в., после войны за независимость (1775 – 1783 гг.). Бурный рост промышленного производства, меньшие, чем в странах Европы, пути сословности и феодализма, наступательная борьба молодого рабочего класса за улучшение условий жизни стимулировали процесс развития образования в США. По справедливому замечанию П. Монро, открытие курсов по медицине в колледже Кинга в 1782 и в Пенсильванском в 1791 году было важным шагом в развитии изучения естественных наук.

В 1792 в Колумбии был учрежден физический факультет в дополнение к филологическому факультету, он состоял из декана и семи профессоров.

В конце XVIII века начал также падать интерес к образованию: исчезли латинские грамматические школы; их место заняли частные школы-академии; начальные школы подразделялись более точно и поддерживались менее щедро, благодаря упадку религиозного рвения и ослаблению единодушия в отношении религиозных верований. За исключением церковных школ и школ для негров, основанной в 1787 году, которую поддерживало Африканское Общество Даровых Школ, до 1805 года в Нью-Йорке не существовало бесплатных школ. В течение этого года под председательством Де Витт Клинтона, лорд-мэра города, организовалось общество бесплатных школ, названное позже Обществом Народных Школ. Целью этого учреждения было предоставить бесплатное обучение бедным детям, которые не попали в церковные школы. Был принят ланкастерский метод обучения. В 1827 году было основано общество школ для маленьких детей с целью поддерживать школы для детей от трёхлетнего до шестилетнего возраста. За образец приняли организацию Вильдерспина и стремились к применению метода Песталоцци. В следующие пять лет эти школы были причислены к Обществу Народных Школ в качестве начальных отделов. К суммам, пожертвованным частными лицами, и к выручкам от лотерей государство присоединило с 1816 года некоторые суммы из обще-

го школьного фонда, и передало всё это в общество; также город назначил ежегодную субсидию. В 1842 году возник городской школьный совет, и были учреждены народные школы под его контролем. Школы общества были переданы в ведение и под контроль школьного совета не раньше 1853 года; тогда действительно укрепилась система бесплатных народных школ. В Нью-Йоркской общине переход совершался несколько медленнее, чем в других общинах, но каждый американский город, за исключением немногих городов Новой Англии, прошёл через те же стадии развития. Общества народных школ существовали в Филадельфии, Буффало, Албании и в Цинциннати.

Главенствующим в XIX века было учреждение школы на политико-экономической основе и утверждение принципа свободы в вузах США. В 1817 году 2365 детей посещали публичные грамматические школы, 3767 детей – частные школы, 365 – благотворительные школы и 526 в возрасте, соответствующем ступени начальной школы, вовсе не посещали учебного заведения. В следующем году сформировалось общество начальных школ. Против этого движения восстали городские выборные и члены школьных комитетов, но город одобрял его и поддерживал, большей частью, из городских сумм. В 1855 году эти школы соединились с другими городскими школами. Так, различными путями частная филантропия приходила на помощь государственным мероприятиям в деле народного образования. По крайней мере, по отношению к народным школам филантропическо-религиозный период закончился к середине девятнадцатого века; что касается детских садов и школ ручного труда, то они вошли в систему публичных школ около одного поколения тому назад, чем много обязаны поддержке частных организаций [3].

К положительным моментам XIX века исследователи (С. Мондейл [4], Дж. Спринг [5]) относят учреждение школы на политико-экономической основе. Учреждение школы на политико-экономической основе было делом XIX века. Переход совершался в течение полувека, но он сконцентрировался в период с 1835 по 1850 год, который стали называть именем его руководящего деятеля Горация Манна (1796-1859). Школы поддерживались на средства местного обложения в Массачусетсе и Манн, как председатель Массачусетского Школьного комитета (1837-1849), стремился к уничтожению маленьких уездных школ и выступал за лучше субсидируемые, оборудованные и обеспеченные лучшими педагогическими силами, более централизованные городские школы, за лучшую подготовку учителей, за введение более длительных сроков обучения, школьных библиотек, расширенной программы, усовершенствование методов преподавания.

Первый закон об обязательном обучении всех детей в начальной школе до 14-15 лет был принят в Массачусетсе в 1852 г. За ним последовали другие штаты, и уже в середине XIX века около 60 процентов детей этого возраста учились. Программа начальной школы основывалась на «Трёх R» – «reading, writing and arithmetic» (чтение, письмо и арифметика), а также правописание и грамматика. Обыкновенная школа включала в свою программу лишь чтение и английскую грамматику, а школы более высокого разряда прибавляли письмо, арифметику, географию и историю. В 1823 году для начальной школы были напечатаны 39 учебников географии и атласов. После географии была введена физиология, как второй предмет естественнонаучного характера. В 1837 году Гораций Манн стал пропагандировать новый предмет в Новой Англии и первый элементарный учебник по физиологии появился в 1837 году; введение его в начальные школы продвигалось медленно, 1850 году законодательная власть штата Массачусетс объявила обязательным обучение этому предмету в начальных школах. Во время секретарства Манна было удвоено ассигнование на народные школы, жалование учителям увеличено на 62%, учительницам на 51%; относительное число учительниц увеличилось на 54%; годичный школьный курс увеличился на один месяц; отношение издержек частных школ к публичным упало с 76 на 36; вознаграждение за школьный надзор стало обязательным, и потому увеличилось и улучшились как вознаграждение, так и контроль; увеличилась посещаемость школ; методы и дисциплина улучшились [6].

Оживление педагогической деятельности не ограничилось только Массачусетсом; появилось много передовых педагогов, таких как Генри Бернард. Во многих колледжах учредили кафедры по педагогике. В 1813 году в Нью-Йорке был один государственный суперинтендент по образованию, затем многие штаты ввели такой институт. Началось движение к концентрированию школьного управления. Основывались педагогические журналы и появилась обширная литература. Многих посылали за границу для ознакомления с педагогической теорией и практикой других стран; были учреждены фонды для народных школ; прогрессировали вожжи движения в их оценке новейших методов обу-

чения и воспитания благодаря знакомству с методом Песталоцци и германских школ.

Список учебников, опубликованных в Соединенных Штатах в 1804 году, включает шесть учебников географии, прикладной математики, землемерному искусству и навигации. В 1832 появилось 39 географий, 11 учебников по астрономии, 6 по ботанике 5 по химии, 6 по натурфилософии. Большинство из них изучались в академиях и по книгам, хотя часто обращались за иллюстрациями для производства опытов с помощью аппаратов. В 1807 году география была включена в предметы, необходимые для поступления в Гарвардскую среднюю школу, в 1870 году прибавили физическую географию, а два года спустя – физику. В 1825 году в Гарварде открылись отдельные курсы по механике и оптике, к астрономии, химии и естественной истории прибавили минералогию и геологию; электричество и магнетизм впервые появились, как отдельные предметы; была объявлена натурфилософия, как самостоятельный курс и велась специальные лекции по физиологии. Минералогия, геология и ботаника утвердились в Принстоне в 1830 году, химия в 1803. В Йелье в 1824 году к натурфилософии, химии, астрономии и географии присоединили минералогию и геологию. В Пенсильванском университете в 1811 году объявлен был отдельный курс по электричеству. Дисциплинарное понимание образования преобладало и провозглашалось различными факультетами.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что на интересы и желания индивидуума начали обращать внимание только к середине XIX века. Университет в Виржинии был учрежден в 1825 году на основе принципа полной свободы выбора предметов студентами. В Гарварде тот же принцип нашел сторонников с 1825 года, а приблизительно с 1845 года студенты начали пользоваться значительной свободой, в 1869, при ректоре Элиоте, бала введена полная свобода при выборе предметов. С выборной системой начался общий подъем научных предметов. Учреждение Корнельского университета в 1867 году на основе полной свободы, с сильным перевесом в сторону естественно-научных и технических предметов, завершило эту фазу движения в всеобщему введению естественных наук в высшее образование. В Гарварде и Йелье (в 1847 и 1860 годах) возникли специальные естественнонаучные школы. Самой первой естественно-научной школой высшего разряда был Политехнический Институт Ренселера, основанный в 1824 году в Нью-Йорке. Обучение не ограничивалось прослушиванием лекций и просмотром экспериментов, а основывалось на апробации практических навыков. В 1862 году Морил пожертвовал землю и Конгресс получил в собственность тринадцать миллионов акров земли для поддержания в каждом штате колледжа, посвященного агрокультуре и механическим предметам. Такой тип научной школы, основанный как самостоятельное заведение или в связи с государственными университетами, был основан почти в каждом штате [7].

Гражданская война (1861–1875 гг.), положившая конец рабовладельческой системе хозяйства на Юге, расширила возможности для капиталистической индустриализации. К концу XIX века США, бывшая полуколония Европы, превратилась в высокоразвитую индустриально-аграрную страну, которая заняла первое место в мире по объему промышленной продукции. Крупной про-

мышленности, основанной на новой технике, требовались рабочие с более высокой общеобразовательной и специальной подготовкой. Эта потребность, а также ряд социальных факторов вызвали необходимость усиленного развития среднего образования и введения ремесленного обучения в школьную программу. Особенно в больших американских городских общинах с большим количеством чужеземных эмигрантов признано, что знание ремесла существенно необходимо для хорошего гражданина, и соответствующее обучение входит в задачи школы.

Прогресс – характерная черта XIX века; развитие способности быстро и надлежащим способом приспосабливаться к новым социальным условиям – главное требование, предъявляемое к воспитанию. А это предполагает знание изменяющихся условий и способность и готовность работать над новым приспособлением – качества, обыкновенно подразумеваемая под словом «хороший гражданин». Популярная литература излагала это общее социологическое понимание воспитания; в большинстве случаев она рассматривала воспитание с точки зрения общей подготовки к гражданским обязанностям или к жизни в рамках социальных институтов. Популярная концепция выражала в конкретной форме то, что в научной литературе излагалось в технических терминах. Так воспитание становится самой важной социальной функцией. Оно должно находиться под надзором государства, а не частных людей или групп. Оно должно занимать, главным образом, распространением знания, ибо от этого зависит общая интеллигентность, а от последней – социальный прогресс и счастье. Но конечное отношение воспитания к обществу еще не ясно выражено. Высший социальный прогресс – это процесс «социократии», разумный контроль общества над самим собой, саморукводство ради достижения известных, определенных и ценных целей. Другими словами, высшая форма социального контроля и руководства – «политика», но в смысле, теперь едва ли осуществленном. Образование, как распространение знания, которое должно служить основой для этого высоко осмысленного социального процесса – того, который ведет ко всем другим – становится, таким образом, самым непосредственным средством для данной цели. Эта научная и отвлеченная мысль приходит в выражениях простого языка, как «подготовка к гражданской ответственности». В точных терминах воспитание определяется, «как система для распространения на всех членов общества.

Таким образом, к концу XIX века произошли глобальные изменения в образовательной программе, в попытках сделать её выражением текущего состояния общества и его стремлений. Изменения эти явились, главным образом, в результате социологического течения: делалось усилие сделать воспитательный метод и практику обучения более определенными, более научными и добиться их всеобщего применения. Для этого была необходима дальнейшая предварительная подготовка учителей, неустанное профессиональное усовершенствование педагогического персонала в практической работе преподавания и надзор инспектора в течение всей преподавательской деятельности, что является результатом психологического течения. То есть, к началу XX века в США была сформирована комбинация психологических, естественнонаучных и социологических влияний и течений.

#### Библиографический список

1. Монро, П. История педагогики. – М., 1911. – Ч. 2.
2. Cremin, L. American Education, The Colonial Experience. – NY, 1970.
3. Church, R. Education in the United States: An Interpretive History. – NY, 1977.
4. Mondale, S. School: The story of American Public Education, 2006.
5. Spring, J. The American School: 1642-1990. – NY, 1990.
6. Monroe, P. A text-book in the history of education. – NY, 1905.
7. Pulliam J., Van Patten J. History of Education in America (9th Edition), 2009.

#### Bibliography

1. Monro, P. Istoriya pedagogiki. – M., 1911. – Ch. 2.
2. Cremin, L. American Education, The Colonial Experience. – NY, 1970.
3. Church, R. Education in the United States: An Interpretive History. – NY, 1977.
4. Mondale, S. School: The story of American Public Education, 2006.
5. Spring, J. The American School: 1642-1990. – NY, 1990.
6. Monroe, P. A text-book in the history of education. – NY, 1905.
7. Pulliam J., Van Patten J. History of Education in America (9th Edition), 2009.

Статья поступила в редакцию 16.12.12

УДК 330.311

**Burkina I. HUMANITARIAN TECHNOLOGIES OF SUPPORTIVE AND ACCOMPANYING EDUCATIONAL WORK ON FORMING ENVIRONMENTAL CULTURE OF CHILDREN IN SOCIAL AND SPACIAL SPHERE OF MICRODISTRICT.** The article considers approaches to the realization of humanitarian technologies of supportive and accompanying educational work on forming environmental culture in social and spacial sphere of microdistrict.

**Key words:** environmental culture, microdistrict, humanitarian technologies, supportive and accompanying educational work.

**И.В. Буркина**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и педагогических технологий педагогического института СКФУ, г. Ставрополь, E-mail: [irinaburkina@yandex.ru](mailto:irinaburkina@yandex.ru)

## **ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ И СОПРОВОДИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ В СОЦИОПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЕ МИКРОРАЙОНА**

В статье рассмотрены подходы к реализации гуманитарных технологий поддерживающей и сопроводительной педагогической работы по формированию экологической культуры в социопространственной среде микрорайона.

**Ключевые слова:** экологическая культура, микрорайон, гуманитарные технологии, поддерживающая и сопроводительная педагогическая работа.

Поддержка, сопровождение, культура это фундаментальные основы стратегического направления создания нравственно-здоровых экологических условий в жилых микрорайонах, где дети смогли бы получать пример гуманных отношений взаимодействия поколений.

Сегодня мы ясно понимаем, что экодуховное нравственное воспитание связано и с новым правосознанием. Каждый человек, семья «должны увидеть духовную свободу, как предметную цель права и государства... воспитать в русском человеке свободную личность с достойным характером и предметной волею», – писал Ильин. Духовность и нравственность оставили нам как благо наши предки, чью веру мы обязаны передать [1]. В этой связи усиление внимания к вопросам воспитания детей в семейно-бытовой микросреде, по месту жительства, в микрорайоне – явление закономерное, основанное на ряде социально-политических обстоятельств, таких как объективно-развивающееся взаимодействие семейного и общественного воспитания; возмещение честно-государственного партнерства, управление им в интересах гармоничного развития личности, что коррелирует с указом Президента РФ от 1 июля 2012 г. №761 «О стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы».

Альтернативные формы жизнеустройства и воспитательная среда, в которых дети приобретают социальный опыт, оказывает, существенное влияние на поведение личности. Микрорайон – эта среда организации свободного времени детей, развитие их интересов, досуговой и культурно творческой деятельности, сфера идейно-нравственного и духовного формирования личности [2]. Как никогда сегодня остро стоит проблема усиления воспитательной значимости сферы досуга, свободного времени, деятельности и общения, детей по месту жительства. Погружение экокультурной педагогики в новые условия открытого пространства современных микрорайонов организует целенаправленный систематичный процесс совместной, многопрофильной культурно-досуговой деятельности детей. Гармонизация отношений со средой выживания в пределах хозяйственной ёмкости ландшафта, определяет цели культурного развития, для сохранения принципов и норм социоприродного развития бережного сохранения и выстраивания возможностей коррекции современного социокультурного развития. Посредством деятельности микросреды микрорайона строится новый общественный договор: создающий благоприятные условия для экокультурного развития детей путём осуществления гуманитарных технологий поддерживающей и сопроводительной педагогической работы [3].

Разработка гуманитарных технологий такой инновационной работы экообеспеченности полноценной социализации детей требует разработки хорошо развитой, комплексной сети взаимодействия различных образовательно-воспитательных структур по месту жительства, в микрорайоне.

Для современной системы социально-воспитательной работы с населением по месту жительства, в микрорайоне, характерна тенденция качественной перестройки организации и руководства этой системой, например, со стороны инновацион-

ных воспитательных учреждений инновационного сотрудничества координирующего и направляющего совместную деятельность всех сопровождающе-поддерживающих институтов микрорайона. Отсюда, координация сопроводительной и поддерживающей педагогической работы с населением по месту жительства должна осуществляться в рамках территориальной единицы микрорайона. Его границы не обязательно совпадают с микрорайоном школы жилищно-территориального деления. За основу берётся такая единица административного деления, в рамках которой осуществляется деятельность муниципальных органов с населением конкретного жилого массива по всем направлениям программы мероприятий в сфере экодуховного культурно-бытового жизнеустройства. Такой принцип определения границ микрорайона в организации сопроводительной и поддерживающей педагогической работы населения по месту жительства помогает обеспечить единство в решении социально-воспитательных и хозяйственных задач, способствует наиболее полному использованию возможностей гуманитарных технологий со стороны учреждений и организаций, причастных к работе в данном жилом массиве.

Воспитательная работа может осуществляться по двум вариантам: либо закрепляясь за домами или улицами, организуя разностороннюю сопроводительную и поддерживающую педагогическую работу с конкретным контингентом их жителей; или выбирая определения работы со всем населением микрорайона или его отдельными категориями.

Совместные сопроводительные и поддерживающие мероприятия педагогической работы планируются и осуществляются на основе воспитательных возможностей и потребностей каждого микрорайона. Эти возможности выявляются при изучении и социально-педагогическом анализе культурно-производительного окружения, материально-бытовых условий, этно, эко, духовного потенциала проживающего населения [3].

В целях осуществления сопроводительной и поддерживающей педагогической работы в микрорайонах составляют и постоянно обновляют этноэкодуховные характеристики семьи и групп общения детей. На основе этих данных разрабатываются обобщённые характеристики, которые отражают самые существенные стороны микросреды; свидетельствующие о культурном жизненном уровне, объёме свободного времени, количестве доступных материальных и культурных благ; содержание и характер получаемой информации, образовательный и экокультурный уровень, экодуховная социальная направленность и психологический климат ближайшего окружения [4]. По каждому микрорайону характеристика дополняется сведениями о структуре микрорайона, произведённом окружении; о социальных, культурно-просветительных, спортивных организациях, детских дошкольных, школьных и внешкольных учреждениях; о материальной базе и кадровых возможностях. Результаты обследования анализируются и используются для определения задач, отбора содержания, гуманитарных технологий сопроводительной и поддерживающей педагогической работы в микрорайоне.

Гуманитарные технологии совместной сопроводительной и поддерживающей педагогической работы с населением по месту жительства определяются экосоциальными потребностями жителей микрорайона, а также конкретными условиями дома отдельной семьи. Все учреждения, общественные формирования, все складывающиеся по месту жительства звенья воспитательной работы самым непосредственным образом причастны к формированию экологической культуры детей, каждое в своём, определённом направлении, соответствующем его функциям.

Для того чтобы социопрограммная среда микрорайона стала средством повышения уровня экообеспеченности полноценной социализации личности детей, она должна отвечать принципам обогащённости, наукоёмкости и содержать природные и социокультурные гуманитарные средства технологии, обеспечивающей развитие в деятельности по месту жительства. Социопрограммная среда предоставляет ребёнку условия активности, самостоятельности, творческого, экодуховного развития и возможность обогащаться через неё информацией, позволяющей полноценно функционировать в обществе. Кроме того, для реализации развивающей функции среды необходимо сочетание привычных, традиционных и инновационных нестандартных компонентов.

Разрабатывая и внедряя гуманитарные технологии, мы взяли за основу ведущие факторы, влияющие на полноценную социализацию в области формирования экологической культуры личности детей:

1) семья, как институт социализации и формирования экологической культуры детей;

2) общество сверстников, как микрофактор социализации и формирования экологической культуры детей;

3) специфика формирования экологической культуры детей в условиях городского образа жизни;

4) экостранственная среда и её влияние на формирование экологической культуры личности детей;

5) этнодуховные особенности и их роль в социализации формирования экологической культуры детей;

6) инновационные конструкты институтов воспитания и образования;

7) средства массовой коммуникации.

Для реализации вышеизложенного в первую очередь необходима государственно-правовая и экосоциальная экономическая политика, направленная на внедрение гуманитарных технологий сопроводительной и поддерживающей педагогической работы по формированию экологической культуры детей.

Одним из вариантов решения, стоящих перед государством, задач в области поддерживающей и сопроводительной педагогической работы по формированию экологической культуры детей может стать хорошо развитая, комплексная сеть взаимодействия различных образовательных и воспитательных структур по месту жительства, в микрорайоне. Ключевым звеном воспитательно-образовательной сети может выступить Центр этноэкодуховной социопрограммной среды микрорайона. Поэтому по месту жительства лучше всего внедрять гуманитарные технологии поддерживающей и сопроводительной педагогической работы по формированию экологической культуры детей.

#### Библиографический список

1. Грехова, Л.И. Экокультура педагогики семьи: научно-методическое пособие / Л.И. Грехова, Н.Н. Сотникова, И.В. Буркина [и др.]. – М., 2008.
2. Прохорова, О.Г. Воспитание человека в малом городе России: монография. – М.; Воронеж, 2009.
3. Липский, И.А. Технологический потенциал социально-педагогической деятельности // Педагогика. – 2004. – № 9.
4. Николаева, С.Н. Народная педагогика в экологическом воспитании дошкольников. – М., 2010.

#### Bibliography

1. Grekhova, L.I. Ekokultjura pedagogiki semji: nauchno-metodicheskoe posobie / L.I. Grekhova, N.N. Sotnikova, I.V. Burkina [i dr.]. – M., 2008.
2. Prokhorova, O.G. Vospitanie cheloveka v malom gorode Rossii: monografiya. – M.; Voronezh, 2009.
3. Lipskiy, I.A. Tekhnologicheskij potencial socialjno-pedagogicheskoy deyatel'nosti // Pedagogika. – 2004. – № 9.
4. Nikolaeva, S.N. Narodnaya pedagogika v ehkologicheskom vospitanii doskol'nikov. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 12.12.12

УДК 811.161.1-054.6

**Vasileva G.M., Yang Liu THE GROUP OF PROFESSIONS: CULTURE-ORIENTED PRINCIPLES OF SELECTION FOR THE PURPOSES OF EDUCATING CHINESE STUDENTS OF PHYLOLOGY.** The article is oriented on the goals of teaching vocabulary to Chinese students of philology and is dedicated to the culture-oriented principles and criteria of selection the denominations according to profession. Among these principles are the principle of culturological value of a word and the principle of consideration of the students' native culture (which is implemented in the consideration of various lacunary and asymmetrical phenomena in the languages and cultures).

**Key words:** cultural linguistics, culturological value of a word, axiological markedness, associative value, metaphorical productiveness.

**Г.М. Васильева**, д-р филол. наук, проф. каф. межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: galinav44@mail.ru; **Ян Лю**, аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: yangliu8347@mail.ru

## НАИМЕНОВАНИЯ ЛИЦ ПО ПРОФЕССИИ: КУЛЬТУРООРИЕНТИРОВАННЫЕ ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Статья ориентирована на задачи обучения лексике китайских студентов-филологов и посвящена культурологически ориентированным принципам и критериям отбора наименований лиц по профессии, к которым относятся принцип культурологической ценности слова и принцип учета родной культуры учащихся (который реализуется в учете различных лакунарных и асимметричных явлений в языках и культурах).

**Ключевые слова:** лингвокультурология, культурологическая ценность слова, аксиологическая отмеченность, ассоциативная значимость, метафорическая разработанность.

Одной из важнейших составляющих любой культуры является профессиональная деятельность человека, играющая решающую роль в процессе ее становления: «возникновение культуры неразрывно связано с рождением профессий, с появлени-

ем профессиональной деятельности как таковой. Профессия предстает началом культуры» [1]. Она широко представлена в лексических средствах русского языка и, прежде всего, в лексико-семантической группе наименований лиц по профессии.

В различных источниках справочного характера насчитывается до нескольких десятков тысяч наименований профессий и видов деятельности, многоаспектные системные связи которых зафиксированы в толковых, идеографических, словообразовательных, ассоциативных словарях, а также в словарях синонимов и словарях сочетаемости. Культурологический потенциал наименований профессий обусловлен тем, что многие из них можно назвать «лексическими приметам времени», поскольку они содержат значимую информацию о культуре изучаемого языка, становясь как «носителями культурной памяти», дающими представление об истории профессиональной деятельности в России, так и «словами-свидетелями» самых последних изменений в жизни общества. Коннотативное содержание многих наименований лиц по профессии свидетельствует об их высоком ассоциативном, метафорическом, оценочном потенциале, особенно актуальном в рамках задач обучения студентов-филологов. Кроме того, группа наименований лиц по профессии является одним из лакунизированных фрагментов русской языковой картины мира, свидетельствующим о специфике языковых систем и неповторимости национальных культур. Многочисленность, неоднородность, постоянная подверженность изменениям, «культурная нагруженность» данного лексического материала требует особого внимания к его составу, к выработке критериев отбора и принципов методической обработки.

Лингвокультурологический подход к обучению русскому языку иностранных студентов-филологов предполагает направленный отбор материала, основанный на синтезе *лингвоориентированных и культуроориентированных принципов*, позволяющих сформировать лингвокультурологическую компетенцию студентов-филологов. К *культуроориентированным принципам* отбора наименований лиц по профессии, а именно – *принцип культурологической ценности слова и принцип учета родной культуры учащихся*.

*Принцип культурологической ценности слова* предполагает включение в учебный процесс именно той лексики, которая обозначает понятия и явления, наиболее значимые для представителей культуры изучаемого языка и наиболее часто встречается в текстах художественного и публицистического характера. Этому принципу отбора на материале наименований лиц по профессии соответствуют следующие частные критерии: *аксиологической отмеченности, исторической информативности, новизны и актуальности, ассоциативной значимости, метафорической разработанности, востребованности в текстах художественной и публицистической литературы*.

При лингвокультурологическом подходе к обучению РКИ особенно важно учитывать *критерий аксиологической отмеченности* лексики [2], что относится и к наименованиям профессионального деятеля, поскольку «в рамках той или иной этнической культуры формируются знания о типичных представителях профессий, воплощающих в себе наиболее характерные свойства профессиональной субкультуры» [1]. Надо иметь в виду, что профессиональная принадлежность является одной из ярких характеристик личности и неизбежно подвергается ценностно-оценочному осмыслению.

Исторически ценностный аспект профессиональной деятельности в традиционной культуре России был обусловлен земельным характером ее культуры, что повлияло на особенности национального мировоззрения, согласно которому главным делом, трудом русского человека являлась обработка земли – труд крестьянина, земледельца, хлебопашца. Показательными являются результаты исследований Е.И. Головановой, которая, проанализировав тексты русской фразеологии и паремий, выявила особенности оценочной категоризации профессионального деятеля и определила основные критерии, по которым в русской традиционной культуре оценивается любой ее вид: общественная польза, созидательный труд, физический труд, производство жизненно-необходимого продукта, рдение (ответственность), качество труда и его сложность, наличие квалификации. Всем этим критериям, соответственно текстам паремий и фразеологизмов, отвечают лишь три вида профессиональной деятельности: труд земледельца, кузнеца и плотника [1], в то время как представители таких сфер как торговля, чиновничество и церковная служба ярко культурно маркированы и нередко оценивались отрицательно.

Во многих работах по социологии и истории, а также в художественных и публицистических произведениях прослеживаются диахронические изменения ценностно-оценочного отношения к различным сферам деятельности, обусловленные не только экономическим прогрессом, но и сменой политических режимов, приоритетов и идеологий, ввиду чего в разные эпохи особую значимость и ценность приобретали различные сферы деятель-

ности: сфера физического труда, научная сфера, военное дело, творческая, художественная сфера, сфера спорта, сфера бизнеса и т.д.

Оценки профессиональной деятельности, характеризующие современную языковую картину мира, формировались в сложную, переходную эпоху (конец XX – начало XXI вв.). Ценностно-оценочное отношение россиян к различным сферам деятельности и самим профессиональным деятелям в конце XX в. находит отражение в материалах «Русского ассоциативного словаря» под ред. Ю.Н. Караулова (РАС). Анализ частотных (имеющих индекс более 1) оценочных реакций на наименования профессий, включенных в словарь, дал следующие результаты: среди профессий, вызвавших исключительно позитивные реакции, оказались лишь *космонавт* и *актер*, а исключительно негативные – *продавец* и *слесарь*; преимущественно позитивные реакции вызвали профессии *писателя, поэта, геолога, физика, летчика, журналиста*, а преимущественно негативные – профессиональная деятельность *милиционера, военного, строителя и пола*. Остальные профессии, включенные в РАС, получили амбивалентные реакции. Позитивные реакции связаны с профессиональными качествами (умом, профессионализмом, трудолюбием, талантом); личностными качествами (добротой, смелостью); физическими качествами (физической силой), а также с известностью, популярностью конкретных представителей тех или иных профессий. Негативные реакции обусловлены как личностными качествами субъекта профессиональной деятельности (глупый, дурак, обманщик, вор, грубиян, пьяница и т.д.) и его внешним видом (грязный, грязный халат), так и трудностью, тяжестью самой профессиональной деятельности (батарак, усталость). Среди зафиксированных реакций встречаются и такие, которые характеризуют профессию с точки зрения ее доходности (богатый, бедный, нищий), однако они не являются частотными.

Об аксиологической отмеченности профессиональной деятельности в начале XXI века дают представление экспериментальные данные, полученные российским и китайским центрами социологических опросов. Главными критериями значимости профессии, по мнению социологов, являются критерии *доходности и престижности*. По мнению российских респондентов, соответственно критерию доходности профессии ранжируются следующим образом: *банкиры, «звезды» эстрады и работники шоу-бизнеса, судьи, прокуроры и адвокаты, министры, депутаты, правительственные чиновники, врачи*; по мнению китайских респондентов: *синхронные переводчики, инженеры по технологиям связи третьего поколения, специалисты сети Интернет, сетевые администраторы, специалисты в области логистики, инженеры-экологи, сертифицированные бухгалтеры, доктора китайской и европейской медицины*. Показательно, что в результатах опросов совпали лишь представления о позиции врача, а также то, что среди самых обеспеченных людей в Китае нет чиновников, которые занимают одно из первых мест в российских социологических опросах.

Иерархия профессий, соответственно критерию *престижности*, выглядит для россиян так: *юрист, директор (менеджер), врач, банкир, экономист (финансист), бизнесмен, министр (депутат, государственный служащий), работник компьютерной фирмы (программист), бухгалтер, работник шоу-бизнеса*.

Показательно, что в списках доходных и престижных профессий нет профессии учителя, что объясняется изменением ее экономического и общественного статуса. По данным социологического исследования, осуществленного в Тамбовском государственном университете им. А.И. Державина в 2009 г., из общего числа студентов (будущих педагогов) желают себя видеть в избранной профессии – 33,3%; собираются уйти в бизнес – 16%; получить вторую специальность – 12,5%; не определились с решением – 12,5%; абсолютно уверены в том, что не будут работать по специальности 20,8% [3]. По данным опроса, проведенного в 2007 году газетой «Чжунго цинняньбао», по мнению 90% опрошенных, преподавателями работают представители общественной элиты, поскольку они самые честные и нравственные; 76,3% признали, что учителя оказали наибольшее влияние на их жизнь; 56% хотят стать преподавателями университетов, 30% хотят стать учителями школ и 14% – воспитателями детских садов [4].

Таким образом, в соответствии с критерием *аксиологической отмеченности* лексики, в содержание обучения иностранных студентов-филологов должны быть включены наименования профессий, называющие наиболее значимые сферы деятельности в различные эпохи, (с обязательным указанием на их ценностную значимость в различные исторические периоды), а также те, которые являются престижными в глазах современного поколения россиян.

Другим культурологически значимым критерием отбора лексик является *критерий исторической информативности*, предполагающий учет *диахронического аспекта* содержания наименований лиц по профессии, составляющих одну из самых подвижных групп лексики в языке. Согласно лексикографическим источникам, среди наименований лиц по профессии отмечено немало *историзмов* и *архаизмов*, которые фиксируются в толковых словарях с пометами (ист.) и (устар.), ср.: *ловчий* – лицо, ведавшее разными видами ловли, главным образом, охотой (ист.); *брадобрей* (устар.), – парикмахер. Подобные единицы являются ярким стилистическим средством в произведениях художественной литературы. Ср., например, стихи А.С. Пушкина: «О, если б Аполлон / Пиитов дар чудесный / Влиял мне ныне в грудь».

Среди историзмов и архаизмов, называющих лиц по профессии, немало таких, которые имеют особую культурологическую ценность, ввиду их включенности в значимые тексты культуры. Так, например, лексема *ямщик* (ср.: Ямщик – *Возница, кучер на ямских, почтовых лошадах* (МАС), понятна носителям языка и имеет для них культурное и символическое значение, имеющее связь с образами бесконечности, заснеженности, пустынности российских дорог; тоской и одиночеством, находящегося в долгу, трудном пути человека, о чем свидетельствуют многочисленные поэтические строки: «Степь да степь кругом, / Путь далек лежит, / В той степи глухой / Умирал ямщик» (русская народная песня); «Когда я на почте служил ямщиком, / Был молод, имел я силенку» (Л. Трефолев, музыка народная); «Ямщик, не гони лошадей! / Мне некуда больше спешить» (слова Н. Риттера, музыка Я. Фельдмана). К той же категории относится труд *бурлака* (ср.: бурлак – *В старину: рабочий на реке, входивший в какую-либо артель, которая передвигала суда при помощи бечевы или гребли* (МАС). Слово *бурлак* стало для носителей русского языка символом нечеловеческих физических испытаний, выпавших на долю народа. Ср.: известную картину И.Е. Репина «Бурлаки на Волге» или прецедентные строки Н.А. Некрасова: «Выдь на Волгу: / чей стон раздается / Над великою русской рекой? / Этот стон у нас песней зовется – / То бурлаки идут бечевой!». Такие наименования устаревших профессий и занятий как *ямщик, купец, кучер, корабельник, прикащик, бурлак* и мн. др., имеющие культурную значимость для носителей языка, должны быть включены в содержание обучения студентов-филологов.

Согласно *критерию новизны и актуальности*, отбор лексики должен учитывать активный приток наименований новых профессий, который, например, отмечается, в «Толковом словаре русского языка начала XXI века. Актуальная лексика» под ред. Г.Н. Складневской [5], где зафиксировано около 200 названий профессий, которые свидетельствуют об активизации ряда сфер деятельности, прежде всего, *компьютерных технологий* (веб-программист, веб-дизайнер, веб-мастер), *сферы маркетинга* (маркетолог, маклер) и др., которые, называя актуальные явления действительности, становятся существенным фактом культуры изучаемого языка.

Важным критерием отбора наименований лиц по профессии, реализующимся в соответствии с принципом культурологической ценности слова, является их *способность к метафорическому переосмыслению*, поскольку в основе метафоры нередко лежат определенные ассоциативные представления, создающие принципиальную «алогичность» большинства метафорически мотивированных значений для представителей другой культур. Ввиду того, что принцип формирования конкретных тематических групп метафор свидетельствует об определенной системе приоритетов, существующих в обществе, показательными являются данные «Словаря современного русского литературного языка» (БАС), где положительную оценку получают многие переносные значения наименований лиц творческих профессий, например: *артист* (перен.: о человеке с большим искусством и любовью выполняющем что-либо); *поэт* (тот, кто поэтически воспринимает действительность); *художник* (о человеке с натурой, свойственной людям искусства; перен. о том, кто достиг в своем деле высокого мастерства). К наименованиям профессий, имеющим позитивно-оценочное переносное значение относится и лексема *учитель* (тот, кто учит, наставляет, поучает кого-либо, передает свой опыт, знания кому-либо). Значительное число наименований профессий, имеющих негативно-оценочное переносное значение, относится к деятельности, связанной с насилием и карательными функциями, ср.: *тюремщик* (перен. о том, кто попирает свободу, об угнетателе); *палач* (перен. жестокий мучитель, угнетатель); негативную оценку содержат и переносные значения наименований профессий, связанных с торговлей: *торгаш* (пренебр. торговец, купец вообще; перен. о стяжателе, корыстолюбце); различными видами неква-

лифицированной деятельности: *сапожник* (перен. прост. о неумелом, неисконном в работе человеке), а также с трудом людей, полностью зависящих от хозяина: *лакей* (перен. о рабоподобном человеке, прислужнике); *холоп* (перен. презр. прислужник, приспешник кого-либо).

Согласно другому культуроориентированному принципу отбора материала – *принципу учета родной культуры студентов*, в процесс обучения студентов-филологов должна быть включена лексика, иллюстрирующая *несовпадения в языках и культурах* и потому характеризующаяся значительным культурологическим потенциалом. Среди слов, входящих в группу наименований лиц по роду деятельности, в русском и китайском языках можно отметить немало единиц, свидетельствующих о неповторимости культурных традиций. Примером традиционных различий могут служить национальные традиции земледелия. Поскольку основным сельскохозяйственным продуктом на Руси является хлеб, в русском языке среди лексем, называющих труд человека, работающего на земле, помимо общих обозначений (*крестьянин, пахарь, земледелец*), используются слова с корнем «хлеб», например: *хлебопашец, хлебороб*, которые также обозначают человека, занимающегося крестьянским трудом вообще. Ср.: Хлебопашец – тот, кто занимается хлебопашеством (возделыванием земли для выращивания хлеба; земледелием); земледелец (МАС). В китайском языке для человека, работающего на земле, есть единственное общее обозначение (农民), буквально: *крестьянин, земледелец*, поэтому наименование труда человека, занимающегося земледелием с помощью лексем с корнем «хлеб» относится к асимметричным явлениям. Первоначальное значение в китайском земледелии среди зерновых культур принадлежит рису, а слово «рис» приобрело значение еды вообще (ср. с русским выражением «хлеб насущный»). Про человека, который потерял работу, китайцы говорят: «Он разбил свою пилу с рисом».

Различия в традициях земледелия обусловили и другие асимметричные явления. Поскольку чай является одной из главных культур, выращиваемых на китайской земле, то некоторые профессии, связанные с его выращиванием и приготовлением, получили особое распространение: профессия *дегустатора чая* (茶艺师) – буквально «мастер чая», очень распространенная в Китае, не распространена в России.

С конфессиональными различиями связаны особенности «ритуальных услуг»: в китайском языке нет соответствий таким наименованиям профессий, как *могильщик* и *гробовщик*, что обусловлено иной традицией захоронения усопших (в китайской традиции при захоронении усопших не используются гробы и могилы), однако в Китае очень распространена профессия *мастера по оформлению урн*.

В сфере народного традиционного искусства уникальность некоторых народных инструментов обусловила культурную специфичность труда людей, играющих на них: *балалаечник, гуслист, гармонист, ложечник* и др. в русском языке и (乐师) – (человек, играющий на китайском национальном струнном инструменте) и др. в китайском языке.

Сказались на особенностях наименований лиц по профессии и традиции национальной кухни. Так, например, отсутствие в традиционной китайской кухне таких молочных продуктов, как *сыр* и *творог*, обусловило и отсутствие соответствующих видов деятельности – *сыроварения, сыроделия* и таких наименований лиц по профессии, как *сыровар* и *сыродель*.

Особенности бытового уклада сказались на многих сферах деятельности. Так, пристрастие китайцев к такому виду транспорта как велосипед обусловило актуальность профессии (三轮车夫) – буквально «велосипедист-экскурсовод». Экзотичной для россиян является профессия *евнуха*, а для китайцев – профессия *банщика*.

Профессии *гардеробщика* и *кондуктора*, которые достаточно распространены в России, абсолютно не востребованы в Китае и потому не имеют соответствующих обозначений в китайском языке. Это обусловлено тем, что в Китае нет понятия гардероба, т.е. места, где люди оставляют верхнюю одежду, а также тем, что в Китае изменился порядок обслуживания пассажирского транспорта [6].

Таким образом, на основании культуроориентированных принципов и критериев отбора материала корпус наименований лиц по профессии, предназначенный для студентов-филологов, необходимо организовать с учетом культурно маркированной лексики, дающей необходимые знания об истории и культуре страны изучаемого языка, о ценностных предпочтениях ее представителей, о метафорическом и ассоциативном потенциале наименований лиц по профессии, реализующимся в значимых для студентов-филологов текстах различного характера.

## Библиографический список

1. Голованова, Е.И. Категория профессионального деятеля. Формирование. Развитие. Статус в языке. – М., 2008.
2. Васильева, Г.М. Лингвокультурологические основания изменения языковой оценки // Мир русского слова. – 2012. – № 1.
3. [Э/р]. – Р/р: <http://wdw.confcontact.com>.
4. «Чжунго цинняньбао» 13.09.07;
5. Толковый словарь русского языка начала ХХI века: актуальная лексика / под ред. Г.Н.Скляревской. – М., 2007.
6. Юй Да Хай К вопросу о создании учебного лингвокультурологического словаря названий профессий в русском языке для китайских студентов // Русистика и современность. – СПб., 2006.

## Bibliography

1. Golovanova, E.I. Kategoriya professional'nogo deyatelya. Formirovanie. Razvitie. Status v yazyhke. – M., 2008.
2. Vasiljeva, G.M. Lingvokulturologicheskie osnovaniya izmeneniya yazhkovoy ocenki // Mir russkogo slova. – 2012. – № 1.
3. [Eh/r]. – R/r: <http://wdw.confcontact.com>.
4. «Chzhungo cinnyanjbaao» 13.09.07;
5. Tolkovihy slovarj russkogo yazihka nachala KhKh1 veka: aktual'naya leksika / pod red. G.N.Sklyarevskoy. – M., 2007.
6. Yuyj Da Khayj K voprosu o sozdaniy uchebnogo lingvokulturologicheskogo slovary nazvaniy professiyj v russkom yazihke dlya kitajyskikh studentov // Rusistika i sovremennostj. – SPb., 2006.

Статья поступила в редакцию 12.12.12

УДК 316.62

*Debel M.A. PROFESSIONALISM AS PASSIONARITY DISPLAY.* In article the problem of professional formation of the person and the internal factors defining this process reveals. Personal qualities of the professional are allocated as defining characteristics, and professionalism is considered as display of a passionarity, self-actualization, achievement by the person «akme». In empirical research distinctions in psychological features of the person of professionals are resulted.

**Key words:** professionalism, «akme», passionarity, actualization.

*М.А. Дебель, аспирант каф. «Психология» Дальневосточного гос. университета путей сообщения, г. Хабаровск, E-mail: Masha8105@mail.ru*

## ПРОФЕССИОНАЛИЗМ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПАССИОНАРНОСТИ

В статье раскрывается проблема профессионального становления личности и внутренних факторов, определяющих этот процесс. Выделяются в качестве определяющих характеристик личностные качества профессионала, а сам профессионализм рассматривается как проявление пассионарности, самоактуализации, достижения человеком акме. В эмпирическом исследовании приводятся различия в психологических особенностях личности профессионалов.

**Ключевые слова:** профессионализм, акме, пассионарность, самоактуализация.

Социально-экономическая ситуация в обществе характеризуется нестабильностью трудовых отношений, падением доходов населения, изменением ценностных ориентаций и т. п. Всё это негативно отражается на повседневной жизни работающих людей.

В настоящее время практические исследования показывают, что проблемы трудоустройства занимают одно из доминирующих мест в российском обществе. В условиях экономического кризиса многие работодатели вынуждены прибегнуть к кадровым изменениям в структуре их организаций. Поэтому проблема сокращения рабочих мест является достаточно распространенной и актуальной. Многие профессионалы узкой специальности вынуждены переквалифицироваться и реализовываться в новой профессиональной деятельности. Особенно болезненна эта ситуация для людей достигших зрелого возраста. Когда уже пройден определенный жизненный путь, сформировался образ мира, реализованы карьерные ожидания, достигнут наиболее высокий уровень профессионализма. Однако практика показывает, что находясь в одних и тех же условиях люди ведут себя по-разному. Так, одни люди, достигшие уровня профессионализма в определенной трудовой деятельности, вынужденные сменить сферу детальности, начав работать в новой сфере, уже не достигают высоких результатов. Другие, переквалифицировавшись, имеют карьерный рост, достигают профессионализма. Имеется значительное число работ, посвященных теоретической разработке проблемы профессионализма человека. К их числу относятся работы Зеер А.В., Климова Е.А., Кудрявцева Т.В., Марковой А.К., Поваренкова Ю.П., Радалева В.А., Романова Е.С., Смирновой Е.Э., Шадрикова В.Д. и других.

Понятие «профессионализм» используется в разных смыслах. В одних случаях имеются в виду нормативные требования к профессии к личности человека – «нормативный профессионализм», «в других – обладание человеком необходимым нор-

мативным набором психических качеств, когда профессионализм становится внутренней характеристикой человека – «реальный профессионализм». Профессиональное выполнение труда – это всегда осуществление его на высоком уровне.

Профессионализм является феноменом системного образования, поэтому в разных литературных источниках рассматривается как интегральное свойство, как процесс, как состояние профессионала.

По мнению А.К. Марковой, к реальному профессионализму близко примыкает слово «компетентность». Это, как отмечает автор [1, с. 23], тоже характеристика конкретного человека (или его действий – например «компетентное решение»), а не именно – индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии.

Владение профессиональными компетентностями, способность системно, эффективно и надёжно выполнять свою трудовую деятельность в самых разнообразных условиях позволяет человеку проявлять свой профессионализм.

Успешная реализация в различных сферах трудовой деятельности может зависеть и от способностей человека к активным и энергичным действиям, общей психической активности и эмоциональности, энтузиазма и идейности, настойчивости в достижении поставленных целей и т.д. Эти характеристики свойственны пассионариям.

Термин «пассионарность» введен Л.Н. Гумилевым. В общем смысле, пассионарность понимается, как способность человека жертвовать собой ради идеологических целей «...связано с наличием у некоторых индивидов необоримого внутреннего стремления к целенаправленной деятельности, всегда связанной с изменением окружения, общественного или природного, причем достижение намеченной цели, часто иллюзорной или губительной для самого субъекта, представляется ему ценнее даже собственной жизни» – пишет Л.Н. Гумилев [2, с. 138].

Пассионарность проявляется в том, что человек действует и не может не действовать даже вопреки инстинкту самосохранения. Это непреодолимое внутреннее стремление к деятельности, направленной на осуществление какой-либо цели.

В своей работе «Человек и мир» С.Л. Рубинштейн [3] определил человека как существо изначально сознательное, способное отдавать себе отчет о сделанном (т.е. рефлексивное), и деятельное, способное к осознанному преобразованию. Сознание и деятельность являются, согласно С.Л. Рубинштейну основополагающими характеристиками человеческого существования, конституирующими саму его человечность.

В концепции С.Л. Рубинштейна также заложено понятие самоактуализации, которое он определяет через категорию «направленности». «Направленность — это активность личности, осуществляющая в конечном итоге опредмечивание, объективацию не только отдельных мотивов, устремлений, но и самой личности. Поэтому направленность — это самовыражение личности в жизни, её тенденция самореализации» [4, с. 68].

Понятие самоактуализации активно исследуется в наши дни, сегодня можно найти массу научных работ, посвященных изучению данного феномена. А. Маслоу свободно определяет самоактуализацию как полное использование наличных талантов, способностей, возможностей и т.п. А. Маслоу пишет: «Я представляю себе самоактуализировавшегося человека не как обычного человека, которому что-то добавлено, а как обычного человека, у которого ничто не отнято. Средний человек — это полное человеческое существо, с заглушенными и подавленными способностями и дарованиями» [5, с. 91].

По мнению К. Роджерса [6], самоактуализация личности является той силой, которая заставляет человека развиваться на разных уровнях — от овладения моторными навыками до высших творческих взлетов. Понятие самоактуализации охватывает всю систему жизнедеятельности индивида. Самоактуализация включает в себя реализацию человеком своих способностей наряду с реализацией личностного потенциала. Особенно явно самоактуализация проявляется в профессиональной деятельности, которой обычно человек посвящает большую часть своей жизни.

Проявление редкого умения одновременно и пребывать в потоке жизни, и быть вне его, не увязать в собственных переживаниях, а, поняв их причины, оказываться над ними, способность находить оптимальное решение и умение его осуществлять свойственно людям, достигшим наивысших вершин развития.

В психологическом словаре, автора В.П. Зинченко [7], достижение человеком наивысших вершин в жизнедеятельности и самореализация творческого потенциала, который является основной общечеловеческих общих возможностей, называется акме.

Как отмечает А.А. Бодалев [8, с. 86], «акме» в жизни человека — это та важная цель, которая направляет деятельность личности на ее достижение. Профессиональное акме, по мнению автора, — это причина осознанного выбора личностью профессиональной деятельности, которая мотивирует на успехи в профессиональной сфере. Оно достигается максимальной мо-

билизованностью и реализацией профессиональных способностей, возможностей и резервов человека на конкретном этапе жизни.

В течение всего жизненного и профессионального пути человек постоянно актуализирует присущие ему способности, успешно осваивает ту или иную профессию, эффективно выполняет определенный вид трудовой деятельности, прилагает усилия, знания, умения, развивает свои профессиональные и личностные качества, которые отражаются в умении гармонично строить отношения с окружающим миром. Рассмотрение этих качеств, присущих личности профессионала, с разных подходов позволяет нам выделить оптимально необходимые качества личности, которые способствуют становлению профессионализма.

Исходя из определения качеств личности профессионала, свойственных с точки зрения трех, рассмотренных нами, подходов, мы можем выделить: движение к саморазвитию, открытость при взаимодействии с окружающими, принятие своего опыта, креативность, внутреннюю удовлетворенность своей жизнью и т.д.

С целью изучения психологических особенностей людей, достигших высокого уровня профессионализма, нами было проведено исследование. Мы исследовали людей зрелого возраста с разными достижениями в трудовой деятельности, в количестве 179 человек. Возраст всех обследуемых находится в диапазоне 30-40 лет. Так как этот возраст характеризуется зрелостью личности.

Зрелостью в акмеологии обозначается понимание такого этапа развития, когда человек достигает вершин своего творчества. (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, А.М. Зимичев, Н.Н. Кузьмина, В.Н. Максимова, Г.С. Михайлов и др.). Зрелость приходится на период достижения человеком наивысшего развития его духовных, интеллектуальных и физических способностей.

Особенностями зрелого возраста, по мнению А.А. Бодалева [9], являются связи между особенностями акме человека (высшей для каждого человека уровень в его развитии, вершина его зрелости) и характером социальной ситуации развития в этот период его жизненного пути. При этом важно понять роль самого человека в том, какой будет вершина его жизни, и когда она явно у него будет просматриваться.

Исходя из особенностей взрослости, а также возрастных кризисов. Нами был определен именно такой возрастной диапазон (30-40 лет) респондентов. Люди данного возраста уже сформировались в своей жизненной позиции, достигли в профессиональной сфере, и в тоже время они еще не перешли к поздней зрелости, когда происходит переоценка жизни.

В нашем исследовании были отобраны респонденты с разным уровнем профессионализма. Объектом исследования были люди, которые в силу сложившихся обстоятельств были вынуждены поменять место работы и сменить профессию. Анализ биографических данных показал, что часть этих людей вскоре проявили себя в новой сфере деятельности и достигли высокого уровня профессионализма, а часть из них не смогла войти в новую деятельность и проявить себя в новой сфере. Критерий профессионализма стал основанием для выделения эмпирических групп.

Таблица 1

Подходы к рассмотрению личности профессионала

«Пассионарии»	Самоактуализация	«Акме»
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ способность сознания человека к идеальной репрезентации всего бытия и одновременно к выявлению в нем непосредственно значимого для человека;</li> <li>✓ способность человека благодаря сознанию «отделиться» от бытия, чтобы затем с ним соотнестись;</li> <li>✓ способность к творческой деятельности;</li> <li>✓ способность личности сохранять определенность, свою сущность во времени и во взаимодействии с обстоятельствами, изменяя и совершенствуя ее;</li> <li>✓ способность к самодетерминации, самоопределению, самосовершенствованию, саморазвитию.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ лучшее восприятие реальности;</li> <li>✓ лучшее принятие себя, других, окружающего мира;</li> <li>✓ эмоциональная независимость и богатая внутренняя жизнь;</li> <li>✓ автономия и способность противостоять социальному натиску;</li> <li>✓ зрелость чувств;</li> <li>✓ улучшение межчеловеческих взаимоотношений;</li> <li>✓ усиление креативности;</li> <li>✓ профессиональная увлеченность любимым делом, ориентация на задачу, на дело;</li> <li>✓ автономность, независимость от социальной среды, самостоятельность суждений.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ оптимальность (достижение наилучшего результата в данных условиях при минимальных затратах времени и сил);</li> <li>✓ способность человека ставить цели, осознавать их, регулировать деятельность;</li> <li>✓ способность ставить новые задачи, находить нестандартные технологии;</li> <li>✓ уметь получать принципиально новый продукт, выход за пределы сложившегося профессионального опыта (профессиональное творчество);</li> <li>✓ использование широкого спектра коммуникативных техник;</li> <li>✓ конкурентоспособность;</li> <li>✓ опора на прошлый опыт, накопленный в профессии и лично человеком и т.д.</li> </ul>

Таблица 2

## «Личностная биография»

Параметры методики	Средний балл по группам		
	1 группа	2 группа	3 группа
Жизненная самореализация	3,69	3,61	3,51
Трансформация личности	3,98	3,91	3,75
Гармоничность личности	3,65	3,46	3,33
Общая конструктивность личности	3,75	3,62	3,53

С целью объективного разделения на группы профессионалов, нами учитывались также квалификация, мнение коллег, отзывы окружающих, карьерный рост. При этом сами респонденты оценили себя на высшем уровне как профессионалов своей деятельности. Для оценивания себя как профессионала была предложена анкета «Я в профессии». В основу, которой положены такие критерии профессионализма как: энтузиазм, способность быстро принимать решения в трудных ситуациях, оптимизм, активность, общительность, креативность. Данная анкета позволила нам изначально определить группы респондентов, в соответствии с восприятием себя.

Так, мы выделили три основные группы: 1. *группа*. Люди, которые достигли высокого профессионализма, но в силу жизненных обстоятельств изменили род трудовой деятельности, в которой тоже достигли достаточного профессионализма. Они внутренне принимают и оценивают трудности в профессиональной деятельности, при этом достигают высоких результатов, привнося оригинальность во всем. Данная категория людей в предыдущей трудовой деятельности имели высокие показатели. О чем свидетельствуют присвоенные квалификационные категории. И в настоящий момент, реализуясь в новой профессиональной деятельности (у каждого стаж не менее трех лет), уже достигли карьерного роста, имеют положительные отзывы коллег как профессионалов своего дела. Отличаются энтузиазмом и оригинальностью в профессиональной деятельности. 2. *группа*. Люди, которые достигли профессионализма и продолжают реализовываться в рамках данной сферы труда. Данная категория людей в своей профессиональной деятельности проявляют самостоятельность, изобретательность, инициативность и желание преодолеть достигнутое. Все представители данной группы относятся к сфере профессионального труда «человек – человек». Это учителя и воспитатели. Уровень их профессионализма подтверждают не только наличие высшей профессиональной категории, но и отзывы участников образовательного пространства. Среди учащихся старших классов трех школ города была анонимно проведена модифицированная диагностика «Идеальный учитель», целью которой явилось выявить минимально необходимый уровень способностей, позволяющий выполнять должностные обязанности учителей (идеального и реального) с точки зрения учеников. Учащиеся отметили сформированность качеств, свидетельствующих о высоком профессионализме у преподавателей школ. Указанные преподаватели в ответах учащихся являлись нашими респондентами. При этом мы учитывали отзывы родителей о профессиональной компетентности учителей и воспитателей. Факт высоких показателей оценивания учащихся и положительные отзывы, наряду с уровнем профессиональной квалификации позволяет нам утверждать об абсолютной профессиональной пригодности и высоком профессионализме данных учителей. 3 *группа*. Люди, которые не достигли высокого профессионализма, предпочитая выполнять свои трудовые обязанности, предписанные требования, принятые нормы и правила каждый рабочий день. Большинство людей выполняющие свои трудовые обязанности без энтузиазма и проявления инициативы. Предпочитают не проявлять самостоятельность в принятии решений, руководствуясь только распоряжениями вышестоящего начальства.

Таким образом, представителей 1 группы оказалось 20 человек, вторая группа состоит из 18 человек, к третьей группе мы отнесли 141 человека.

Целям нашего исследования отвечали следующие психологические методики: «Личностная биография» (О.И. Мотков), «Диагностика самооффективности» (по методике Маддукса и Шеера).

«Личностная биография» представляет собой чисто балльный экспресс-вариант авторской методики «Биографические вопросы». В ней раскрывается содержание жизненных задач и планов, смысла жизни, крупных достижений в самореализации

и др. Т.е. организуется углубленный самоанализ особенностей личности и своей жизни во временном биографическом плане.

В методике подобраны вопросы, касающиеся некоторых важнейших сторон личности и жизнедеятельности человека. К ним относятся особенности жизненного самоопределения, самореализации, трансформации и гармонизации личности. В совокупности все эти характеристики образуют интегральный фактор «общая конструктивность личности».

Результаты данной методики представлены в таблице «Личностная биография». В обработке данной методики мы пользовались примерными уровнями, выделенными О.И. Мотковым. Так, высокий уровень от 3,61 до 4,50; Псевдовысокий: 4,51 -5,00; Средний 2,91 – 3,60; Низкий 1,00 -2,90

Анализируя представленные данные, считаем необходимым остановиться на каждом из данных параметров. «Жизненная самореализация». Понятие самореализации в разных источниках трактуется по-разному, мы будем исходить из определения самореализации как процесса реализации себя в жизни и повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый данный момент времени. Стоит отметить, что респонденты контрольной группы (1) имеют высокий уровень в данном параметре. В отношении второй группы, можно отметить пограничный уровень, так как средний балл соответствуетначальному параметру высокого уровня. Третья группа соответствует среднему уровню жизненной реализации. «Трансформация личности». Под трансформацией личности понимается процесс преобразования (превращения) черт характера и особенностей человека, напрямую связанных с его мышлением, состоянием и окружением. Мы можем отметить, что у респондентов всех групп данный параметр находится на высоком уровне. «Гармоничность личности». Как отмечает О.И. Мотков, высокий результат по данному показателю интегрирует в себе следующие аспекты: достаточно частое ощущение полноты и гармоничности своей жизни; хорошее самочувствие (здоровье) в течение года; здоровый и разнообразный образ жизни; малое число внутренних противоречий в личности и обстоятельств, мешающих переживать внутреннюю гармонию; преимущественно положительный эмоциональный тонус; чувство единства со всеми сферами своей жизни, с людьми и миром в целом; высокая удовлетворенность отношениями в семье, с друзьями, в группе и жизнью в целом; положительная оценка изменений в личности с возрастом; наличие размышлений над «вечными» вопросами; прикладывание значительных усилий, чтобы активно и конструктивно прожить желаемое число лет. Данному уровню соответствуют результаты только 1 группы. «Общая конструктивность личности и ее жизненного процесса». Автор методики отмечает, что это генеральный фактор, который близок по смыслу показателю «Гармоничность личности и ее жизни», но шире него, так как охватывает еще и показатели продуктивности самореализации, осознанности и ясности жизненного самоопределения, позитивности личностной трансформации в жизненном процессе. Т.е. он объединяет в себе все изучаемые особенности. Чем выше уровень их проявления, тем выше и общая личностная конструктивность человека и конструктивность всей его жизни. Мы можем отметить, что данный фактор является высоким у первой и второй группы.

С целью изучения самооффективности респондентов в предметной деятельности и общении, нами была использована методика «Диагностика самооффективности». Данная методика, разработана Маддуксом и Шеером. Перевод теста и его модификация осуществлены Л. Бояринцевой под руководством Р. Кричевского. Представления о самооффективности, заложенные в данную методику, предоставляют возможность получить не только информацию о самооценке личности, не только сведения о степени ее самореализации, но и создают определенный импульс к саморазвитию. Тем самым методика позволяет

Таблица 3

## «Самозффективность личности»

Группы исследуемых	Самозффективность	
	Предметная деятельность	Общение
1	46,3	10,8
2	32,8	9,3
3	30,4	6,4

операционализировать попытки личности достичь высоких результатов в предметной деятельности и межличностном общении. Результаты данной методики представлены в таблице «Самозффективность личности»

Анализируя представленные данные, мы можем отметить, что респонденты первой группы в критерии «предметная деятельность», по сравнению с остальными, имеют высокий балл. Однако, этот балл, исходя из интерпретации данной методики, не является параметром высокого уровня.

В отношении параметра «общение» считаем необходимым отметить, что респонденты третьей группы имеют низкие показатели не только по отношению к первым двум группам, но и в соответствии с интерпретацией данной методики. Этот факт свидетельствует о своей неудовлетворенности в реализации общения. Основываясь на том, что общение для любого человека связано с оценением других людей и установлением каких-то отношений с ними – либо положительных, либо отрицательных, мы можем предположить о нарушениях межличност-

ных отношений, которые могут выражаться в непонимании окружающих, ссорах, конфликтах.

**Выводы.** В результате нашего исследования получены убедительные различия психологических особенностей людей, достигших высокого профессионализма. На наш взгляд, эти особенности лежат в основе достижения успеха в новых обстоятельствах трудовой деятельности. К таким особенностям мы можем отнести: высокий уровень жизненной самореализации, трансформации личности, гармоничности личности, общую конструктивность личности и ее жизненный процесс, а также самозффективность предметной деятельности и общения. Все эти параметры выражаются в постоянном движении к саморазвитию, открытости при взаимодействии с окружающими, продуктивности в разрешении внутренних противоречий. Это подтверждает наше предположение о том, что эти качества личности присущие особому виду, которые описываются в пассионарности, самоактуализации и характеризуют людей, достигших акме.

## Библиографический список

1. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
2. Гумилев, Л.Н. От Руси до России. – М., 2006.
3. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир. Проблемы общей психологии. – М., 2005.
4. Абульханова-Славская, К.А. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения / К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. – М., 1989.
5. Маслоу, А. Мотивация и личность. – СПб., 2011.
6. Роджерс, К. Клиенто-центрированная терапия. – М., 1997.
7. Зинченко, В.П. Большой психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. – М., 2009.
8. Бодалёв, А.А. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? / А.А. Бодалёв, Н.В. Васина. – М., 2010.
9. Бодалёв, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М., 2008.

## Bibliography

1. Markova, A.K. Psikhologiya professionalizma. – M., 1996.
2. Gumilev, L.N. Ot Rusi do Rossii. – M., 2006.
3. Rubinshteyn, S.L. Chelovek i mir. Problemy obshchey psikhologii. – M., 2005.
4. Abuljkhanova-Slavskaya, K.A. Filosofsko-psikhologicheskaya koncepciya S.L. Rubinshteyna: K 100-letiyu so dnya rozhdeniya / K.A. Abuljkhanova-Slavskaya, A.V. Brushlinskiy. – M., 1989.
5. Maslou, A. Motivaciya i lichnostj. – SPb., 2011.
6. Rodzhers, K. Kliento-centrirovannaya terapiya. – M., 1997.
7. Zinchenko, V.P. Boljshoj psikhologicheskij slovarj / V.P. Zinchenko, B.G. Metheryakov. – M., 2009.
8. Bodalyov, A.A. Akmeologiya. Nastoyathij chelovek. Kakov on i kak im stanoviyatsya? / A.A. Bodalyov, N.V. Vasina. – M., 2010.
9. Bodalyov, A.A. Vershina v razvitiy vzroslogo cheloveka: kharakteristiki i usloviya dostizheniya. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 10.12.12

УДК 740

**Deryabina A.S. LENGTH OF FUTURE TIME PERSPECTIVE.** The article describes the data of empirical research of the length of future time perspective of men and women aged 30-50 years. In our study we used motivational induction method of Nuttin, which allowed us to estimate the motivational objects in more or less distant future, and to explore the content and the length of time perspective.

**Key words:** time perspective, motivational induction method, gender, masculinity, femininity, androgyny.

**А.С. Дерябина, аспирант каф. «Психология» Дальневосточного гос. университета путей сообщения, г. Хабаровск, E-mail: Alyonasi8@list.ru**

## ПРОТЯЖЕННОСТЬ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ БУДУЩЕГО

В статье приводятся данные эмпирического исследования протяженности временной перспективы будущего мужчин и женщин в возрасте 30-50 лет. В своем исследовании мы использовали «Метод мотивационной индукции» Нюттена, который позволил оценить мотивационные объекты в более или менее отдаленном будущем, а также изучить содержание и протяженность временной перспективы.

**Ключевые слова:** временная перспектива, метод мотивационной индукции, гендер, маскулинность, фемининность, андрогиния.

Различная степень протяженности ориентированности на будущее – перспектива будущего связана с конкретными объек-

тами, в которых проявляются потребности. Эти позитивные или негативные мотивационные объекты располагаются в психоло-

Таблица 1  
Сравнительный анализ временных перспектив между группами МТ, ФТ, АТ

	ранг МТ	ранг ФТ	ранг АТ
T	11	4	11
D	5	6,5	5,5
W	10	14	9,5
M	8,5	8	7
M-	8,5	10,5	9,5
Y	6	5	5,5
Y-	2	2	2
A1	3	6,5	14,5
A2	15	9	17,5
L	7	10,5	3
I	1	1	1
P	4	3	4
нет	12	14	8

гическом времени и могут относиться к близкому или отдаленному будущему. Протяженность временной перспективы способствует постановке субъектом отдаленных или близких целей и выработке долгосрочных поведенческих проектов. Все жизненные события, цели и средства, надежды и планы людей располагаются вдоль оси времени, образующей временную перспективу. А ее насыщенность делает содержательнее жизнь человека. И наоборот, чем меньше надежд, планов на будущее во временной перспективе, тем беднее и бессодержательнее его жизнь. Субъект с короткой временной перспективой оказывается неспособным видеть отдаленное будущее в поиске средств и целей для удовлетворения своих потребностей [1; 2].

Выборку нашего исследования составили мужчины и женщины в возрасте от 35 до 50 лет, которых мы разделили на 3 группы по типу гендера: андрогинный тип (АТ) т.е. тех, у кого наблюдается высокий баланс маскулинных и феминных характеристик, маскулинный тип (МТ) с преобладанием маскулинных характеристик и фемининный тип (ФТ) – с преобладанием феминных характеристик (по опроснику «Самоописание половых ролей» С. Бем) [3].

Выраженность маскулинности и феминности у респондентов трех групп различна ( $p < 0.001$ ), что подтверждает правильность разбиения выборки на подгруппы. В возрасте респондентов трех групп статистически значимых различий выявлено не было (хи-квадрат=4,1). Средний возраст всех респондентов 37,1 год.

На первом этапе сравнения мы проранжировали временные перспективы, что позволило выделить наиболее значимые временные периоды для респондентов:

В результате было обнаружено, что уровень насыщенности мотивационными объектами у испытуемых не сильно различается. Более того, сравнительный анализ выбираемости временных перспектив, осуществляемый с помощью ро-критерия Спирмена, показал близость распределений ( $p < 0.001$ ) временных периодов.

Наиболее насыщен мотивационными объектами у респондентов всех трех групп период I – «открытое настоящее», куда попадают такие мотивационные объекты, которых субъект хотел бы достичь сейчас или в более-менее отдаленном будущем и «на всю жизнь», это может быть качество, способность, которой субъект хотел бы обладать. В данных высказываниях проявляется, прежде всего, огромный интерес к себе как развивающейся личности. Неслучайно подобные высказывания часто связаны либо с желанием заниматься саморазвитием, развивать в себе какие-то качества, способности. С нашей точки зрения, большое число высказываний категории открытого настоящего свидетельствует об оптимистическом отношении к себе, к своим способностям и возможностям. Например, часто встречаются такие утверждения, как «я ужасно хочу уметь плавать», «я хотел бы быть способным к иностранным языкам», «начну регулярно заниматься спортом», «хочу уметь работать на гончарном круге, шить и вязать, писать картины», «говорить на трех языках», «изменить внешность», «быть счастливым» и т.д.

Вторая по величине у всех респондентов группа высказываний с мотивационными объектами в периоде «Y- в течение 1-2 лет». Данный период относится к среднеудаленному будущему. Многие респонденты говорят о том, что хотят «посетить Российский Север», «поменять квартиру», «сделать в квартире ремонт», «выполнить научную работу», «родить ребенка», «чтобы ребенок хорошо окончил школу», «в следующем году сыграть свадьбу в Лас-Вегасе» и другие.

Далее, мы наблюдаем небольшие различия в уровне насыщенности мотивационными объектами. У мужчин и женщин МТ – это период «А1 – возраст 25-45 лет». Высказываний, в которых шла речь о мотивационных объектах, имеющих отношение к более удаленным во времени периодам жизни у данной категории испытуемых было много. Так, к периоду А1 (25—45 лет) относятся высказывания, касающиеся карьерного роста («повышение по службе», «успех в работе»), собственной семьи, квартирного вопроса («съехать от родителей», «хочу квартиру дочери»), желания «стать бабушкой». Данный период относится к далекому будущему.

Категория высказываний, обозначаемая символом L, у респондентов АТ, это некоторые общие высказывания о жизни («хочу жить», «сделать как можно больше», «хорошо прожить жизнь», «прожить жизнь не зря», «чтобы дети всегда были рядом» и т. п.). В подобных высказываниях, очевидна устремленность в будущее. Интересно, что эта устремленность в будущее в большинстве случаев не содержит в себе какой-либо системы, структуры планов, намерений, целей, а является именно некоторое предельно общее стремление к будущей жизни.

Таблица 2

	МТ	ФТ	АТ	фи-критерий МТ-ФТ	фи-критерий МТ-АТ	фи-критерий ФТ-АТ
D	68	36	44	3,4	2,3	1,1
Y-	274	352	262	3,2	0,6	3,8
A1	80	36	8	4,3	8,7	4,4
A2	8	28	4	3,4	0,9	4,3
O	0	4	4	2,5	3,1	0,6
L	6	22	8	3,1	0,4	2,7
L	48	24	78	2,9	2,8	5,7
I	770	816	876	1,2	3,7	2,5

У людей ФТ по частоте встречаемости на третьем месте «р – обращение к прошлому». В высказываниях этой группы часто встречаются сожаления о чьей-либо смерти, болезни, нереализованных проектах и планах. Респонденты МТ и АТ поставили данную категорию «р – обращение к прошлому» на четвертое место. Сюда относятся высказывания сожаления о «бесцельно прожитых днях», «браке», «прошлых ошибках», «плохих поступках», о «рано ушедших». Многие говорят о том, что хотят «все забыть», «чтобы прошлое не возвращалось».

На пятом месте у респондентов МТ и АТ находится категория «D – в течение дня» – ближайшее будущее. В эту графу попадают высказывания, отражающие планы,

намерения и желания, которые могут произойти в течение дня. Как правило, здесь много высказываний о потребностях, которые волнуют человека в данный момент – это желание поесть, поспать, отдохнуть, встретиться вечером с друзьями, уйти домой поскорее, чтобы закончился снег. Многие прилагают усилия для работы, для завершения какого-либо проекта.

На пятое место респонденты ФТ поставили мотивационные объекты, относящиеся к категории «У – в течение года». В данных высказываниях респонденты выражают свои намерения относительно работы, отпуска («съездить отдохнуть с дочерью в Таиланд», «отдохнуть на море»), желание «завершить начатое». Данный период относится к среднеудаленному будущему.

Таким образом, учитывая близость распределений ( $p < 0.001$ ) временных периодов во временной перспективе у респондентов трех групп, можно сказать о схожести протяженности временной перспективы – среднеудаленной и далекой. Это может быть обусловлено возрастом респондентов, средний возраст 37,1 год. Многие из них имеют семьи, детей и все они думают больше о будущем, среднеудаленном и далеком.

Детальный сравнительный анализ, проводимый с использованием фи-критерия Фишера (при  $p < 0.001$ ), позволил определить следующие значимые различия:

Темпоральные категории «D – в течение дня», «У – в течение 1-2 лет», «A1 – 25-45 лет», «A2 – 45-65 лет», «L – весь оставшийся период жизни» более выражены у респондентов МТ по сравнению с ФТ. Их временная перспектива относится к среднеудаленному и далекому будущему.

Темпоральные категории «A1 – 25-45 лет», «O – пожилой возраст» и «I – открытое настоящее» выражены у МТ по сравнению с респондентами АТ. Их временная перспектива относится к далекому будущему.

У респондентов, относящихся к ФТ, определены следующие значимые различия в категориях: «У – в течение 1-2 лет», «A1 – 25-45 лет», «A2 – 45-65 лет», «L – весь оставшийся период жизни» по сравнению с людьми АТ. Временная перспектива относится к среднеудаленному и далекому будущему.

Таким образом, мы видим близость распределения временной перспективы. В целом, мужчины и женщины всех трех групп могут планировать свое будущее на год и более. Также мы наблюдаем, большое количество планов и целей на далекое будущее (25-45 лет, 45-65 лет, пожилой возраст), что говорит о продуктивности жизненной стратегии и о том, что у людей в возрасте 35-50 лет есть мотивация планировать свою жизнь, ставить близкие и далекие цели, стремиться к чему-либо, все это позволяет человеку раскрыть свой потенциал, реализовать себя во всех сферах.

#### Библиографический список

1. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность. – СПб., 1999.
2. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. – М., 2004.
3. Пайнс, Э. Практикум по социальной психологии / Э. Пайнс, К. Маслач. – СПб., 2000.

#### Bibliography

1. Maslou, A.G. Motivaciya i lichnostj. – SPb., 1999.
2. Nyutten, Zh. Motivaciya, dejstvie i perspektiva buduthego / pod red. D.A. Leontjeva. – M., 2004.
3. Payjns, Eh. Praktikum po socialnojy psikhologii / Eh. Payjns, K. Maslach. – SPb., 2000.

Статья поступила в редакцию 20.12.12

УДК 37.022;53

**Dubik M.A. LECTURE AND TEXTBOOK ON PHYSICS.** In this article discusses problem student by controlling over assimilation and mastering new knowledge at a lecture and after the lecture. The article describes the activities student of technical University to compiling of summary lecture and to designing of personality oriented textbook on physics as a way the student by controlling over assimilation and mastering his of new knowledge at lecture and after lecture.

**Key words:** summary of lecture, personality oriented textbook on physics.

**М.А. Дубик, канд. пед. наук, доц. каф. физики, методов контроля и диагностики, Тюменский гос. нефтегазовый университет, г. Тюмень, E-mail: MariyaDubik@yandex.ru**

## ЛЕКЦИЯ И УЧЕБНИК ФИЗИКИ

В статье обсуждается проблема управления студентом усвоением им нового знания на лекционном и освоением его на после лекционном занятии. Описывается деятельность конспектирования лекции и деятельность конструирования личностно ориентированного учебника физики студентом технического вуза как способ управления самим студентом усвоением им нового знания на лекционном и освоением его на после лекционном занятии.

**Ключевые слова:** конспект лекции, личностно ориентированный учебник физики.

Лекция – одна из основных форм учебных занятий в вузе. Классическая лекция предполагает репродуктивную деятельность студента и усвоение им не более 20% информации. Недостаточная эффективность усвоения содержания лекции обусловлена, на наш взгляд, неэффективными способами управления лекционной формой обучения и после лекционной формой учения. Поиск способов устранения этого недостатка подвёл нас к необходимости конструирования личностно ориентированного преемственного учебника. Под личностно ориентированным преемственным учебником мы понимаем конструкцию, которая состоит из отдельных учебников: базового, преемственного и личностно ориентированного. Учебники, в свою очередь, состоят из отдельных модулей: базовые знания, основные знания, лекционный и личностно ориентированный. Отдельные модули «сшиты» в тематический блок. Тематический блок – структурная единица личностно ориентированного преемственного учебника [1].

Способ повышения эффективности усвоения студентом учебной, научной и профессиональной информации в процессе

лекционного занятия связываем с формированием деятельности конспектирования лекции.

Рассмотрим деятельность слушателя-студента и лектора-преподавателя на лекционном занятии по физике в техническом вузе (таблица 1).

При подготовке к лекционному занятию в содержании лекции преподаватель учитывает преемственные связи нового учебного знания с прошлым учебным знанием студента и перспективные преемственные связи нового учебного знания с будущим учебным и профессиональным незнанием его. Конструктор-преподаватель конструирует преемственный учебник (лекционный модуль учебника-конструкции), в котором усиливает эксплуатационные особенности базового учебника, расширяет и углубляет его тематическое содержание введением естественнонаучной и профессиональной информации. С целью формирования целостного представления об окружающей природе тематическое содержание лекционного модуля учебника-конструкции носит законченный характер: содержание лекции иллюстрирует взаимосвязь и взаимовлияние природы, общества, науки и производства.

Таблица 1

Структурные элементы лекционного занятия и деятельности лектора и слушателя на лекционном занятии

Структурные элементы лекционного занятия	Деятельность лектора	Деятельность слушателя
<p><i>I. Выявление имеющихся по изучаемой теме знаний и читательских компетенций у студентов:</i></p> <p><i>1. Постановка задачи лекционного занятия:</i></p> <p><i>а) актуализация знаний;</i></p>	С целью определения первоначального уровня знаний и читательской компетентности студентов преподаватель проводит предварительный контроль.	Студент готовится к усвоению: – нового знания (систематизирует известные знания по теме предстоящего лекционного занятия); – деятельности (отдельных несформированных действий) конспектирования лекции.
<i>б) мотивация студентов;</i>	Преподаватель подводит итог результатов предварительного контроля, создаёт проблемную ситуацию и обосновывает необходимость изучения нового знания и деятельности конспектирования лекции.	У студента возникает потребность, которая побуждает цель: углубить и расширить знания и желание усвоить новое знание и деятельность (отдельные несформированные действия) конспектирования лекции.
<i>в) выделение элементов знания, подлежащих изучению.</i>	Преподаватель указывает те вопросы, которые предстоит рассмотреть на занятии.	Студент определяет задачи: хочу усвоить ... и хочу научиться ...
<p><i>2. Формулировка темы и плана лекционного занятия.</i></p>	Преподаватель фиксирует тему и план лекции.	Студент фиксирует тему лекции. План лекции записывает в ходе лекционного занятия.
<p><i>II. Работа по изучению нового знания:</i></p> <p><i>1. Изучение и первичное закрепление нового знания.</i></p>	Лектор-преподаватель работает над содержанием учебного материала: раскрывает тему в соответствии с планом, предоставляет новое знание с установлением причинно-следственных связей, подводит к выводам и обобщениям. Все важнейшие положения аргументирует. Приводит примеры. Формирует у студента умение работать с вербальным текстом на конкретном учебном материале (формирует деятельность конспектирования лекции). С целью определения уровня усвоения студентом действий деятельности конспектирования лекции в той последовательности, которую надо осуществлять при составлении конспекта лекции, преподаватель проводит текущий контроль усвоения нового знания.	Слушатель-студент слушает лекцию и воспринимает её как единое целое или по частям (блокам), если информация превышает возможности восприятия студентом узнаваемой на основе прежних представлений информации. Усваивает деятельность конспектирования лекции и выполняет конспект лекции. Выполняет тренировочные задания по первичному осознанию нового знания. Осуществляет коррекцию усвоения нового знания. Вносит изменения в конспект лекции
<i>2. Закрепление нового знания.</i>		Студент выполняет задания по вторичному осмыслению уже известного нового знания. Осуществляет вторично коррекцию нового знания. Вносит вторично изменения в конспект лекции
<i>3. Комплексное применение нового знания.</i>	С целью определения уровня усвоения студентом ориентировочные и исполнительские действия деятельности конспектирования лекции преподаватель проводит текущий контроль нового знания.	Студент выполняет задания 1) по комплексному применению нового знания: а) в знакомой ситуации, б) в незнакомой ситуации, в) на перенос в новые условия; 2) по обобщению и систематизации нового знания – на усвоение нового знания в системе знаний. Осуществляет коррекцию нового знания.
<i>4. Оценка нового знания.</i>	С целью определения конечного уровня усвоения нового знания преподаватель проводит итоговый контроль.	Осуществляет рефлексию нового знания.

В ходе лекции лектор-преподаватель знакомит слушателя с темой лекции. Включает в текст лекции план. План отражает последовательность изложения, организует самоконтроль, сосредотачивает внимание слушателей-студентов и стимулирует лекционное занятие. Поэтому сообщение плана слушателям-студентам – это важнейшее условие преодоления трудности линейного восприятия вербального текста. Строго следование ему позволяет слушателю-студенту представить лекцию в целом и, находясь в каждый момент речи лектора в определённой её точке, соотносить данный отрезок с целым рассуждением. Содержание лекции лектор-преподаватель разбивает на смысловые части. После изложения каждой из них организует её обсуждение по обобщённому плану структурных элементов знаний [2].

До начала лекционного занятия для достижения максимального качества усвоения содержания лекции студент свой ритм усвоения информации настраивает на ритм изложения информации лектором-преподавателем и тем самым обеспечивает себе готовность внимательно слушать [3].

В ходе лекции слушатель-студент выполняет деятельность конспектирования лекции. В конспекте лекции выделяет главное в лекции в целом, главное в смысловой части лекции, дока-

зательство главного в смысловой части лекции и иллюстрации доказательства главного в смысловой части лекции.

Практика показывает, что студент-первокурсник, не усвоивший деятельность конспектирования лекции на школьной ступени системы непрерывного образования, может вести запись лекции только под диктовку (может выполнять конспектирование лекции в виде её стенографирования). Диктовать можно только отдельные формулировки в случае их неправильного изложения в учебнике. В противном случае ведение записи под диктовку отвлекает студентов [выделено и изменено нами – М.Д.] от понимания содержания лекции [4]. В случае несформированности деятельности конспектирования вербального учебного текста лектор-преподаватель формирует её на лекционном или после лекционном занятии [5]. Задаём всю систему ориентировочных действий в виде специальных инструкционных карточек, на которых записаны все инструкции о действиях в той системе и последовательности, которую надо осуществлять при составлении конспекта лекции. На лекционном занятии формируем у студента ориентировочные и исполнительские действия деятельности конспектирования лекции.

Способ повышения эффективности освоения студентом учебной, научной и профессиональной информации на после

лекционном занятии связываем с формированием деятельности конструирования личностно ориентированного модуля учебника-конструкции. В содержание конспекта лекции:

1. Студент вносит поправки. Выполняет контрольные действия деятельности конспектирования лекции – самопроверку. Усваивает деятельность конспектирования вербального текста (лекции).

2. Студент-первокурсник, усвоивший ещё в школе деятельность составления конспекта невербального текста и деятельность самостоятельно работать с новыми информационно-коммуникативными технологиями и Интернет, вносит изменения и дополнения в конспект лекции. Усваивает деятельность конструирования личностно ориентированного учебника. Конструирует личностно ориентированный модуль учебника-конструкции, в котором усиливает тематическое содержание базового и преемственного учебника учебника-конструкции. Став одним из конструкторов-авторов учебника-конструкции, изменяет свойства (качества) используемого им базового учебника, делает его понятным (доступным) для самого себя и умеет применять его в дальнейшем образовании и самообразовании.

Деятельность конструирования личностно ориентированного учебника физики студентом технического вуза рассматриваем как способ эффективного управления студентом усвоением им нового знания на лекционном и освоением его на после лекционном занятии. С целью аргументирования данного утверждения нами выполнен эксперимент. Технология достижения цели строилась на комплексном использовании коррекции и индивидуальной помощи студенту. Преподаватель консультирует студента, так как без помощи преподавателя студент не сможет «вскрыть ни сущность усваиваемых понятий, ни содержание эффективных способов работы с ними» [6, с. 45]. В качестве дидактических инструментов технологии использовались: внешняя обратная связь в форме корректирующих воздействий на студента со стороны преподавателя и внутренняя – в форме рефлексии студента.

#### Библиографический список

1. Дубик, М.А. Современный учебник и его конструирование (на примере личностно ориентированного преемственного учебника физики для технических вузов): монография. – Тюмень, 2010.
2. Усова, А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М., 1986.
3. Лемешев, О.Г. Взаимосвязь аспектов внимания с точки зрения психологии и социологии в методике преподавания // Социология, ментология и психология личности. – 2001. – № 6.
4. К.Д. Ушинский о школьных учебниках, учебных книгах и работе с ними // Проблемы школьного учебника: сб. науч. статей. – М., 1974. – Вып. № 2.
5. Дубик, М.А. Формирование информационно-коммуникативной компетентности у студентов технического вуза (на примере освоения курса физики): учеб.-метод. пособие. – Тюмень, 2011.
6. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975.

#### Bibliography

1. Dubik, M.A. Sovremenniy uchebnik i ego konstruirovaniye (na primere lichnostno orientirovannogo preemstvennogo uchebnika fiziki dlya tekhnicheskikh vuzov): monografiya. – Tyumenj, 2010.
2. Usova, A.V. Formirovaniye u shkolnikov nauchnykh ponyatiy v processe obucheniya. – M., 1986.
3. Lemeshev, O.G. Vzaïmosvyaz' aspektov vnimaniya s tochkî zreniya psikhologii i sociologii v metodike prepodavaniya // Sociologiya, mentologiya i psikhologiya lichnosti. – 2001. – № 6.
4. K.D. Ushinskiy o shkolnykh uchebnikakh, uchebnykh knigakh i rabote s nimi // Problemy shkol'nogo uchebnika: sb. nauch. statey. – M., 1974. – Vihp. № 2.
5. Dubik, M.A. Formirovaniye informacionno-kommunikativnoy kompetentnosti u studentov tekhnicheskogo vuzâ (na primere osvoeniya kursa fiziki): ucheb.-metod. posobie. – Tyumenj, 2011.
6. Talizina, N.F. Upravleniye processom usvoeniya znaniy. – M., 1975.

Статья поступила в редакцию 02.12.12

УДК 378.147.091

**Zakharova O.A. INTERACTIVE STORYTELLING AND MULTIMEDIA IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING AND SKILLS DEVELOPMENT.** The presented article focuses on the analysis of modern approaches to the use of multimedia, interactive and media technology in vocational education and training of teachers.

**Key words:** media environment, the model of interactivity, narrative, multimedia course.

**О.А. Захарова**, канд. пед. наук, руководитель центра дистанционного обучения и повышения квалификации ГБОУ ВПО «Донской гос. технический университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: oz64@mail.ru

## ИНТЕРАКТИВНОЕ ПОВЕСТВОВАНИЕ И МУЛЬТИМЕДИА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Представленная статья посвящена анализу современных подходов к проблеме использования мультимедийных, интерактивных и медиатехнологий в системе профессионального обучения и повышения квалификации преподавателей.

**Ключевые слова:** медиасреда, модель интерактивности, нарратив, мультимедийный курс.

В современной системе профессионального обучения и повышения квалификации достаточно широко используются мультимедийные технологии представления учебного материала, в основном, в форме презентаций и веб-страниц. Цифровые библиотеки и интеллектуальные системы поиска позволяют с минимальными усилиями получить доступ к информации, однако, само по себе размещение большого количества материалов на образовательных сайтах не является признаком эффективного учебного процесса. Признаком, определяющим эффективность мультимедийных библиотек, являются алгоритмы извлечения, фильтрации, сортировки, поиска и представления данных. Однако, реляционный подход в разработке мультимедийных ресурсов является, на сегодняшний день, достаточно ограниченным: для обеспечения принципа непрерывного обучения, который в XI веке стал доминирующим и основополагающим для специалистов всех направлений, при проектировании учебного процесса необходимо задействовать более глубокие уровни взаимодействия человека с образовательной средой. Последние исследования, проведенные специалистами по медиатеchnологиям, в качестве определяющей тенденции развития системы образования определяют интеграцию учебного процесса с теоретическими исследованиями в области мультимедийных, интерактивных и мидийных технологий.

Рассмотрим основные понятия предметной области.

1) **Медиа («medium»)** – средство, посредник – дословный перевод с английского языка. В современном мире данное понятие употребляется как аналог средств массовой информации (СМИ).

2) **Нарративное** (от «*narrative*» – рассказ, повествование) **интерактивное повествование** – обобщающий термин, охватывающий все возможные способы рассказывания историй, при которых процесс динамически изменяется в зависимости от физического взаимодействия в реальном времени.

3) **Цифровые нарративные медиа** в качестве ключевых свойств имеют интерактивность и мультимедийность.

4) **Контент («содержимое»)** – в контексте цифрового медиа рассматривается как сложно организованная иерархическая структура медиатекста и технологических медиаэлементов.

5) **Мультимедиа курс** – электронный учебник в сочетании с лабораторными тренажерами, тестирующими модулями, справочной системой, печатными изданиями, методическими материалами, аудио- и видео приложениями [1].

6) **Пользовательский интерфейс** – средства и методы организации диалога пользователя с информационной системой.

7) **Навигация** – управляемый пользователем процесс перехода от одних информационных объектов к другим.

Существуют различные приемы соединения повествования с интерактивностью, среди которых мы выделяем прием организации соединения с использованием компьютера. Этот способ получил название интерактивного повествования (или нарратива). Исторически интерактивному повествованию предшествовала устная традиция. Появление цифровых мультимедийных технологий позволило соединить интерактивность с нарративом и определить для пользователя активную роль с возможностью взаимодействия с цифровым контентом, тем самым меняя сценарий нарратива в соответствии с собственными мыслями и эмоциями.

Один из самых известных идеологов современной теории медиа Лев Манович определил, что «новые медиа представляют собой конвергенцию двух различных исторических траекторий: компьютерной и медиа-технологий» [2]. Манович изучал основные тенденции изменения медиаландшафта в соответствии с распространением новых способов доставки и организации контента: от интерфейсов представления текстов до виртуальных миров с элементами интерактивной визуальной нарративации. Сама идея новых медиа изменяет взгляд на традиционные способы доступа к информации. Основным результатом изменения способов передачи отображения и организации данных стала возможность взаимодействия с контентом посредством программирования реакции системы на различные действия пользователя. В этой связи можно выделить два принципа в использовании интерактивности:

- 1) принцип открытой интерактивности, когда пользователь сам прорабатывает и избирает логику извлечения актуальной информации из контента в процессе переработки данных;
- 2) принцип закрытой интерактивности, когда пользователь следует жесткому, предписанному алгоритму обработки данных.

Очевидно, что первый принцип может быть реализован только программным путем. К наиболее интересным формам компьютерного повествования относятся видеоигры. Роль интерактив-

ной нарративации в игровом процессе была исследована Мари-Лорой Ройан, описавшей основные принципы и особенности поведения в интерактивных цифровых медиа [3; 4]. Среди них можно отметить одну из базовых составляющих интерактивной нарративации – концепцию гипертекста. Гипертекст и гипермедиа присутствуют как базовые составляющие в большинстве интерактивных проектов. Благодаря многоуровневой системе представления, гипертекст находится значительно ближе к ассоциативной памяти человека, чем линейный текст. Объектами поведения в учебных электронных ресурсах являются события, происходящие во времени. Однако, в интерактивном повествовании у пользователя должна появляться возможность выбирать или изменять последовательность событий. В ответ на пользовательский вход в систему, должна происходить трансформация образовательного интерактивного контента, что должно отражаться на его финальном завершении. Пользователю предоставляется возможность взаимодействия с различными элементами контента виртуальной среды во время развертывания нарратива, то есть он становится активным участником образовательного процесса, то есть становится **интерактором** («*interactor*» – тот, кто взаимодействует). Развитие новых средств медиа привело к появлению множества вариантов представления контента и логики взаимодействия пользователя с базой данных. При этом выбор является необходимым условием интерактивности, однако, не все объекты, которые предлагает выбор, сами являются интерактивными. Под интерактивным текстом Ройан подразумевает не только выбор, но так же и двусторонние усилия, которые создают обратную связь («петлю») с пользователем интерактива.

По теории Мари-Лорой Ройан, интерактивный сценарий получения (обмена) информации, может строиться по трем разным вариантам:

- 1) участвуют два человека, происходит разговор или устное повествование;
- 2) человек взаимодействует с миром, мир «отвечает» на деятельность, осуществляемую агентом (человеком);
- 3) человек (люди) взаимодействует с программируемой системой, при этом система может имитировать мышление или динамическую среду.

Природу интерактивности исследователь определяет как способность компьютера принимать добровольный или принудительный ввод пользователя и соответствующим образом корректировать свое поведение.

Эспен Аарсет (Espen Aarseth) в книге «Кибертекст: перспективы эргодической литературы (*ergodic literature*)» вводит это понятие, обозначая им текст, для прохождения которого от пользователя требуются нетривиальные усилия [5]. Под текстом здесь понимается любой объект с функцией передачи устной информации. Строки, которые существуют в тексте, Аарсет называл текстонами (*textons*), а различия между строками – скриптами (*scriptons*). Механизм, с помощью которого скрипты генерируются из текстонов, когда пользователь (читатель) обходит тексты, исследователь назвал функцией обхода (*traversal*). Чтобы понять, из чего состоит нетривиальное усилие, Аарсет предложил использовать набор переменных характеристик, описывающих особенности прохождения текста читателем. Этот набор составляют: Динамичность (*dynamics*); Определенность (*determinability*); Мимолетность (*transiency*); Перспективность (*perspective*); Готовность к использованию (*access*); Степень соединенности (*linking*); Особые функции пользователя (*users function*).

Автор полагает, что читатель (пользователь) гипертекста не берет на себя роль соавтора или сорежиссера, Ветвящаяся страница с заранее определенными путями может лишь предложить пользователю выбор между небольшим числом существующих возможностей. С этой оценкой возможностей гипертекста не согласна Мари-Лора Ройан, По ее мнению, «интерактивность облегчает понимание того факта, как способность пользователя обеспечить вход в компьютер и способность компьютера регулировать свое поведение в соответствии с этим входом.

Ката Сален, профессор Нью-Йоркской новой школы дизайна, и исполнительный директор Institute of Play Эрих Циммерман из Массачусетского технологического института, совместно предложили использование многовалентной модели интерактивности, включающей в себя следующие компоненты:

- 1) когнитивная интерактивность, характеризующаяся взаимодействием человека с системой на психологическом, эмоциональном и интеллектуальном уровнях;
- 2) функциональная интерактивность, характеризующаяся практическим взаимодействием объектов и указывающая на то, как осуществляется взаимодействие с материальными компонентами системы (реальными или виртуальными);

3) явная интерактивность, которая касается пользовательских выборов, случайных событий, динамического моделирования и других процедур, запрограммированных в интерактивный опыт;

4) «внеобъектная» интерактивность (beyond-the-object), представляющая собой культурную форму взаимодействия объектов [6].

Формализация компонентов объектов интерактивного действия позволяет производить замену существующих нарративных моделей упрощенными вычислительными моделями, которые объединяют идеи нарративных теорий с компьютерным программированием. При этом возможны два подхода:

1) сюжетно-ориентированный, при котором объединяющим стержнем интерактивного процесса является сюжет;

2) персонально-ориентированный, при котором объединяющим началом интерактивного процесса является герой (персона).

В современном мире виртуальная медиасреда играет все более возрастающую роль в системе образовательных коммуникаций. В условиях все возрастающего объема профессиональной информации, необходимой для развития каждого специалиста, особое значение приобретают научные исследования в области разработки и технологии применения мультимедийных образовательных ресурсов. Так, в университете Южной Каролины (США) успешно функционирует лаборатория Newsplex, которая занимается исследованиями и консультированием в области новых медиа. В Массачусетском технологическом институте создано уникальное научно-исследовательское подразделение MIT Media Lab, основным направлением деятельности которого является сфера медиа в широком понимании этого слова, от передачи информации между клетками организма до массовых коммуникаций и принципов функционирования различных объединений людей, в том числе и виртуальных. Научный центр разрабатывает также теоретические основы новых мультимедийных технологий, реализует опытное внедрение и помогает в коммерциализации актуальных проектов. Одним из новых реализованных проектов в области мультимедиа в научном центре стал экран дополненного изображения, реализующий при просмотре фильмов механизмы периферийного зрения человека, усиливающие эффект восприятия информации. Все эти достижения ученых, инженеров и IT-специалистов непосредственно попадают в опытную разработку электронных образовательных ресурсов университетов США, а также в опытную разработку инновационных проектов. Достижения в области влияния мультимедийных эффектов на психологию обучающихся также следует учитывать при разработке интерфейсов образовательных порталов, сайтов и электронных учебников. Пользовательский интерфейс портала и электронного учебника оценивают с точки зрения полноты и качества выполнения ею своих функций.

Основной информационной поддержки образовательного процесса являются учебные модули – мультимедиа курсы. Каждый такой курс состоит из двух частей: интерактивной части, включающей электронный учебник, электронный справочник, тренажерный комплекс, задачник, электронный лабораторный практикум, компьютерную тестирующую систему. Вторая часть включает: описание курса, печатные текстовые учебные материалы, методические пособия и рекомендации, инструкции для пользователей, а также видео- и аудиодиски. Представленные компоненты можно использовать как отдельные учебные модули или встраивать их в электронный учебник. Представление информации и методы навигации в электронных учебниках ориентируются не на компьютер, а на человека в качестве системы контроля. Следовательно, мультимедийные системы являются системами антропоцентрического типа. Маршрут перехода – навигация по гипермедиа – должен быть оптимизирован, чтобы

помочь пользователю достичь цели при минимальном количестве шагов или за минимальное время.

Существуют существенные различия между мультимедийным курсом и электронным учебно-методическим комплексом дисциплины (ЭУМКД). При внешне схожих структурах, ЭУМКД включает организационно-методические документы: рабочую программу дисциплины, тематический учебный план, расписание консультаций. Мультимедийный курс является автономным по технологии его реализации, а учебно-методический комплекс предполагает непосредственное включение соответствующей дисциплины в учебный процесс. Проблемами содержания и структуры мультимедийной продукции занимаются многие исследователи, рассматривая ее как составляющую в структуре учебно-методических комплексов, а также в контексте электронного обучения.

Электронные ресурсы, разрабатываемые для системы поддержки профессионального обучения и повышения квалификации преподавателей в Донском государственном техническом университете (ДГТУ), отвечают принципам мультимедийности, интерактивности и построены с использованием сюжетно-ориентированного подхода, в котором в качестве основного сюжета используется изложение материала в различных модулях в соответствии с учебной программой [7]. В настоящее время электронная библиотека портала «СКИФ» содержит более тысячи образовательных ресурсов, в оформлении которых используется гипертекстовая технология. Когнитивная составляющая интерактивности представленных ресурсов реализуется за счет грамотного использования актуальной информации специалистами высокого уровня. Эмоциональная составляющая реализуется за счет использования корпоративного цветового решения и других компонентов компьютерного дизайна. Функциональная составляющая интерактивности реализуется за счет системного подхода к выбору структуры и функционала всего образовательного портала, в целом, и конкретного электронного ресурса, в частности. Составляющая явной интерактивности реализуется за счет использования виртуальных практикумов, позволяющих реализовать различные динамические модели с выбором параметров. Составляющая «внеобъектной» интерактивности реализуется за счет организации визуального общения в образовательном процессе (вебинары, скур и т.д.).

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Организация системы профессионального обучения и повышения квалификации в современных условиях требует применения мультимедийных по форме и интерактивных по сути технологий представления образовательного контента.

2. Использование средств новых медиа с интерактивными компонентами должно основываться на теоретических исследованиях и практических экспериментах, проводимых в условиях, приближенных к реальному образовательному процессу.

3. Необходимо изучать и использовать опыт передовых американских и европейских университетов в области применения новых медиасредств и интерактивных технологий в образовательном процессе и системе повышения квалификации.

4. Основной представленными методическими ресурсами должна стать концепция гипертекста. Благодаря многоуровневой системе представления, гипертекст находится значительно ближе к ассоциативной памяти человека, чем линейный текст.

5. В целях повышения квалификации и переподготовки специалистов следует в качестве приоритетных научно-методических направлений рассматривать разработку методологии создания и использования современных интерактивных образовательных ресурсов.

Предложенный комплекс мер позволит вывести разработку и использование мультимедийных образовательных ресурсов в систему повышения квалификации на новый уровень, соответствующий современному состоянию информационного общества.

#### Библиографический список

1. Bent, B. Andersen, Katja van der Brink. Multimedia in education: a specialized training course. – Cambridge, MA, 2007.
2. Manovich, L. Language of New Media // MTT Press. – 2001.
3. Marie-Laure Ruan «Beyond Myth and Metaphor: Narrative in Digital Media // Poetics Today 23:4 ( Winter 002).
4. Ryan, M.-L. Peeling the Onion: Layers of Interactivity in Digital Narrative Texts. Based on talk presented at the Conference «Interactivity of Digital Texts», Munster, Germany, May, 2005.
5. Aarseth, E. Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature. Baltimore and London: Johns Hopkins UP, 1997.
6. Salen, K., Zimmerman E. Rules of Play: Game Design Fundamentals. Cambridge, MA, 2003.
7. <http://de.dstu.edu.ru> – distance learning portal DSTU

#### Bibliography

1. Bent, B. Andersen, Katja van der Brink. Multimedia in education: a specialized training course. – Cambridge, MA, 2007.
2. Manovich, L. Language of New Media // MTT Press. – 2001.

3. Marie-Laure Ruan «Beyond Myth and Metaphor: Narrative in Digital Media // Poetics Today 23:4 ( Winter 002).
4. Ryan, M.-L. Peeling the Onion: Layers of Interactivity in Digital Narrative Texts. Based on talk presented at the Conference «Interactivity of Digital Texts», Munster, Germany, May, 2005.
5. Aarseth, E. Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature. Baltimore and London: Johns Hopkins UP, 1997.
6. Salen, K., Zimmerman E. Rules of Play: Game Design Fundamentals. Cambridge, MA, 2003.
7. <http://de.dstu.ed.ru> – distance learning portal DSTU

Статья поступила в редакцию 12.12.12

УДК 34.9

**Zorina N.S. PRACTICAL IMPLEMENTATION OF THE MOTIVATIONAL PROGRAM – ORIENTED FOLLOW-UP OF EDUCATIONAL SYSTEM IN THE FEMALE PENITENTIARY INSTITUTIONS.** The article is devoted to the experimental verification of the efficiency of the motivational program-oriented follow-up of educational system of the penitentiary institution for female convicts. The measured parameters of the efficiency chart of the educational system in the female penitentiary institution have been determined.

**Key words:** motivational program – oriented management, educational system, prison, a female convict, a tree of targets, efficiency chart, integrative assessment, parameters to be measured.

**Н.С. Зорина**, аспирант, Рубцовский индустриальный институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Алтайский гос. технический университет им. И.И. Ползунова, г. Рубцовск, E-mail: [zorinanati@yandex.ru](mailto:zorinanati@yandex.ru)

## ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В ЖЕНСКОМ ПЕНИТЕНЦИАРНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Статья посвящена экспериментальной проверке эффективности мотивационного программно-целевого обеспечения педагогической системы пенитенциарного учреждения для женщин-осужденных. Определены измеряемые параметры в структуре картограммы эффективности педагогической системы женского пенитенциарного учреждения.

**Ключевые слова:** мотивационное программно-целевое управление, педагогическая система, пенитенциарное учреждение, женщина-осужденная, дерево целей, картограмма эффективности, интегративная оценка, измеряемые параметры.

По определению, мотивационное программно-целевое управление (МПЦУ) это наука и практика перевода управляемой системы в новое более высокое качественное состояние на основе дерева целей с мотивационным началом в виде цели психологической подготовки коллектива к соответствующему труду, адекватной дереву целей исполняющей программы в виде норм-образцов под каждую цель и управляющей программы, сочетающей в себе социально-психологическую стратегию, социально-психологическую тактику и традиционный управленческий цикл [1].

Структура дерева целей эффективности педагогической системы женского пенитенциарного учреждения в логике «хочу – могу – делаю – получаю» будет иметь следующий вид:

**Генеральная цель:** ГЦ – повышение эффективности управления педагогической системой пенитенциарного учреждения.

**Ведущие цели:**

цП – развитие профессионально-личностных качеств субъектов педагогической системы;

цТ – повышение уровня технологического обеспечения мотивационным программно-целевым управлением педагогической системы пенитенциарного учреждения;

цФ – повышение уровня функционально-ресурсного обеспечения педагогической системы;

цК – повышение качества ресоциализации женщин-осужденных как процесса и результата труда педагогов и женщин-осужденных [2].

**Цели:**

**группы П:**

А – обеспечение самоактуализации;

И – формирование идейности и личностных ценностей субъекта управления;

Э – повышение эрудиции и роста профессионализма;

О – формирование организаторских способностей и умения управлять собой;

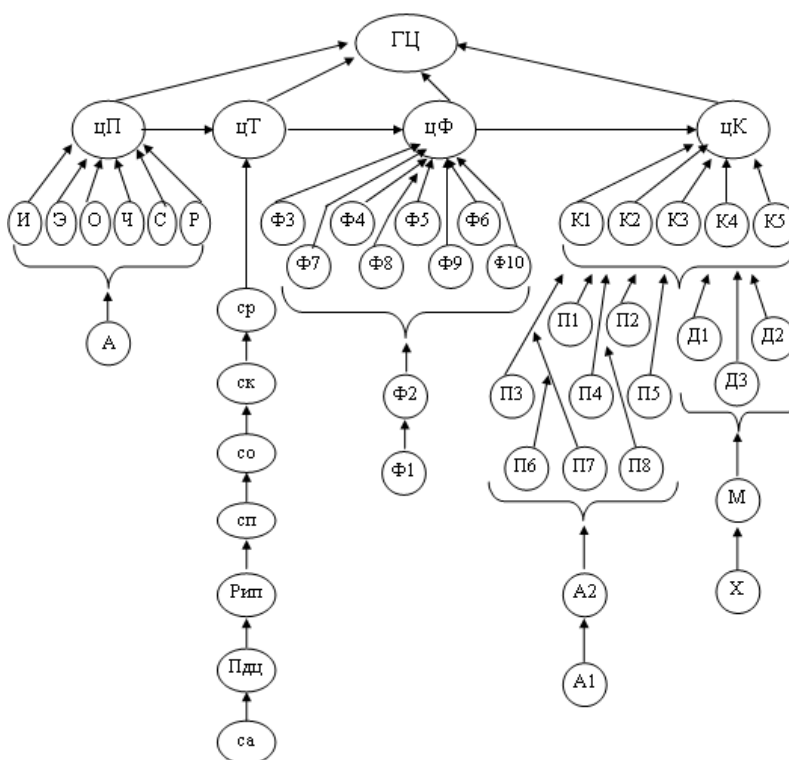


Рис. 1. Дерево целей повышения эффективности управления педагогической системой пенитенциарного учреждения  
Генеральная цель: ГЦ – повышение эффективности управления педагогической системой пенитенциарного учреждения.

Ч – совершенствование человечности и личных целей;  
С – обогащение стиля управления и знания современных управленческих подходов;  
Р – развитие управленческой эмпатии и управленческой рефлексии.

*группы Т:*

са – познание сущности системного анализа и его осуществление;

Пдц – познание сущности дерева целей и построение его;

Рип – овладение разработкой исполняющей программы и ее реализацией;

сп – овладение системным планированием в структуре МПЦУ;

со – овладение системной организацией в структуре МПЦУ;

ск – овладение системным контролем в структуре МПЦУ;

ср – овладение системным регулированием в структуре МПЦУ.

*группы Ф:*

Ф<sub>1</sub> – обеспечение целевой ориентации сотрудников пенитенциарного учреждения, формирование их ценностно-ориентационного единства и психологического климата, стимулирование их труда;

Ф<sub>2</sub> – повышение профессионализма субъектов педагогической системы, организовывать методическую и инновационную работу коллектива;

Ф<sub>3</sub> – реализация комплексного подхода к организации и проведению с осужденными социальной, психологической и воспитательной работы, направленной на достижение целей исправления, предупреждения совершения новых преступлений;

Ф<sub>4</sub> – обеспечивать функционирование отряда, как коллектива женщин-осужденных, объединенных производственными и общественными интересами, функционирование самостоятельных организаций и формирование актива отряда женщин-осужденных;

Ф<sub>5</sub> – разрабатывать содержание и методы реализации воспитательной работы с женщинами-осужденными на основе уголовно-исполнительного законодательства и особенностей условий, в которых оно работает;

Ф<sub>6</sub> – повышение оперативности и качества реализации государственных программ развития пенитенциарной системы;

Ф<sub>7</sub> – регулировать восстановления, поддержания и развития социально полезных связей женщин-осужденных с родственниками, трудовыми коллективами, общественными и религиозными объединениями и иными организациями. Организовывать порядок свиданий, телефонных разговоров, получения писем и посылок женщинами-осужденными в соответствии с нормами законодательства;

Ф<sub>8</sub> – обеспечивать рациональное использование материально-технической базы для воспитательной работы с осужденными, созданной в соответствии с нормами, установленными правительством РФ;

Ф<sub>9</sub> – контролировать исполнение требования Закона и конституционных прав в части защиты прав, свобод и законных интересов осужденных, сохранении и поддержании их здоровья, оказании им помощи в социальной и психологической адаптации [3];

Ф<sub>10</sub> – использование технологии картографирования эффективности функционирования педагогической системы и картограмм в принятии управленческих решений, в планировании педагогической работы, в аттестации управленческих и педагогических кадров пенитенциарных учреждений;

*группы К:*

А<sub>1</sub> – повышение психологической готовности к профессиональному труду сотрудников пенитенциарного учреждения;

А<sub>2</sub> – повышение технологической готовности к профессиональному труду сотрудников пенитенциарного учреждения;

П<sub>1</sub> – совершенствование планирования педагогической работы на основе теоретико-методологических положений МПЦУ, пенитенциарной педагогики и психологии;

П<sub>2</sub> – обеспечение участия педагогов в общественной жизни пенитенциарного учреждения;

П<sub>3</sub> – повышение уровня организации труда и отдыха, укрепление здоровья (своего и женщин-осужденных);

П<sub>4</sub> – повышение педагогического мастерства и совершенствование его практической реализации;

П<sub>5</sub> – совершенствование нравственных качеств пенитенциарных сотрудников, обеспечение соблюдения прав и свобод женщин-осужденных;

П<sub>6</sub> – обеспечение взаимодействия сотрудников пенитенциарного учреждения с женщинами-осужденными в трудовой, коммуникативной, общественной, учебной, познавательной видах деятельности, в соблюдении режимных требований;

П<sub>7</sub> – совершенствование взаимодействия в коллективе сотрудников пенитенциарного учреждения (педагогическое сотрудничество);

П<sub>8</sub> – повышение уровня организации рационального применения мер принуждения, средств исправления женщин-осужденных и стимулирования их правопослушного поведения;

Х – обеспечение психологической готовности женщин-преступниц к достижению высоких показателей по параметрам К<sub>1</sub>, К<sub>2</sub>, К<sub>3</sub>, К<sub>4</sub>, К<sub>5</sub>;

М – обеспечение технологической подготовленности женщин-преступниц к достижению высоких показателей по параметрам К<sub>1</sub>, К<sub>2</sub>, К<sub>3</sub>, К<sub>4</sub>, К<sub>5</sub>;

Д<sub>1</sub> – обеспечение самоанализа и самодиагностики женщинами-осужденными;

Д<sub>2</sub> – обеспечение планирования женщинами-осужденными собственной деятельности по параметрам К<sub>1</sub>, К<sub>2</sub>, К<sub>3</sub>, К<sub>4</sub>, К<sub>5</sub>;

Д<sub>3</sub> – совершенствование самоорганизации и самостоятельного планирования деятельности женщинами-преступницами по достижению параметров К<sub>1</sub>, К<sub>2</sub>, К<sub>3</sub>, К<sub>4</sub>, К<sub>5</sub>;

К<sub>1</sub> – повышение самоорганизации и социальной активности женщин-осужденных, их адаптивных возможностей, как показателя готовности к возвращению их в общество как полноценных граждан;

К<sub>2</sub> – повышение образовательного, культурного уровня и нравственной воспитанности женщин-преступниц [4];

К<sub>3</sub> – повышение гуманизации межличностных отношений в коллективе женщин-осужденных, в общении с персоналом учреждения;

К<sub>4</sub> – развитие у женщин-осужденных полезной инициативы, стремления к самосовершенствованию и самовоспитанию, к участию в работе самостоятельных организаций, в общественно полезной деятельности (оказание помощи и поддержке товарищам и др.);

К<sub>5</sub> – повышение качества соблюдения требований режима в соответствии с уголовно-исполнительным законодательством.

Эксперимент реализации технологии МПЦУ в пенитенциарной системе потребовал введения соответствующих измеряемых параметров. Так как совокупность параметров профессионализма субъекта управления инвариантна, то для анализа и оценки состав этих параметров остаётся неизменным: А, И, Э, О, Ч, С, Р, са, Пдц, Рип, сп, со, ск, ср. При этом квалитетические правила оценки интегративного показателя уровня развития профессионально-личностных качеств субъекта управления (рп) и уровня технологического обеспечения управления (рт) естественно остаются неизменными. В соответствии с установленными максимальными значениями качественными состояниями управляемой системы и уровня функционально-ресурсного обеспечения управляемой системы компетентными экспертами были определены квалитетические правила для вычисления значений рф, рк.

Для оценки уровней измеряемых параметров были проведены самооценки сотрудников пенитенциарного учреждения и экспертизы группой компетентных экспертов, по правилу

$$Ипз = \frac{2n_1 + n_2}{3}$$

определяется интегративный показатель экспертной оценки. Здесь:  $n_1$  – оценка экспертов,  $n_2$  – самооценка сотрудников пенитенциарного учреждения.

На начало эксперимента нами были получены следующие интегративные оценки измеряемых параметров:

– по блоку профессионально – личностных качеств –  $рп=44,3$ ;  $П=63,3\%$ ;

– по блоку технологического обеспечения –  $рт=228,3$ ;  $Т=58,6\%$ ;

– по блоку функционально ресурсного обеспечения –  $Рф=101,3$ ;  $Ф=50,6\%$ ;

– по блоку качества труда –  $рк=165,7$ ;  $К=48,7\%$ .

Итоговый уровень эффективности управления к началу эксперимента составил ИУ=553.

Согласно шкалы уровней интервалов, эффективность управления педагогической системой в пенитенциарном учреждении к началу эксперимента находилась на допустимом уровне, однако ближе к нижней границе уровня ( $849 \geq ИУ \geq 550$ ). В структуре управляющих подсистем (показателей) блок функ-

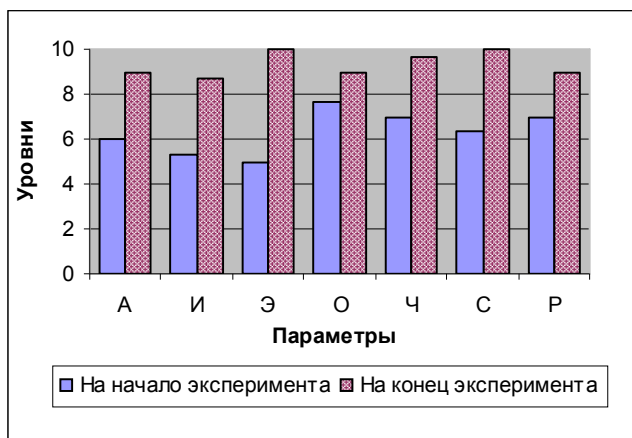


Рис. 2. Динамика развития уровня профессионально-личностных качеств субъектов педагогической системы за время эксперимента

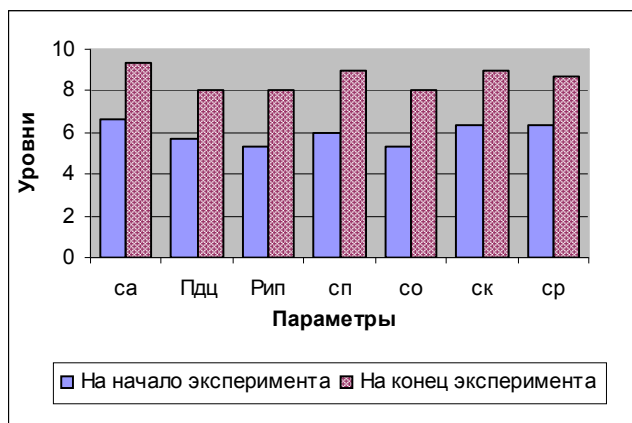


Рис. 3. Динамика повышения уровня технологического обеспечения педагогической системы пенитенциарного учреждения

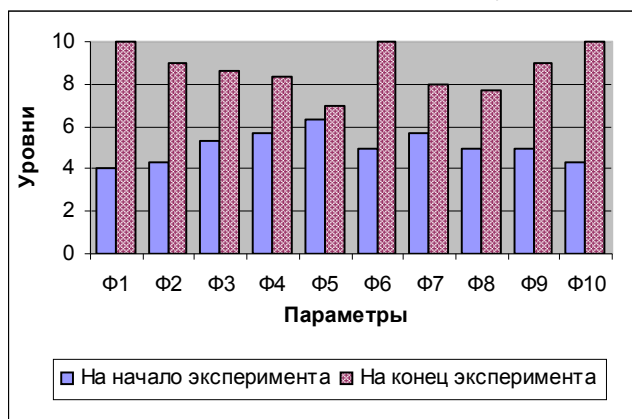


Рис. 4. Динамика повышения уровня функционально-ресурсного обеспечения педагогической системы

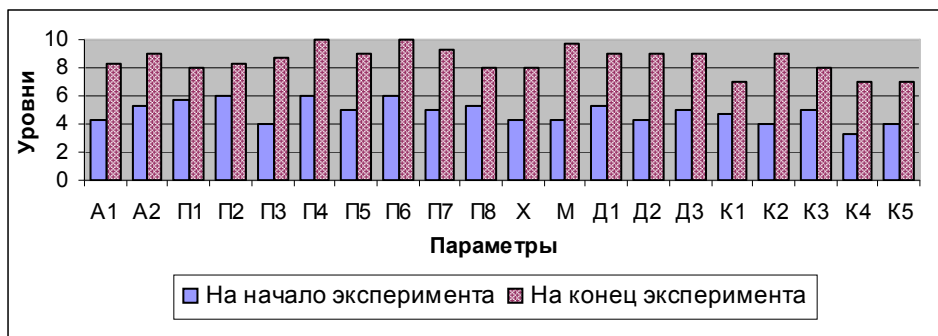


Рис. 5. Динамика повышения качества ресоциализации женщин-осужденных как процесса и результата труда педагогов и женщин-осужденных

ционально-ресурсного обеспечения находится на критическом уровне, также «провальным» является блок «К», хотя остальные блоки находятся на допустимом уровне.

Совершенно определенно можно прогнозировать: повышение показателя блока «Ф» повлечёт за собой повышение показателя блока «К» и в целом рейтинговый показатель эффективности управления педагогической системой пенитенциарного учреждения повысится.

Распределение результатов по уровням измеряемых параметров до и после эксперимента отображены графически на рис. 2-5.

Интегративные оценки измеряемых параметров на конец эксперимента получили следующие значения:

- по блоку профессионально – личностных качеств –  $rp=65,3$ ;  $P=93\%$ ;
- по блоку технологического обеспечения –  $rt=331,3$ ;  $T=85\%$ ;
- по блоку функционально ресурсного обеспечения –  $Rf=175,3$ ;  $F=87,7\%$ ;
- по блоку качества труда персонала –  $rk=291$ ;  $K=86\%$ .

Как показали результаты выполненного нами контрольного обследования уровень эффективности управления пенитенциарного учреждения, участвующего в эксперименте по всем показателям превысил 80%.

Столь высокий уровень анализируемых показателей можно объяснить тем обстоятельством, что практически весь персонал пенитенциарного учреждения прошел обучение методам МПЦУ и активно применяет их в своей деятельности. В тоже время самооценка по трем показателям, по мнению испытуемых, оказалась ниже, чем оценка, данная контролирующими экспертами и по одному показателю совпала с экспертной оценкой. Это свидетельствует о строгой самооценке своих достижений по каждому блоку.

После обучения итоговый уровень эффективности управления педагогической системой пенитенциарного учреждения достиг оптимального уровня (1000 и 863 и 850), хотя с резервом возможного роста до 1000 (верхнего порога оптимального уровня).

Достижение столь высоких показателей по всем блокам параметров явилось результатом целеустремленной и достаточно сложной работы женщин-осужденных и коллектива сотрудников исправительного учреждения, на базе которого проводился эксперимент.

## Библиографический список

1. Шалаев, И.К. Программно-целевая психология управления: учеб. пособие. – Барнаул, 2007.
2. Шалаев, И.К. Повышение качества образовательного сервиса на основе мотивационного программно-целевого управления: монография. – Барнаул, 2010.
3. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации (по состоянию на 20 сентября 2008 года). – Новосибирск, 2008.
4. Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года [Э/р]. – Р/д: [http://фсин.рф/document/index.php?ELEMENT\\_ID=6663](http://фсин.рф/document/index.php?ELEMENT_ID=6663)

## Bibliography

1. Shalaev, I.K. Programmno-celevaya psikhologiya upravleniya: ucheb. posobie. – Barnaul, 2007.
2. Shalaev, I.K. Povichshenie kachestva obrazovatel'nogo servisa na osnove motivacionnogo programmno-celevogo upravleniya: monografiya. – Barnaul, 2010.
3. Uголовно-исполнител'nyy kodeks Rossiyskoy Federacii (po sostoyaniyu na 20 sentyabrya 2008 goda). – Novosibirsk, 2008.
4. Konceptsiya razvitiya uголовно-исполнител'noy sistem Rossiyskoy Federacii do 2020 goda [Eh/r]. – R/d: [http://fsin.rf/document/index.php?ELEMENT\\_ID=6663](http://fsin.rf/document/index.php?ELEMENT_ID=6663)

Статья поступила в редакцию 06.12.12

УДК 376.6

*Klepikova S.V., Kulikova N.A.* **ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS OF THE CORRESPONDENCE FORM OF TRAINING IN THE EVENING (SHIFT) SCHOOL IN CORRECTIONAL INSTITUTIONS.** The article considers the specificity of the training school in the evening, the necessity of interaction between educational institutions of the correctional colonies, are the main form of organization of the educational process.

**Key words:** evening (shift) school, penal institutions, penitentiary system, the correspondence group and the individual part-time work forms, block-modular training.

**С.В. Клепикова**, зам. директора по учебной работе КОУ РА «Вечерняя школа», г. Горно-Алтайск;  
**Н.А. Куликова**, канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский гос. Университет, г. Горно-Алтайск,  
 E-mail: [n.kulikova@mail.ru](mailto:n.kulikova@mail.ru)

## ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЕЧЕРНЕЙ (СМЕННОЙ) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ТРИ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В статье рассматривается специфика обучения в вечерней школе, обосновывается необходимость взаимодействия между образовательными учреждениями при исправительных колониях, приводятся основные формы организации учебного процесса.

**Ключевые слова:** вечерняя (сменная) школа, исправительные учреждения, пенитенциарная система, заочная групповая и заочная индивидуальная формы работы, блочно-модульное обучение.

В последнее время образование оказалось в центре внимания общества и государства. На сегодняшний день статус вечерней школы в системе образования не определен. Это проявляется в отсутствии нового базисного учебного плана, программ и учебно-методического комплекса для вечерних школ, в критериальном подходе при оценке качества работы – он такой же, как и для массовых школ. Очевидно, что вечерняя школа не может сравниться по показателям с дневной школой (особенно с лицеями и гимназиями). Там – высокие успеваемость и качество обученности, призы различных олимпиад, конкурсов, медалисты, что за пределами возможностей педагогов вечерних школ. Вечерняя школа все свое время тратит на «работу над ошибками» дневных общеобразовательных школ, а в вечерних школах при исправительных колониях обучают далеко не детей, и уже не по разу оступившихся в жизни, а сознательно вставших на путь преступления.

Общество воспринимает вечернюю школу как учреждение «на окраине системы образования», в глазах руководителей разных ведомств это своеобразная низшая ступень, где скапливается так называемый отсев из дневных школ. Лишь немногие, кто прошел вечернюю школу, знают о незыблемом законе «вечерки» – жить, учиться и общаться по нормам душевной чуткости и участия, гуманизма и милосердия. Объективная реальность создала ряд противоречий:

- между постепенным накоплением проблем в образовании и концентрацией внимания педагогической науки на модернизации образовательной системы;
- между необходимостью поиска пути развития вечерних школ и отсутствием проработанных путей развития на уровне органов управления образованием;
- между наличием потенциала вечерних школ при ИУ и отсутствием научно обоснованной системы его реализации.

Опыт работы в вечерней школе при ИУ показывает, что обновление содержания общего образования может быть осуще-

ствлено только через разработку и принятие нового Базисного учебного плана для вечерних (сменных) общеобразовательных учреждений. До сегодняшнего дня мы пользуемся примерным Базисным планом 1998 г. [1].

Вызывают нарекание и примерные программы, и учебно-методический комплекс дневных общеобразовательных школ, не отвечающий специфике вечерних школ, и без учета возраста обучающихся (20-30 лет). Количество часов на изучение предмета в вечерней школе в 2-3 раза меньше, а объем изучаемого материала остается таким же, как и в дневной общеобразовательной школе.

На наш взгляд, возникла необходимость создания системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров вечерних школ (и в частности при исправительных колониях). Большую роль в этом сыграет создание системы обмена опытом. Вечерние школы при ИУ – это закрытые школы со своеобразной спецификой, в корне отличающиеся даже от обычных вечерних школ. Поэтому взаимодействие с образовательными учреждениями при исправительных колониях, обмен опытом, имеющим практическую направленность, – это необходимость сегодняшнего дня.

Общеобразовательное обучение лиц, отбывающих уголовные наказания, рассматривается Международными стандартными правилами обращения с заключенными и действующими законодательными актами как одно из основных средств исправления данных лиц и подготовки их к жизни на свободе.

В соответствии с законами Российской Федерации в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы организуется обязательное получение осужденными, не достигшими 30-летнего возраста, среднего (полного) общего образования. В целях создания необходимых условий для его получения Минюстом России совместно с Минобразования России утверждено положение о порядке организации получения основного общего и среднего (полного) образования лицами, отбывающими

ми наказания в виде лишения свободы в исправительных колониях и тюрьмах [2].

Школа – источник знаний. В условиях исправительной колонии школа – это еще и источник жизни. Она усиливает учителя реанимирует сознание человека, возвращая его к желанию изменить себя, оказывает педагогическую помощь в снятии психологической напряженности, стрессовых состояний, организации самовоспитания спецконтингента учащихся, подготовке их к жизни на свободе.

Непредсказуемость поведения плюс влияние уголовных элементов делают общение с осужденными сложным и напряженным. Экстремальность работы и постоянный риск приводит к стойкой эмоциональной напряженности, личностной и ситуативной тревожности снижению общей работоспособности, мотивации и стрессоустойчивости. От неумения устанавливать контакт и вести беседу с осужденными, аргументировано излагать свою позицию, страдают не только ученики, но и педагоги. Но несмотря на то что учителя должны делать свое дело, причем без ошибок.

Работа в вечерней школе пенитенциарного учреждения уголовно-исполнительной системы требует от педагогов и обучающихся умения организовать свою работу по ликвидации пробелов и приведению знаний к единому уровню обученности [3-7]. Данные обследования указывают на перерыв в обучении от 1 года до 20 лет. Естественно, что тот багаж знаний, который осужденные получили в детском возрасте в школе, с годами просто исчез. В начале учебного года проводится работа по определению уровня обученности учащихся (нулевой срез знаний) и установлению точки отсчета коррекции и восстановления утраченных знаний по каждому из изучаемых в школе предметов. Проводимые в течение учебного года проверочные работы по определению качества знаний, умений и навыков обучающихся из числа вновь поступившего контингента показывают низкий уровень знаний, умений и навыков.

Таким образом, урок в исправительной колонии должен быть тщательно спланирован, проходить в насыщенном режиме, каждая минута урока четко организована и направлена на выполнение образовательных, развивающих и воспитывающих целей.

В вечерней школе при ИУ учебный процесс ведется по очно-заочной, заочной групповой и заочной индивидуальной формам работы. Заочная форма обучения предусмотрена для особых категорий обучающихся и существенно отличается от очной формы обучения. Своеобразие заочной формы обучения состоит в том, что в большей степени, чем очная, строится на самообразовательной работе обучающихся. Основной формой учебных занятий является самостоятельная работа. Она тесно взаимосвязана с групповыми и индивидуальными консультациями, а также с зачетами.

В отличие от очной формы, где преобладает фронтальная работа с классом, здесь большое место в учебном процессе занимают групповые и индивидуальные формы занятий. Объем программного материала и требования к уровню его усвоения одинаковы в очной и заочной формах, однако количество часов на классные занятия под непосредственным руководством учителя в заочной форме значительно меньше. Поэтому самостоятельная учебная работа заочников и по значению, и по удельному весу в учебном процессе выступают на первый план.

В практике заочного обучения существует несколько режимов:

1. Традиционный – классные занятия проводятся 3 раза в неделю, и один день отводится на зачеты. В данном режиме работают в учебно-консультационных пунктах.

2. Учебный режим, при котором все классные занятия проводятся один раз в неделю, а остальное время отводится на индивидуальную работу. Этот режим работы применяется в учебно-консультационных группах индивидуального заочного обучения.

3. Сессионный режим, при котором все часы, отведенные на групповые консультации и частично на индивидуальные, выносятся на сессии, которые проводятся несколько раз в году.

Продолжительность учебного года при заочной форме обучения составляет 36 недель. Группы по заочной форме обучения открываются в школе при наличии не менее 9 обучающихся. Учебные часы для группы еженедельно равномерно распределяются в течение 3 учебных дней. Факультативы, индивидуальные консультации включаются в общее расписание занятий.

При численности менее 9 обучающихся освоение общеобразовательных программ осуществляется по **индивидуальному** плану. Количество учебных часов в неделю устанавливается из расчета одного академического часа на каждого обучающегося на все виды работ. На прием одного зачета, проверку одной

письменной работы отводится 1/3 академического часа. Количество зачетов по учебным предметам школы определяет самостоятельность. Формы проведения зачетов определяются учителем и могут быть устными, письменными или комбинированными.

Организация учебной работы по заочной форме обучения специфична и сильно отличается от очной формы. Педагог должен ориентироваться на минимальное число классных занятий в неделю и определять темп изучения нового материала по количеству консультаций в неделю, учитывая при этом возможность самообразовательной работы обучающихся-заочников. Главная трудность состоит в том, что у заочников нет навыков самостоятельной подготовки, особенности содержания осужденных не позволяют многим из них заниматься самообразованием. Поэтому основное внимание учителя сосредоточено на том, чтобы за минимальное количество времени научить многому. Здесь и раскрывается все педагогическое мастерство учителя. Именно учитель решает такие важные для заочного обучения вопросы, как отбор учебного материала для групповых консультаций и индивидуальных занятий.

Следует отметить, что групповые консультации не копируют уроки. Главная цель групповых консультаций – помочь заочникам в усвоении наиболее трудных и важных вопросов программного материала. Вместе с тем, принимая во внимание недостаточную готовность обучающихся к заочному обучению, нужно особенно подчеркнуть важность соблюдения принципа «стадийности» в учебном процессе.

**Начальная (подготовительная) стадия обучения.** Она имеет место не только в тех классах, которые укомплектованы учащимися нового набора, но и во всех других классах, где произошло значительное обновление контингента. Значение подготовительной стадии состоит в том, чтобы через систему групповых и индивидуальных консультаций выявить и ликвидировать пробелы в знаниях обучающихся, подготовить их к самостоятельной учебной работе, т.е. поднять уровень готовности к заочному обучению. На консультациях учитель довольно подробно раскрывает содержание первых тем, учит заочников разбирать различный по своей логической структуре учебный материал. Инструкции по выполнению домашних заданий учениками-заочниками носят подробный, развернутый характер. На групповых консультациях преобладают фронтальные формы работы, дополняемые дифференцированным подходом к отдельным группам учащихся. Продолжительность начальной стадии обучения неодинакова. Она зависит от уровня готовности учащихся к заочному обучению.

**Основная стадия обучения.** На этой стадии путем постепенного повышения требований к учебной деятельности заочников ставятся новые задачи, направленные на дальнейшее развитие самостоятельности. Главной целью наряду с приобретением новых знаний теперь становится формирование у заочников умений применять знания при решении различного рода учебных задач. На первый план начинает выступать инструктивно-методическая функция, т.к. увеличивается объем и усложняется характер домашней работы.

**Заключительная стадия обучения.** Наряду с усвоением нового материала осуществляется дальнейшее совершенствование умений и навыков самостоятельной работы, происходит обогащение интеллектуальных умений и перенос их на более широкий круг познавательных задач. Самостоятельная работа учащихся становится преобладающей в учебном процессе. Главную роль играет система вопросов, составленных учителем, расположенная в определенной последовательности. Эти вопросы отражают логику содержания данной темы, служат ориентирами для самостоятельного изучения текста в учебнике. Инструктаж приобретает свернутый характер. На первый план выдвигается корректирующая и контролирующая деятельность: учитель ведет тщательный анализ самостоятельной работы обучающихся, выполненной дома, выявляет типичные ошибки и пробелы в знаниях. В соответствии с полученной информацией об усвоении учебного материала вносятся коррективы в содержание и методику групповых консультаций.

Таким образом, стадийность процесса обучения в заочной организационной форме выражена значительно ярче, чем в очной форме. Здесь ярче выступает необходимость индивидуализации обучения, т.к. фронтальной работы под руководством учителя здесь значительно меньше, а гораздо больший упор на самостоятельную работу требует постоянного индивидуального подхода.

**Блочно-модульное обучение** – это, прежде всего, лично-отно-ориентированная технология, представляющая возможность выбрать самостоятельную и посильную траекторию обучения. Обучающиеся могут реализовать себя в различных ви-

дах деятельности: выполнение упражнений или творческих работ, участие в семинарах, изготовление наглядных пособий и т.д. Технология предполагает, что ученик учится добывать информацию, ее обрабатывать, получать готовый продукт. Учитель при этом – руководитель, направляющий и контролирующий его деятельность.

Организация блочно-модульного обучения:

- обязательное структурирование учебного содержания по блокам;
- концентрированное изложение основного материала темы;
- определение заданий для самостоятельной деятельности каждого ученика и группы с учетом дифференцированного подхода к учащимся с разным уровнем учебно-познавательных способностей.

Понятие «**блок**» и «**модуль**» практически равнозначны – любая автономная, укрупненная часть учебного материала, состоящая из нескольких элементов:

- учебная цель (целевая программа);
- банк информации (собственно учебный материал в виде обучающихся программ); методическое руководство;
- контрольная работа.

Блок – группа знаний и навыков, которые учащийся должен продемонстрировать после его изучения. Он устанавливает **границы**, в которых ученик оценивается, и **стандарты**, в соответствии с которыми проходит обучение и оценка. Сам по себе блок не является учебной программой или планом.

В свою очередь каждый блок состоит из нескольких **модулей**:

**1-й** (1-2 урока) – устное изложение учителем основных вопросов тем, раскрытие узловых понятий; при подаче домашнего задания обращается внимание на теоретический материал; опережающие задания; изготовление карточек.

**2-й** (2-4 урока) – использование теоретического материала при выполнении типовых упражнений: самостоятельные и практические задания, где учащиеся под руководством учителя работают с различными источниками информации, прорабатывают тему, обсуждают, дискутируют. На этих уроках обычно выделяются группы обучающихся, способных самостоятельно составлять логические опорные конспекты, задания «для одноклассника», т.е. работать творчески.

**3-й** (1-2 урока) – предварительный контроль знаний, повторение и обобщение материала темы; работа на компьютере или с индивидуальными карточками – задания, тесты разного уровня и т.д.

**4-й** (1-2 урока) – контроль знаний: контрольная или зачетная работы.

Такая технология имеет четкую структуру. Учебный материал нацелен на решение интегрированной дидактической задачи, обеспечивает системность деятельности при индивидуальной и групповой работе. При этом все участники учебного процесса оперируют одинаковыми понятиями.

Значимость представленной технологии в том, что она комплексная: способы проектирования содержания обучения; система задач и упражнений; конструирование дидактических материалов; рейтинговая система контроля и оценки учебных достижений.

Основная цель блочно-модульного обучения – активизация самостоятельной работы учащихся на протяжении всего периода обучения. Ее реализация позволяет повысить мотивацию изучения предмета, качество знаний, уровень образовательного процесса в целом. Принцип – постепенное накопление знаний. Переход к следующему модулю возможен только после полного усвоения предыдущего, причем каждым обучающимся индивидуально. Данное обучение также делает акцент на «ключевые навыки», которые необходимы всегда и везде: общение, грамотность, использование информационных технологий, умение работать в команде.

Блочно-модульное обучение позволяет каждому достигать запланированных результатов за счет:

- организации обучения индивидуально, парами и в малых группах;
- соблюдения темпа продвижения и саморегуляции своих учебных достижений, дозирования индивидуальной помощи;
- оценки по конечному результату, контроля внутри модуля (безоценочный, диагностический), что снимает напряжение, неуверенность, раздражительность перед оцениванием.

Блочно-модульное обучение – наиболее приемлемый вариант в вечерней школе при исправительных колониях, в силу их специфики.

Следует отметить, что внутри каждой из представленных технологий особое внимание уделяется воспитательной цели урока, т.к. в нашей школе нет классных руководителей и не предусмотрена воспитательная работа с учащимися вне уроков. Работа учителя в школе закрытого типа сложна, напряженна и многогранна, требует не только прекрасного знания своего предмета, но и, прежде всего, высокой нравственности, добропорядочности и милосердия по отношению к осужденным.

#### Библиографический список

1. Базисный учебный план общеобразовательных учреждений РФ: Приказ Минобразования РФ от 9 февраля 1998 г. № 322
2. Положение о вечернем (сменном) общеобразовательном учреждении: Постановление Правительства РФ с изменениями от 20 июля 2007 № 459.
3. Иванов, К.Н. Практическая психология в пенитенциарных учреждениях. – СПб., 2005.
4. Кондратьев, М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. – СПб., 2005.
5. Митрофанова, С.Н. Эффект вариативных образовательных программ // Открытая школа. – 2010. – № 5.
6. Обучение в вечерней школе / под ред. Е.П. Тонконогой. – М., 1997.
7. Щуковский, С.В. Вечерние школы на пути модернизации // Открытая школа. – 2010. – № 5.

#### Bibliography

1. Bazisniy uchebniy plan obshchey obrazovatel'nykh uchrezhdeniy RF: Prikaz Minobrazovaniya RF ot 9 fevralya 1998 g. № 322
2. Polozhenie o vechernem (smennom) obshchey obrazovatel'nom uchrezhdenii: Postanovlenie Pravitel'stva RF s izmeneniyami ot 20 iyulya 2007 № 459.
3. Ivanov, K.N. Prakticheskaya psikhologiya v penitentsiarnykh uchrezhdeniyakh. – SPb., 2005.
4. Kondrat'ev, M.Yu. Social'naya psikhologiya zakrytykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy. – SPb., 2005.
5. Mitrofanova, S.N. Ehffekt variativnykh obrazovatel'nykh programm // Otkrytaya shkola. – 2010. – № 5.
6. Obuchenie v vecherney shkol'e / pod red. E.P. Tonkonogoy. – M., 1997.
7. Shukovskiy, S.V. Vechernie shkol'ih na puti modernizatsii // Otkrytaya shkola. – 2010. – № 5.

Статья поступила в редакцию 10.01.13

УДК 378

**Kokolova T.V. MODERN APPROACHES TO THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS: REFLEXIVE TECHNOLOGY.** Presents the author's development in the field of training in the system of the reflective teacher education, to the process of passing the pedagogical practices, identifies the role and the importance of technology in shaping the modern reflexive space pass pedagogical practice of future educational psychologists.

**Key words:** contemporary pedagogical space, pedagogic practice, reflexive abilities, reflexive, metakognitivnye technology skills.

*Т.В. Кокколова, аспирант ФГНУ «Институт развития образовательных систем» РАО,  
г. Томск, E-mail: sibinedu@tspu.edu.ru*

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОВЕДЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ: РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Представлены авторские разработки в области рефлексивного обучения в системе педагогического образования, в процессе прохождения педагогической практики, выявляются роль и значение рефлексивных технологий в формировании современного пространства прохождения педагогической практики будущих педагогов-психологов.

**Ключевые слова:** современное педагогическое пространство, педагогическая практика, рефлексивные умения, рефлексивные технологии, метакогнитивные умения.

Современное образовательное пространство высшей школы должно соответствовать актуальным запросам образовательной практики и являться необходимым условием эффективности и инновационности. Содержание и методы обучения педагогов-психологов в образовательном процессе – тема известная и постоянно обсуждаемая. Педагогическая практика имеет отдельные недостатки: узкая предметная направленность педагогической практики, недостаточная мотивация к обучению и повышению уровня практических знаний и умений. Главным недостатком системы прохождения педагогической практики в плане, как содержания, так и методов обучения остается недостаточно оперативное реагирование на изменяющиеся задачи и потребности инновационной образовательной политики государства.

Один из путей модернизации образовательного пространства педагогической практики – субъектный подход к формированию образовательных программ на основе достижений современной науки и мониторинговых исследований, которые позволяют учесть возможности и способности будущих педагогов-психологов выстраивать стратегию и тактику своего практического обучения. Такой подход основан на принципах развития педагогической рефлексии, лежащей в основе саморегуляции и самооценки человеком собственной образовательной деятельности. Важную роль в организации психических процессов и формировании осознанной саморегуляции деятельности играет базовое личностное качество как рефлексивность, характеризующее не только познавательную сферу личности, но и особенности метакогнитивных личностных проявлений.

В философии и психологии рефлексия понимается как фундаментальный механизм самоанализа, осмысления и критической оценки индивидом собственных действий, а также действий других людей, включенных в совместное решение задач. Рефлексия – это осмысление форм и предпосылок деятельности, критический анализ знания и методов познания, процесс самопознания, раскрытия внутреннего строения и специфики духовного мира человека.

В 90-х годах XX века ведущие педагоги и психологи стали рассматривать рефлексии в контексте подготовки специалистов в области образования. Это потребовало более глубокого анализа рефлексии, раскрытия специфики педагогической рефлексии деятельности [1, с. 21]. В самом общем виде речь идет о субъектном подходе в обучении студентов, рассмотрении рефлексии в контексте подготовки практических специалистов. Данный подход в последние десятилетия рассматривался в научно-педагогической литературе в работах Ю.Н. Кулуткина и Г.С. Сухобской [2, с. 23], И.А. Колесниковой [3, с. 125]. Исследования раскрывают проблему развития рефлексивных умений педагогов-психологов как результата процесса становления у него познавательного опыта, теоретического и практического мышления, следствием которых является развитие гуманистических отношений педагога к самому себе и к учащимся, к социальной и педагогической действительности [4, с. 48]. Этот подход позволяет, используя разнообразие содержания и методов программ педагогической практики, выйти на самостоятельное планирование собственной образовательной деятельности в процессе прохождения педагогической практики.

Педагогическая рефлексия связана с особенностями содержания педагогической деятельности и направлена как на собственную деятельность и деятельность коллег, так и на деятельность учащихся. Ключевыми характеристиками педагогической рефлексии по отношению к собственной деятельности являются: осознание собственного педагогического опыта; выработка критериев успешности собственной педагогической деятельности; анализ изменений, происходящих в современном образовании. По отношению к содержанию образования педагогическая рефлексия проявляется в планировании и конструировании

образовательного процесса и процесса прохождения педагогической практики, в выборе стратегий и методов организации этих процессов, в корректировке целей и способов образовательной деятельности и процессов самообразования.

По отношению к учащемуся педагогическая рефлексия проявляется в умении налаживать адекватную обратную связь в системе «педагог – учащийся», в умении вооружить учащихся методами рефлексии собственной учебной деятельности, то есть способности самостоятельно осмысливать собственный ход учения, в способности оценивать успешность собственной деятельности с позиций ученика.

Развивая идею необходимости рефлексивного обучения будущих педагогов-психологов, мы имеем в виду следующие барьеры, возникающие в традиционных системах обучения [5, с. 78]: в целеполагании, когда не учтены личностно-ориентированные цели обучающихся; в построении содержания; в технологическом отношении, когда предпочтение отдано фронтальным, лекционным формам; в ограниченном выборе индивидуальных маршрутов обучения.

Именно современные образовательные технологии, которые мы определяем как рефлексивные, на наш взгляд, позволяют создать условия для развития «практической» рефлексии [4], присущей интеллектуальной деятельности человека, в которой заложены механизмы планирования, корректировки собственной педагогической деятельности, механизмы самообразования.

Изучение феномена рефлексии, с одной стороны, и освоение и создание технологий рефлексивного типа, с другой, позволяют сделать современными и практико-ориентированными теоретические положения о педагогической рефлексии. Технологический подход к целеполаганию, рефлексивная оценка результатов дают возможность корректировки собственной педагогической деятельности, освоения и создания технологий рефлексивного метакогнитивного характера, создания рефлексивных моделей процесса прохождения педагогической практики.

Проблема внедрения инновационных технологий в современном вузовском обучении. И может быть рассмотрена с разных точек зрения. Это и принципиальные подходы к разработке технологий (гуманистические ориентиры, личностно ориентированный подход); это и особенности содержания и структурной организации технологий; это и степень их новизны и сложности. Одним из чрезвычайно важных вопросов в данном контексте становится вопрос о способности преподавателя эффективно использовать уже имеющиеся технологии и самостоятельно их создавать. Мы говорим о феномене «мышления о мышлении», т.е. о рефлексии преподавателя над собственной мыслительной деятельностью по освоению и созданию технологий.

Строение рефлексии многоуровневое, мы выделяем особенности рефлексии педагогической по отношению к учащимся, к содержанию образования, к взаимодействию всех названных компонентов в образовательном процессе и процессе прохождения педагогической практики. Рефлексия позволяет личности выйти из полной поглощенности непосредственной деятельностью, как бы подняться над ней, сделать ее предметом анализа, осознанного регулирования и контроля. Педагогическая рефлексия проявляется в умении педагога встать на позицию учащегося, понять его и вести рассуждение с его точки зрения.

Большое значение уделяется рефлексии как методу стимулирования профессиональной деятельности через осмысление и перестройку профессионально-личностного опыта в рамках личностно ориентированного непрерывного образования. Педагогическая деятельность предполагает умение рефлексировать над полученными результатами и механизмами их достижения, что открывает возможность не просто к получению, но и осмысленному воспроизведению нового качества в опыте других пе-

дагогов. Идея использования в процессе прохождения педагогической практики рефлексивного характера, построенных на рефлексии и развивающих рефлексию, становится важным фактором формирования инновационного пространства высшего образования.

Психолого-педагогическая деятельность, при всем ее творческом характере, технологична, и должна строиться на определенных алгоритмах, циклах, модулях, то есть всем тем, что позволяет будущему педагогу «конструировать» образовательный процесс применительно к его целям, задачам и условиям. Поэтому важнейшими ориентирами современной педагогической науки и образовательной политики, цели образования нашли свое воплощение в новых образовательных стандартах. В самом общем виде их можно определить как формирование базовых компетентностей современного человека:

- информационной (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);
  - коммуникативной (умение эффективно сотрудничать с другими людьми);
  - самоорганизации (умения ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы);
  - самообразования (готовности конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность).
- Новые требования к результатам обучения, интерес к технологиям обучения определяют необходимость формирования культуры инновационного поведения, и формируют инновационное пространство высшего учебного заведения, позволяя:
- решать задачи современного образования;
  - гибко сочетать теорию и практику современного образования;
  - помочь участвовать в создании образовательных программ;
  - помочь будущему педагогу-психологу самостоятельно выстраивать стратегию (маршрут) образования;
  - воспроизводить основное содержание и современный инструментарий образовательных программ в опыте других педагогов.

Спектр образовательных технологий процесса прохождения педагогической практики будущих педагогов-психологов позволяет сделать осознанный выбор технологий, которые решают задачи образования на современном этапе. Мы выделяем два основных типа технологий. Основным критерием, который лежит в основе этого деления, является характер рефлексии. В первом случае рефлексия косвенно присутствует, но используется для более глубокого усвоения содержания конкретных учебных предметов и приобретения практических навыков в процессе прохождения педагогической практики. Во втором случае рефлексия сама является целью и конечным результатом овладения той или иной технологией надпредметного характера. Мы считаем, что становление и развитие субъектности студентов в обучении и прохождении педагогической практики прямо связаны с освоением ими рефлексивного мышления и приобретением рефлексивных умений.

Когда мы переносим названные педагогические функции на самого себя, то овладеваем системой соответствующих «метакогнитивных умений» [4, с. 34]:

1. Он должен уметь диагностировать то, что уже знает, и то, что еще не знает.
2. Он должен уметь ставить перед собой определенную учебную задачу и продумывать программу ее осуществления.
3. Он должен уметь реализовывать намеченные планы: подбирать необходимый учебный материал, прорабатывать его.
4. Он должен уметь регулировать процесс собственного учения и контролировать успешность своих действий.
5. Он должен уметь анализировать и осмысливать результаты своих учебных действий, сопоставлять их с намеченными целями.
6. Он должен уметь определять направления дальнейшей работы над собой, то есть, самообразование (самообучение) основано на развитии способности взрослого человека к самомотивации учебной деятельности, к ее саморегуляции и самооценке.

Образовательные технологии, используемые в процессе прохождения педагогической практики будущими педагогами-психологами: как метод проектов, педагогические мастерские, дебаты, исследовательские и дискуссионные технологии, акмеологический тренинг, арт-терапевтические занятия, технология профессионального портфолио, построены на рефлексии и в полной мере могут быть отнесены к технологиям рефлексивно-

го характера. Они различаются по декларируемым задачам, по организации процесса обучения, одни в большей степени направлены на развитие творческого мышления, другие – на развитие коммуникативных способностей, но цели и конечный результат этих технологий можно в самом общем виде описать как формирование метапредметных умений, направленных на развитие способности к самообразованию, т.е. на развитие рефлексивных способностей. Это технологии рефлексивного характера, целью и конечным результатом которых является овладение студентами способами самого рефлексивного мышления, надпредметными когнитивными умениями, которые бы в дальнейшем входили в интеллектуальный аппарат личности и изменялись в процессе самостоятельных поисков и открытий. Данные технологии направлены на формирование общих способов познания и вооружают учащегося и будущего педагога-психолога отдельными приемами, механизмами, усиливающими рефлексивную деятельность. Мы определяем эти технологии как метакогнитивные, рефлексивные, основанные на личностных механизмах мышления: осознание, самокритика, самооценка и т.д., формирующие интеллектуальные умения и усиливающие рефлексивные механизмы в образовательной деятельности, технологии, формирующие культуру мышления, его самостоятельность. Рефлексивная саморегуляция подвергается вторичной рефлексии более высокого уровня, становясь специальным предметом анализа и оценки другими людьми, выступающими в функции своеобразных «наблюдателей», при этом индивид учитывает эти оценки, и получает возможность осознать собственные метакогнитивные качества и при необходимости их корректировать [2, с. 23]. Вышеизложенное дает нам право с полной уверенностью утверждать, что данные технологии могут и должны стать важной составляющей и содержания, и методов создания инновационных образовательных программ обучения и прохождения педагогической практики. Важным в практике обучения остается:

1. Использование в ходе работы со студентами интерактивных приемов технологий для организации лекций, семинарских и практических занятий, самостоятельной работы.
2. Разработка системы прохождения педагогической практики студентов, где может быть использован методический аппарат подобных технологий: технологии развития критического мышления, игрового моделирования, проектных методов, профессионального портфолио, акмеологический тренинг, арт-терапевтические занятия. Раскрытие сущности подобных технологий: формирование интеллектуальных качеств личности, обучение способам работы с информацией, методам организации учения, способности к самообразованию, развитию коммуникативных умений, конструированию собственного образовательного маршрута.
3. Создание учебно-методических комплексов к программам прохождения педагогической практики, методических пособий, рабочих тетрадей для будущего педагога-психолога, где ведущим инструментом передачи содержания или организации процесса обучения станут современные технологии.
4. Самообразование. Научная и методическая литература, Интернет и другие источники дают возможность педагогу самостоятельно сделать выбор в многообразии современных методов и технологий, изучить инновационные технологии, используя их потенциал.

Новизна и практическая значимость предлагаемого подхода заключается:

- в утверждении необходимости рефлексивного подхода и рефлексивных технологий как условия эффективности прохождения педагогической практики;
- в выборе будущими педагогами собственного образовательного маршрута (в рамках модульных программ прохождения педагогической практики, разнообразия программ), в возможности конструирования его логики, последовательности теории и практики, форм и технологий обучения;
- в появлении нового инструментария в системе программ прохождения педагогической практики – рефлексивных технологий;

Одна из важнейших проблем, возникающих в процессе образования будущего педагога-психолога, состоит в том, чтобы определить такие психолого-педагогические условия, которые позволят человеку занять позицию субъекта учения, способного самостоятельно и эффективно решать стоящие перед ним учебно-познавательные задачи.

Рефлексивный подход в формировании современного поля образования будущего педагога-психолога складывается:

- «снизу» – из осуществления самостоятельного выбора будущего педагога современных программ, формирования собственного маршрута (накопительные и модульные программы);

– «сверху» – из создания образовательных программ прохождения педагогической практики, основным инструментарием которых становятся инновационные технологии рефлексивного типа.

Формирование рефлексивной культуры мышления учащихся, студентов, профессионалов становится одной из тенденций современного образования. При этом педагогическая рефлексия является универсальным механизмом самоизменения и саморазвития личности студента, включенного в образовательную деятельность. Другим важнейшим направлением современного образования, на наш взгляд, становится инновационное движение,

внедрение новых педагогических технологий. Мы делаем попытку объединить и осмыслить эти тенденции, используя при этом их позитивный потенциал и опыт апробации инноваций, психолого-педагогические исследования в области рефлексии и технологий. Следовательно, объединение идеи развития педагогической рефлексии, с одной стороны, и идеи активного внедрения образовательных технологий рефлексивного типа, с другой стороны, в поле прохождения педагогической практики студентами Восточной экономико-юридической академии г. Томска – один из своевременных и эффективных путей формирования профессиональной культуры и инновационного поведения.

#### Библиографический список

1. Большунов, А.Я. Динамика рефлексивных актов в продуктивной мыслительности / А.Я. Большунов, В.А. Молчанов, Н.Г. Трофимов // Вопросы психологии. – 1984. – № 5.
2. Васильюк, Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. – М., 1989.
3. Колесникова, И.А. Основы андрагогики. – М., 2003.
4. Кулюткин, Ю.Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии. – СПб., 2002.
5. Современные технологии постдипломного образования // Андрагогика постдипломного образования / под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. – СПб., 2007.

#### Bibliography

1. Boljshunov, A.Ya. Dinamika refleksivnykh aktov v produktivnoy mihsitel'nosti / A.Ya. Boljshunov, V.A. Molchanov, N.G. Trofimov // Voprosy psikhologii. – 1984. – № 5.
2. Vasilyuk, F.E. Psikhologiya perezhivaniya: analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy. – M., 1989.
3. Kolesnikova, I.A. Osnoviy andragogiki. – M., 2003.
4. Kulyutkin, Yu.N. Dialog kak predmet pedagogicheskoy refleksii. – SPb., 2002.
5. Sovremennye tekhnologii postdiplomnogo obrazovaniya // Andragogika postdiplomnogo obrazovaniya / pod red. S.G. Vershlovskogo, G.S. Sukhobskoy. – SPb., 2007.

Статья поступила в редакцию 15.12.12

УДК 378.046.4

*Lebedeva M. N. PEDAGOGICAL MODEL ADAPTIVE CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION.* In this paper we consider the pedagogical model adaptive additional professional education, its characteristics, structure, conditions for and the importance of teaching practice in vocational education in general and secondary vocational education in particular.

**Key words:** pedagogical model, adaptive approach, additional professional education, the principle of modularity

*М.Н. Лебедева, доц. каф. педагогики, НУ ДО «Региональный институт повышения квалификации руководителей и специалистов», г. Новосибирск, E-mail: [120651@mail.ru](mailto:120651@mail.ru)*

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ АДАПТИВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящей работе рассмотрена педагогическая модель адаптивного дополнительного профессионального образования, ее особенности, структура, условия реализации и значимость в педагогической практике профессионального образования вообще и дополнительного профессионального образования в частности.

**Ключевые слова:** педагогическая модель, адаптивный подход, дополнительное профессиональное образование, принцип модульности.

Теоретические и методические основы педагогического моделирования адаптивного дополнительного профессионального образования мы уже представляли в достаточно большом объеме наших предшествующих публикаций [1-5].

Мы уже утверждали, что, несмотря на многочисленные исследования педагогов, социологов, психологов, а также на возрастающую потребность людей в образовании, адекватном требованиям социума, целостная методика и тем более модель и технология адаптивного дополнительного профессионального образования отсутствуют. При изучении проблемы адаптивного подхода к образованию вообще и дополнительному профессиональному обучению в частности, а также к его реализации в конкретных адаптивных педагогических технологиях нам пришлось столкнуться с несколькими направлениями методологических изысканий – собственно педагогические, философские, социологические и междисциплинарные (философско-педагогические, социально-психологические, социально-педагогические, педагогико-психологические и др.). Раскрыв путем достаточно длительных научных поисков сущность моделирования адаптивного дополнительного профессионального образования, рассматривая адаптивное дополнительное профессиональное образование как сложные «субъект» – «объект» – «субъектные» отношения, мы прове-

ли педагогическое моделирование, создав педагогическую модель адаптивного дополнительного профессионального образования. Модель представлена в виде структурно-логической схемы, состоящей из ряда логически обоснованных, взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, таких как подходы и принципы адаптивного дополнительного профессионального обучения (АДПО), а также из программно-целевого, организационно-операционного, содержательно-деятельностного, технологического и оценочно-коррекционного компонентов.

Не вызывает сомнения, что реализацию адаптивного учебного плана в педагогической модели необходимо начинать с подходов и принципов адаптивного дополнительного профессионального обучения (АДПО).

Специфику адаптивного дополнительного профессионального образования отражают его ведущие подходы и принципы: *системного квантования, модульности, проблемности, когнитивной визуализации* [1]. Принцип *системного квантования* содержит требования научности, системности, систематичности, экономии учебного времени, генерализации обучения. Принцип *модульности* включает в себя элементы дифференциации, индивидуализации, самостоятельности, ступенчатости, вариативности, прикладной направленности образования. Принцип

*проблемности* – это конгломерат следующих составляющих: историзма, мотивации, сознательности, прочности, опоры на ошибки. Наконец, принцип *когнитивной визуализации* содержит «коллективное требование» принципов доступности, наглядности, познавательной активности, эмоционально-эстетической направленности обучения.

Следующий программно-целевой компонент в педагогической модели АДПО регламентирует сочетание целей обучения, саморазвития, самовыражения и формирования дополнительных профессиональных компетенций, выявление особенностей обучаемого и возможностей внешней социально-профессиональной среды, моделирование адаптивного учебного плана (АУП), разработка программного документа адаптивного обучения, выбор способов деятельности. Программно – целевой компонент нашей модели для решения поставленной проблемы должен включать совместное описание: «социального заказа», процессов, происходящих в человеке при адаптации к внешней среде, процессов, направляющих человека к достижению той или иной цели в рамках социального заказа, возможных способов коррекции творческого пути человека активным воздействием на его мотивационную сферу [2].

Завершающим этапом программно-целевого компонента педагогической модели должно быть иерархическое представление адаптивного учебного плана дополнительного профессионального образования и разработка программного документа адаптивного обучения, выбор способов деятельности. Моделирование адаптивного учебного плана (АУП) проводится педагогами-проектировщиками по уже выявленным согласованиям лично ориентированных, персонализированных целей обучаемых с социально-профессиональным заказом конкретной профессиональной области по формированию дополнительных профессиональных компетенций с учетом возможностей как самого обучаемого, так и образовательного пространства.

На стадии организационно-операционного компонента АДПО проводится подготовка педагогов-проектировщиков и педагогов-технологов для АДПО, введение обучаемого в обучение по адаптивной технологии, оптимальное соотношение модульной организации деятельности с самообразованием, саморазвитием и самосовершенствованием обучаемого, разработка и реализация входного, текущего и итогового контроля.

Для того чтобы процесс моделирования и реализации адаптивного учебного плана дополнительного профессионального образования был успешным, нам необходимо в образовательном учреждении подготовить педагогов с особыми функциями педагогов-проектировщиков и педагогов-технологов. Педагог-проектировщик проводит комплекс работ по проектированию, реализации и внедрению рабочей версии адаптивного учебного плана. Педагог-проектировщик совместно с обучаемым преобразует адаптивный учебный план в программный документ обучения, наполняет его конкретным содержанием и проводит при необходимости все корректировки процесса реализации адаптивного учебного плана. Кроме педагогов-проектировщиков, значительная роль в реализации адаптивного дополнительного профессионального образования отводится педагогам-технологам, задача которых – сопровождать не только образовательную деятельность обучаемого, но и помогать в организации деятельности с самообразованием, саморазвитием и самосовершенствованием обучаемого. Основная задача педагога-технолога учить умению учиться, учить методам учения [3].

Объединение функций педагога-проектировщика и педагога-технолога проводится в рамках содержательно-деятельностного компонента адаптивного дополнительного профессионального образования (АДПО). Содержательно-деятельностный компонент АДПО обеспечивает взаимодействие педагога-проектировщика и обучаемого для иерархического представления, дидактического обеспечения, содержательного наполнения и модульного распределения предметных областей АДПО в АУП.

Для обеспечения реализации всех составляющих содержательно-деятельностного компонента необходим технологический компонент АДПО, реализация которого включает следующие этапы: диагностика для выявления уровня подготовки обучаемого, его индивидуальные особенности; анализ с целью прогноза достижения уровня дополнительных профессиональных компетенций; формулировка задания на ДПО по адаптивной технологии; проектирование и дидактическое обеспечение адаптивного учебного плана; реализация адаптивного индивидуального учебного плана с учетом целей, задач и особенностей содержательно-деятельностного уровня [4].

Для реализации модели важен оценочно-коррекционный компонент АДПО, в рамках которого проводится текущая и промежуточная оценка и самооценка достижения уровня дополни-

тельных профессиональных компетенций, корректировка дидактического обеспечения адаптивного индивидуального учебного плана, итоговая оценка и самооценка достижения уровня дополнительных профессиональных компетенций по адаптивному индивидуальному учебному плану.

В адаптивном дополнительном профессиональном образовании большое значение имеет выявление субъектного опыта участников образовательного процесса. Структура диагностики субъектного опыта участников образовательного процесса в нашем исследовании представлена, обязательными взаимодополняющими и взаимосвязанными элементами и состоит из диагностики когнитивного опыта субъектов образовательного процесса (педагогов и обучаемых) и диагностики и анализа уровня достижения обучаемыми дополнительных профессиональных компетенций

Определение особенностей обучаемого, его возможностей и потребностей мы проводим путем проведения комплексного тестирования обучаемого на всех этапах формирования дополнительных профессиональных компетенций. Комплексное тестирование обучаемых в адаптивном дополнительном профессиональном образовании состоит из нескольких блоков: медико-биологического, социально-экономического и психологического. В каждом блоке подобран необходимый для этого инструментарий. Так в медико-биологическом блоке используются анкеты, опросники, а также прибор первичной компьютерной диагностики Пульсар А, определяющий физическое состояние организма обучаемых. Медико-биологические исследования позволяют рассчитать уровни максимально возможных нагрузок для организации процесса адаптивного дополнительного профессионального обучения. Социально-экономический блок содержит анкеты и опросники: по экономическим возможностям обучаемого (для расчетов оптимальной стоимости обучения и экономическим запросам от дополнительных профессиональных компетенций), социально-профессиональной направленности (какие проблемы в собственных компетенциях считает необходимым устранить обучаемый), входной контроль уровней владения необходимыми компетенциями обучаемый (для формирования адаптивного учебного плана) [2; 4].

Не вызывает сомнения, что доминирующее значение в адаптивном дополнительном профессиональном образовании имеет психологический блок исследований, который в нашем случае обеспечивается известным инструментарием: Компьютерной программой для экспресс-диагностики темпа операций классификаций – «ТОК», компьютерной программой для экспресс – диагностики темпа усвоения знаний – «ТУЗ».

Диагностика когнитивного опыта педагогов проводится с применением Методики анализа факторов эффективности деятельности преподавателя в условиях адаптивного дополнительного профессионального образования, разработанной Поповой О.В., имеющей компьютерный вариант реализации. Многократно опробованная и реализованная методика анализа факторов эффективности деятельности преподавателя в условиях адаптивного дополнительного профессионального образования представляет собой компьютерную модель анализа готовности педагога к реализации модели и технологии адаптивного профессионального образования [3-5].

Оценку уровня достижения дополнительных профессиональных компетенций и сравнения его с выявленным на начальном этапе уровнем подготовки обучаемого мы проводим с использованием компьютерной системы контроля разработанной коллективом ученых (Попова О.В., Дудникова Т.В., Лисовец С.Ю., Миненков О.В., Ткаченко Е.Н., Титаренко Ю.И.) в рамках научно-исследовательской работы по созданию системы управления хозрасчетным высшим учебным заведением. Данная программа стала в 2004 году победителем межрегионального конкурса ГЕММА 2004 «Лучшие товары и услуги Сибири». Доработка данной программы для использования в индивидуализированном и адаптивном дополнительном профессиональном образовании проведена Зельцером И.М., Поповой О.В., Цыганковой Т.В. Диагностика успешности формирования дополнительных профессиональных компетенций по адаптивному учебному плану объединена в единую структуру контроля, которая внедрена в образовательную деятельность филиалов ГАСИСА и филиалов СГА, как по основным образовательным программам, так и в адаптивном дополнительном профессиональном образовании [2; 4].

Проведенная нами реализация модели адаптивного дополнительного профессионального образования показала, что заинтересованность слушателей на различных формах дополнительного профессионального образования (ДПО) в обучении с применением модели адаптивного дополнительного образова-

ния существенно выше, чем в традиционных формах реализации ДПО.

Кроме того, участники процесса реализации АДПО уже при изучении вводного цикла дисциплин адаптивного учебного плана не имеют неудовлетворительных оценок, в то время как 20% слушателей, занимающиеся по традиционным образовательным технологиям ДПО вынуждены повторно проходить текущий контроль из-за неудовлетворительных результатов. Качество обучения слушателей занимающихся в рамках реализации модели АДПО к дополнительному циклу дисциплин возрастает с 60 до 90%, в то время как у слушатели групп с традиционными образовательными технологиями оно практически не меняется и только в дополнительном цикле дисциплин, выбранных обучаемым самостоятельно, они не имеют неудовлетворительных оценок.

Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что для реализации дополнительного профессионального образования не

только возможно, но и необходимо применение модели адаптивного дополнительного профессионального образования, а сам адаптивный подход является наиболее приемлемым при согласовании потребностей обучаемого, возможностей образовательного пространства и требований, выдвигаемых социально-профессиональной средой.

Модель адаптивного дополнительного профессионального образования:

- позволяет решать многие проблемы подготовки, переподготовки, повышения квалификации и др.;
- имеет все признаки универсальности и реализуется не зависимо от направлений и специальностей;
- приемлема для любых ступеней и уровней дополнительного профессионального образования.

#### Библиографический список

1. Лебедева, М.Н. К вопросу об адаптивных технологиях дополнительного профессионального образования // *European Social Science Journal*. – 2011. – № 11(14).
2. Лебедева, М.Н. Особенности реализации адаптивных технологий дополнительного образования через удаленные центры доступа / М.Н. Лебедева, И.М. Зельцер., Т.В. Цыганкова // *European Social Science Journal*. – 2011. – № 6.
3. Лебедева, М.Н. Особенности педагогического моделирования адаптивных технологий дополнительного профессионального образования / М.Н. Лебедева, Т.В. Цыганкова // *Мир науки, культуры, образования*. – 2011. – № 6(31). – Ч. 2.
4. Попова, О.В. Особенности реализации дополнительного профессионального образования с применением адаптивных технологий / О.В. Попова, Т.В. Цыганкова. М.Н. Лебедева // *Информационные технологии в социально значимых отраслях экономики (ИТСОЭ-4): межвузовский сб. науч. трудов*. – Новосибирск, 2011. – Т. I.
5. Цыганкова, Т.В. Критерии управления в образовательных структурах / Т.В. Цыганкова, М.Н. Лебедева // *Инновации в жизнь: международный журнал*. – 2012. – № 1.

#### Bibliography

1. Lebedeva, M.N. K voprosu ob adaptivnykh tekhnologiyakh dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya // *European Social Science Journal*. – 2011. – № 11(14).
2. Lebedeva, M.N. Osobennosti realizatsii adaptivnykh tekhnologiy dopolnitelnogo obrazovaniya cherez udalenniye centrih dostupa / M.N. Lebedeva, I.M. Zelcer., T.V. Cihgankova // *European Social Science Journal*. – 2011. – № 6.
3. Lebedeva, M.N. Osobennosti pedagogicheskogo modelirovaniya adaptivnykh tekhnologiy dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya / M.N. Lebedeva, T.V. Cihgankova // *Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya*. – 2011. – № 6(31). – Ch. 2.
4. Popova, O.V. Osobennosti realizatsii dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya s primeneniem adaptivnykh tekhnologiy / O.V. Popova, T.V. Cihgankova. M.N. Lebedeva // *Informatsionnye tekhnologii v socialjno znachimykh otraslyakh ekonomiki (ITSOEh-4): mezhvuzovskiy sb. nauch. trudov*. – Novosibirsk, 2011. – T. I.
5. Cihgankova, T.V. Kriterii upravleniya v obrazovatelnykh strukturakh / T.V. Cihgankova, M.N. Lebedeva // *Innovatsii v zhiznj: mezhdunarodniy zhurnal*. – 2012. – № 1.

Статья поступила в редакцию 20.12.12

УДК 378 (075.8)

*Aliphanova F.N. Magomedova P.K. THE SHAPE AND DIRECTION OF EDUCATIONAL WORK TEACHING HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE EDUCATION OF PATRIOTISM.* Consider the organization of educational work Pedagogical Institute, which provides for the cooperation of all subjects of the educational process aimed at the education of students, the formation of their patriotic convictions and sustainable behaviors.

**Key words:** patriotism, civic, patriotic education, multicultural environment of communication.

**Ф.Н. Алипханова**, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и технологий профессионального образования ДГПУ, г. Махачкала; **П.К. Магомедова**, ст. преп. каф. педагогики и технологий профессионального образования ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: [rapanesh@mail.ru](mailto:rapanesh@mail.ru)

## ФОРМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ВОСПИТАНИИ ПАТРИОТИЗМА СТУДЕНТОВ

Рассмотрена организация воспитательной работы педагогического вуза, которая предусматривает взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, направленного на воспитание студентов, формирование у них патриотических убеждений и устойчивых норм поведения.

**Ключевые слова:** патриотизм, гражданственность, патриотическое воспитание, поликультурная среда, межнациональное общение.

Патриотическое воспитание представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, общественных организаций, образовательно-воспитательных учреждений по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Патриотическое воспитание – это целенаправленный процесс взаимодействия всех структурных подразделений институ-

та и студента, в ходе которого осуществляется образование, патриотическое воспитание и развитие человека. Патриотическое воспитание нельзя рассматривать в отрыве от учебного процесса. Именно совместная работа преподавателей и студентов в институте является основой патриотического воспитания. На основе принятой концепции разрабатывается программа патриотического воспитания в вузе, где основные концептуальные принципы конкретизируются в программные положения, в основные направления по патриотическому воспитанию на осно-

ве принципа системности. Нельзя изолировать патриотическое воспитание от процесса профессиональной подготовки. Профессиональное обучение и патриотическое воспитание должны слиться в органический процесс формирования личности студента.

*Основные направления патриотического воспитания студентов в условиях полиэтнической среды* предусматривают формирование у студентов духовно-патриотических ценностей, профессиональных качеств и умений чувства верности Конституции и воинскому долгу, а также готовности к их проявлению и различных сферах жизни общества. Для этого планируется проведение комплекса мероприятий военно-патриотической работы, проведение дней защиты Отечества, военно-патриотической работы и подготовки к военной службе военно-спортивных соревнований и походов. В воспитательном процессе будут использоваться такие формы работы как беседы, дискуссии, кураторские часы, диспуты, военно-патриотические соревнования, викторины, экскурсии и т.д.

Система работы по патриотическому воспитанию студентов в условиях полиэтнической среды строилась по следующим направлениям:

*Формирование гражданско-патриотического сознания.* Данное направление работы по патриотическому воспитанию студентов в ДГПУ решает задачи формирования у студентов социально значимых патриотических ценностей, взглядов и убеждений, воспитания студентов в духе уважения к основному закону – Конституции Республики Дагестан, законности, нормам общественной и коллективной жизни. Реализуется через организацию актов лекций ведущих профессоров по общественно-политической проблематике; организацию торжественных собраний студенческого и трудового коллектива, посвященных государственному и национальному праздникам; встречи студенческой молодежи с представителями власти, правоохранительных органов; проведение тематических кураторских часов, круглых столов с приглашением руководителей Департамента молодежной политики, Центра молодежных инициатив, общественных объединений и др.; студенческие патриотические акции «Мы за процветающий Дагестан», дебатные турниры, конкурсы и олимпиады на знание истории Дагестана, конкурсы патриотической песни и пр.

*Формирование позитивной репутации и имиджа вуза в реализации патриотического воспитания студентов и культуры межнационального общения через технологию PublicRelations.* Пропаганда и популяризация государственных символов Республики Дагестан Современная полиэтническая среда дагестанского вуза характеризуется культурным разнообразием ее участников.

Успешное патриотическое воспитание студента в полиэтнической среде предполагает знание и использование особенностей культур разных народов Дагестана, учета региональной специфики коммуникаций. Поликультурные коммуникации становятся все более значимой сферой в государственном управлении, что обусловлено рядом факторов: глобализацией (обретением общемировых масштабов); интернационализацией (межнациональным общением); регионализацией (ростом взаимосвязей различных регионов); сокращением пространства и времени коммуникаций. Межкультурные проблемы нередко становятся более серьезным препятствием для социальных коммуникаций, чем технические или финансовые. Российская Федерация – государство многонациональное, в составе которой находится многонациональный Дагестан. Психологическое восприятие индивидом социально-политических процессов обусловлено многими детерминантами, важнейшей из которых является национальный фактор или характер, выступающий основой психологического склада нации, определяющий особенности среды, психологии конкретного человека и группы, способствующий формированию у них определенного типа с доминирующими политическими и патриотическими предпочтениями, методами и способами достижения своих интересов. Заметно влияние национального характера на их гражданскую культуру, политические позиции, способы ориентации и действий в полиэтническом пространстве.

Поэтому анализ национального фактора, который играет важнейшую роль в формировании политической позиции, выборе типа политического участия индивидов и групп, для политической психологии является актуальным. В своей работе службы PublicRelations могут руководствоваться принципами коммуникаций, которые способствуют конструктивному взаимодействию всех сил общества, заинтересованных в его позитивном развитии: адресности, постоянства, доступности, достоверности, своевременности, гласности, этичности.

Данное направление патриотического воспитания решает задачи пропаганды и популяризации в студенческой среде символов государства – Герба, Флага, Гимна Республики Дагестан, воспитания у студентов чувства гордости, глубокого уважения и почитания государственных символов и других исторических святынь.

*Пропаганда и популяризация основного русского языка и развитие полиязычной среды.* Данное направление работы по патриотическому воспитанию решает задачи обеспечения условий для развития и функционирования государственного (русского) языка в университетской среде. Реализуется через углубленное изучение государственного, русского и иностранных языков студентами, магистрантами, преподавателями, сотрудниками университета в рамках полиязычной среды; организацию конкурсов на знание государственного языка среди студентов – представителей различных национальностей; вовлечение студентов и магистрантов в научно-исследовательскую работу и участие в научно-практических конференциях по языковой проблематике; организацию языковых олимпиад; организацию и проведение театрализованных праздников «Новруз»; Дня независимости Дагестана, «Ураза-Байрам», студенческой Весны, функционирование полиэтнического дебатного клуба ДГПУ и лиги КВН.

*Военно-патриотическое воспитание.* Данное направление работы по патриотическому воспитанию решает задачи формирования у студентов позитивного отношения к воинской службе и повышения ее престижа. Реализуется через организацию встреч студенческой молодежи с ветеранами Великой Отечественной войны, тружениками тыла; посещение воинских частей; встречи с личными составами воинских частей; организацию совместных военно-патриотических акций и месячников оборонно-массовой работы; организацию конкурсов патриотической песни с участием студентов и военнослужащих; организацию военно-спортивных соревнований.

В истории Дагестана и России патриотическое воспитание молодежи всегда являлось приоритетным направлением в организации воспитательной работы. Патриотическое воспитание представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность социальных институтов у студентов высокого патриотического сознания, чувство верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [1]. Поскольку составной частью патриотического воспитания является воспитание, направленное на формирование готовности юношей к военной службе как особому виду государственной службы, то оно характеризуется специфической направленностью, глубоким пониманием юноши своей роли и места в служении Отечеству, высокой личной ответственностью за выполнение требований военной службы. Как одно из направлений патриотического воспитания в ДГПУ могут стать военно-спортивные игры, способствующие подготовке студентов к службе в армии и развивающие чувство патриотизма.

Эффективному патриотическому воспитанию будет способствовать активное привлечение юношей студентов (в отдельных случаях – девушек с облегченным вариантом игры) к участию в военно-спортивных играх. Игра – необходимый вид деятельности, в процессе которого применяется и обогащается накопленный студентами жизненный опыт, углубляются представления об окружающем мире, приобретаются навыки, необходимые им для успешной трудовой деятельности, воспитываются организаторские способности. Военно-спортивная игра на местности – это одна из разновидностей спортивных игр, являющаяся исторически сложившимся средством военно-патриотического воспитания молодежи. Военно-спортивной игре присущи основные черты любой игры: познавательный характер и разнообразие игровых мотивов, целей, активности действий, высокая эмоциональность, жизнерадостность [2]. Вместе с тем военно-спортивная игра имеет свои характерные признаки и особенности. К ним следует, прежде всего, отнести:

- наличие элементов героики и боевой романтики. Рисуя в своем воображении картину боевых действий, студенты непременно примысливают и себя в качестве участников, стремятся быть достойными героев;

- ярко выраженную военно-прикладную направленность знаний и действий в игре: решение тактических задач, передвижение отрядов в четком строю, ориентирование на местности по различным признакам, решение задач на определение расстояний разнообразными способами и других упражнений, ведение разведки, наступление на противника, ведение оборонительного боя, совершение скрытых и быстрых передвижений и маневров на местности, преодоление разнообразных естествен-

ных и искусственных препятствий, которые стоят или внезапно возникают на пути к достижению цели, и т.д.;

– возможность широко применять в процессе игр компасы, бинокли, топографические карты, схемы, разнообразные средства сигнализации, макеты оружия (орудий, ракет, пулеметов, автоматов, пистолетов и др.), учебное оружие, противогазы, имитационные средства (холостые патроны, взрывпакеты, дымовые шашки и гранаты, сигнальные ракеты и др.);

– важной особенностью военно-спортивной игры на местности является и то, что достижение целей в ней протекает в специфических условиях, в упрощенном виде отражающих характер военных занятий и боевых действий.

Таким образом, рассматривая как одно из направлений патриотической работы в ДГПУ организацию военно-спортивной игры среди студентов юношей и девушек, следует исходить из общего представления об игре как исторически возникшем виде деятельности, заключающемся в воспроизведении действий взрослых и отношений между ними и направленном на познание предметной и социальной деятельности, как одном из средств физического, умственного и нравственного воспитания подрастающего поколения [3]. В военно-спортивных играх в доступной для студента форме отражаются социальные отношения российских воинов и в упрощенном виде обстановка, характерная для военных занятий, боевых действий. В этом заключается и функция игр для военно-патриотического воспитания, и истоки интереса студентов к этим играм, серьезного и творческого отношения к ним.

*Развитие студенческого самоуправления.* Данное направление реализуется через создание и функционирование коми-

тетов по делам молодежи факультетов, совета старост, студенческих советов, Студенческого парламента, межнационального культурного центра, клубов по интересам, творческих коллективов и др. и решает задачи вовлечения студентов в управление университетской жизнью, решение организационных вопросов, активную социализацию и формирование организационно-управленческих умений и навыков.

Работа по патриотическому воспитанию студентов в Дагестанском государственном педагогическом университете представляет собой совокупность организационных структур, форм и методов управления работой по патриотическому воспитанию студентов в условиях полиэтнической среды, активного вовлечения студентов в различные виды внеучебной деятельности, развитие мотивации студентов и преподавателей в решении задач патриотического воспитания, а также обеспечение правовых норм, с помощью которых реализуются действующие в конкретных условиях высшего образовательного учреждения цель и задачи патриотического воспитания молодежи. Таким образом, патриотизм как фактор, консолидирует полиэтническое студенческое сообщество в вузе, формирует в личности студента социально-значимую направленность, помогает четко определить жизненные ориентации. В настоящее время патриотическое воспитание студентов должно символизировать идею исторической преемственности, связи поколений. Организация данной работы в вузе предусматривает взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, направленного на воспитание студентов, формирование у них патриотических убеждений и устойчивых норм поведения.

#### Библиографический список

1. Алиева, С.А. Военно-патриотическое воспитание старшеклассников на современном этапе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2009.
2. Васютин, Ю.С. Военно-патриотическое воспитание: теория, опыт. – М., 2012.
3. Лукашов, П.Д. Военно-спортивные игры на местности: пособ. для учителей. – М., 2011.

#### Bibliography

1. Alieva, S.A. Voenno-patrioticheskoe vospitanie starsheklassnikov na sovremennom etape: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Makhachkala, 2009.
2. Vasyutin, Yu.S. Voenno-patrioticheskoe vospitanie: teoriya, opyt. – M., 2012.
3. Lukashov, P.D. Voenno-sportivnye igre na mestnosti: posob. dlya uchiteley. – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 29.12.12

УДК 378 (075.8)

**Babich M.V. SCIENTIFICALLY-METHODICAL MAINTENANCE OF EDUCATIONAL SERVICE QUALITY IN THE REGIONAL COLLEGE.** The article substantiates the theory system of scientific-methodical ensuring the quality of educational services in the regional educational institution of secondary vocational education.

**Key words:** scientific-methodical maintenance of educational service quality, quality educational service conditions.

**М.В. Бабич, директор ГБОУ СПО «Региональный политехнический колледж», г. Буденновск,  
E-mail: rpk49@mail.ru**

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ УСЛУГИ В РЕГИОНАЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ

В статье теоретически обосновывается система научно-методического обеспечения качества образовательной услуги в региональном образовательном учреждении среднего профессионального образования.

**Ключевые слова:** научно-методическое обеспечение, качество образовательной услуги, условия обеспечения качества образовательной услуги.

Качество образовательной услуги, реализуемой в системе среднего профессионального образования, – многокомпонентное явление, включающее в себя не только качество учебного процесса и педагогической деятельности, педагогических кадров и образовательных программ, но и качество (уровень) материально-технической базы и информационно-образовательной среды, качество учащихся, качество управления и мониторинга. Деятельность современного регионального колледжа – это, в первую очередь, процесс предоставления образовательной услуги востребованного региональным сообществом качества. «Качество образовательной услуги» мы понимаем, как совокупность свойств и характеристик образовательного процесса в кол-

ледже, которая придает ему способность удовлетворять ожидаемые и неожиданные (возникающие спонтанно в процессе реализации услуги) образовательные потребности потребителей. В самом общем представлении – это интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реально достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным ожиданиям.

Многоплановая деятельность регионального колледжа определяется группами условий, важнейшими из которых являются: ориентированная на высокое качество образовательной услуги педагогическая система, включающая субъектов образовательной услуги (потребителей и производителей услуги), со-

ответствующие целевым ориентациям содержание и технологии оказания услуги, диагностический инструментарий оценки качества услуги (в том числе, рефлексию и саморефлексию) на различных этапах ее реализации, позволяющий осуществлять мониторинг качества услуги; разнообразное ресурсное обеспечение (нормативное, материально-техническое, финансовое, научно-методическое и пр.) качества образовательной услуги, востребованного Федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования (ФГОС СПО), и степень удовлетворенности потребителей качеством образовательной услуги. Каждая, из названных групп условий, может быть предметом отдельных научных исследований, наибольшей неразработанностью и, следовательно, актуальностью обладает проблема научно-методического обеспечения качества образовательной услуги. Именно поэтому, в исследовательской и практической деятельности регионального политехнического колледжа города Буденновска по совершенствованию процесса предоставления образовательных услуг, был сделан акцент на научно-методическое обеспечение названного процесса.

Проблема научно-методического обеспечения учебного процесса в образовательном учреждении всегда находилась и находится в центре внимания педагогов-исследователей. Вместе с тем, анализ научных публикаций приводит к выводу, что единых, принимаемых всеми учеными, научных подходов к раскрытию сущности данного феномена, особенно в приложении к обеспечению образовательной услуги в региональном колледже, до сих пор не выработано, т.к. региональный колледж находится в специфических условиях функционирования. Специфика заключается в ориентации на потребности регионального рынка труда и регионального рынка образовательных услуг. Своеобразны в каждом отдельно взятом регионе природные, экономические, демографические и прочие процессы. Как правило, низкий уровень доходов населения, недостаток высококвалифицированных кадров.

В соответствии с положениями современной профессиональной педагогики, научно-методическое обеспечение качества образовательной услуги в региональном колледже можно определить как совокупность нормативно-правовых, учебно-методических, информационно-технологических и организационно-методических материалов, позволяющая реализовать целям, содержанию, формам, методам и средствам удовлетворения образовательных профессиональных потребностей потребителей услуги в регионе.

В словаре С.И. Ожегова под обеспечением понимается то, чем обеспечивают кого-либо [1, с. 374]. То есть речь идет о совокупности средств, позволяющих человеку выполнять различные виды деятельности.

Обеспечение качества – это все планируемые и систематически осуществляемые виды деятельности в рамках системы качества, необходимые для создания достаточной уверенности в том, что объект (в нашем случае – образовательная услуга) будет выполнять требования к качеству [2, с. 38].

Обеспечение качества образовательной услуги в региональном колледже осуществляется для выполнения двух целей: внутреннего обеспечения качества – создания уверенности у производителя образовательной услуги (руководства и педагогического коллектива колледжа) в том, что услуга соответствует ожиданиям потребителя; внешнего обеспечения качества – создания уверенности у потребителя образовательной услуги (студента) в том, что он приобретает качественную услугу.

Концепция обеспечения качества образовательных услуг в региональном колледже представляет собой комплект правил, которые позволяют определить более эффективные пути ведения образовательной деятельности. Такие правила не могут послужить для решения всех проблем без наличия доброй воли и приверженности к делу каждого сотрудника колледжа, но они являются хорошим первым шагом на пути к достижению качества профессионального образования самого высокого уровня.

В широком смысле, научно-методическое обеспечение – это сложный процесс, включающий прогнозирование образовательных потребностей, разработку научно-методической продукции и ее применение при организации процесса оказания образовательной услуги. В более узком смысле, в контексте проводимого исследования, под научно-методическим обеспечением качества образовательной услуги, мы понимали совокупность научно-, и учебно-методических средств, позволяющих организовать деятельность преподавателя и мастера производственного обучения (производителей образовательной услуги) колледжа в соответствии с ФГОС СПО и с запросами потребителей услуги, обеспечить результативность и эффективность деятельности производителей образовательной услуги.

Функциями научно-методического обеспечения являлись создание единства и системности теоретической, методической и практической частей процесса оказания образовательной услуги в колледже, условий для поддержания ее качества. В целом, «научно-методическое обеспечение представляло собой результат многовекторной интеграции содержательно-целевого, технологического и контрольно-рефлексивного компонентов процесса оказания образовательной услуги в региональном политехническом колледже. В систему научно-методического обеспечения качества образовательных услуг было включено:

#### I. Нормативно-правовое обеспечение:

1. ФГОС СПО аккредитованных направлений подготовки специалистов в колледже, учебные планы соответствующих профессиональных образовательных программ.

2. Гибкий (индивидуализированный, персонализированный) план – график учебного процесса, предполагающий, в отдельных случаях, проведение учебно-производственных занятий непосредственно на производстве или в мастерских.

3. Календарно-тематическое планирование процесса оказания образовательной услуги студентам в соответствии с индивидуальными способностями и мотивами, специально отобранными формами, средствами и методами обучения к каждому разделу и каждой теме.

4. Управленческо-распорядительная (решения педагогического совета, цикловых комиссий, приказы и распоряжения директора и др.) документация, направленная на управление системой обеспечения качества образовательных услуг в колледже.

5. Двусторонний договор, заключаемый между производителем (колледжем) и потребителем (студентом, или его законным представителем) об оказании образовательных услуг определенного (согласованного сторонами) качества.

#### II. Учебно-методическое обеспечение:

1. Учебно-методическое пособие «Итоговая государственная аттестация выпускников учреждений среднего профессионального образования».

2. Учебно-методическое пособие «Итоговая государственная аттестация выпускников учреждений начального профессионального образования».

3. Методические рекомендации по организации выполнения и защиты выпускных квалификационных работ в учреждении среднего профессионального образования.

4. Методические рекомендации по организации выполнения и защиты письменных экзаменационных работ учащимися учреждений начального профессионального образования.

5. Методические рекомендации «Организация внутреннего контроля в учреждении профессионального образования».

6. Методические рекомендации «Планирование работы учреждений профессионального образования».

7. Методические рекомендации «Требования к структуре и содержанию учебно-методических материалов».

8. Методические рекомендации по подготовке и проведению открытого занятия в колледже.

9. Методическое пособие для преподавателей колледжа «Как подготовить современное занятие в колледже».

10. Методическое пособие «Основная профессиональная образовательная программа среднего профессионального образования».

#### III. Информационно-технологическое обеспечение:

1. Автоматизированная информационная система (АИС) колледжа «Мониторинг качества образовательных услуг».

2. Программный контент АИС.

3. Интерактивная информационная рубрика на сайте колледжа.

4. Электронная справочно-информационная база данных.

5. Программа тестирования с использованием компьютерной техники.

6. Ресурсы и возможности локальной компьютерной сети колледжа и Internet.

#### IV. Организационно-методическое обеспечение:

1. Профессионально-модульная структура учебных программ, последовательность изучения профессиональных модулей программы формирования профессиональных компетенций студентов колледжа – будущих специалистов технического профиля.

2. Программа постоянно действующего семинара для преподавателей и мастеров производственного обучения колледжа: «Качество образовательной услуги: методы и технологии».

3. Методические рекомендации для преподавателей и мастеров производственного обучения «Управление качеством образовательных услуг в региональном колледже».

4. Методические рекомендации по подготовке и проведению ежегодного публичного отчета руководства колледжа и преподавателей перед потребителями образовательных услуг и общественностью.

5. Методика определения удовлетворенности потребителей (студентов) и производителей (руководство и преподаватели) качеством образовательных услуг, реализуемых в региональном колледже.

6. Методические рекомендации по созданию и функционированию в колледже центра независимой экспертизы качества образования и образовательных услуг.

Представленный нами компонентный состав научно-методического обеспечения качества образовательных услуг, реализуемых в региональном колледже, разрабатывался на основе компетентностного, системного, синергетического, культуросообразного и регионального подходов.

#### Библиографический список

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1994.
2. Международный стандарт ИСО 8402 Управление качеством и обеспечение качества: словарь. – М., 1994.

#### Bibliography

1. Ozhegov, S.I. Tolkovihyj slovarj russkogo yazihka: 80000 slov i frazeologicheskikh vihraszenij / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – M., 1994.
2. Mezhdunarodniy standart ISO 8402 Upravlenie kachestvom i obespechenie kachestva: slovarj. – M., 1994.

Статья поступила в редакцию 11.01.13

УДК 159.9.072.423:577.22

*Belokopytov Yu.N.* **NONVERBAL COMMUNICATION AS A RANK PARAMETER IN A SELF-ORGANIZING MANAGEMENT TEAM.** The article offers a comprehensive analysis of nonverbal communication as a rank parameter in the process of managers self-organization into a team. The author proposes a genuine synergetic approach to theoretical and experimental investigation of the phenomenon. Participants of the study were managers of various business property categories.

**Key words:** nonverbal communication, self-organization, management team, rank parameter.

**Ю.Н. Белокопытов**, д-р психол. наук, проф. каф. управления персоналом Сибирского гос. технологического университета, г. Красноярск, E-mail: iura.belov@yandex.ru

## НЕВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ПАРАМЕТР ПОРЯДКА В САМООРГАНИЗУЮЩЕЙСЯ КОМАНДЕ МЕНЕДЖЕРОВ

В статье дается всесторонний анализ невербального общения как параметра порядка в процессе самоорганизации менеджеров в команду. Автор предлагает оригинальный синергетический подход к теоретическому и экспериментальному исследованию данного феномена. В исследовании принимали участие менеджеры организаций различных форм собственности.

**Ключевые слова:** невербальное общение, самоорганизация, команда менеджеров, параметр порядка.

Вербальное (словесное) общение чаще всего является для людей защитным приспособлением, которое помогает скрыть истинные чувства, мысли поступки, проявляющиеся в невербальном (бессловесном) поведении. Невербальный поток обмена информации контролируется не сознанием человека, а его бессознательной сферой. В зарубежных исследованиях утверждается, что до 80-90% информации передается именно через этот канал. Эволюционно невербальное поведение является более сложившимся основанием и неразрывно связано с биологическим поведением. Поэтому и наиболее адекватно отражает качества, свойства и состояния внутреннего мира человека. В некоторых ситуациях эффективно гасить механизм невербального поведения могут лишь политики, актеры и люди ряда других профессий, что соответственно заставляет окружающих реально воспринимать их вербальное и невербальное поведение. Предметом нашего исследования является невербальное общение как психологическая составляющая синергетического механизма управления. Именно структуры и процессы управления в наибольшей степени подвержены синергетическому влиянию динамики бессловесного общения. Особенно ярко самоорганизующиеся процессы наблюдаются в высокоорганизованных системах управления, например команде менеджеров.

Первым научным трудом по невербальному поведению была книга Ч. Дарвина «Выражение эмоций у человека и животных», изданная в 1872 году [1, с. 279-429]. Затем появилась уникаль-

Системный подход позволил представить научно-методическое обеспечение как целостную систему, отражающую единство учебной и профессиональной деятельности производителей и потребителей образовательной услуги. Культуросообразный контекст научно-методического обеспечения представил возможность определиться в ценностном аспекте целей и содержания педагогической деятельности производителей образовательной услуги с учетом региональных природных, этнокультурных и социально-экономических особенностей. Синергетический подход использовался при разработке технологического компонента, раскрывающего средства, способы, виды деятельности производителей и потребителей образовательной услуги и, затем, при определении результатов совместной деятельности производителей и потребителей образовательной услуги. Компетентностный подход позволил на основе единых требований разрабатывать профессиональные модули учебных дисциплин и осуществлять образовательные услуги в соответствии с действующими ФГОС СПО и запросами работодателей.

ная работа И.А. Сикорского «Физиогномика в иллюстрированном изложении» [2, с. 7-219], где вскрывается связь мимики с состояниями человека. Ученый с мировым именем В.М. Бехтерев [3, с. 250-298] вскрывает общий механизм мимических движений и роль в этом мозговой коры. Тело человека как источник информации изучали представители классического психоанализа: З. Фрейд [4] и К. Юнг [5]. Наиболее фундаментальными современными работами являются исследования К.Э. Изарда «Психология эмоций» [6] и В.А. Лабунской «Экспрессия человека: общение и межличностное познание» [7]. В них анализируется множество теоретических концепций и новейших экспериментальных данных. Современные российские и зарубежные исследования в основном посвящены внешним проявлениям невербального поведения человека: мимике лица, жестам рук, позам человека. Практически не исследованной областью, за небольшим исключением, остаются проблемы невербального поведения менеджеров и совершенно не изученной – их внутренние механизмы самоорганизации.

Под командой менеджеров мы понимаем высокоорганизованный управленческий коллектив, который достиг своего высшего уровня развития посредством самоорганизации процессов управления и структур. Считаем, что возникающее при взаимодействии менеджеров невербальное поведение имеет свои синергетические особенности, заключающиеся в следующем. В первых, самоорганизующееся невербальное поведение как про-

цесс и его синергетический механизм есть единое целое. Они представляют собой два сложных самовлияющих аспекта механизма (движущей силы) и поведения (синергетического феномена). Во-вторых, механизм самоорганизации функционирует на одном и том же горизонтальном уровне взаимодействующей контактной группы менеджеров. В-третьих, в самоорганизации невербального поведения менеджеров задействованы также и механизмы более низкого, вертикального уровня, в частности психофизиологические механизмы, сенсорные системы, которые воздействуют на вышеупомянутый организационно-социальный уровень. В-четвертых, на определенном уровне самоорганизации хаотического поведения, его синхронности, зеркальности жестов, невербальное поведение будет жестко задавать организационное и управленческое поведение всей команде менеджеров.

Менеджер-лидер является ядром самоорганизующейся системы невербального поведения. Его специфические сигналы невербального поведения, проявляющиеся в ключевых паттернах (структурообразующих единицах) языка мимики и телодвижений, способствуют эмпатическому расположению к нему менеджеров. При этом комплекс механизмов невербального поведения настраивается на кодирование и декодирование хаотических сообщений и поддерживает информационно-энергетический баланс в процессе взаимодействия участников. Элементы невербального поведения менеджеров копируются друг у друга и спонтанно распространяются на всю группу или управляющий коллектив.

Самоорганизация поведения зависит от множества факторов и формируется в течение длительного времени. Синергия поведения реализуется в различных моделях взаимодействия, в зависимости от того, каким органам чувств человек отдает предпочтение в своем мироощущении. В порядке значимости органы чувств выстраиваются в следующую иерархию: вкус, запах, осязание, слух, зрение. Наиболее информативен для человека зрительный канал получения информации, особенно цветовая градация и оттенки цвета. Эволюционно это наиболее старые физические и психофизиологические механизмы, которые выступают основой самоорганизации. Сенсорные цветовые предпочтения, а также предпочтения отношений выступают основой структуризации паттернов невербального поведения. Обилие хаотического проявления невербального поведения индивидов «стягивается» к строго ограничивающим коллективное поведение паттернам порядка. Странный хаотический аттрактор (гипотетический притягиватель) начинает функционировать не по хаотическим траекториям, а по циклам порядка, что приводит к синхронизации языка телодвижений окружающих.

Каждый этап самоорганизации поведения системы управления формирует определенную структуру паттернов невербального поведения. На ее подготовительном этапе, посредством хаоса невербального поведения устанавливается взаимопонимание для членов группы. Позы еще не совпадают, жесты участников носят оборонительный характер. На следующем этапе совместной активной деятельности, происходит информационно-энергетическая «подпитка» каждого участника за счет синхронности жестов и копирования поз и жестов. Наконец, после выполнения работы наступает всплеск эмоций. Успех часто сопряжен со снятием психологического напряжения. Последний, заключительный этап отдыха сопровождается распадом группы на пары и отдельных индивидуумов. Невербальное поведение становится свободным и спокойным. Следовательно, становление, эффективное функционирование и разрушение паттернов контактной группы происходит циклически за тот промежуток времени, который необходим для выполнения групповой задачи. Наблюдается периодическая цикличность в возникновении напряжения, уравнивания и эмоционально-энергетических спадов (выгорания) в социально-психологической системе управления.

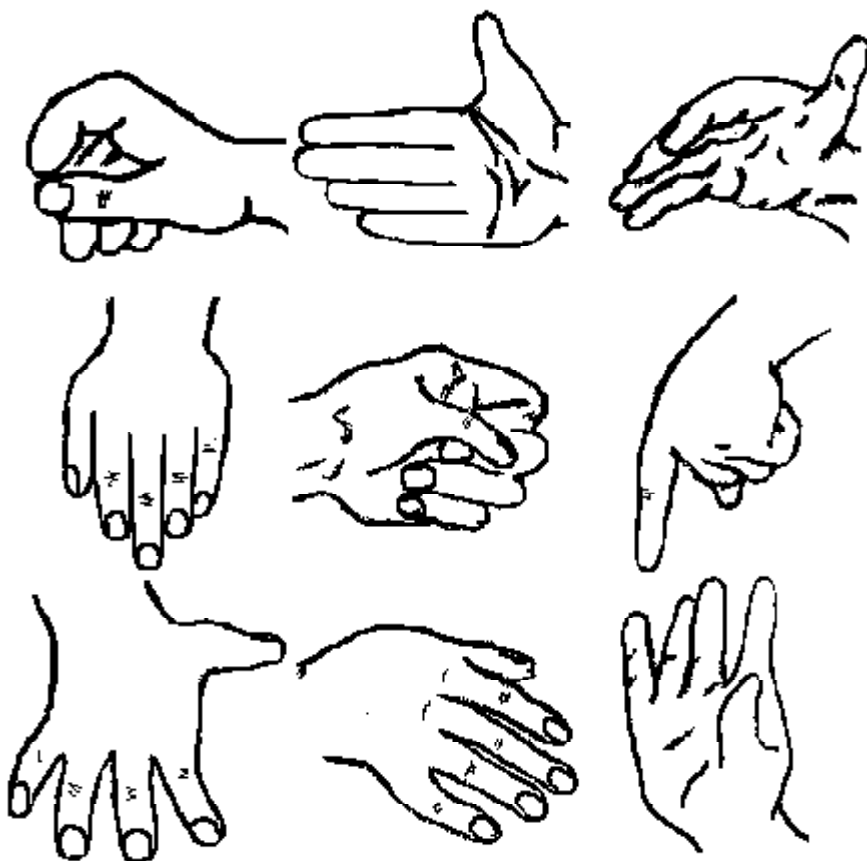


Рис. 1. Самоорганизующиеся паттерны жестов руки

В низкоорганизованных управленческих системах менеджер-лидер демонстрирует доминирующее и угрожающее поведение. Он стремится упрочить свою позицию среди подчиненных-менеджеров в осуществлении господства и иерархии власти. В управленческой группе царит поведение подчинения и покорности. Позы и жесты окружающих его менеджеров сигнализируют о соответствующей подчиненности. Хотя некоторые черты бесхарактерных менеджеров вносят дисгармонию и перекосят в межличностные отношения менеджеров-коллег, так как они копируют своего вожака. В высокоорганизованных командах менеджеров наоборот преобладает ограниченное число организационно-управленческих жестов. Среди дезорганизационных и хаотически нейтральных, необходимо отметить притягивающие, объединяющие для окружающих жесты (рис. 1). В нашем исследовании их проявление ограничилось паттернами жестов руки под номерами 27, 28, 21. Некоторые жесты, при внимательном рассмотрении напоминают нам жесты известных культурно-исторических памятников. Они стали символом-архетипом не только в понимании скульптора. Хотя реально проявляющиеся жесты необходимо рассматривать целостно, в контексте с позой и мимикой, а еще лучше в динамике со словесным общением.

Ряд универсальных сигналов невербального поведения генетически запрограммированы в человеке. Это особенно ярко проявляется у лидеров, обладающих харизмой. В команде в процессе **принятия решения** из «хаоса идей» особое мнение «ключевой фигуры» будет решающим. Подмечено, что синергетический эффект наступает, когда зрительная информация о невербальном поведении (поза, жест, мимика) совпадает по смыслу со слуховой информацией (интонация, пауза, ритм). Хотя их смысловая нагрузка, по данным зарубежных исследований, соотносится как 93% к 7%. Кроме того, для успеха совместного принятия решения, много значит расположение мебели в кабинете, как во время коллективного проведения совещания, так и индивидуальной беседы менеджера. Процесс варьирования творческой позиции соперничества и сотрудничества достигается мерой проявления в бессловесном общении элементов агрессивности, асинхронности, асимметричности осуществляемых в процессе поиска **оптимума** доминирования и подчинения. Это

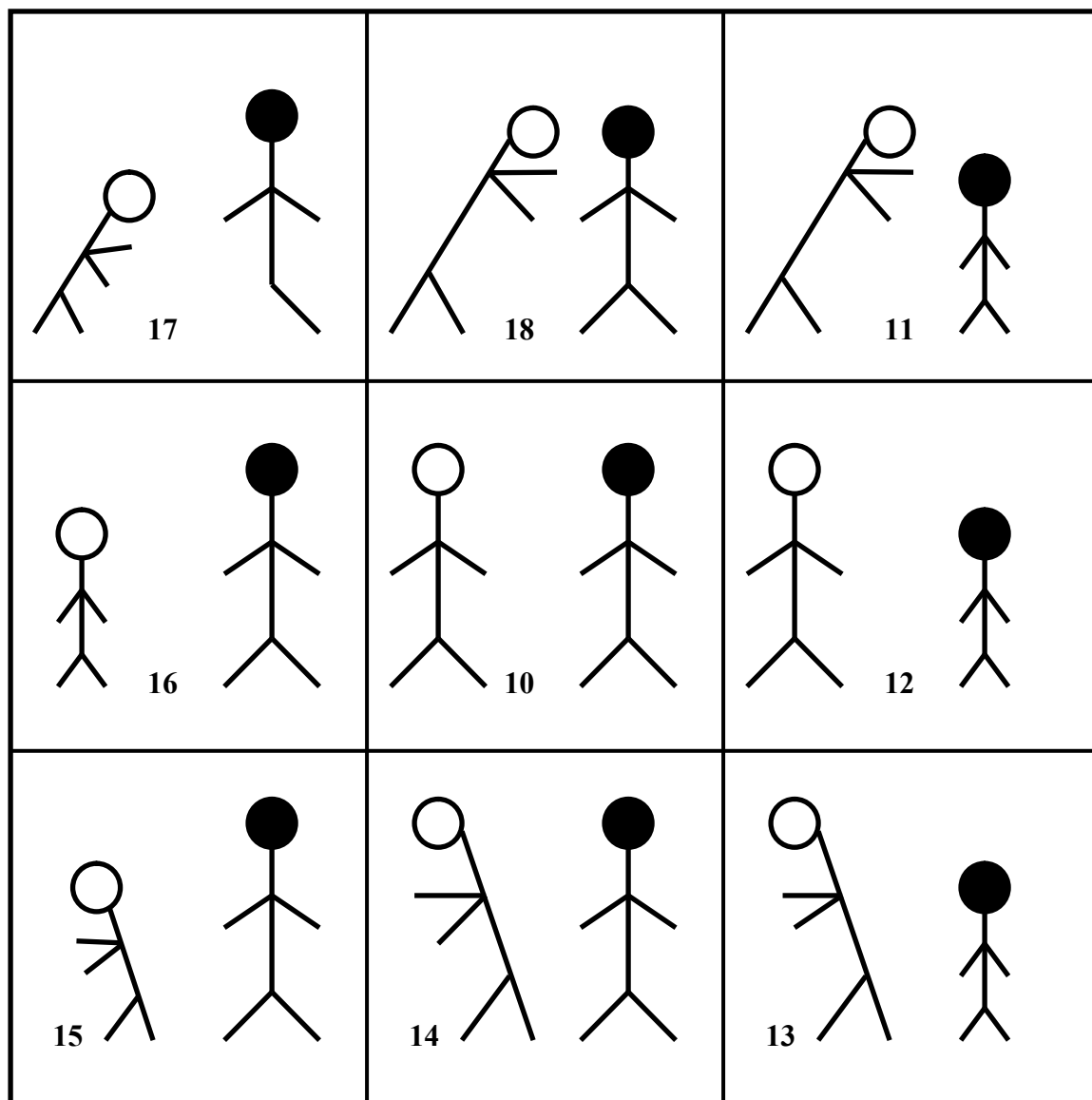


Рис. 2. Самоорганизующиеся паттерны поз человека

эффективно влияет на успешное взаимодействие и взаимопонимание менеджера собеседником. При этом даже важны некоторые приемы проявления сомнения лидера в реализации предложенной инновационной идеи.

Процесс формирования самоорганизующихся **оптимальных взаимоотношений** напрямую зависит от установившейся социально-психологической дистанции, открытости и закрытости жестов, проявления движения вовне и движения вовнутрь, ритма и такта невербального поведения участников. Кроме внешнего сходства поз, жестов, мимики менеджеров, большое значение имеет даже их деловая одежда и аксессуары. Выявлено, что в высокоорганизованной команде в результате взаимного сочетания и дополнения невербального поведения за весьма короткий промежуток времени наступает **эффект синергизма**. При этом минимальное социально-психологическое **управленческое влияние**, реализуемое в команде: зрительный контакт, интонация голоса, движение головы, жест руки приводят к **информационно-энергетическому всплеску творческой активности всей социально-психологической системы**.

Признаки синергетического поведения высокоорганизованных команд приходят на смену статусным факторам управления в низкоорганизованных управленческих группах и коллективах, а именно служебному кабинету и автомашине, секретарю и высокой заработной плате менеджера, а также квартире в престижном районе. Перечисленные атрибуты статуса подчеркивают чаще всего то, что их обладатель сделал карьеру, а не то, что его сложившаяся команда и организация достигла успеха в реальном бизнесе.

Эффективность управления менеджером самоорганизующихся внутрикомандных отношений посредством системы невербальных знаков зависит от следующих определяющих **параметров**: социально-культурного окружения, уровня развития самоорганизующейся группы, психологических качеств участников и естественно сложившейся организационно-управленческой ситуации. Все они должны быть задействованы в унисон с процессами самоорганизации группы менеджеров.

У участников различных типов групп, функционирующих во всевозможных сферах, самый различный уровень **селективного восприятия** социально-психологических параметров при взаимодействии лиц. Менеджеры сферы производства акцент ставят на интеллектуально-волевых качествах, действиях, статусно-ролевой структуре. У них преобладает аналитический подход в оценке другого человека. Студенты вузов по специализации менеджер персонала больше внимания уделяют участнику как субъекту переживаний и взаимоотношений. Такое же селективное восприятие проявляется у менеджеров духовной сферы деятельности, с соответствующим приписыванием наблюдаемым определенных стереотипных качеств личности. В то же время у этой категории лиц преобладает более многозначный, целостный образ оцениваемого человека. Также прослеживается зависимость между восприятием языка слов, сигналами тела человека и уровнем сложившихся отношений в самоорганизующейся группе. При этом частота жестикуляции человека проявляется тем больше, чем сильнее чувство.

Наши теоретические и эмпирические исследования выявили **взаимосвязь невербального поведения с психологическими**

**кими и социально-психологическими характеристиками менеджера и команды менеджеров.** Невербальное поведение взаимосвязано с самоорганизующейся структурой личности-менеджера и динамическими процессами самоорганизации невербальных паттернов в команде менеджеров. Таким образом, невербальное поведение является **показателем не только процессов управления, но и самоорганизации в самой системе управления.** Возникает парадоксальная ситуация, структура и процессы управления само-организуются. В этом немаловажную роль играет синергетический механизм – невербальное поведение взаимодействующих менеджеров.

Невербальные паттерны динамичны. Они несут в себе смысловую нагрузку, которая проявляется в информационно-энергетической частоте и их интенсивности. **Синергетический механизм** невербального поведения успешно кодирует и декодирует невербальные паттерны (коды), так называемые устойчивые формы поведения личностных, групповых и социокультурных уровней. Это, несомненно, связано с функционированием странного аттрактора (основополагающее понятие науки синергетики), так как **невербальное поведение менеджеров представляет собой часть целостного поведения, совокупности организационного и управленческого.**

Старшеклассники малой академии юного менеджера и студенты гуманитарного факультета по специальности менеджер организации Сибирского государственного технологического университета интерпретируют мимику и жесты более адекватно, чем позы человека. Первые элементы невербального поведения несут для них большую информацию об эмоциях, вербальном общении и активности личности в группе. Таким образом, в их возрасте, у них нарушена целостность восприятия невербального поведения (позы), по сравнению со способностью интерпретации мимики и жестов (элементы). Аналогичные исследования мы проводили у менеджеров среднего звена управления Красноярского комбайнового завода, а также ряда государственных и коммерческих структур. Общая выборка составила 338 человек. Мы обнаружили сходство в самоорганизации паттернов проявляющихся поз (рис. 2).

На рисунке представлены девять самоорганизующихся паттернов поз человека. Их отличие в декартовой системе координат заключается в следующем. По вертикали высота фигурок олицетворяет не рост, а разницу организационно-управленческой компетентности. При этом выделенная черная фигурка означает ведущего менеджера. Как видим, при движении слева направо в горизонтальной координате, наблюдается рост компетентности менеджеров-подчиненных. При движении снизу вверх по вертикальной координате, отмечается переход от взаимного отталкивания до взаимного притяжения. На пересечении двух заданных координат появляются девять структурированных паттернов. Важно отметить, что таких локальных моделей поз можно было выделить несколько десятков, если не сотен, но это бы только усложнило само исследование и объяснение его сути. Мы пошли по классическому пути выделения моделей сложившемуся в психологической литературе.

Результаты исследований следующие. В низкоорганизованных управленческих группах частота проявления поз рассеивается равномерно по всей матрице, с небольшими флуктуациями. В высокоорганизованной команде паттерны стягиваются к определенному минимуму, то есть самоорганизуются. При этом более ярко проявляются паттерны под номерами 10, 12, 18. Налицо коллективные тенденции командной деятельности на равных, а также проявляющийся синергетический эффект команды. Интегративный эффект начинает интенсивно активизироваться когда три паттерна в количественном отношении доминируют над остальными. Порядок в команде преобладает над хаосом.

Именно этот **механизм невербального поведения** наиболее эффективно функционирует в исследуемой возрастной группе, хотя он направлен с некоторым перекосом на восприятие эмоционально-нейтральных и отрицательных отношений, а не на регуляцию эмоционально-положительных отношений, при завышенной личностной самооценке. Полученные результаты, в основном совпадают с данными российских исследователей. Для профессиональных менеджеров, реализация данной группы паттернов говорит о том, что их позы в сравнении с динамичными профессиями актера, спортсмена более статичны, так как реализуется не эмоциональная или волевая структура личности, а интеллектуальная. Раздумья и выработка решений требуют определенных статичных поз для менеджера. В научной литературе существует мнение, что именно яркое проявление западающих в группе социально-перцептивных способностей по интерпретации невербального поведения и выдвигает лидера во главе самоорганизующейся группы.

Сложность сознательной интерпретации невербального проявления элементов состоит в том, что у каждого человека она имеет довольно широкую и многозначную смысловую трактовку, зависимую от уровня его образования, опыта, социально-психологических качеств и ряда других параметров. Показано, что адекватность интерпретации зависит от селективного восприятия, стереотипов и эталонов, величины и уровня развития группы, а также окружающего культурного влияния. **Стихийно формирующаяся информация** о проявляющихся на бессознательном уровне элементах невербального поведения, **отношениях личности к другому, в целостную систему** приводит только самоорганизующаяся группа. Поэтому вне пределов группы невербальное поведение конкретной личности руководителем необходимо воспринимать в контексте с вербальным поведением, на его фоне. Они должны быть объединены смысловой связью в единую взаимопереходящую целостность. В самоорганизующейся группе менеджеров возникает доминирование законов синергии, которые накладывают свой отпечаток на синхронность и асинхронность вербального и невербального поведения при их взаимодействии как временных рядов.

Межличностная и межгрупповая обратные связи являются **механизмами** социально-психологического взаимодействия. Закономерности работы головного мозга и центральной нервной системы, основанные на **геометрическом декодировании** ориентации линий, помогают раскрыть принцип действия когнитивного механизма распознавания эмоций человека. Минимально они различаются по двум параметрам: изгибу рта и подвижному контуру бровей. Для более точной и адекватной интерпретации мимики лица человека необходима еще дополнительно фрактально-подобная структура линий (контраст, складки, морщины). Выражение глаз также несет в себе важную дополнительную информацию об интенсивности эмоций. Наиболее адекватное восприятие эмоций возможно в их динамическом проявлении. При этом имеются универсальные экспрессивные паттерны эмоций, легко опознаваемые. Исследования самоорганизующихся паттернов мимики лица выявили, что по частоте проявления в высокоорганизованной команде преобладают паттерны порядка под номерами 7, 8, 1. В отличие от паттернов хаоса, именно они обеспечивают притяжение и **эмоциональную синхронность** в команде (рис. 3).

Наши исследования выявили аналогию в эмоциональной и цветовой моделях, что подчеркивает универсальность сенсорного и психологического механизма самоорганизации физических и психических процессов, их синергии. Здесь мы придерживаемся точки зрения основоположников синергетики И. Пригожина и Г. Хакена, которые считают, что принципы самоорганизации разнородных систем универсальны, начиная от нейронных сетей мозга и заканчивая галактиками. По существу это проявление принципов диалектики: единства и развития мира.

Исследования нейрофизиологов и зоопсихологов выявили специализированные нейроны, которые реагируют на **геометрические линии**, форму (треугольник, квадрат, круг), **цвет** у наших меньших «собратьев» по эволюции. Этот механизм заложен на генетическом уровне. Особенно это присуще **сенсорным анализаторам**, которые ими оперируют как простыми элементами, классифицируют их и даже устанавливают связи согласно абстрактным **геометрическим категориям**. Это приводит нас к предположению, что механизм данного уровня осуществляет самоорганизацию, основанную не на опыте, а на генетическом предпрограммировании. В результате из информационно-энергетического хаоса (паттернов отношений и цветовых паттернов), на социально-психологическом уровне самоорганизуется определенный пространственно-временной порядок, то есть **геометрический порядок** мимики, жестов и поз. Самоорганизующаяся нейронная структура (микроуровень) бессознательно фрактально повторяет себя в геометрии совместных жестов, мимики поз менеджеров (макроуровень). При этом хаос структурообразующих паттернов стягивается к весьма ограниченному числу паттернов порядка.

Эта идея **синергетического механизма** – сенсорной зрительной системы заложена нами в концепцию самоорганизации поведения команды из менеджеров-индивидов. Взаимодействуя посредством невербального общения, каждый менеджер в отдельности испытывает то же психологическое **состояние**, что и команда. Они представляют собой единое целое, имеют общую бессознательную сферу. Фрактально-синергетическая интерпретация получила в нашем исследовании свое экспериментальное подтверждение. Менеджер-лидер фрактально копирует себя в команде и организации, осуществляя перенос на большую систему своих организационно-управленческих качеств. Любая ее структурная часть несет в себе **когерентную информацию**

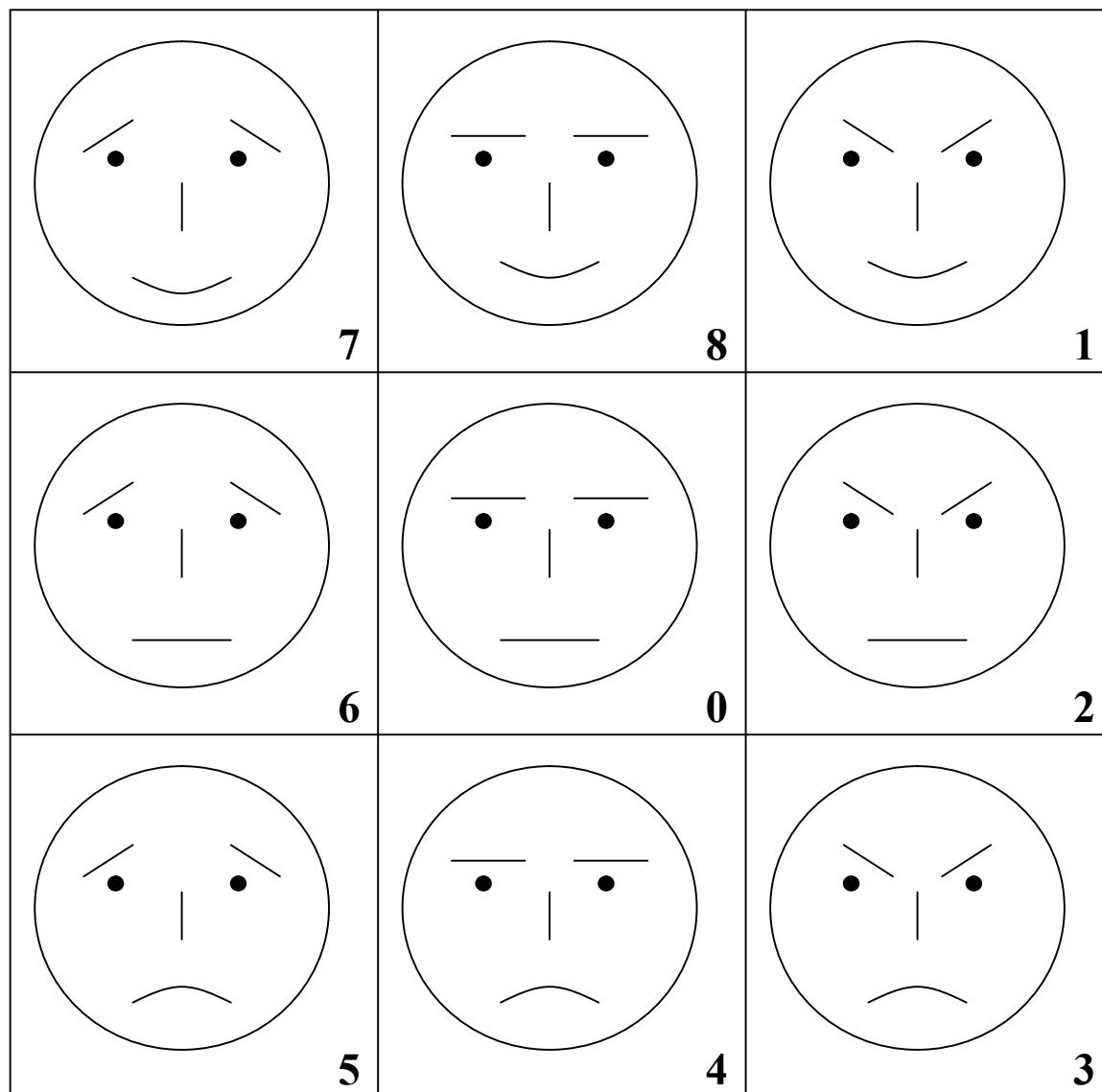


Рис. 3. Самоорганизующиеся паттерны мимики лица

всей целостной системы. Следовательно, невербальная информация систем управления представляет собой целостный динамический процесс, который реализуется **универсальным синергетическим механизмом**.

Таким образом, самоорганизацию организационного и управленческого поведения команды менеджеров мы интерпретировали посредством самоорганизующегося психологического механизма невербального общения. При этом, необходимо индивидуальные паттерны невербального общения отличать от групповых самоорганизующихся паттернов. Первым присущ большой хаотический спектр проявления. Вторые же посредством организационной культуры и организационного поведения

стягиваются к ограниченному спектру порядка. Это дает возможность появляющуюся сеть связей в команде использовать для управленческого воздействия. Особенность управленческого влияния психологического механизма проявляется в следующем. Уровень выраженности мимики, жеста, позы менеджера при стремлении к власти взаимосвязан с таким качеством взаимоотношений как авторитарность. Его невербальное поведение при стремлении к групповому признанию наиболее взаимосвязано с альтруистическими качествами. В реальной практике менеджеру приходится «балансировать» на грани авторитарности и альтруизма. Это дает возможность в единстве решать как экономические, так и социально-психологические задачи управления.

#### Библиографический список

1. Горячев, С.М. Язык подсознания / С.М.Горячев, Е.П. Константинов, Т.М. Исаева, М.Ю. Исаев. – Красноярск; СПб., 1999.
2. Читателю человека как книгу / сост. Е.К. Знак. – Минск; М., 1995.
3. Бехтерев, В.М. Объективная психология. – М., 1991.
4. Фрейд, З. Введение в психоанализ: лекции. – М., 1989.
5. Юнг, К.Г. Структура психики и процесс индивидуализации. – М., 1996.
6. Изард, К.Э. Психология эмоций. – СПб., 1999.
7. Лабунская, В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов н/Д., 1999.

#### Bibliography

1. Goryachev, S.M. Yazihk podsoznaniya / S.M.Goryachev, E.P. Konstantinov, T.M. Isaeva, M.Yu. Isaev. – Krasnoyarsk; SPb., 1999.
2. Chitatel' cheloveka kak knigu / sost. E.K. Znak. – Minsk; M., 1995.
3. Bekhterev, V.M. Objektivnaya psikhologiya. – M., 1991.
4. Freyjd, Z. Vvedenie v psikhoanaliz: lekci. – M., 1989.
5. Yung, K.G. Struktura psikhiki i process individualizacii. – M., 1996.

6. Izard, K.Eh. Psikhologiya ehmcijj. – SPb., 1999.

7. Labunskaya, V.A. Ehkspressiya cheloveka: obthene i mezhlichnostnoe poznanie. – Rostov n/D., 1999.

Статья поступила в редакцию 29.12.12

УДК 37.022;53

*Tulkibaeva N.N., Dubik M.A. INDEPENDENT WORK OF STUDENT WITH TEXTBOOK ON PHYSICS.* This article presented description of structural-functional model of personality oriented and successive textbook on physics, model of activity designing of personality oriented and successive textbook and model of activity compiling of conspectus of the educational text. In article presented description of independent work of the student with textbook on physics at lecture and after lecture at home.

**Key words:** independent work, personality oriented and successive textbook.

**Н.Н. Тулкибаева**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики, Челябинский гос. педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: [tulkibaevann@mail.ru](mailto:tulkibaevann@mail.ru); **М.А. Дубик**, канд. пед. наук, доц. каф. физики, методов контроля и диагностики Тюменский гос. нефтегазовый университет, г. Тюмень, E-mail: [MariyaDubik@yandex.ru](mailto:MariyaDubik@yandex.ru)

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА С УЧЕБНИКОМ ФИЗИКИ

В статье представлена структурно-функциональная модель личностно ориентированного преемственного учебника физики и модель деятельности конструирования его, модель деятельности составления конспекта учебного текста. Приведено описание самостоятельной работы студента с учебником физики на аудиторном и внеаудиторном занятии.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, личностно ориентированный преемственный учебник.

Физика является основополагающим образовательным и мировоззренческим курсом в фундаментальной подготовке инженеров.

Выпускники школы получают статус студента, но это не означает, что они готовы учиться в вузе. Отдельные вузы проводят «входное тестирование» знаний и умений первокурсников и, как результат, вводят в учебную программу дополнительно «восстановительный» курс лекций по физике, чтобы «получить» студента-первокурсника подготовленного к успешному обучению на качественно новой (вузовской) ступени образования [1]. С целью освобождения последних от необходимости доучивать студентов-первокурсников нужно реальное новое поколение линии учебников физики в системе непрерывного образования.

В соответствии с требованиями к результатам усвоения образовательной программы у выпускника школы должна быть сформирована читательская компетентность. Диагностирование способностей и возможностей студента-первокурсника технического вуза позволило нам выявить три группы студентов по умению понимать содержание учебного физического текста и представлять его в новой форме:

– студенты-первокурсники первой группы – студенты, у которых не сформирована читательская компетентность, необходимая для субъективного овладения будущей учебной деятельностью;

– второй группы – студенты, у которых сформирована читательская компетентность, необходимая, но не достаточная для субъективного овладения будущей учебной деятельностью;

– третьей группы – студенты, у которых сформирована читательская компетентность, необходимая и достаточная для субъективного овладения будущей учебной деятельностью.

Результаты диагностирования подводят нас к выводу, что студент первой и второй группы готов усваивать учебную физическую информацию «вместе» с преподавателем. Студент третьей группы готов осваивать её «сам». С целью устранения разницы в исходных позициях студентов с разной степенью начальной подготовки и подведения студентов каждой группы к тому, что значительная часть учебного материала ими будет изучаться самостоятельно в процессе поиска, переработки и понимания учебной информации, нужно реальное новое поколение вузовского учебника физики.

В условиях массового высшего образования и внедрения в вузы электронно-библиотечных систем, а также всё сокращающегося объёма времени на аудиторное занятие и увеличения доли самостоятельной работы личностно ориентированный преемственный учебник физики для студентов технического вуза является учебником нового поколения. Личностно ориентированный преемственный учебник – это комплексная информационная модель, удовлетворяющая условию многомерного образования:

1) совокупность теоретических положений о физических явлениях природы, представленных на бумажном/электронном носителе;

2) деятельность по усваиванию/осваиванию совокупности естественнонаучных и методологических знаний, а также дисциплинарных и общекультурных компетенций;

3) средство а) информационного обеспечения образовательной практики; б) преемственности отдельных ступеней системы непрерывного образования; в) допуска индивидуальной траектории продвижения по нему обучающегося.

Структурная модель личностно ориентированного преемственного учебника строится на основе категории «часть – целое». Целое – личностно ориентированный преемственный учебник – имеет радиально-концентрированную модель электронного учебника. Часть – базовый, преемственный и личностно ориентированный учебник учебника-конструкции – имеет научно-конструкторскую модель книжного учебника.

Структурную модель личностно ориентированного преемственного учебника как целостной системы называем структурно-функциональной (рис. 1).

В иллюстрации модели:

– величина  $P^*(i)$  соответствует уровню знаний, полученных студентом до начала его работы с учебником;

– величина  $P^{KB}(i)$  соответствует уровню знаний, полученных студентом после его работы с модулем «Базовые знания» базового учебника;

– величина  $P^{KH}(i)$  соответствует уровню знаний, полученных студентом после его работы с модулем «Основные знания» базового учебника;

– величина  $P^{KB1}(i)$  соответствует уровню знаний, полученных студентом после его работы с лекционным модулем преемственного учебника;

– величина  $P^{KB2}(i)$  соответствует уровню знаний, полученных студентом после его работы с личностно ориентированным модулем личностно ориентированного преемственного учебника.

Параметр  $(i)$  соответствует номеру блока темы и последовательно принимает значения 1, 2, ... n. Индекс (Б) обозначает базовый, (П) – повышенный, (В 1) и (В 2) – соответственно высокий и более высокий уровень знаний студента.

Структурно-функциональная модель личностно ориентированного преемственного учебника позволяет увидеть, что внутри себя она содержит указания на возможную деятельность конструирования личностно ориентированного преемственного учебника. С помощью такой модели можно осваивать содержание учебной, в перспективе научной и профессиональной информации. А именно, выявить в учебном тексте:

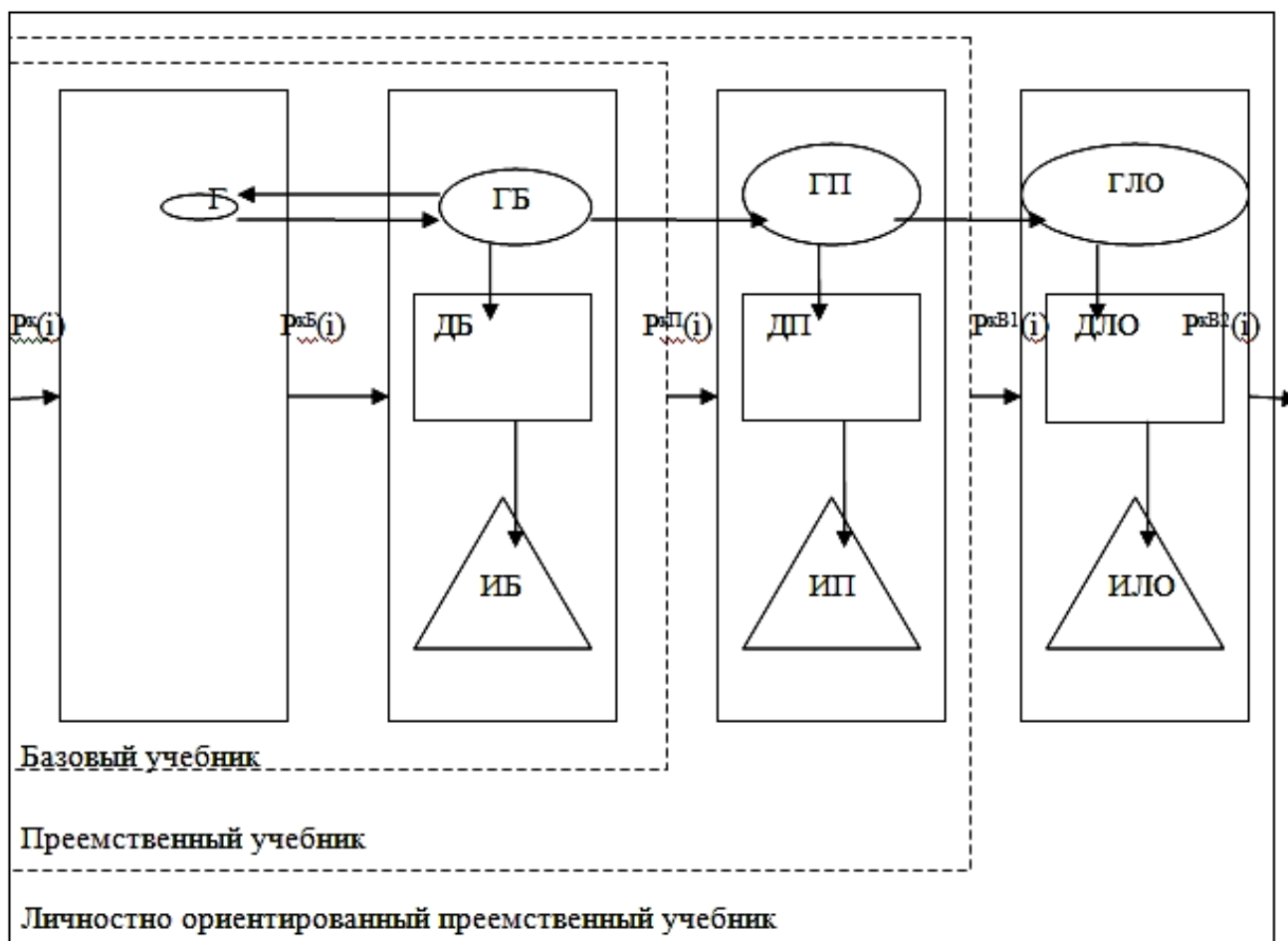


Рис. Структурно-функциональная модель личностно ориентированного преемственного учебника.

Условные обозначения:

○ - главное; □ - доказательство (аргументирование) главного; △ - иллюстрация доказательства главного

– главное в тексте (Г). В иллюстрации модели видно, что главное в тексте расширяется и углубляется при переходе от одного учебника (модуля учебника) к другому;

– доказательство (аргументирование) главного в тексте (Д). В иллюстрации модели видно, авторы базового (ДБ), преемственного (ДП), личностно ориентированного (ДЛО) учебника приводят своё доказательство (аргументирование) главного в тексте, то есть формулируют свою точку зрения;

– иллюстрации доказательства главного в тексте (И). В иллюстрации модели видно, авторы базового (ИБ), преемственного (ИП), личностно ориентированного (ИЛО) учебника приводят свои примеры, иллюстрирующие доказательство главного в тексте. Стрелочки в иллюстрации модели служат инструкцией к выполнению деятельности конструирования личностно ориентированного преемственного учебника в определённом направлении [2].

С личностно ориентированным преемственным учебником студенты каждой группы работают неодинаково. Рассмотрим, каким образом личностно ориентированный учебник обеспечивает личностное знание студента, когда тот усваивает учебную информацию «вместе» с преподавателем. Практика показывает, что большая часть студентов-первокурсников может вести запись лекции только под диктовку. С целью «получить» студента, усвоившего деятельность конспектирования лекции, на лекционном занятии формируем деятельность конспектирования лекции [3]. Задаём всю систему ориентировочных действий в виде специальных инструкционных карточек, на которых записаны все инструкции о действиях в той последовательности, которую надо осуществлять при составлении конспекта лекции. На аудиторном занятии формируем у студента ориентировочные и исполнительские действия деятельности конспектирования лекции, внеаудиторном – студент осваивает контрольные действия деятельности.

Результатом аудиторной самостоятельной деятельности студента является конспект лекции – конспект лекционного модуля учебника-конструкции.

Рассмотрим, каким образом личностно ориентированный учебник обеспечивает личностное знание студента, когда тот осваивает учебную, научную и профессиональную информацию «сам» без преподавателя. У такого студента сформирована читательская компетентность. Им накоплен опыт поиска, переработки и овладения правильным пониманием учебной информации.

Поясним на примере учебного текста «Уравнение движения тела переменной массы», каким образом студент осваивает его [4, с. 21-23].

Читатель-студент работает с учебным текстом поэтапно. На этапе обдумывания заголовка текста:

1) читатель-студент вспоминает, что он уже знает и умеет по теме – уравнение движения ракетного снаряда при условии, что топливо сгорает и образовавшийся газ выбрасывается весь сразу. Выполняет вывод формулы Циолковского, используя закон сохранения импульса для замкнутой системы тел, движущихся с малыми скоростями;

2) выявляет, что он ещё не знает и не умеет по теме – уравнение движения ракетного снаряда при условии, что топливо сгорает и образовавшийся газ выбрасывается по частям.

Мотивирует себя на усвоение новой информации самостоятельно.

На этапе общения и мысленного диалога с автором:

1) читатель-студент наблюдает явление движения тела переменной массы (проводит мысленный эксперимент);

2) описывает движение ракетного снаряда при условии, что топливо сгорает и образовавшийся газ выбрасывается по частям.

На этапе осмысления прочитанного:

1) читатель-студент объясняет явление движения тела переменной массы. Выполняет вывод уравнения Мещерского, используя закон сохранения импульса для открытой системы тел, движущихся с большими скоростями;

2) предвидит, что в предельном случае уравнение Мещерского преобразуется в формулу Циолковского.

Решает учебные задачи. В перспективе может и умеет решать задачи технического содержания.

Предвидит, что закон сохранения импульса – фундаментальный закон природы: закон сохранения импульса справедлив в классической нерелятивистской механике (знаю), релятивистской (узнаю) и в квантовой (узнаю).

Хотя студент, усвоивший методы научного познания (описание, объяснение и предвидение), делает информацию понятной и раскрывает её смысл, преподаватель должен консультировать студента, так как «без помощи преподавателя студенты [выделено и изменено нами – М.Д.] не смогут вскрыть ни сущность усваиваемых понятий, ни содержание эффективных способов работы с ними. Самостоятельное продвижение оставит их на поверхности предмета усвоения» [5, с. 45].

Структурно-функциональная модель личностно ориентированного преемственного учебника позволяет увидеть, что внутри себя она содержит указания на возможную деятельность составления опорного конспекта невербального текста. Стрелочки в иллюстрации модели базового и личностно ориентированного

учебника учебника-конструкции служат инструкцией к выполнению деятельности составления опорного конспекта невербального текста в определённом направлении.

Студент, усвоивший деятельность составления опорного конспекта невербального текста на ступени понимания на подуровне кодирования, умеет составить опорный конспект учебного и научного текста, а значит, внести изменения и дополнения в конспект лекции.

Результатом внеаудиторной самостоятельной деятельности студента является личностно ориентированный модуль учебника-конструкции на бумажном или электронном носителе.

Таким образом, в процессе конспектирования лекционного модуля учебника-конструкции студент выполняет аудиторную самостоятельную работу по переводу им нового знания из устной речи лектора-преподавателя в свою письменную речь. В процессе конструирования личностно ориентированного модуля учебника-конструкции он выполняет внеаудиторную самостоятельную работу по переводу им нового знания из письменной формы во внутреннюю речь. В теории поэтапного формирования умственных действий этапы внутренней речи и умственного действия проходят без непосредственного участия преподавателя, это и определяет минимальное участие преподавателя в самостоятельной работе студента с личностно ориентированным преемственным учебником физики и создаёт предпосылки для её максимальной самостоятельности.

#### Библиографический список

1. Щевелева, Г.М. Диагностическое тестирование предметных знаний первокурсников // Педагогика. – 2001. – № 7.
2. Дубик, М.А. Современный учебник и его конструирование (на примере личностно ориентированного преемственного учебника физики для технических вузов). – Тюмень, 2010.
3. Дубик, М.А. Формирование информационно-коммуникативной компетентности у студентов технического вуза (на примере освоения курса физики): уч-метод. пособие. – Тюмень, 2011.
4. Трофимова, Т.И. Курс общей физики: учебн. пособие для вузов. – М., 2007.
5. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975.

#### Bibliography

1. Theveleva, G.M. Diagnosticheskoe testirovanie predmetnykh znaniy pervokursnikov // Pedagogika. – 2001. – № 7.
2. Dubik, M.A. Sovremenniy uchebnik i ego konstruirovaniye (na primere lichnostno orientirovannogo preemstvennogo uchebnika fiziki dlya tekhnicheskikh vuzov). – Tyumenj, 2010.
3. Dubik, M.A. Formirovaniye informacionno-kommunikativnoy kompetentnosti u studentov tekhnicheskogo vuzaz (na primere osvoeniya kursa fiziki): uch-metod. posobie. – Tyumenj, 2011.
4. Trofimova, T.I. Kurs obshchey fiziki: uchebn. posobie dlya vuzov. – M., 2007.
5. Talizina, N.F. Upravleniye processom usvoeniya znaniy. – M., 1975.

Статья поступила в редакцию 20.12.12

УДК 004+37

**Bogatenkov S.A. CLASSIFICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE IN VOCATIONAL AND EDUCATIONAL EDUCATION SEEN AS DIDACTIC SAFETY.** The classification of information and communication skills in vocational and teacher training on the objectives, the nature, areas of activity and the level education. Classification could determine the trajectory of the formation of ICT competence of the student to any basic education

**Key words:** classification, information and communication competence, professional teacher education, teaching safety.

**С.А. Богатенков**, канд. техн. наук, доц., зав. каф. информационных технологий, вычислительной техники и предметных методик Челябинского гос. педагогического университета, г. Челябинск, Email: [ser-bogatenkov@yandex.ru](mailto:ser-bogatenkov@yandex.ru)

## КЛАССИФИКАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР ДИДАКТИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Дана классификация информационных и коммуникационных компетенций в профессионально-педагогическом образовании по целям, характеру, области деятельности и уровню образования. Классификация позволяет определить траекторию формирования ИКТ-компетентности студента с любым базовым образованием.

**Ключевые слова:** классификация, информационные и коммуникационные компетенции, профессионально-педагогическое образование, дидактическая безопасность.

Модернизация образования обуславливает потребность в развитии профессиональной компетентности учителя, отвечающей современному информационному обществу, отличающемуся применением информационных технологий во всех сферах деятельности и наличием угроз безопасности. В Концепции

национальной безопасности РФ, утвержденной Указом Президента РФ от 17.12.97г. №1300 (в редакции Указа Президента РФ от 10.01.2000г. № 24), отмечается, что в современных условиях всеобщей информатизации и развития информационных технологий усиливаются угрозы национальной безопасности Российской Федерации.

Таблица 1

Классификация ИКТ-компетенций в уровневом ППО:  
общеобразовательные и развивающие цели

Мастер производственного обучения	Бакалавр профессионального обучения	Магистр профессионального обучения
1. Общеобразовательные цели		
1.1. Способность использовать <i>информационно-коммуникационные технологии</i> для совершенствования профессиональной деятельности (ОК 5)	1.2. Способность осуществлять <i>подготовку и редактирование текстов</i> , отражающих вопросы профессионально-педагогической деятельности (ОК 22); способность самостоятельно работать на <i>компьютере</i> (элементарные навыки) (ОК 23)	1.3. Способность и готовность - анализировать, синтезировать и обобщать <i>информацию</i> (ОК-16); - <i>презентовать</i> результаты своей научной деятельности (ОК-18).
2. Развивающие цели		
2.1. Способность осуществлять поиск, анализ и оценку <i>информации</i> , необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личного развития (ОК 4)	2.2. Готовность анализировать <i>информацию</i> для решения проблем, возникающих в профессионально-педагогической деятельности (ОК 27).	2.3. Способность и готовность самостоятельно приобретать с помощью <i>информационных технологий</i> и использовать в профессионально-педагогической деятельности новые области знаний (ОК-9)

В таблицах 2 и 3 приведена классификация ИКТ-компетенций по отношению к профессиональным целям и видам деятельности, причем в таблице 2 рассматривается общая компетентность, а в таблице 3 – специальная.

Таблица 2

Классификация ИКТ-компетенций в уровневом ППО:  
профессиональные цели (общая компетентность)

Мастер производственного обучения	Бакалавр профессионального обучения	Магистр профессионального обучения
3. Учебно-профессиональная деятельность		
3.1. Способность вести <i>документацию</i> , обеспечивающую учебно-производственный процесс (ПК 1.7)	3.2. Готовность к осуществлению <i>диагностики и прогнозирования</i> развития личности рабочего (специалиста) (ПК 8)	3.3. Способность и готовность организовывать <i>системы оценивания</i> деятельности педагогов и обучающихся (ПК-7)
4. Научно-исследовательская деятельность		
4.1. Способность проводить педагогическое наблюдение и диагностику, <i>интерпретировать</i> полученные результаты (ПК 2.1)	4.2. Готовность к <i>поиску, созданию, распространению применению новшеств</i> и творчества в образовательном процессе для решения профессионально-педагогических задач (ПК 13)	4.3. Способность и готовность формулировать научно-исследовательские задачи в области профессионально-педагогической деятельности и решать их с помощью <i>современных технологий</i> и использовать отечественный и зарубежный опыт (ПК-12)
5. Образовательно-проектировочная деятельность		
5.1. Способность <i>оформлять</i> педагогические разработки в виде отчетов, рефератов, выступлений (ПК 3.3)	5.2. Готовность к разработке, анализу и корректровке <i>учебно-программной документации</i> подготовки рабочих, специалистов (ПК 21)	5.3. Способность и готовность проектировать <i>образовательную среду</i> в соответствии с современными требованиями определенного вида экономической деятельности (ПК-20)

Таблица 3

Классификация ИКТ-компетенций в уровневом ППО:  
профессиональные цели (специальная компетентность)

Мастер производственного обучения	Бакалавр профессионального обучения	Магистр профессионального обучения
6. Организационно-технологическая деятельность		
6.1. Способность участвовать в планировании деятельности первичного структурного подразделения (ПК 4.1)	6.2. Готовность к организации образовательного процесса с применением <i>интерактивных, эффективных технологий</i> подготовки рабочих (специалистов) (ПК-27)	6.3. Способность и готовность управлять образовательным процессом, методической, учебной, научно-исследовательской работой с использованием <i>современных технологий</i> подготовки рабочих (специалистов) (ПК-22, ПК-23)
7. Обучение рабочей профессии		
7.1. Способность разрабатывать и <i>оформлять</i> техническую и технологическую документацию (ПК 4.3)	7.2. Готовность к повышению производительности труда и качества продукции, <i>экономии ресурсов и безопасности</i> (ПК-33)	7.3. Способность и готовность <i>контролировать</i> качество результатов труда обучающихся в соответствии с уровнем получаемой квалификации (ПК-36)

ской Федерации в информационной сфере. Государственные и коммерческие структуры, пользователи информационных и коммуникационных технологий, потребители информационных ус-

луг, столкнувшись с оборотной стороной тотальной компьютеризации, осознают необходимость обеспечения безопасности информационных ресурсов и экономическую целесообразность

вложения средств в обеспечение надежного функционирования информационных систем. Однако отсутствие надлежащих знаний, умений и навыков в области информационной безопасности чревато серьезными издержками при использовании информационных и коммуникационных технологий, поскольку одним из основных сдерживающих факторов их внедрения является принципиальная уязвимость от различного рода угроз информационной безопасности. Острота проблемы безопасности будет только увеличиваться по мере дальнейшего увеличения масштабов внедрения современных информационных и коммуникационных технологий, являющихся технологической основой процессов глобализации, во все сферы жизнедеятельности современного общества, развития электронных систем для государственного управления, бизнеса, банковского дела, платежей, расчетов, торговли и т.д.

Исследования в области безопасности объектов и субъектов социальной сферы [1] свидетельствуют о наличии проблемы безопасности, включающей в себя, кроме информационной составляющей, дополнительно экономическую, дидактическую, экологическую, социальную и психологическую компоненту. При проектировании содержания дисциплин в современной образовательной среде имеет место угроза дидактической безопасности. Она связана с использованием учебных материалов, не отражающих или отражающих не в полной мере требования федеральных государственных образовательных стандартов и иных нормативных документов, основанных на применении компетентностного подхода, требований информационного общества и эффективных способов контроля приобретенных компетенций. Примерами факторов достижения дидактической безопасности является применение рейтинговых систем оценки учебных достижений студентов [1, с. 74-75], усиление дидактических функций рабочих тетрадей [2].

Готовность педагога к проектированию содержания дисциплин в современной информационной образовательной среде состоит в понимании того, что педагогическая эффективность использования средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) связана с угрозами дидактической безопасности. Указанная готовность наиболее актуальна для выпускников учреждений профессионально-педагогического образования (ППО), поскольку процесс формирования ИКТ-компетентности в ППО [3] достаточно сложный и трудоемкий по причине большого диапазона базового образования студентов. Например, будущие бакалавры, обучающиеся по направлению «Профессиональное обучение» могут иметь один из следующих вариантов среднего базового образования: школа, профессионально-педагогическое образование, профессиональное или педагогическое образование. Кроме того, необходимо учитывать профиль базового образования студентов. Угроза дидактической безопасности реализации рассматриваемого процесса усиливается в связи с отсутствием в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) СПО и ВПО по направлению «Профессиональное обучение» содержания и классификации ИКТ-компетенций. Это обуславливает приоритетное место освоения проектной деятельности педагога профессионального обучения в информационной образовательной среде по критерию дидактической безопасности в числе других компонентов его профессиональной деятельности.

На основе концепции системы формирования информационной и коммуникационной компетентности выпускников учреждений профессионально-педагогического образования [4] и анализа компетенций ФГОС СПО и ВПО по направлению «Профессиональное обучение» в статье определено содержание и классификация ИКТ – компетенций выпускников уровня ППО, что обеспечивает дидактическую безопасность реализации рассматриваемого процесса.

Требования к результатам освоения основных образовательных программ СПО, бакалавриата и магистратуры, содержащиеся в ФГОС ВПО и СПО, сформулированы в терминах обладания выпускником системой общекультурных, профессиональных

и специальных компетенций. При таком подходе основная цель информационной подготовки выпускников учреждений профессионально-педагогического образования (ППО) – овладение компетенциями в области использования информационных и коммуникационных технологий, которые в этом случае уместно называть ИКТ – компетенциями [5].

На наш взгляд, ИКТ-компетентность выпускника учреждения ППО целесообразно рассматривать в трех аспектах, а именно:

- 1) универсальная личностная компетентность;
- 2) часть общей профессиональной педагогической компетентности;
- 3) методическая компетентность – специальная профессиональная педагогическая компетентность выпускника учреждения ППО [4, с. 52].

На основании выводов, сделанных в [4], мы дифференцируем систему целей на:

- ♦ общеобразовательную – коррекция и развитие универсальной составляющей ИКТ-компетентности студента;
- ♦ развивающую – формирование информационной культуры студентов;
- ♦ профессиональную – формирование педагогической и методической составляющих ИКТ-компетентности студента.

На основании анализа компетенций ФГОС СПО и ВПО по направлению «Профессиональное обучение» с учетом дифференциации системы целей разработана классификация ИКТ-компетенций для подготовки мастеров производственного обучения, а также для бакалавров и магистров профессионального обучения. В таблице 1 приведена классификация ИКТ-компетенций по отношению к общеобразовательным и развивающим целям.

В таблицах 2 и 3 приведена классификация ИКТ-компетенций по отношению к профессиональным целям и видам деятельности, причем в таблице 2 рассматривается общая компетентность, а в таблице 3 – специальная.

Слова, выделенные курсивом в таблицах 1-3, дали основание автору отнести выбранные компетенции к классу ИКТ-компетенций.

Таким образом, выполнена классификация ИКТ-компетенций в ППО по следующим признакам:

1. Цели: общеобразовательные, развивающие и профессиональные.
2. Характер компетентности профессиональных целей: общий и специальный.
3. Область деятельности: учебно-профессиональная, научно-исследовательская, образовательная-проектировочная, организационно-технологическая и обучение рабочей профессии.
4. Уровень ППО: мастер производственного обучения, бакалавр и магистр профессионального обучения.

Классификация ИКТ-компетенций является фактором обеспечения дидактической безопасности в уровне ППО по следующим причинам:

1. Классификация по целям и характеру компетентности позволяет однозначно распределить ИКТ-компетенции по дисциплинам соответствующих блоков. ИКТ-компетенции, реализующие общеобразовательные и развивающие цели, следует рассматривать в рамках дисциплин общекультурного блока. В рамках профессиональных дисциплин следует рассматривать ИКТ-компетенции, реализующие профессиональные цели общего характера, а в рамках специальных дисциплин – реализующие профессиональные цели специального характера.

2. Классификация по области деятельности и уровням ППО дает возможность определить модули соответствующих дисциплин, в которых выбранные ИКТ-компетенции будут реализовываться.

3. Для студента, обучающегося по направлению «Профессиональное обучение» любого профиля, с любым базовым образованием появилась возможность обоснованного определения образовательной траектории формирования ИКТ-компетентности.

#### Библиографический список

1. Безопасность социальной сферы в условиях современной поликультурной России: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф с Межд. участием. – Челябинск, 2012.
2. Василькова, Н.А. Модель рабочей тетради студента по дисциплине «Методика профессионального обучения» / Н.А. Василькова, С.А. Богатенков // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 3.
3. Богатенков, С.А. Формирование информационной и коммуникационной компетентности в профессионально-педагогическом образовании // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 4.
4. Богатенков, С.А. Концепция системы формирования информационной и коммуникационной компетентности выпускников учреждений профессионально-педагогического образования // Мир науки, культуры и образования. – 2012. – № 5.
5. Гнатышина, Е.А. Понятие информационной и коммуникационной компетентности выпускника учреждения профессионально-педагогического образования / Е.А. Гнатышина, С.А. Богатенков // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 2.

## Bibliography

1. Bezopasnostj socialnoj sferi v usloviyakh sovremennoj polikulturnoj Rossii: sb. materialov Vseros. nauch.-prakt.konf s Mezhd. uchastiem. – Chelyabinsk, 2012.
2. Vasiljkova, N.A. Modelj rabochej tetradi studenta po discipline «Metodika professionalnogo obucheniya» / N.A. Vasiljkova, S.A. Bogatenkov // Vektor nauki Toljyattinskogo gosuniversiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya. – 2012. – № 3.
3. Bogatenkov, S.A. Formirovanie informacionnoj i kommunikacionnoj kompetentnosti v professionalno-pedagogicheskom obrazovanii // Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. – 2012. – № 4.
4. Bogatenkov, S.A. Konceptiya sistemih formirovaniya informacionnoj i kommunikacionnoj kompetentnosti vhpusknikov uchrezhdenij professionalno-pedagogicheskogo obrazovaniya // Mir nauki, kul'tur i obrazovaniya. – 2012. – № 5.
5. Gnatishina, E.A. Ponyatie informacionnoj i kommunikacionnoj kompetentnosti vhpusknika uchrezhdeniya professionalno-pedagogicheskogo obrazovaniya / E.A. Gnatishina, S.A. Bogatenkov // Vektor nauki Toljyattinskogo gosuniversiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya. – 2012. – № 2.

Статья поступила в редакцию 29.12.12

УДК 378.22

**Bykadorova E.S. THE PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE CULTURE AS THE NECESSARY CONDITION FOR COMPETENT SPECIALIST MAKING IN MECHANICAL ENGINEERING.** In the article, the content and the structure of professional foreign language culture and pedagogical technology of multimedia educational complex realization for mechanical engineers are considered. The experiment of research is shown. The perspectives of work are presented.

**Key words:** professional foreign language culture, multimedia educational complex, profession-oriented learning, pedagogic technology.

*Е.С. Быкадорова, ст. преп. каф. «Иностранные языки» Сибирского гос. университета путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: bykadorova\_es@mail.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ МАШИНОСТРОЕНИЯ

В статье представлены структура и содержание профессиональной иноязычной культуры студентов, педагогической технологии реализации мультимедийного учебно-методического комплекса. Рассмотрена опытно-экспериментальная работа исследования. Выявлены перспективные направления исследования.

**Ключевые слова:** профессиональная иноязычная культура, мультимедийный учебно-методический комплекс, профессионально-ориентированное обучение, педагогическая технология.

В силу интегративных процессов в сфере высшего профессионального образования четко обозначилась гуманитарная направленность профессионально-ориентированного обучения студентов технических вузов.

Профессионально-ориентированное обучение инженерных кадров призвано создать конкурентоспособность на международном уровне и обеспечить отечественный рынок труда специалистами, способными эффективно решать профессионально-ориентированные задачи, поставленные перед ними.

В настоящее время при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в техническом вузе все чаще поднимается вопрос о применении средств информатизации образования (Н.И. Клевцова, П.И. Образцов [1], Г.А. Фурсина и др.). Однако, как показал анализ педагогической, психологической и специальной литературы по данной проблеме, вопрос комплексного подхода к разработке и применению средств информатизации образования разработан недостаточно полно. Так как система высшего образования предъявляет высокие требования к уровню профессионализма выпускников технических вузов, исследование проблемы формирования профессиональной иноязычной культуры инженеров-механиков с применением мультимедийных дидактических средств является актуальным.

Проведенное нами исследование выявило недостаточную сформированность профессиональной иноязычной культуры студентов технического вуза и позволило сделать вывод, что существующие мультимедийные дидактические средства, несмотря на их практическую ценность, не в полном объеме обеспечивают эффективность этого процесса.

В связи с этим, возникают противоречия между:

- возросшими требованиями к уровню сформированности профессиональной иноязычной культуры инженеров-механиков и доминирующими в существующей системе подготовки традиционными средствами, не обеспечивающими в полном объеме ее формирование;

- отсутствием мультимедийных дидактических средств, отвечающих современному концептуальному пониманию роли мультимедийных программ в педагогическом процессе и обеспечивающих формирование профессиональной иноязычной культуры инженеров-механиков технического вуза и объектив-

ной потребностью в разработке мультимедийного УМК, обеспечивающего эффективность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в вузе.

Указанные противоречия определили проблему исследования, которая состоит в разработке мультимедийного УМК, позволяющего студентам и преподавателям взаимодействовать в едином информационно-образовательном формате с целью формирования профессиональной иноязычной культуры студентов технического вуза.

Под профессиональной иноязычной культурой мы понимаем совокупность профессионально-значимых ценностей, языковых знаний и речевых умений, необходимых для эффективного взаимодействия в профессиональной среде. В состав профессиональной иноязычной культуры входят следующие взаимосвязанные и взаимозависимые компоненты, определяющие ее сформированность: мотивационно-целевой, ценностно-ориентационный когнитивно-операционный и рефлексивно-прогностический (рис. 1).

При формировании профессиональной иноязычной культуры с использованием мультимедийного учебно-методического комплекса учитываются индивидуально-типологические особенности студентов: психические процессы, состояния и свойства.

Формирование профессиональной иноязычной культуры студентов понимается нами как целенаправленное систематизированное и научно-обоснованное становление профессионально-значимых ценностей, языковых знаний и речевых умений, целью которых является формирование конкурентоспособного специалиста в сфере машиностроения.

Мультимедийный УМК рассматривается нами как совокупность модульно-структурированных взаимосвязанных мультимедийных программ, применение которых создает интегрированную профессионально-ориентированную обучающую языковую среду, направленную на формирование профессиональной иноязычной культуры инженеров-механиков. Он разработан на основе электронной инструментальной оболочки Moodle и в его состав входят следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты:

1. Содержательный компонент мультимедийного УМК представляет собой теоретический, практический, контролирующий

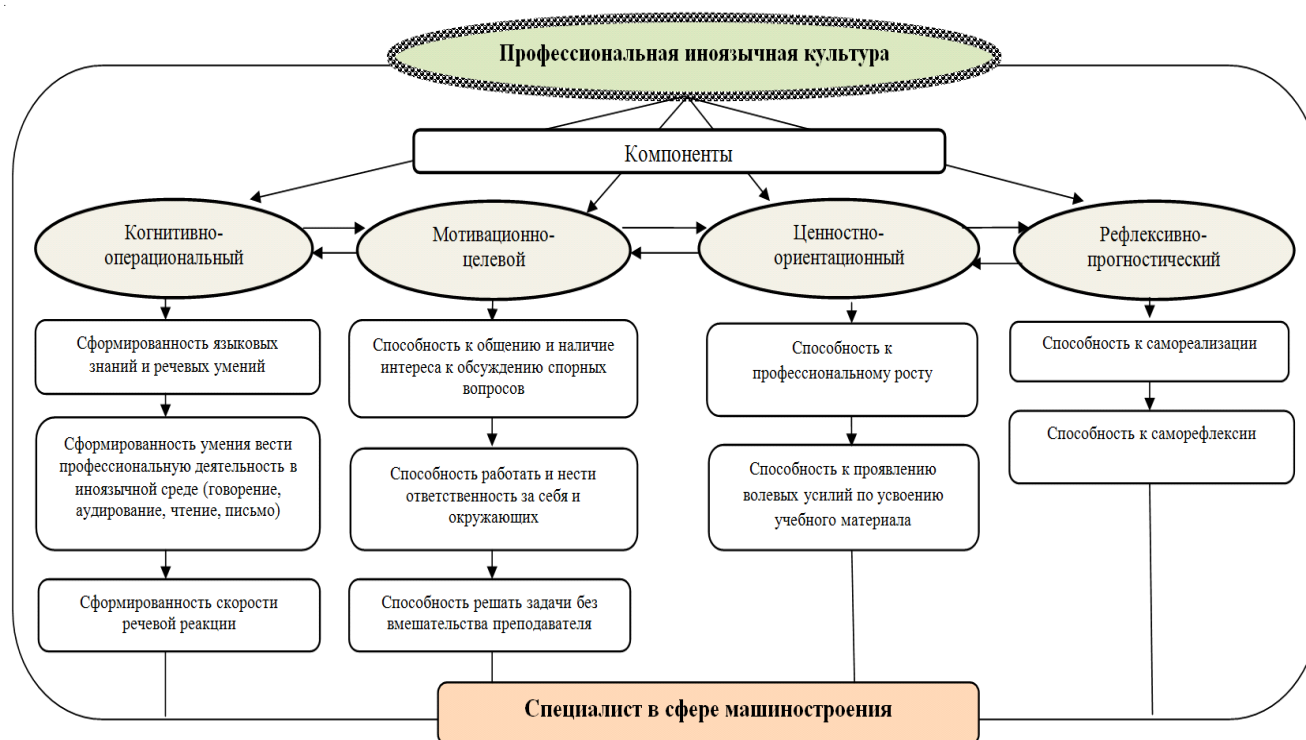


Рис. 1. Компоненты профессиональной иноязычной культуры будущих инженеров-механиков

материалы и компьютерную поддержку. Он направлен на формирование профессиональной иноязычной культуры студентов посредством синтеза гуманитарной дисциплины «Английский язык» и профильных дисциплин специальности «Подъемно-транспортные, строительные и дорожные машины».

2. Научно-методическое сопровождение мультимедийного УМК и педагогической технологии его реализации рассматривается как совокупность методических рекомендаций педагогу по управлению процессом применения мультимедийного УМК, дидактических разработок и инструкций для студента по организации самообразовательной деятельности с использованием комплекса. Эргономическое сопровождение мультимедийного УМК и педагогической технологии его реализации направлено на создание комфортно-требовательных условий при организации и управлении учебной деятельностью студентов с целью сохранения здоровья, работоспособности, а также рационального расходования их физических сил. Содержание мультимедийного учебно-методического комплекса представляет собой учебное пособие «Английский язык для инженеров-механиков» («English for Mechanical Engineers») и «Сборник письменных контрольных работ» («Written Tests»), разработанные автором диссертационного исследования. Синтез специальных дисциплин (теория механизмов и машин, материаловедение, сопротивление материалов, автомобили, строительная механика и металлоконструкции, автоматизация технологических процессов и др.), входящих в структуру комплекса, обогащает содержание технической подготовки гуманитарным компонентом и дает более высокий уровень сформированности профессиональной иноязычной культуры будущих специалистов в сфере машиностроения.

В связи с тем, что формирование профессиональной иноязычной культуры является сложным и многогранным процессом, в котором участвует педагог, студент и средство профессионально-ориентированного обучения структуру педагогической технологии реализации мультимедийного УМК можно представить мотивационно-целевым, предметно-содержательным, когнитивно-операционным, контрольно-коррекционным, рефлексивно-прогностическим и организационно-инструментальным взаимосвязанными компонентами (рис. 2). Рассмотрим кратко их содержание.

Мотивационно-целевой компонент обеспечивает развитие устойчивого познавательного интереса и постоянной мотивации у студентов к формированию профессиональной иноязычной культуры. Это побуждает их к интеллектуальной активности, сознательному изучению английского языка с использованием мультимедийного УМК. Педагогическая процедура включает раз-

работку инструкции для студента и проведение беседы о важности иностранного языка для будущего специалиста в машиностроении, методах самоорганизации при аудиторной и автономной учебной деятельности для успешного формирования профессиональной иноязычной культуры, ознакомление с методами организации отчетности о качестве учебной деятельности студента.

Предметно-содержательный компонент представляет собой информационно-образовательную среду. Он включает в себя различного вида содержательную учебную информацию (теоретический, справочный, глоссарный и практический материалы). Практический материал представляет разного вида задания (тексты, упражнения, обучающие тесты, контролирующие тесты, мультимедийные учебные материалы). Для обеспечения наглядности и доступности представления учебного материала мы использовали структурно-логические схемы, таблицы, графики, диаграммы, рисунки и др. Они позволяют формировать у студентов наглядно-образное мышление, зрительную память и др. Процедуры включают ознакомление студентов с содержанием и структурой мультимедийного УМК, разъяснение назначения и применения комплекса в процессе обучения, обеспечение учебными материалами и компьютерной поддержкой.

Когнитивно-операционный компонент содержит описание использования мультимедийного УМК формирования профессиональной иноязычной культуры студентов. Он включает в себя модели преподавания, учения и эмоционально-интеллектуального взаимодействия педагога и студента. Кроме того, в него входит педагогический мониторинг, на основе которого создается база данных результативности учебной деятельности студентов. Анализ информации, находящейся в базе данных, позволяет педагогу вносить изменения в структурные компоненты технологии реализации мультимедийного УМК и прогнозировать их развитие. Процедура включает изучение рекомендаций по использованию мультимедийного УМК, разработку критериев оценки уровней, разработку контрольных работ и анкет, доведение до студента правил взаимодействия с преподавателем и анализа своей учебной деятельности.

Контрольно-коррекционный компонент обеспечивает постоянный контроль результатов учебной деятельности студентов и ее коррекцию с учетом допущенных ошибок при выполнении различного вида заданий. Он построен на основе самостоятельного самоанализа и самооценки учебной деятельности студентов. Результаты контроля фиксируются в виде самоотчета студента (мониторинг). Самоотчет дает информацию студенту о результатах формирования профессиональной иноязычной культуры.



Рис. 2. Структура педагогической технологии реализации мультимедийного учебно-методического комплекса

Для отслеживания мониторинга применяются предварительный (входной), промежуточный (контрольные работы с элементами теста) и итоговый контроль. С целью оценки уровня формирования профессиональной иноязычной культуры студентов разработана система критериев, позволяющая на качественном и количественном уровне оценивать эффективность разработанного мультимедийного УМК. Процедуры включают составление самоотчетов, анализ данных, разработку коррекционных мероприятий.

Рефлексивно-прогностический компонент осуществляет осознанную оценку процессов преподавания и учения. На основе полученной информации о ходе эмоционально-интеллектуального взаимодействия педагога и студента и ее анализа намечаются пути дальнейшего совершенствования формирования профессиональной иноязычной культуры, а также модернизация компонентов, входящих в структуру педагогической технологии. Процедуры включают заполнение и анализ преподавателем анкет самооценки своей педагогической деятельности, анализ результатов учебной деятельности студентов, планирование коррекционных мероприятий для преподавателя и студента.

Организационно-инструментальный компонент представляет собой электронную инструментальную оболочку Moodle, на базе которой разрабатывался мультимедийный УМК. Благодаря большому количеству возможностей, которые предоставляет данная оболочка, использование мультимедийного УМК улучшает эффективность воспитательно-образовательного процесса, делает его интерактивным, доступным и обеспечивает более качественное образование будущих специалистов в машиностроении.

На основе мотивационно-целевого, предметно-содержательного, когнитивно-операционного, контрольно-коррекционного, рефлексивно-прогностического и организационно-инструмен-

тального компонентов педагогической технологии реализации мультимедийного УМК разрабатывается алгоритм управления процессом профессионально-ориентированного обучения.

При планировании и проведении опытно-экспериментальной работы мы опирались на исследования Н.С. Анисимовой, М.А. Бовтенко, А.А. Веряева [2], В.И. Загвязинского, Г.В. Лаврентьева [3], В.В. Краевского, В.А. Красильниковой, А.Я. Найн, Т.Н. Шалкиной [4] и др.

Для доказательства выдвинутой гипотезы и выявления наиболее перспективных путей формирования профессиональной иноязычной культуры студентов технического вуза мы провели опытно-экспериментальную работу, которая продолжалась с 2007 по 2012 год.

Цель опытно-экспериментальной работы – проверка эффективности формирования профессиональной иноязычной культуры студентов технического вуза с использованием мультимедийного УМК.

Опытно-экспериментальная работа проходила в три этапа и осуществлялась на базе Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета, Сибирского государственного университета путей сообщения и Новосибирской государственной академии водного транспорта.

В констатирующем эксперименте с целью определения целесообразности формирования профессиональной иноязычной культуры студентов с использованием мультимедийного УМК участвовали 100 студентов и 20 преподавателей.

Мы установили начальный уровень сформированности профессиональной иноязычной культуры инженеров-механиков. Для этого использовались контрольные работы с элементами теста, разработанные автором диссертации и диагностические материалы, на основе методики «Ценностные ориентации» М. Рокича, методики для диагностики учебной мотивации (авторы

А.А. Реан и В.А. Якунин (модификация Н.Ц. Бадмаевой)), методики диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса и методики диагностики особенностей самоорганизации (ДОС-39), разработанной А.Д. Ишковым.

Результаты оценивались с помощью отобранных критериев: когнитивно-операциональный компонент (показатель – языковые знания и речевые умения, владение профессиональной терминологией; умение вести профессиональную деятельность в иноязычной среде; наличие корректного темпа речи); мотивационно-целевой компонент (показатель – коммуникативность; ответственность; самостоятельность); ценностно-ориентационный компонент (показатель – профессиональный рост, воля); рефлексивно-прогностический компонент (показатель – самореализация; саморефлексия).

С целью диагностики полученных результатов мы применяли следующие формулы: индивидуальный показатель качества усвоения знаний, среднегрупповой показатель усвоения учебного материала, среднеарифметический балл успеваемости группы, интегральный коэффициент группы и t-критерий Стьюдента.

Выявлено, что компоненты профессиональной иноязычной культуры взаимосвязаны и взаимообусловлены. Это доказано посредством расчета коэффициента корреляции Пирсона ( $r$ ) для пар компонентов профессиональной иноязычной культуры. В итоге были получены следующие данные:  $r_{x1x2} = 0,92$ ,  $r_{x1x3} = 0,79$  и  $r_{x1x4} = 0,85$ . Они свидетельствуют о высокой степени взаимозависимости переменных, что позволяет оценивать сформированность профессиональной иноязычной культуры как интегративное целое.

Выделены четыре уровня сформированности профессиональной иноязычной культуры студентов:

1. Оптимальный – студенты обладают высокой готовностью к профессионально-ориентированному иноязычному взаимодействию; владеют терминологией достаточно, чтобы понять, интерпретировать и перефразировать аутентичный текст; присутствует высокая учебная мотивация, ответственно подходят к учебной деятельности и понимают высокую степень самореализации в будущей профессиональной деятельности; обладают твердой волей к учебе и профессиональному росту.

2. Допустимый – характеризует владение студентами профессиональной терминологией на русском и иностранном языках в пределах лексического минимума, предложенного программой обучения; студенты имеют достаточный словарный запас, но не всегда полно и точно осмысливают услышанное; студенты имеют хорошую учебную мотивацию, могут решать задачи самостоятельно и осознают и собственную реализацию в будущем, обладают достаточно твердой волей и способны к профессиональному росту.

3. Критический – студенты имеют низкий запас русскоязычных и англоязычных терминов, не владеют методами семантического анализа, не могут строить лаконичные, четкие ответы на вопросы, скорость иноязычной речевой реакции низкая, отсутствует легкость и произвольность вариантов выражения

мысли. Соответственно, у студентов присутствует низкая учебная мотивация и неспособность самостоятельно оценить результаты своей учебной деятельности. Воля к учебе низкая и способность к профессиональному росту выражена слабо.

4. Недопустимый – выражается в отсутствии готовности к профессионально-ориентированному иноязычному взаимодействию, отсутствует мотивация к учебной деятельности и нет осознания и понимания самореализации в будущей профессиональной деятельности, нет готовности к профессиональному росту и отсутствует воля к учебе.

Данные, полученные на этапе формирующего эксперимента, показали, что в экспериментальной группе число студентов с критическим уровнем сформированности профессиональной иноязычной культуры в среднем сократилось на 40 % относительно контрольной. Студентов с допустимым и оптимальными уровнями стало больше в среднем на 20% на каждом уровне соответственно.

Исходя из полученных данных, был сделан вывод об эффективности формирования профессиональной иноязычной культуры студентов с использованием мультимедийного УМК. Полученные результаты соответствуют сделанному прогнозу.

Контрольный эксперимент был посвящен многоплановой проверке формирования профессиональной иноязычной культуры студентов с использованием мультимедийного УМК с учетом замечаний, выявленных на этапе формирующего эксперимента. В частности, были пересмотрены требования к уровням сформированности профессиональной иноязычной культуры, скорректирован уровень сложности контролируемых материалов, внесены изменения в содержание и структуру мультимедийного УМК и педагогической технологии его реализации.

Во время всего опытно-экспериментального обучения студенты демонстрировали формирование новых профессионально-ориентированных коммуникативных действий, способствующих переходу студентов технического вуза на качественно новую ступень профессионального развития с целью реализации в обществе.

Перспективными направлениями исследования эффективности формирования профессиональной иноязычной культуры с использованием мультимедийного УМК могут стать: а) поиск новых приемов активизации учебной деятельности студентов и организации их самообразовательной деятельности при более тесной интеграции процесса обучения с реальным производством; б) интеграция английского языка не только со специальными, но и с другими учебными дисциплинами; в) усовершенствование мультимедийного УМК в условиях производственной практики и дистанционного образования, оптимизация видов контроля в процессе профессионально-ориентированного обучения.

Полученные результаты позволили сделать вывод, что созданный мультимедийный УМК, разработанные педагогическая технология его реализации и критериальный аппарат обеспечивают эффективное формирование профессиональной иноязычной культуры инженеров-механиков технического вуза.

#### Библиографический список

1. Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. – Орел, 2005.
2. Веряев, А.А. Семиотический подход к образованию в информационном обществе: монография. – Барнаул, 2000.
3. Лаврентьев, Г.В. Разработка и реализация электронного учебно-методического комплекса в высшем математическом образовании: гуманитарный аспект: монография / Г.В. Лаврентьев, Г.В. Кравченко. – Барнаул, 2009.
4. Шалкина, Т.Н. Электронные учебно-методические комплексы: проектирование, дизайн, инструментальные средства / Т.Н. Шалкина, В.В. Запорожко, А.А. Рычкова. – Оренбург, 2008.

#### Bibliography

1. Obrazcov, P.I. Professionalno-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazhku na neyazhkovykh fakul'tetakh vuzov / P.I. Obrazcov, O.Yu. Ivanova. – Orel, 2005.
2. Vervayev, A.A. Semioticheskiy podkhod k obrazovaniyu v informacionnom obshestve: monografiya. – Barnaul, 2000.
3. Lavrentjev, G.V. Razrabotka i realizaciya ehlektronnogo uchebno-metodicheskogo kompleksa v vihsheem matematicheskom obrazovanii: gumanitarniy aspekt: monografiya / G.V. Lavrentjev, G.V. Kravchenko. – Barnaul, 2009.
4. Shalkina, T.N. Ehlektronnihe uchebno-metodicheskie kompleksih: proektirovanie, dizayjn, instrumentaljnihe sredstva / T.N. Shalkina, V.V. Zaporozhko, A.A. Rihchkova. – Orenburg, 2008.

Статья поступила в редакцию 11.01.13

УДК 37.025

**Gaydukova I.E. SCIENTIFIC-THEORETICAL BASES OF THE ORGANIZATION MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS SECONDARY SCHOOLS EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES.** The article detailed the content of military-patriotic education of students in secondary schools, disclosed the pedagogical definition «patriotism».

**Key words:** humanism, patriotism, military-patriotic education, citizenship.

*И.Е. Гайдукова, директор муниципального образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 1», г. Королёв, E-mail: [iada.web@mail.ru](mailto:iada.web@mail.ru)*

## НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье конкретизировано содержание военно-патриотического воспитания учащихся средних общеобразовательных школ, раскрыто педагогическое определение понятия «патриотизм».

**Ключевые слова:** гуманизм, патриотизм, военно-патриотическое воспитание, гражданская позиция.

Главной задачей военно-патриотического воспитания молодежи и является формирование монолитного сплава профессиональной компетентности и высокого гражданского чувства, силы воли. Следует отметить, что особенностью сложившейся ситуации, в реформирующейся современной России, является необходимость тщательного и всестороннего анализа данной проблемы, без которого невозможно ее решение. Можно дать следующее педагогическое определение понятию «патриотизм» – это исторически сложившаяся и развивающаяся категория социальной педагогики, отражающая устойчивое положительное отношение людей к своему Отечеству, проявляющаяся в деятельности на его благо и осуществляемая с единых позиций государства и общества.

Понятие «патриотизм» в России, так или иначе, зависит от национальной, исторической, культурной, географической и других идей. Это связано с тем, что Россия населена многими народами, отличающимися не только языками и культурами, но и вероисповеданиями. Эти факторы определяют особенности, которые характерны для российского патриотизма. Недооценка патриотизма, как важнейшей составляющей общественного сознания приводит к ослаблению социально-экономических, духовных и культурных основ развития общества и государства.

В настоящее время в Российском обществе сложилась ситуация, которая требует более активного и действенного отношения системы образования, а также многих других социальных институтов к делу воспитания у подрастающего поколения чувства гражданственности и патриотизма. Будучи по своей природе глубоко социальным, патриотизм является источником существования общества и его развития, выступая гарантом жизнеспособности, а иногда и выживаемости социума.

Возрождение патриотизма на современном этапе развития российского общества может стать важнейшим условием возрождения России, как великой державы,

В роли стержня патриотизма выступает личность, приоритетной социально-нравственной задачей, которой является понимание своей исторической, культурной, национальной и духовной принадлежности к Родине – высшего принципа, определяющего смысл и стратегию жизни, исполненной служения Отечеству [1].

Главными задачами военно-патриотического воспитания являются формирование принципов патриотического долга и обязанностей по защите интересов государства, а также целенаправленная деятельность по формированию готовности выступить на защиту государства и приобретению, необходимых для этого знаний, умений и навыков [2].

Таким образом, военно-патриотическое воспитание это составная часть патриотического воспитания учащихся, представляющая собой целенаправленный управляемый процесс их личностного развития на основе боевых традиций своего народа, формирования их готовности к выполнению задач по обеспечению защиты Отечества и овладению необходимыми для этого знаниями, навыками и умениями.

Содержание военно-патриотического воспитания предполагает наличие взвешенных подходов, которые создают условия формирования личности учащихся, их гражданской позиции. Молодёжь живёт в общем социальном и культурном пространстве, и кризис общества и его основных институтов отражается на содержании и направленности молодёжной субкультуры. Во многом из-за потребительского отношения к молодежи общества и государства, у молодого поколения сформировалась иждивенческая позиция.

Содержание военно-патриотического воспитания во внеурочной деятельности в учебном заведении должно включать в себя психологическую подготовку. Анализ результатов исследований, посвященных данной проблеме, свидетельствует о том,

что большое значение для системы подготовки молодежи к защите Родины, повышения ее эффективности, имеет понимание природы этой готовности и условий ее формирования в рамках военно-патриотической деятельности.

Таким образом, с помощью военно-патриотического воспитания можно преодолеть кризисные процессы, наметившиеся в последнее время в формировании российского гражданского общества, а так же способствовать его возрождению на основе демократических принципов и ценностей, путем сохранения и укрепления нравственных устоев, национальных традиций, патриотизма и гуманизма.

Особое место в содержании военно-патриотической работы со школьниками следует отвести вопросам воспитания социальной ответственности. Ведь именно в период перехода к демократизации в нашем обществе резко возрос спрос на личность, отличающуюся самостоятельностью и ответственностью за свои дела и поступки.

Формирование у школьников социальной ответственности позволяет выработать у молодых людей такие качества, как ответственность за порученное дело, дисциплинированность и склонность к самодисциплине, способность осознавать личную ответственность за свои действия и поступки.

Цель военно-патриотического воспитания выступает как идеальный образ желаемого состояния объекта воспитания учащегося: его черт характера, качеств личности, поведения, формирование как гражданина-патриота, готового защищать интересы государства и Родины.

В связи с вышесказанным, для успешной реализации целей военно-патриотического воспитания должна быть разработана программа, включающая в себя следующие моменты:

1. Военно-патриотическое воспитание должно стать приоритетным направлением политики нашего государства.
2. Развитие нравственных основ социализации личности в среде крупных городов на основе традиционных ценностей российского общества.
3. Повышение престижа военной службы, воспитание уважения к Вооружённым Силам России, как одно из направлений в деятельности государственных структур, образовательных учреждений, военных и общественных организаций в современных условиях.

Разработка программы взаимодействия образовательных учреждений с воинскими частями, религиозными и общественными объединениями, организация активной взаимной шефской работы: формирование городской системы контроля и прогнозирования развития воспитания; внедрение методик направленного планирования и организации воспитательной работы в деятельность образовательных учреждений; создание единого информационного пространства системы воспитания; внедрение новейших технологий в работе классных руководителей; создание межведомственных механизмов координации воспитательной деятельности.

Организация оптимального взаимодействия школы, семьи, молодежных организаций, других социальных партнеров в области воспитания: привлечение детей и молодежи к работе над современными социальными проектами, организация и проведение общественных акций и творческих конкурсов, спортивных и культурных мероприятий; осуществление научного обмена по проблемам воспитания в России и на международном уровне посредством научно-практических конференций, круглых столов и семинаров; организация системы мер по правовому просвещению, формирование гражданско-правовой культуры детей и подростков; разработка новых подходов к профессиональной ориентации учащихся и организации трудового воспитания. Одной из важнейших мер является профилактика таких негативных явлений в подростковой среде как: безнадзорность, нарко-

мания, алкоголизм, преступность, проституция, участие подростков в радикальных ультранационалистических молодежных организациях и т.д. Разработка и реализация системы мер, направленных на развитие толерантного сознания и поведения среди детей и молодежи.

Военно-патриотическое воспитание, опираясь на законы психологии, включает в себя два взаимосвязанных компонента, которые призваны с одной стороны формировать мотив, а с другой – форму поведения. Поэтому, на данном этапе разработки проблемы, можно выделить две основные группы объективно существующих, повторяющихся связей и отношений различных сторон военно-патриотического воспитания учащихся.

В первую группу включают зависимость содержания военно-патриотического воспитания учащихся во внеурочной деятельности от: задач, структуры, материально-технических и экономических возможностей организаций и ведомств, осуществляющих эту работу; уровня подготовки преподавательского состава; контингента учащихся; выбранных видов, форм, методов и средств военно-патриотической работы; учебного и внеучебного времени, отводимого на военно-патриотическую работу.

Изучение этих закономерностей позволяет сформулировать научно-педагогические основы военно-патриотической работы с учащимися.

Вторая группа закономерностей проявляется непосредственно в процессе военно-патриотического воспитания учащихся и выражает зависимость от: соответствия цели военно-пат-

риотического воспитания учащихся потребностям, уровню и темпам общественного развития; соответствия содержания учебных программ, учебников и учебных пособий проводимой военно-патриотической работе; всестороннего обеспечения процесса военно-патриотического воспитания учащихся; эффективности управления ходом военно-патриотического воспитания учащихся.

На основе этих закономерностей определяются конкретные мероприятия, направленные на эффективное военно-патриотическое воспитание учащихся; развитие содержания учебных программ, учебников и учебных пособий; совершенствование форм работы представителей различных организаций и ведомств, на которые возложены соответствующие обязанности.

Закономерности объективны, так как существуют вне сознания людей, независимо от их желания и воли. Вытекающие из закономерностей принципы, сознательно формулируются и применяются в зависимости от конкретных условий. Они позволяют понять на практике те объективные закономерности, которые складываются в ходе военно-патриотического воспитания учащихся.

Военно-патриотическое воспитание учащихся – это целенаправленный управляемый процесс их личностного развития на основе боевых традиций народа, формирования готовности к выполнению задач по защите Отечества и овладению необходимыми для этого знаниями, умениями навыками.

#### Библиографический список

1. Дьяченко, В.В. Педагогические аспекты военно-патриотического воспитания в современной общеобразовательной российской школе. – М., 2009.
2. Микрюков, В.Ю. Теория и практика военно-патриотического воспитания учащихся в современной России. – М., 2008.

#### Bibliography

1. Dlyachenko, V.V. Pedagogicheskie aspektih voenno-patrioticheskogo vospitaniya v sovremennoy obtheobrazovatel'noy rossiyskoy shkole. – М., 2009.
2. Mikryukov, V.Yu. Teoriya i praktika voenno-patrioticheskogo vospitaniya uchathikhsya v sovremennoy Rossii. – М., 2008.

Статья поступила в редакцию 11.01.13

УДК 785.6:787.61:378.9

**Levin K.V. THE DESIRE OF THE STUDENT IN ACTIVE CONCERT AND PERFORMING ACTIVITIES IN THE PROCESS OF MUSICAL PEDAGOGICAL EDUCATION.** The article discusses the definition of the aspirations of the student in active concert-performing activities in the process of the musical-pedagogical education. The author discloses the content of external and internal motives for performing practice of the student on the stage, based on the works of well-known scientists.

**Key words:** the desire, motivation, concert performance activity, speech, music and performing environment, competition.

**К.В. Левин**, аспирант Воронежского гос. педагогического университета,  
г. Воронеж, E-mail: davis.80@mail.ru

## СТРЕМЛЕНИЕ СТУДЕНТА К АКТИВНОЙ КОНЦЕРТНО-ИСТОЛНТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается определение понятия стремления студента к активной концертно-исполнительской деятельности в процессе музыкально-педагогического образования. Автор, с опорой на работы известных ученых, раскрывает содержание внешних и внутренних побудительных мотивов к исполнительской практике студента на сцене.

**Ключевые слова:** стремление, мотив, концертно-исполнительская деятельность, выступление, музыкально-исполнительская среда, конкуренция.

Стремление психологи рассматривают как состояние психики, установок (В.Н. Мясищев, Д.Н. Узнадзе и др.), как потребность (Л.Ф. Спирин), включенность (Б.Д. Парыгин), склонность (Л.Н. Уманский). В педагогике стремление понимают как сложный синтез взаимосвязанных структурных компонентов [1].

В нашем исследовании стремление к концертной деятельности будем рассматривать как совокупность *внешних* и *внутренних* факторов, влияющих на побудительную силу (*мотивацию*) студента к активной концертно-исполнительской деятельности.

К *внутренним* факторам относятся: мотивация к концертной деятельности, желание исполнять музыкальные произведения на публике, готовность студента выступать на сцене.

Нужно отметить, что все мотивы можно подразделить на две большие категории. Первые связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения, в нашем случае – процессом выступления на сцене. То есть, данный мотив предполагает получение удовлетворения от процесса выступления, от исполнения музыкального произведения, от того, что студент делится со слушателями музыкальными эмоциями путем интерпретации и воспроизведения замысла композитора с учетом индивидуальных особенностей исполнителя.

Вторая категория мотивов связана с более широкими взаимоотношениями студента с окружающей средой. Здесь имеется в виду потребность студента в общении с другими людьми, их оценкой и одобрением, желание студента занять определенное

место в системе доступных ему общественных отношений. Например, если все сокурсники успешно выступают на экзаменах, ездят на музыкальные конкурсы, то ни одному студенту не захочется «отставать» от них, все тянутся друг за другом, возникает даже некоторое «соперничество». Так же, в процессе выступлений появляется бо́льшая вероятность получить одобрение со стороны слушателей, занять привилегированное положение среди других студентов, повысить уважение со стороны сверстников, получить похвалу преподавателей, даже получить работу исполнителя, если выступление будет успешным и понравится тому, кто может предложить работу.

Обе категории мотивов необходимы для наличия стремления к концертно-исполнительской деятельности.

Однако, помимо положительных эмоций выступлениям сопутствуют множество стрессовых факторов, и одно выступление порой может повлиять на всю карьеру исполнителя как положительно, так отрицательно, образуя психологический барьер, страх (например, после крайне неудачного выступления). Разумеется, речь идет о тех случаях, когда музыкальная программа полностью выучена, музыкально продуманна и готова к исполнению на публике.

Но помимо технической и эмоциональной сторон исполнения существует психологическая. В.И. Петрушин пишет: «Успешное публичное выступление студента на сцене – деятельность огромной степени психофизиологической сложности, которая оказывается по силам далеко не всякому музыканту. Для удачного публичного выступления музыканту оказывается мало хорошо подготовит свою программу. Помимо этого надо уметь так же хорошо подготовить и самого себя, войти в так называемое «оптимальное концертное состояние», которое обеспечивает наивысший художественный результат» [2, с. 66].

Слагаемыми «оптимального концертного состояния» В.И. Петрушин называет компоненты физической, умственной и эмоциональной подготовки. Два последних компонента представляют собой собственно психологическую подготовку, основывающуюся на хорошем физическом самочувствии музыканта. Эмоциональный компонент складывается из ощущений эмоционального подъема, радостного предвкушения выступления, желания играть для других людей и приносить им своим искусством радость. Умственный компонент складывается из ясности и быстроты мышления, способности четко представлять программу выполняемых игровых движений и воплощаемых звуковых образов. Перевод программы умственных представлений, содержащихся в сознании, в технический аппарат музыканта осуществляется при помощи целенаправленной исполнительской воли, которая включает через контролируемую деятельность внимания все психические процессы – мышление, память, воображение. Волевое сосредоточение внимания позволяет музыканту перенести всё то, что было сделано в умственном плане, в процессе предварительной работы, во внешний план, т.е. показать свою работу слушателям [2].

Стресс – это особое психофизиологическое состояние тревоги, испуга, подавленности, возникающее при экстремальных воздействиях, угрозе благоприятному исходу деятельности. Наилучшей защитой в такой ситуации является выработка навыков владения собой в экстремальных ситуациях, достижения наиболее исчерпывающей информированности о процессе исполнения на сцене, приобретение соответствующего опыта концертных выступлений [3].

Таким образом, концертное выступление для студента-исполнителя это:

- проверка степени готовности музыкального текста, игрового аппарата и игровых ощущений к воспроизведению (трансляции) музыкального произведения;
- адаптация к сценическим ситуациям и поиски способов преодоления сценического волнения;
- способность к максимальной концентрации внимания и к глубокому погружению в характер и образный строй музыкального произведения;
- взаимодействие и взаимообогащение (взаимовлияние) слушателей и исполнителя;
- «дозревание» произведения на сцене, проявление инициативы исполнителя, моменты творчества на сцене, озарение, инсайт;
- концертное исполнение как результат подготовки музыкального произведения и как очередной этап этой подготовки;

– оживление в учебной деятельности, привнесение в повседневную жизнь ощущения праздника [4].

К *внешним* факторам, влияющим на стремление студента к концертно-исполнительской деятельности относятся: наличие музыкально-исполнительской среды, интенсивная поддержка преподавателей, одобрение со стороны сверстников, конкуренция среди исполнителей, успех у публики и т.д.

Создание музыкально-исполнительской среды, все компоненты которой будут направлены на формирование в студенте-музыканте заинтересованного исполнителя, создание вдохновляющей, конкурентной, развивающей атмосферы и обеспечение такого режима работы, который бы позволил музыканту успешно и эффективно развивать свои личностные и профессиональные качества является одним из основных условий для появления стремления у студента к концертной деятельности.

Оказавшись в музыкально-исполнительской среде вуза, в окружении, где каждый студент и преподаватель играет или поет, где проходят много концертов, есть возможность ездить в другие города или даже за границу с выступлениями студент становится частью этой среды. Конкурентность среды колледжа стимулирует мотивацию для занятий. Даже при отсутствии первоначального стремления к выступлениям, при поступлении в вуз у студента возникает это стремление в процессе обучения.

Важную роль играет психологическая поддержка преподавателей, которая заключается в оказании помощи, в преодолении возникающих помех, задержек, затруднений, сомнений, негативных, пессимистических состояний и настроений.

Психолого-педагогическая поддержка способствует выделению проблемы студента как стержня, на котором удерживается деятельность конкретного педагога с конкретным студентом, умение задавать интенцию и умение управлять динамикой развития студента, решая проблемы его социализации и индивидуализации, давать ему опыт действия в проблеме. Это совместное со студентом определение его возможностей, помощи ему в достижении позитивных результатов в музыкальном исполнительстве, образовании, саморазвитии, общении, образе жизни, в самореализации.

Помощь педагогов также заключается в предоставлении учащемуся-музыканту таких концертных выступлений, которые дают право на ошибку (домашние концерты, музыкальные гостиные), помогают ему почувствовать свою значимость (отчётные концерты колледжа, гастроль за рубежом), стимулируют свой духовный (литературно-музыкальные композиции, сотрудничество с композиторами), профессиональный (участие в конкурсах разного ранга) и личностный рост, своё место и значение в социуме (концерты и помощь детям-сиротам, инвалидам, ветеранам) и т.д. [4].

Особую роль следует отвести конкуренции среди музыкантов. Природа в каждого из нас заложила желание превосходить окружающих, так мы можем выделиться среди своих соплеменников. Очень полезными оказываются занятия одновременно с двумя или более учениками. Желание превосходить напарника по урокам толкает на более усидчивые занятия, появляется дух соперничества. Конкуренция – это движущая сила на пути музыкального исполнительства, именно она не даст расслабиться во время занятий и двигаться к новым знаниям. Начинающему музыканту тяжело сравнивать себя со звездами мировой величины, для него они кажутся просто богами, поэтому очень важно влиться в круг музыкантов и найти себе подобных. Услышав игру одноклассников, студенту хочется, как минимум, не отставать от них, а лучше – превосходить. Лучшим помощником для создания конкурентной среды становятся различные музыкальные конкурсы. **Конкуренция** среди музыкантов мотивирует на новые свершения. После музыкального концерта или конкурса всегда остается заряд позитива. В день после конкурса, как правило, играть не особенно хочется, в памяти еще будет зависть к лидерам выступления. Но через пару дней это только сильнее разожжет интерес к игре на инструменте.

Таким образом, в условиях умело, профессионально-организованной музыкально-исполнительской среды вуза, при наличии мотивации у студента к концертной деятельности и интенсивной поддержке педагогов *стремление студента к активной концертно-исполнительской деятельности в процессе музыкально-педагогического образования* становится неотъемлемым условием самореализации, движущей силой развития исполнительского творчества студента-музыканта.

## Библиографический список

1. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, – М., 2002.
2. Петрушин, В.И. Музыкальная психология и психотерапия // Психологическая подготовка музыканта к выступлению. – 2009. – № 3.
3. Григорьев, В.Ю. Исполнитель и эстрада. – М., 2006.
4. Бортникова, И.И. Роль интенсивной концертно-исполнительской практики в развитии музыкальной одарённости учащихся // Образование и саморазвитие. – Казань. – 2011. – № 1(23).

## Bibliography

1. Slastenin, V.A. Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyanov, – M., 2002.
2. Petrushin, V.I. Muzhikalnaya psikhologiya i psikhoterapiya // Psikhologicheskaya podgotovka muzhikanta k vystupleniyu. – 2009. – № 3.
3. Grigorjev, V.Yu. Ispolnitel i ehstrada. – M., 2006.
4. Bortnikova, I.I. Rolj intensivnoy koncertno-ispolnitel'skoy praktiki v razvitii muzhikalnoy odaryonnosti uchathikhhsya // Obrazovanie i samorazvitie. – Kazanj. – 2011. – № 1(23).

Статья поступила в редакцию 11.01.13

УДК 37.035.

*Lyapakh S.N., Filimonuk L.A. THE HISTORICAL ASPECTS OF LABOR EDUCATION.* The article examines the emergence and development of the ideas of labor education in the pre and post-revolutionary Russia, as well as modern European countries. Special attention is paid to profiling a modern school.

**Key words:** training, working training, profile, profiling instruction, the self-perfection of personality, working activity.

**С.Н. Ляпах**, аспирант, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский Федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: [phoenix0sergey@gmail.com](mailto:phoenix0sergey@gmail.com); **Л.А. Филимонюк**, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский Федеральный университет», ГАОУ ВПО «Невинномысский гос. гуманитарно-технический институт», г. Ставрополь, E-mail: [Filimonuk.l@rambler.ru](mailto:Filimonuk.l@rambler.ru)

## ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы становления и развития идей трудового воспитания до- и послереволюционной России, а также современных европейских странах. Особое внимание уделяется профилизации современной школы.

**Ключевые слова:** Воспитание, трудовое воспитание, профиль, профилизация обучения, самосовершенствование личности, трудовая деятельность.

Трудовое воспитание прошло довольно длинный путь эволюционного развития. Российская школа накопила немалый опыт по трудовому воспитанию учащихся. Необходимо отметить, что система трудового воспитания сложилась в условиях дифференциации образовательного процесса. Впервые дифференцированное обучение в школе ввели в 1864 году. В этот период выходит Соответствующий Указ, основным документом которого является утвержденный 19 ноября 1864 года «Устав гимназий и прогимназий ведомства министерства народного просвещения», который предусматривал организацию семиклассных гимназий двух типов: классической и реальной. Задачей реальных гимназий было обеспечение общего образования, необходимого для практической деятельности и для поступления в специальные высшие учебные заведения. В 70-х гг. XIX века в России появляются реальные училища, отличающиеся ярко выраженной профильностью. В 1889 году реальные училища реорганизовали: механико-техническое и химико-техническое отделения упразднили, а училища превратили в средние общеобразовательные учебные заведения, которые давали учащимся объем знаний гораздо больше, нежели классические гимназии. В 1918 году на Всероссийском съезде работников образования было представлено «Положение о единой трудовой школе», которое предусматривало введение профилизации содержания обучения на старшей ступени.

Своеобразием отличалась дифференциация по способностям с установкой на трудовую подготовку и воспитание учащихся, проводимая в Московский школе им. А.Н. Радищева в 1923 г. с учащимися I ступени, не справляющимися с типовой программой. Общеобразовательные дисциплины здесь преподавали по сокращенной программе при одновременном увеличении количества практических занятий в переплетной, типографской, швейной и сапожной мастерских. В результате трудовой деятельности школьники должны были приобретать и общеобразовательные знания по физике и математике. Основным недостатком при таком подходе заключался в том, что недооценивались общеобразовательные знания, вместе с тем учитывались склонности учащихся в процессе овладения профессиональными навыками, так как приоритет отдавался трудовой подготовке. Тру-

довое обучение и воспитание на каждом из отделений проводилось по определенной профессии с углубленно изучаемыми предметами, что обеспечивало высокую общеобразовательную и начальную профессиональную подготовку школьников [1].

В 20-е годы из-за сложных социальных условий в стране резко увеличился уровень – безработицы, в результате чего возникла острая необходимость ранней профессиональной подготовки старшеклассников. К 1924-1925 учебному году происходит массовая ориентация на профессиональные уклоны. 1921-1925 годы характеризуются осуществлением проектов фуркации по принципу хозяйственного окружения. 1924-1930 годы – это период организации школ с профессиональным уклоном. Основная идея обучения и трудового воспитания в эти годы заключалась в практической направленности образовательных курсов. В 1934 году Советом Народных комиссаров СССР и ЦК ВКП(б) было принято постановление «О структуре начальной и средней школы в СССР», которое предусматривало единые учебные программы и единый учебный план для всех общеобразовательных учреждений. В 1950-60 годы был взят курс на сочетание дифференцированного производственного обучения и единого для всех общего образования. Основным условием построения учебного плана школ в этот период было сохранение установленного соотношения единого объема и содержания основ наук и варьируемого производственного обучения. В начале 60-х годов отечественная школа в рамках дифференцированного производственного обучения попыталась решить задачу приближения основ наук к целям производственной подготовки. Проводимое в эти годы дифференцирование обучения обеспечивалось делением общеобразовательных предметов на профилирующие и непрофилирующие в ряде школ. Предполагалось, что профилирующему предмету необходимо углубление материала, усиление его изучения, а остальные предметы достаточно изучать в рамках общегосударственных программ типового учебного плана. Таким образом, производилась дифференциация общего образования (общеобразовательных программ). Трудовое обучение и воспитание проводилось по определенной профессии с углубленно изучаемыми предметами, что обеспечивало высокую общеобразовательную и начальную профессиональную подготовку.

Подлинно дифференцированное обучение началось лишь тогда, когда были созданы отделения по циклу предметов и введены соответствующие программы. В конце 80-х – начале 90-х годов в стране стали появляться лицеи, гимназии (новые для того времени общеобразовательные заведения), которые были ориентированы на более глубокое изучение школьниками избранных ими предметов для дальнейшего обучения в выбранном вузе. В этот период существовали и успешно развивались различные специализированные музыкальные, художественные, спортивные школы. Образование дополняется узкопрофессиональными программами дополнительного образования. Этому способствовал принятый в 1992 году Закон Российской Федерации «Об образовании». Профильное обучение пришло на смену углубленному обучению отдельным предметам. Такая смена обусловлена изменениями, происходящими в современном обществе, и как следствие – изменениями подходов к обучению.

Во многих странах мира сейчас проводятся реформы в системе образования [2]. При этом особое место отводится проблемам довузовской профильной подготовки учащихся и их трудовому воспитанию.

В Германии школьное обучение подразделяется на первичную и вторичную ступени. Первичная ступень относится к начальной школе и охватывает классы с 1-го по 4-й. Вторичная старшая ступень охватывает обязательную профессиональную школу и различные циклы обучения, такие как: цикл обучения, направленный на поступление в ВУЗ, цикл обучения, направленный на достижение подготовки для поступления в высшее профессиональное училище, циклы специализированного обучения.

Во Франции в возрасте 6-10 лет дети ходят в начальную школу. Все предметы у них ведёт один учитель. С 11 до 16 лет они обучаются в колледже (последний этап обязательного школьного образования), все занимаются по одним и тем же программам. С 16-ти лет молодые люди идут в лицей. Существуют лицеи общеобразовательные, технологические (3 года обучения) и профессиональные (3 или 2 года обучения). На этом этапе каждый может выбрать профиль по своему вкусу. По окончании обучения все сдают единый государственный национальный экзамен – Бакалавр (учреждён при Наполеоне I), сдача которого даёт всем право поступить в университет без экзамена.

В Норвегии с 1994 года действует обязательная система 13-летнего школьного обучения (с 6 до 19 лет). Старшая школа – самостоятельный вид образовательного учреждения. Важной особенностью является то, что все норвежские старшие школы являются профильными и предоставляют учащимся возможности для обучения по выбору как на академическом, так и на профессиональном направлениях. Обучение на академическом направлении длится 3 года, а на профессиональном до 4 лет, включая двухгодичную практику на предприятии [3].

Каждая старшая школа предлагает широкий спектр общеобразовательных профилей (физико-математический, естественнонаучный, социально-экономический, языковой, обществоведческий) и 4-5, профессиональных профилей из 14 существующих. В старших школах отсутствуют вступительные экзамены, т.е. каждый учащийся может поступить в любую старшую школу. В случае каких-либо затруднений с поступлением в дело вмешиваются органы управления образованием, и вступает в силу принцип: одно из трех пожеланий абитуриента относительно профиля обучения должно быть удовлетворено обязательно. В течение первого года обучения (базовый курс) учащиеся заканчивают изучение целого ряда предметов (математика; английский язык, естествознание, экономика и информатика) и самоопределяются в отношении профиля дальнейшего обучения. На втором и третьем годах обучения резко сокращается количество обязательных предметов, и значительная часть учебного времени отводится на освоение профильных предметов. Профильная направленность школы способствует образовательной и профессиональной ориентации обучаемых, достаточно глубокому усвоению ими знаний, умений и навыков в выбранной области трудовой деятельности. Происходит она при значительном влиянии работодателей на его структуру, содержание и организацию. Все это определяет основу взаимосвязи профильного и непрерывного обучения [3].

Сравнительно-сопоставительные исследования образовательных явлений в других странах позволяют оценить перспективы их использования для усовершенствования отечественной системы образования; прогнозировать возможное развитие данных явлений; осуществлять образовательное планирование для российской системы образования. Тем самым можно сделать вывод, что целесообразно было бы адаптировать к российским условиям не столько механизмы ранней ориентации учащегося на профессию, сколько содержательно-технологические компоненты зарубежных моделей профильного обучения, стимулирующие социальную активность школьника, ориентирующие его на социальное развитие, самореализацию.

Таким образом, рассмотрев и проанализировав зарубежный опыт профильного обучения, можно выделить общие особенности организации процесса обучения и трудового воспитания в старших классах: во всех развитых странах общее образование является профильным; чаще всего, профильное обучение и трудовое воспитание проходит в период двух-трех последних лет обучения в отколе; количество направлений дифференциации, которые можно назвать аналогами профилей, очень невелико; старшая профильная школа, как правило, выделяется в качестве самостоятельного вида образовательного учреждения; дипломы или свидетельства об окончании школы дают право прямого зачисления в высшие учебные заведения.

#### Библиографический список

1. Абазов, Ф.Ф. Трудовая подготовка сельских школьников в условиях социально-экономических преобразований: теория, практика, перспективы. – Челябинск, 2000.
2. Daniel, J.S. Mega-universities and knowledge media: technology strategies for higher education – Kogan Page, London, United Kingdom, 1996.
3. Jim Collins, Good to Great: Why Some Companies Make the Leap... and Other's Don't (New York: HarperCollins, 2001).

#### Bibliography

1. Abazov, F.F. Trudovaya podgotovka sel'skikh shkol'nikov v usloviyakh social'no-ekonomicheskikh preobrazovaniy: teoriya, praktika, perspektiv. – Chelyabinsk, 2000.
2. Daniel, J.S. Mega-universities and knowledge media: technology strategies for higher education – Kogan Page, London, United Kingdom, 1996.
3. Jim Collins, Good to Great: Why Some Companies Make the Leap... and Other's Don't (New York: HarperCollins, 2001).

*Статья поступила в редакцию 12.12.12*

УДК 373.7

**Morozkova N.A. THE DEVELOPMENT OF INDEPENDENT WORK OF COLLEGE STUDENTS. ANALYSIS OF THE CONCEPTUAL APPARATUS FOR THE SCIENTIFIC RESEARCH.** In the last years the developing of independent work of students is one of the central problems in educational research. The problem of independent learning is particularly significant in contemporary transformations of our society. The article analyzes and gives a proper interpretation of the concept of "independent action" with regard to the requirements for innovation in professional education.

**Key words:** activity, independence, independent action, independent work, professional education, educational process.

**Н.А. Морозкова**, аспирант каф. педагогики Челябинского гос. педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: morozkova\_na@mail.ru

## РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ: АНАЛИЗ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА

Одной из центральных проблем педагогических исследований на протяжении многих лет является развитие самостоятельной деятельности студентов. В условиях современных преобразований происходящих в обществе проблема развития самостоятельной деятельности приобретает особую значимость. В статье проведен анализ и дана собственная трактовка понятия «самостоятельная деятельность» с учетом инновационных требований предъявляемых в профессиональном образовании.

**Ключевые слова:** деятельность, самостоятельность, самостоятельная деятельность, самостоятельная работа, профессиональное образование, образовательный процесс.

Развитие самостоятельной деятельности студентов колледжа – средство приобретения ими глубоких и прочных знаний, самостоятельности как основного качества личности.

Проблему развития самостоятельной деятельности студента необходимо решать в аспекте двух взаимосвязанных задач. Первая – научить его самостоятельно овладевать знаниями, развивать автономность самостоятельность в познавательной деятельности, формировать свое мировоззрение.

Вторая задача – научить студента самостоятельно применять имеющиеся у него знания и умения на практике.

Проблема самостоятельной деятельности студентов затрагивалась в трудах Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, Г.С. Сковороды, Н.И. Новикова, П.Г. Редькина, К.Д. Ушинского и других. Концепции этих ученых не выходят за пределы теории саморазвития ребенка и выдвигаются в рамках учения о природосообразности воспитания.

Теорией самостоятельной деятельности в процессе обучения занимались такие педагоги, как: Ю.К. Бабанский, И.Т. Огородников, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин, П.И. Пидкасистый. Значителен вклад в развитие данной теории психологов Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.М. Матюшкина, Д.И. Богоявленского и многих других. Исследования показали высокую эффективность самостоятельной деятельности, особенно одной из ее составляющих – самостоятельной работы.

Основополагающее требование общества к учреждениям среднего профессионального образования формирование личности способной самостоятельно решать возникающие производственные и общественные задачи, креативно мыслить, отстаивать собственную точку зрения, постоянно пополнять багаж знаний путем самообразования. Исходя из подобных требований, видно, что возникает противоречие между положением дел в данной области и актуальными проблемами времени и общества. С одной стороны, – требование, предъявляемое к выпускникам профессиональной школы: стремиться и уметь вести самостоятельную деятельность, с другой – невысокая эффективность используемых педагогами на практике приемов развития данного качества личности.

Проблемой исследования, на наш взгляд, является разрешение обозначенного выше противоречия, которое может быть преодолено при решении проблемы создания комплекса дидактических средств, способствующего развитию самостоятельной деятельности студентов.

Современная Россия ставит перед собой амбициозные задачи, связанные с развитием страны. В «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» указывается, что в рамках модернизации системы общего и профессионального образования будет обеспечен переход к использованию современных методов и технологий обучения, направленным на непрерывное развитие и дальнейшее совершенствование творческого мышления, навыков и мотивации, выявления и постановки проблем, создания нового знания, направленного на их решение, поиска и обработки информации, самостоятельной и командной работы и иных компетенций инновационной деятельности. Кроме того, Стратегия развития предполагает развитие у специалистов всех уровней следующих компетенций:

- способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому;
- способность к критическому мышлению;
- способность и готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость, умение работать самостоятельно, готовность к работе в команде и в высококонкурентной среде;
- владение иностранными языками, предполагающее способность к свободному бытовому, деловому и профессиональному общению [1].

Во многом со «Стратегией инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» перекликается Копенгагенская декларация 2002 года по вопросам среднего профессионального образования, принятая Советом Европы: – она тоже требует от среднего профессионального образования европейских стран введения единых высоких образовательных стандартов среднего профессионального образования. Согласно её положениям, присущая современному этапу изменчивость технологий и средств производства предъявляет новые требования к содержанию среднего профессионального образования. Требуется развивать не только непрерывное, но, и опережающее образование специалиста. Только такой подход к обучению будет способствовать быстрому освоению новых профессий в рыночных условиях, созданию новых педагогических условий становления специалиста среднего профессионального образования. Проблема формирования активной личности актуальна как никогда. Только такой специалист, который способен самостоятельно сделать выбор, объективно оценить свою деятельность и наметить вектор профессионального роста, востребован сегодня [2].

Если проанализировать состояние рынка труда, можно отметить, что происходит изменение самой структуры спроса на специалистов. Появляется совершенно избыточное количество выпускников высших учебных заведений, тогда как существует спрос на квалифицированных специалистов-практиков среднего звена. Так рождаются противоречия:

- между потребностью общества в специалистах среднего звена, которые способны быстро адаптироваться к новым требованиям производства, готовых к самостоятельной профессиональной деятельности, и недостаточной разработкой механизмов освоения профессиональных умений и навыков и восприятия новых образовательных технологий;

- между наличием в образовательном процессе современных инновационных технологий, основанных на самостоятельной деятельности студентов, и недостаточно разработанными и научно обоснованными рекомендациями по их реализации в учреждениях среднего профессионального образования.

Если вернуться к резолюции Совета Европы, то её девятый пункт включает решение по развитию образования в течение всей жизни и подразумевает, что исходя из приоритета осознания ценности образования, резолюция, составленная на основании решений, принятых на заседаниях Совета в Лиссабоне и Барселоне, может служить основой инициатив, направленных на установление более тесного сотрудничества в области профессионального образования и обучения по таким вопросам, как прозрачность, признание, перенос и качество квалификаций и компетенций, а также способность реализации международных проектов. Это было ранее продекларировано в резолюции по развитию умений, навыков и мобильности, принятой Советом Европы 3 июня 2002 года.

Сама общеевропейская инициатива по развитию единых стандартов профессионального образования говорит о многом. Страны Европейского Союза, открыв границы, вынуждены были столкнуться с различным уровнем подготовки специалистов разных стран, которым пришлось по ходу учить не только новый язык, но также заново приобретать базовые технические и экономические познания. Таким образом, при дальнейшем расширении так называемой «Копенгагенской декларации 2002 года» есть большая доля вероятности присоединения к этому процессу и России. Интеграция в общеевропейский процесс будет означать для нас, как и для всей Европы:

- переход к основанной на знаниях экономике... ставит новые задачи перед системой развития человеческих ресурсов;
- способность к адаптации и трудоустройству молодежи и взрослого населения, во многом будет зависеть от доступа к ка-

чественному начальному образованию и обучению и возможности повышать свою квалификацию и приобретать новые умения и навыки в течение всей жизни;

«социальные партнеры в контексте европейского социального диалога пришли к соглашению по комплексу мер, направленных на развитие компетенций и квалификаций в течение всей жизни».

Если предположить, что «Копенгагенская декларация» – своеобразный направляющий вектор развития профессионального образования, то задача российского образования состоит в том, чтобы развить у учащихся, студентов такие качества, как ответственность, умение планировать свое время, потребность в самообразовании. Ведь практическая деятельность ставит перед специалистами бесчисленное множество самых разнообразных задач, проблем; разрешить некоторые можно при наличии самостоятельно изучать все новое необходимое в практической деятельности на протяжении всей жизни. Таким образом, из текста «Копенгагенской декларации» мы можем сделать вывод о том, что Европейскому образованию присущи практически все те же противоречия, что и российскому среднему профессиональному образованию.

В ФГОС нового поколения среднего профессионального образования предполагается выполнение следующих принципов:

1. Приоритет качества подготовки специалистов реализуется в квалификационной характеристике выпускника по специальности, которая включает в себя виды профессиональной деятельности, а также умения и знания, необходимые выпускнику соответствующего профиля подготовки для выполнения профессиональных функций.

2. Усиление профессиональной направленности содержания образования и тем самым обновление содержания профессиональных образовательных программ в соответствии с потребностями рынка труда, отраслей экономики и социальной сферы.

3. Проверка, измерение и оценка качества подготовленности выпускников, создание системы контроля основных показателей качества образования.

4. Соответствие содержания среднего профессионального образования современным тенденциям развития образования: гуманизация и фундаментализация образования, развитие информационного обеспечения, усиление естественнонаучной базы, а также профессиональной направленности социально-экономической подготовки.

5. Ориентированность на практическую деятельность студентов среднего профессионального образования.

6. Гибкость и вариативность образования, отражающиеся в содержании образования.

7. Непрерывность образования: обеспечение преемственности структуры содержания государственных требований к уровню подготовки абитуриента и выпускника колледжа, возможность молодого специалиста продолжить свое образование для молодых специалистов [3].

Рассмотрим базовые понятия данной работы. В первую очередь остановимся на понятии «деятельность».

В педагогической науке проблема деятельности является одной из важнейших методологических основ формирования личности. Понятие «деятельность» имеет долгую историю и появилось оно впервые в философии. Данная область знаний рассматривает «деятельность» как способ существования человека и общества. Причем деятельность человека определена как форма отношения к окружающему миру, направленная на целесообразное его изменение и преобразование. Деятельность человека – наиболее крупная мера внешних проявлений, которая реализуется в его действиях. Действия представляют собой более мелкие единицы, которые имеют собственные цели и задачи [4].

П.И. Пидкасистый составляет систему, определяющую понятие «деятельность», включающую следующие базовые компоненты:

- содержательная сторона (знания, выраженные в понятиях и образах восприятий и представлений);
- оперативную сторону (разнообразные действия, оперирование умениями, приемами, как во внешнем, так и во внутреннем плане действий);
- результативная сторона (новые знания, способы решений, новый социальный опыт, идеи, взгляды, способности и качества личности) [12].

Но он, же вынужден был констатировать, что нужно понимать под самостоятельной деятельностью, какова ее природа, правомерно ли отождествление понятий «самостоятельная деятельность» и «самостоятельная работа», каковы закономерные связи между самостоятельными работами как особым ви-

дом учебных заданий и характером самостоятельной познавательной деятельности ученика.

На основании рассмотренного выше, продолжим исследование понятия «деятельность».

Деятельность – это специфически человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей. Причем «преобразование», в данном случае, мы подразделяем на «крупное изменение» и «перемена».

Деятельность человека – наиболее крупная мера внешних проявлений, которая реализуется в его действиях. Действия представляют собой более мелкие единицы, которые имеют собственные цели и задачи.

Деятельность носит опосредствованный характер. Орудия, материальные предметы, символы, взаимоотношения с другими людьми выступают как ее средства.

Суммируя определения деятельности данные специалистами в области педагогики, философии и психологии мы согласимся со следующей формулировкой А.В. Петровского:

– Деятельность – это внутренняя (психическая) и внешняя (физическая) активность человека, регулируемая сознаваемой целью, выбором средств.

– Специфический (для человека) способ отношения к миру, направленный на достижение результата.

– В деятельности, даже если она прямо и сознательно направлена на вещественно-энергетический или информационный результат, люди всегда воспроизводят себя иными, нежели они вошли в этот процесс.

Рассмотрим понятие «самостоятельность».

Большой вклад в развитие теории и практики самостоятельности учащихся и студентов внесли работы Е.Я. Голанта, Б.П. Есипова, М.И. Махмутовой, П.И. Пидкасистого.

Самостоятельность студента среднего профессионального образования это, в первую очередь залог успешного обучения и освоения выбранной профессии. Именно, исходя из качества самостоятельно приобретенных за годы обучения – знаний, и зависит профессиональная подготовка начинающего специалиста.

С точки зрения психологии термин «самостоятельность» впервые рассмотрел С.Л. Рубинштейн. Согласно его трактовке «подлинная самостоятельность предполагает сознательную мотивированность действий и их особенность; неподверженность чужим влияниям и внушениям, являясь не своеволием, а подлинным проявлением самостоятельной воли, так как сам человек видит объективные основания для того, чтобы поступать так, а не иначе [10].

Т.А. Уварова в своей статье «Определение учебной самостоятельности школьников» следующим образом суммирует мнения ученых по вопросу определения понятия «самостоятельность»: «Способность устанавливать основание для тех или иных поступков, выбор поведения; способность к независимой реализации структурных блоков деятельности; планирование, регулирование и анализ своей деятельности без помощи других; соотносить свои стремления и возможности, адекватно оценивать процесс своей деятельности. То есть самостоятельность – это способность личности планировать, осуществлять контроль над своей деятельностью на основе имеющихся знаний автономно [13]. Самостоятельность – необходимое условие процесса самообразования. Она предоставляет возможность применения приобретенных знаний в практической деятельности».

Е.Ю. Сулимова так трактует понятие «самостоятельность»: «Самостоятельность как свойство личности, является наивысшим уровнем самостоятельной работы, для достижения которого учащимся необходимо сознательно и добросовестно выполнять самостоятельную работу» [14]. Данное определение значительно сужает рамки понятия «самостоятельности», но автор тут, же вносит уточнение, что важность присутствия самостоятельности в педагогическом процессе определяется наличием в педагогике принципа сознательности и активности учащихся.

Е.Я. Голант рассматривает самостоятельность учащихся в нескольких направлениях:

- организационно-техническая самостоятельность;
- самостоятельность в процессе познавательной деятельности;
- самостоятельность в практической деятельности учащихся [15].

Л.В. Жарова дает в своей работе «Учить самостоятельности» следующее определение самостоятельности: «Самостоятельность в общепринятом значении – это независимость, способность и стремление человека совершать поступки без помо-

Таблица 1

## Различные трактовки ключевого понятия «деятельность»

Педагогический энциклопедический словарь Бим-Бада	Деятельность – это активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект, удовлетворяющий таким образом свои потребности [5].
Педагогический словарь Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова.	Деятельность – форма психической активности личности, направленной на познание и преобразование мира и самого человека. Деятельность состоит из более мелких единиц – действий, каждому из которых соответствуют своя частная цель или задача. Деятельность включает в себя цель, мотив, способы, условия, результат [6].
Прохоров А.М.	Деятельность – это специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей [7].
Огурцов А.П. – философское толкование	Деятельность специфическая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которого составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей. Деятельность человека предполагает определенное противостояние субъекта и объекта деятельности: человек противопоставляет себе объект деятельности, как материал, который должен получить новую форму и свойства, превратится из материала в предмет и продукт деятельности [8].
Фридман Л.М. – психологическое толкование	Под деятельностью понимается активность субъекта направленная на изменение мира производство или порождение определенного объективированного продукта материальной и духовной культуры. Деятельность человека выступает сначала как практическая материальная деятельность. Затем из нее выделяется деятельность теоретическая. Всякая деятельность состоит из ряда актов действий и поступков, основанных на тех или иных побуждениях или мотивах и направленных на определенную цель [9].
Рубинштейн С.Л.	Деятельность человека – не реакция на внешний раздражитель, она даже не делание, как внешняя операция субъекта над объектом – она переход субъекта в объект [10].
Садовский В.Н. Щедровицкий П.Г.	Деятельность есть форма связи субъекта с миром. Она включает в себя два взаимодополняющих процесса: активное преобразование мира субъектом и изменение самого субъекта за счет впитывания в себя все более широкой части предметного мира [11].

щи других. Стать самостоятельным – объективная необходимость и естественная потребность ребенка». Л.В. Жарова выделяет три «кита» самостоятельности: умение – мотив – воля. А затем устанавливает три уровня самостоятельности: подражательно-пассивный (низкий), активно-поисковый (средний), интенсивно-творческий (высокий) [16].

Поскольку тема нашей работы «Развитие самостоятельной деятельности студентов среднего профессионального образования», то мы определим самостоятельность как стремление к автономной деятельности, которая есть основной компонент подготовки будущих специалистов среднего звена или самостоятельность – основной фактор профессионального развития и роста молодого специалиста.

Развитие самостоятельной деятельности является одной из наиболее острых проблем, стоящих перед системой среднего профессионального образования. Данное утверждение базируется на хронической неудовлетворенности преподавателей средних профессиональных учебных учреждений результатами подготовки студентов, повысить которые зачастую невозможно ни путем ужесточения контроля, ни с помощью самых современных образовательных технологий. Преподавателям СПО зачастую приходится находить собственные методы для повышения интереса студентов к самостоятельной деятельности, как базовой основы становления будущего профессионала. «Для преподавателей средней профессиональной школы представляет интерес не столько анализ строения учебной деятельности, сколько проблема ее адекватного формирования у студентов. Фактически речь идет о том, чтобы научить студентов учиться, и это чаще важнее, чем вооружение их конкретными предметными знаниями» [17].

В педагогической литературе долгое время понятия «самостоятельная деятельность» и «самостоятельная работа» считались синонимами. И одним из первых пробует развести эти понятия П.И. Пидкасистый. Он отмечал, что под самостоятельной работой обычно понимают любую организованную учителем активную деятельность учащихся, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для

этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний [12]. Далее он отмечает, что одни авторы рассматривают активность и самостоятельность как характеристику действий ученика и на этой основе выделяют (подлинную) и мнимую (внешнюю) активность и соответствующий этим видам активности характер самостоятельности «преобразовательной» и «воспроизводящей». Другие понимают самостоятельность в более широком плане и квалифицируют ее как черту личности. Третьи считают активность и самостоятельность природными свойствами методов и организации обучения. Он также отмечает, что под самостоятельной работой обычно понимают любую организованную учителем активную деятельность учащихся, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний.

Как дидактическое явление, самостоятельная работа представляет собой, с одной стороны, учебное задание, то есть то что должен выполнить ученик, объект его деятельности, с другой – форму проявления соответствующей деятельности памяти, мышления, творческого воображения при выполнении учеником учебного задания, которое, в конечном счете, приводит школьника либо к получению совершенно нового, ранее неизвестного ему задания, либо к углублению и расширению сферы действия уже полученных знаний.

Таким образом, П.И. Пидкасистый полагает, что самостоятельная работа – не форма организации и не метод обучения. Это скорее средство вовлечения учащихся в самостоятельную деятельность. В каждой конкретной ситуации усвоения соответствует заданной дидактической цели и задаче. Как средство обучения она:

- формирует у обучающегося на этапе его движения от незнания к знанию определенный объем и уровень знаний, необходимый для решения познавательных задач и продвижения от низших к высшим уровням мыслительной деятельности;

- вырабатывает у учащихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации при решении новых познавательных задач;

- является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося в процессе обучения.

Конечной целью формирования самостоятельной учебной деятельности, по П.И. Пидкасистому, является становление обучающегося как ее субъекта, достижение такого уровня развития учащихся, когда они оказываются в силах самостоятельно ставить цель деятельности, актуализировать для решения задачи знания и способы деятельности, когда они могут планировать, корректировать и соотносить полученный результат с поставленной целью, т.е. самостоятельно осуществлять учебную деятельность [12].

И.А. Зимняя дает следующее определение самостоятельной работы: это «форма самообразования, связанная с его <обучающегося> работой в классе. Свободная по выбору, внутримотивированная деятельность... организуемая самим школьником в силу его внутренних познавательных мотивов». Регулируется в процессе самоконтроля учащегося на основе «опосредованного системного управления со стороны учителя» [18].

М.А. Федорова считает позиции И.А. Зимней и П.И. Пидкасистого близкими по своему содержанию, причем независимо от того, психологический это взгляд (И.А.Зимняя) или дидактический (П.И. Пидкасистый). Разница, на ее взгляд, заключается в том, что И.А. Зимняя, характеризуя самостоятельную деятельность фактически как систему, не говорит о системном подходе, а П.И. Пидкасистый, давая определение самостоятельной деятельности, прямо его использует. М.А. Федорова считает, что независимо от углов зрения разных наук (психологии и дидактики) авторы выделяют в структуре самостоятельной деятельности практически одни и те же элементы. Это важный симптом, свидетельствующий об устойчивости и обоснованности структурной характеристики самостоятельной деятельности. Она же в своей работе «Дидактическая интерпретация понятия учебная самостоятельная деятельность» подводя итоги, пишет:

Целесообразно выделить и сформулировать определения учебной самостоятельной деятельности с позиций преподавателя и студента.

Определение, данное с позиции преподавателя, характеризует учебную самостоятельную деятельность студента, как систему, внешне заданную им и существующую автономно по отношению к обучающемуся в дидактическом пространстве. Преподаватель обеспечивает вхождение обучающегося в данную систему с целью порождения учебной самостоятельной

деятельности в нем, как атрибута, ему принадлежащего.

Определение, данное с позиции студента, характеризует учебную самостоятельную деятельность как его внутреннюю функционально-структурную целостность, представляющую собой определенную систему действий [19].

После проведения исследования можно сделать следующие выводы.

Среди проблем, требующих дальнейшего изучения и решения, следует выделить проблему развития самостоятельной деятельности у студентов колледжа. Актуальность проблемы заключается в том, что современное общество нуждается в высокообразованных, творчески работающих специалистах, способных к самообучению и самосовершенствованию.

Под деятельностью понимается способ развития и существования человека, преобразования им природы для нужд цивилизации и социальной реальности в соответствии с насущными потребностями, целями и задачами.

Самостоятельная деятельность является основным видом деятельности студентов среднего профессионального образования.

Под развитием самостоятельной деятельности студентов понимается, то какую цель должен преследовать преподаватель колледжа в совершенствовании содержания форм, методов, приемов и средств обучения для достижения самостоятельности студента, развития его познавательного интереса, творческих навыков в усвоении знаний, формирования умений и навыков. Значительную роль играет умение студента применять полученный багаж знаний на практике. Самостоятельная деятельность студента колледжа – это направленность деятельности студента на постоянное совершенствование и преумножение знаний, умений и навыков.

Самостоятельная деятельность должна строиться на упорядочении учебного процесса, который ориентирован на личностную и когнитивную парадигму обучения. Она дает возможность удовлетворения потребности в знаниях, умениях, навыках и в личностном развитии студента.

Для развития самостоятельной деятельности студента в процессе обучения необходимо выделить педагогических условий, которые призваны обеспечить эффективное формирование и развитие такого качества как самостоятельность.

Осуществление педагогических условий развития самостоятельной познавательной деятельности, позволяет значительно повысить эффективность учебного процесса в колледже и способствовать развитию самостоятельной деятельности, как одному из основных качеств профессиональной подготовки будущих профессионалов.

#### Библиографический список

1. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. – М., 2010.
2. Копенгагенская декларация Совета Европы. – Копенгаген, 2002.
3. ФГОС СПО нового поколения. – М., 2010.
4. Сероусов, И.Ю. Активизация познавательной деятельности студентов колледжа в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 1998.
5. Бим-Бад, В.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2008.
6. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике. – М.; Ростов-на-Дону, 2005.
7. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова – М., 2003.
8. Философский энциклопедический словарь / под ред. С.С. Аверинцева. – М., 1989.
9. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя. – М., 1991.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946.
11. Щедровицкий, Г.П. К характеристике основных направлений исследований знака в логике, психологии и языкознании / Г.П.Щедровицкий, В.Н. Садовский // Новые исследования в педагогических науках. – 1964. – Вып. 2.
12. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. – М., 1972.
13. Уварова, Т.А. Определение учебной самостоятельной деятельности школьников // Педагогическое наследие. – 2012 .
14. Сулимова, Е.Ю. Самостоятельность в учебном процессе на современном этапе образования. – Челябинск, 2008.
15. Вопросы педагогики: сб. ст. / под ред. Е. Я. Голанта. – Кыштым, 1943.
16. Жарова, Л.В. Учить самостоятельности. – М., 1993.
17. Епанешникова, Н. Н. Организационно-педагогическое обеспечение развития самостоятельной познавательной деятельности студентов техникума: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2004.
18. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – М., 2003.
19. Федорова, М.А. Теория и методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе: дис.... д-ра пед. наук. – Орел, 2011.

#### Bibliography

1. Strategiya innovacionnogo razvitiya Rossijskoy Federacii na period do 2020 goda. – М., 2010.
2. Kopenhagenskaya deklaracija Soveta Evropih. – Kopenhagen, 2002.
3. FGOS SPO novogo pokoleniya. – М., 2010.
4. Serousov, I.Yu. Aktivizacija poznavatel'noj deyatelnosti studentov kolledzha v processe prepodavaniya estestvennonauchnykh disciplin: dis. ... kand. ped. nauk. – Bryansk, 1998.
5. Bim-Bad, V.M. Pedagogicheskij ehnciklopedicheskij slovarj. – М., 2008.

6. Kodzhaspirova, G.M. Slovarj po pedagogike. – M.; Rostov-na-Donu, 2005.
7. Sovetskijj ehnciklopedicheskiy slovarj / Pod red. A.M. Prokhorova – M., 2003.
8. Filosofskijj ehnciklopedicheskiy slovarj / pod red. S.S. Averinceva. – M., 1989.
9. Fridman, L.M. Psichologicheskijj spravocnik uchitelya. – M., 1991.
10. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obshey psichologii. – M., 1946.
11. Thedrovickijj, G.P. K kharakteristike osnovnihk napravlenij issledovaniy znaka v logike, psichologii i yazihkoznanii / G.P.Thedrovickijj, V.N. Sadovskijj // Novihe issledovaniya v pedagogicheskikh naukakh. – 1964. – Vihp. 2.
12. Pidkasistihij, P.I. Samostoyatel'naya deyatel'nost' uchastikhshya. – M., 1972.
13. Uvarova, T.A. Opredelenie uchebnoy samostoyatel'noy deyatel'nosti shkol'nikov // Pedagogicheskoe nasledie. – 2012 .
14. Sulimova, E.Yu. Samostoyatel'nost' v uchebnom processe na sovremennom ehtape obrazovaniya. – Chelyabinsk, 2008.
15. Voprosih pedagogiki: sb. st. / pod red. E. Ya. Golanta. – Kishstihm, 1943.
16. Zharova, L.V. Uchitj samostoyatel'nosti. – M., 1993.
17. Epaneshnikova, N. N. Organizacionno-pedagogicheskoe obespechenie razvitiya samostoyatel'noy poznavatel'noy deyatel'nosti studentov tekhnika: dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2004.
18. Zimnyaya, I.A. Pedagogicheskaya psichologiya. – M., 2003.
19. Fedorova, M.A. Teoriya i metodicheskoe obespechenie formirovaniya uchebnoy samostoyatel'noy deyatel'nosti studentov v vuze: dis.... d-ra ped. nauk. – Orel, 2011.

Статья поступила в редакцию 11.01.13

УДК 37.018.1

**Pavlov E.A. METHODS INDIVIDUAL AID PARENTS IN THE EDUCATION DETEYT WITH HEALTH.** This paper presents the characterization and identification of children with poor health, and provides an analysis of the specific features of the difficulties faced by parents raising children in this category are disclosed principles, requirements for the content and organization of individual assistance to parents in the upbringing of children in poor health, stages of personal assistance.

**Key words:** individual assistance, children with poor health, category of children with poor health, the principles of self-help.

**Е.А. Павлов, аспирант, ассистент каф. физ. воспитания Костромского гос. университета им. Н.А. Некрасова, г. Кострома E-mail: polyathlon1@ yandex.ru**

## МЕТОДИКА ОКАЗАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ

В статье дана характеристика и определение детей с ослабленным здоровьем, дается анализ и специфические особенности трудностей, с которыми сталкиваются родители воспитывающие детей данной категории, раскрываются принципы, требования к содержанию и организации индивидуальной помощи родителям в воспитании детей с ослабленным здоровьем, этапы индивидуальной помощи.

**Ключевые слова:** индивидуальная помощь, детей с ослабленным здоровьем, категории детей с ослабленным здоровьем, принципы индивидуальной помощи.

В настоящее время отмечается тревожная тенденция роста количества детей, имеющих нарушения физического и психического развития, наследственную патологию, ослабленное здоровье, причиной которых могут быть экономические, экологические, биологические, социально-психологические и иные факторы, их сочетания.

По данным Всероссийских диспансеризаций 2000-х годов доля здоровых детей в различных субъектах Российской Федерации колеблется от 4% до 15-18%, страдающих хроническими заболеваниями свыше 16%, а вот тех, у кого отмечаются функциональные отклонения в состоянии здоровья более половины.

Особую категорию из числа таких детей составляют ослабленные дети, которые в силу особенностей своего физического развития не имеют возможности без ущерба для здоровья или общего развития участвовать в конкретных видах деятельности, ограничены в общении со сверстниками, нуждаются в специальных условиях

Таким образом, проблема здоровья нации сегодня в России стоит чрезвычайно остро, поэтому актуализируется проблема увеличения количества детей с ослабленным здоровьем.

По определению Всемирной Организации Здравоохранения, «здоровье» – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических недостатков.

Под «ослабленным здоровьем» понимается отклонение в состоянии здоровья обратимого характера или имеющие тяжелые необратимые изменения в деятельности органов и систем [1].

Дети с ослабленным здоровьем – это те дети, которые имеют незначительные отклонения от нормы в показателях здоровья, физического развития, не позволяющие им участвовать в

конкретных видах деятельности и нуждающихся в специальных условиях для обучения и воспитания [2].

К основным категориям детей с ослабленным здоровьем относятся:

- дети, у которых снижение общих адаптивных свойств организма, высокая предрасположенность к заболеваниям (часто болеющие дети);

- дети, у которых имеются незначительные отклонения в развитии двигательных качеств (с нарушением осанки, плоскостопием, низкой двигательной подготовленностью, повышенной или пониженной эмоциональностью, отклонениями в росте и массе тела);

- дети, у которых наблюдается ослабление общей работоспособности и нуждающихся в специальных условиях для обучения и воспитания;

- дети, которые имеют незначительные нарушения функциональных свойств организма и его систем, носящих общий характер (ослабление функционального состояния центральной нервной системы, ослабление функционального состояния сердечно-сосудистой системы и т.п.);

- дети, которые имеют незначительные отклонения в состоянии опорно-двигательного аппарата. Незначительную мышечную слабость, гипотонию и гипотрофию.

Такие дети нуждаются в помощи со стороны родителей в преодолении физических ограничений, информационного вакуума, коммуникативных барьеров, трудностей социального взаимодействия [3].

Исследования особенностей формирования личности таких детей (Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., Николаева В.В., Трусова С.С., Штраус В.А. и др.) свидетельствуют, что их ситуация социального развития существенно отличается ограничением кон-

тактов с окружающими людьми, отношением к себе, пассивным участием во многих видах деятельности, тревожностью, заниженной самооценкой, неуверенностью в определении жизненных перспектив, зависимостью от значимых других, эмоциональной устойчивостью. Все это подтверждает необходимость в оказании такому ребенку различного рода помощи: медицинской, психологической, социально-педагогической, дидактической, воспитательной, субъектами которой выступают как специалисты, педагоги, так и родители.

Анализ работ С.А. Беличевой, Н.Ф. Деметьевой, Н.С. Морозовой, Л.Г. Татаринцевой, Е.Ю. Шпанко и других позволяет констатировать, что в них освещены отдельные аспекты интеграции детей с ослабленным здоровьем в полноценную жизнь, технологии их реабилитации и ресоциализации в условиях общеобразовательных учреждений, спортивно-оздоровительных лагерей, центров помощи детям, находящимся в трудных жизненных ситуациях.

О роли семьи в воспитании здоровых детей писали в разные годы И.А. Аршавский, И.И. Брехман, М.Я. Виленский, Л.Ф. Лесгафт, Ю.П. Лисицын и другие.

Однако до сих пор не достаточно обоснованы содержание и технологии оказания индивидуальной помощи родителям детей с ослабленным здоровьем. Для успешного развития ребенка данной категории со всеми присущими ему особенностями и недостатками, родителям необходимо оказывать индивидуальную помощь.

А.В. Мудрик рассматривает индивидуальную помощь человеку в воспитании как относительно самостоятельную проблему, требующую своего теоретического исследования, поисков методических решений и распространения их в практике воспитания. Индивидуальная помощь человеку должна оказываться тогда, когда у него возникают проблемы в решении возрастных задач и при столкновениях с опасностями возраста [4].

Роль семьи неизмеримо возрастает, т.к. на нее ложится основное бремя ухода, воспитания и образования таких детей. Присутствие ребенка, имеющего жизненные ограничения, вносит в жизнь семьи много дополнительных проблем, оказывает влияние на всех ее членов. Для воспитания детей, подготовки их к жизни в обществе требуются дополнительные духовные и материальные ресурсы. В настоящее время больше родителей берут на себя задачи воспитывать ребенка с ослабленным здоровьем в семье, развивается система социальной, профессиональной поддержки, растет профессионализм социальных работников, специализирующихся на помощи семье, издаются законы, разрушающие преграды в жизни детей данной категории [5].

Отсутствие знаний у родителей, как помочь таким детям, как организовать их досуг, как включить во взаимодействие с родственниками и взрослыми, требуют организации целенаправленного обучения и просвещения, помогающего действия специалистов для того, что бы обеспечить у родителей определённые образцы поведения в отношении с такими детьми.

Индивидуальная помощь родителям ослабленных детей характеризуется следующими признаками: адресностью, адаптивностью, интерактивностью, комплексностью, практикоориентированностью.

Специфические особенности трудностей у взрослых, воспитывающих детей с ослабленным здоровьем диктуют определенные требования к содержанию и организации такой помощи:

- необходимо ознакомление с логикой и сферами жизнедеятельности ребенка с ослабленным здоровьем в семье. Это поможет осознать закономерность возникновения тех проблем, в решении которых обоим родителям придется принять самое активное участие;

- индивидуальная помощь должна включать обучение родителей, воспитывающих ребенка с ослабленным здоровьем, в котором целесообразно сочетание информации общего плана (общие проблемы детей с ослабленным здоровьем, задачи их воспитания в семье) и индивидуального порядка (конкретные особенности и желательные формы и методы взаимодействия с конкретным ребенком);

- обучение должно носить практико-ориентированный характер;

- сообщаемые родителям знания и формируемые у них умения и навыки должны затрагивать те конкретные проблемы, которые могут возникнуть в процессе жизнедеятельности семьи, и помогать их решать.

Основные принципы индивидуальной помощи родителям в воспитании детей с ослабленным здоровьем:

1. *Принцип доброжелательности и безоценочности.* Наличие эмоциональной тональности во взаимодействии с обоими родителями может являться залогом, как успеха, так и не-

успеха в осуществлении сопроводительной деятельности, когда специалист (социальный педагог, педагог-психолог и т.п.) пытается услышать родителя, понять его трудности и проблемы, не критикуя и не сравнивая его с другими.

2. *Принцип сотрудничества.* Этот принцип отражает как содержательную, так и технологическую суть индивидуальной помощи родителям в воспитании детей с ослабленным здоровьем, предполагая процесс совместного движения к преодолению препятствий и поддержку в конструктивном разрешении проблем.

3. *Принцип конфиденциальности.* Вся информация, получаемая в процессе доверительного общения со взрослыми, бесед, консультаций, особенно при диагностическом обследовании, должна быть строго конфиденциальной, т.е. доступна только для тех, для кого она предназначена. Только при полном доверии к специалисту, осуществляющему индивидуальную помощь, сопровождение будет не только принято родителями, но и став эффективным, приведет к его активной внутренней работе.

4. *Принцип учета возрастных особенностей (адресности)* родителей и детей.

Индивидуальная помощь родителям в воспитании детей с ослабленным здоровьем включает 4 этапа:

- диагностический;
- просветительский;
- деятельностный;
- поддерживающий.

Целью диагностического этапа является: получение объективной информации о такой семье и ребенке.

Задачи:

- 1) диагностика личностной готовности обоих родителей к воспитанию ребенка с ослабленным здоровьем;
- 2) диагностика внутрисемейных отношений родителей;
- 3) определения стиля воспитания и роли ребенка с ослабленным здоровьем в семье.

В этой связи объектом диагностики должны стать:

1. Личностные качества обоих родителей, гарантирующие гуманистический характер во взаимодействии с ребенком (готовность понять субъективные переживания ребенка, принять его таким, каков он есть, терпимость, толерантность; развитые коммуникативные и эмоционально-волевые качества как показатель способности к установлению позитивных межличностных отношений).

2. Характерные установки обоих родителей на воспитание детей:

- личностное представление о смысле и роли воспитания;
- характер воспитательной тактики;
- характер эмоциональных контактов с таким ребенком.

Выявление личностных качеств родителей проводится с помощью психодиагностических методов изучения личности и межличностных взаимодействий: опросных, проективных, компьютерных, что позволяет минимизировать субъективизм в оценке.

Целью второго этапа является: просвещение родителей, воспитывающих детей с ослабленным здоровьем.

Задачи:

- 1) ознакомить с проблемами, которые возникают в семье связи с ослабленным здоровьем ребенка;
- 2) выделить для каждой семьи, как зоны возможных трудностей, так и ресурсы, позволяющие решать данные проблемы;
- 3) вооружить родителей знаниями психолого-педагогических особенностей детей с ослабленным здоровьем;
- 4) дать возможность каждому родителю проявить себя в процессе оказания индивидуальной помощи для наиболее полной оценки его личностных качеств;
- 5) сформировать у родителей данной категории установку к обращению к специалистам различного профиля в случае возникновения затруднений в воспитании детей с ослабленным здоровьем.

Деятельностный этап индивидуальной помощи родителям в воспитании ребенка с ослабленным здоровьем предполагает культурно-досуговую деятельность, которая реализуется через совместную взаимодействие по трем направлениям: ребенок (дети) – родители; родители-родители; родители-специалисты.

Культурно-досуговая деятельность по направлению «родители-родители» предполагает обмен опытом родителей в воспитании детей с ослабленным здоровьем, тематические встречи («Родители первоклассников», «Пойдем ли в детский сад?», «Как закалить ребенка» и т.п.). Встречи для родителей проходят регулярно, по средам (ориентировочно – 2 раза в месяц). На таких встречах обсуждаются вопросы, связанные с отношениями в семье, воспитанием, особенностями роста и развития де-

тей. Тематика встреч может быть расширена и скорректирована в зависимости от запросов самих родителей.

Тематические встречи организуются социальным педагогом и позволяют обсудить социальные, педагогические, юридические и медицинские проблемы. На такие встречи могут быть приглашены специалист, который может более подробно осветить тему мероприятия, ответить на ряд вопросов, дать рекомендации.

На третьем направлении «родители-специалисты» деятельностного этапа проводятся круглые столы («Родительская любовь и стили поведения», «Ответственное родительство», «Здоровье ребенка в наших руках» и т.п.).

Целью четвертого этапа индивидуальная поддержка родителей, воспитывающих ребенка с ослабленным здоровьем в преодолении разного рода сложных ситуаций.

Задачи:

1) оказание превентивной помощи родителям в решении их индивидуальных проблем;

2) помочь родителям данной категории находить средства и способы, позволяющие ему раскрыть свой личностный потенциал в воспитании ребенка с ослабленным здоровьем;

3) способствовать овладению родителями способами осознания и решения своих проблем.

Осуществление индивидуальной поддержки осуществляется в ходе совместной деятельности специалиста с родителями и реализуется через консультирование, которое может проходить как в индивидуальной, так и групповой формах и вовлечение родителей в клубную деятельность.

Действия консультанта, в лице социального педагога или другого специалиста можно расценить как катализатор, облег-

чающий процесс оказания помощи консультируемому (матери или отцу) более системно и объективно расценит имеющиеся проблемы с целью расширения выбора вариантов поведения.

Помимо консультаций специалистов, высокую эффективность имеет таков вид консультирования как «равный консультант». В качестве такого консультанта могут выступать родители, имеющие богатый успешный опыт воспитания детей с ослабленным здоровьем.

Клубная деятельность представляет собой одну из форм социокультурной деятельности, организованную в рамках добровольного объединения родителей, имеющих общие интересы, потребности и проблемы, которые решаются в свободное время, как в процессе неформального общения, так и специально организованного группового взаимодействия со специалистами – педагогами дополнительного образования, социальным педагогом, педагогом-психологом, медицинским работником.

Наиболее эффективными формами работы с родителями, воспитывающими детей с ослабленным здоровьем являются: беседа с элементами лекции, диспут, разбор жизненных ситуаций (практические занятия), консультирование, встреча со специалистами здравоохранения, практические занятия, дискуссия, ролевая игра, тренинговые упражнения.

Таким образом, родители, воспитывающие детей с ослабленным здоровьем, сталкиваются с рядом проблем и для успешного их преодоления и обеспечения развития ребенка данной категории со всеми присущими ему особенностями и недостатками, родителям необходимо оказывать индивидуальную помощь.

#### Библиографический список

1. Павлов, Е.А. Формы индивидуальной помощи для детей с ослабленным здоровьем в условиях социально-реабилитационного центра // Развитие физической культуры и спорта: социокультурный, психолого-педагогический и медицинский аспекты: материалы Всероссийской с международным участием научно-практич. конф. – Самара, 2011.
2. Залетаев, И.П. Организация и проведение занятий с учащимися специальной медицинской группы // Физическая культура в школе. – 2005. – № 5.
3. Митяева, А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии. – М., 2008.
4. Мудрик, А.В. Социальная педагогика. – М., 2000.
5. Шилов, И.Ю. Фамилистика. Психология и педагогика семьи: практикум. – СПб., 2000.

#### Bibliography

1. Pavlov, E.A. Formy individualnoy pomoshchi dlya detey s oslablennim zdorov'em v usloviyakh socialjno-reabilitacionnogo centra // Razvitie fizicheskoy kul'turi i sporta: sociokul'turniy, psikhologo-pedagogicheskij i medicinskiy aspektih: materialih Vserossiyskoy s mezhdunarodnim uchastiem nauchno-praktich. konf. – Samara, 2011.
2. Zaletaev, I.P. Organizatsiya i provedenie zanyatiy s uchastimisya special'noy medicinskoy gruppah // Fizicheskaya kul'tura v shkole. – 2005. – № 5.
3. Mityaeva, A.M. Zdorov'esberegayushie pedagogicheskie tekhnologii. – M., 2008.
4. Mudrik, A.V. Social'naya pedagogika. – M., 2000.
5. Shilov, I.Yu. Familistika. Psikhologiya i pedagogika semji: praktikum. – SPb., 2000.

Статья поступила в редакцию 11.01.13

УДК 378.9

*Petelin A.S., Levin V.N. THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE DEVELOPMENT OF MODEL OF THE VALUABLE RELATION OF PUPILS TO MUSICAL LESSONS.* In article theoretical aspects of development of model of formation of the valuable relation to musical lessons of pupils of children's arts schools are considered. The main methodological approaches and the principles of its construction are presented.

**Key words:** model, modeling, methodological approaches, principles of the valuable relation to musical lessons.

**А.С. Петелин**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории, истории музыки и музыкальных инструментов Воронежского гос. педагогического университета, г. Воронеж; **В.Н. Левин**, преп. детской школы искусств № 6, г. Воронеж, E-mail: lemononline@mail.ru

## ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К МУЗЫКАЛЬНЫМ ЗАНЯТИЯМ

В статье рассматриваются теоретические аспекты разработки модели формирования ценностного отношения к музыкальным занятиям учащихся детских школ искусств. Представлены основные методологические подходы и принципы ее конструирования.

**Ключевые слова:** модель, моделирование, методологические подходы, принципы ценностного отношения к музыкальным занятиям.

Моделирование – одно из значимых категорий теоретического познания, на котором по существу базируются многие ме-

тоды научного исследования как на теоретической (использование различных знаковых абстрактных моделей), так и на эм-

пирическом (использование предметных реальных моделей, уровней). Смысл моделирования заключается в воссоздании различных сторон и характеристик (свойств, структур, взаимодействий, отношений) с некоторого объекта на другой (модели), искусственно созданном для изучения, с использованием методов аналогии и теории подобия при обработке экспериментальных данных.

Моделированием человечество пользовалось с давних времен (Дж. Бруно, Г. Галилей, Микеланджело, Леонардо да Винчи и др.). Диапазон применения метода моделирования достаточно широк: математика, химия, физика, биология, языкознание, экономика, педагогика, психология и другие.

В педагогике моделируют, как правило, содержание образования и учебную деятельность. Мысленное моделирование обычно связано с абстрагированием и идеализацией, с помощью которых выделяются и абстрагируются определённые существенные стороны моделируемых объектов, с целью выявления наиболее эффективных средств решения стоящих перед исследованием задач в структуре целостного образовательного процесса [1].

Прежде чем приступить к разработке модели формирования ценностного отношения учащихся к музыкальным занятиям, необходимо рассмотреть само понятие «модель». Модель с точки зрения философии представляет собой объективированную или мысленно представляемую систему, замещающую объект познания [2]. Определение модели, данное Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспировым принципиально не отличаются от определений других авторов: модель – искусственно созданный объект в виде схемы, таблицы, чертежа и тому подобное, которое, будучи аналогичен исследуемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта, непосредственное изучение которого связано с количеством трудностей, большими затратами средств и энергии или просто недоступны, и тем самым облегчает процесс получения информации об интересующем предмете [3].

Модель, выполняя различные функции, (объяснительную, процессуальную, иллюстративную, предсказательную и другие), способствует изучению педагогических систем, выявлению их сильных и слабых сторон, определению путей и механизмов достижения поставленных результатов.

Б.С. Гершунский процесс моделирования разбивает на три этапа: первый этап – поисковый – характеризуется общими представлениями о модели того объекта или процесса, которая является обобщённой схемой и носит гипотетический характер; второй этап – познавательный – представляет собой единство практической и теоретической деятельности, направленной на работу с моделью; третий этап – аналитический – предлагает анализ модели, включение ее в более общую систему знаний, разработку путей и механизмов реализации путей и задач управления, возникающих при использовании знаний от данной модели [4].

Обоснование и разработка модели формирования ценностного отношения учащихся к музыкальным занятиям является серьёзной научной работой, которая велась в двух направлениях. Первое направление (эмпирическое) связано со сбором, переработкой и систематизацией разнородного фактического материала. Второе направление (теоретическое) заключается в выявлении свойств, связей, отношений, обретающих закономерности изучаемого объекта.

Разрабатывая модель формирования ценностного отношения учащихся к музыкальным занятиям, мы учитывали:

- возрастные особенности учащихся, музыкальные способности, развитость общей культуры, самобытность и уникальность каждого человека;

- содержание музыкального образования, которое в современном понимании охватывает «музыкальные ценности, создаваемые или сохраняемые в данном обществе, все виды деятельности по созданию, хранению, воспроизведению и использованию музыкальных ценностей, все субъекты такого вида деятельности вместе со знаниями, навыками и другими качествами, обеспечивающими её успех» [5], куда педагогика входит, как одна из важнейших составляющих наряду с социальным опытом, традициями, искусством и другими ценностями;

- адаптационные возможности человека к пониманию и восприятию разнообразных музыкальных стилей и направлений культур, а также к постепенному «погружению» в музыкально-исполнительскую деятельность;

- необходимость внедрения модели формирования ценностного отношения к музыкальным занятиям через педагогическое взаимодействие.

Предлагаемая теоретическая модель формирования ценностных отношения учащихся к музыкальным занятиям отражает сущность гуманистического личностно-ориентированного образования. Она разрабатывалась на основе следующих методологических подходов:

- личностный (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анциферова, А.С. Петелин, В.А. Петровский и др.), базирующийся на представлении о личности как цели и факторе музыкально-образовательного процесса, где личность предстаёт уникальным неповторимым самобытным феноменом;

- культурологический (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, М.С. Каган, Н.Е. Щуркова и др.), обеспечивающий значимость формирования ценностного отношения к музыкальным занятиям в процессе усвоения социального и культурного опыта человечества через музыкально-культурное наследие;

- деятельностный (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин), раскрывающий закономерности учебной деятельности, как основной детерминанты в формировании ценностного отношения к музыкальным занятиям.

В контексте теоретической модели достижения цели формирования ценностного отношения к музыкальным занятиям учащихся ДШИ способствовали следующие принципы:

- принцип *творческой направленности* предполагает включение ученика в ведущую значимую музыкально-творческую деятельность, которая ориентирована на создание музыкальных продуктов. Осмысление, создание и присвоение музыкально-культурных ценностей в ходе музыкального образования способствует развитию у ученика личностных структур сознания, которые отражают творческие качества человека: смысловое творчество, рефлексивность, критичность, коллизийности и др.;

- принцип *определяющего значения музыкально-образовательной среды*. Среда создаваемая человеком, заметил А.Н. Леонтьев: «Это человеческое творчество, это культура» [6]. Среда выступает в нашем случае не только условием творческого саморазвития личности ребенка, его ценностного отношения к занятиям, но и критерием профессионально-педагогического творчества учителя, так как создание среды требует от педагогов компетентности, фантазии, вдохновения, трудолюбия, разнообразных методических и технологических способов деятельности. При конструировании среды наметились два главных направления: широкое поле социально-культурной деятельности, обретение и закрепление опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности и музыкальное творчество, ориентированное на воспитание художественного и эстетического вкуса, реализацию музыкально-исполнительских потребностей. Н.М. Борытко замечает, «в рамках среды мы от чего-то детей ограждаем, что-то целенаправленно используем в воспитательном процессе школы, а что-то и меняем в окружающей среде, вовлекаем в процесс её совершенствования самих детей» [7]. В музыкально-образовательной среде школы выделяются несколько «мисред». Музыкально-познавательная (овладение знаниями и умениями в области музыкального искусства), художественно-эстетическая (обретение опыта музыкально-творческой деятельности, развитие художественного вкуса и др.), эмоционально-рефлексивная (осознание себя, образ «Я», эмоционально-ценностное отношение к музыкальному искусству, взаимосвязь своего внутреннего мира и других людей культуры в целом), музыкально-коммуникативная (взаимодействие со сверстниками и взрослыми на почве музыкального искусства, музыкально-исполнительская деятельность) [8];

- принцип *обратной связи* предполагает высокий уровень взаимопонимания, взаимодействий и сотрудничества ученика и учителя. Принцип реализуется через общение и диалог на основе уважения к чужому мнению, и требует от педагога продолжительной и глубокой подготовительной работы: изучение музыкальных и психологических особенностей ученика, создание условий для музыкального роста, критического анализа методов и технологий обучения музыке. Результаты обучения сверяются со стандартом образования и служат: ученику для самоанализа, самооценки и самокоррекции музыкально-образовательной деятельности, а педагогу для оптимизации обучения музыке;

- принцип *субъективного контроля* (С.В. Кульневич, А.С. Петелин, О.В. Пискунова и др.) позволяет определить умения ученика выявить способность осознавать и объяснять степень своего участия в том, что составляет смысл его жизнедеятельности, как воспринимаются и осознаются внешние и внутренние влияния. С.В. Кульневич выделяет четыре уровня субъективного контроля:

- отсутствие видимой осознанной мотивации действий;

– действие проведено под влиянием внешних факторов: не является обоснованным с позиции личности;

– ситуация выбора действия, поступка характеризуемая переживанием кризиса, связанного с перебором вариантов в выборе (кризис может благополучно разрешиться при минимальном, ненасильственном вмешательстве педагога);

– завершение кризиса, личность делает осознанный выбор и приступает к практической реализации [9].

#### Библиографический список

1. Краевский, В.В. Методология научного исследования: пособие для студентов и аспирантов гуманитарных университетов. – СПб., 2001.
2. Краткий философский словарь / под ред. А.П. Алексеева. – М., 2001.
3. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М., 2000.
4. Гершунский, Б.С. Теоретико-методологические и прикладные проблемы развития единой системы непрерывного образования // Перспективные проблемы развития непрерывного образования: материалы Всесоюзной научно-практич. конф. – М., 1987.
5. Сохор, А.Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия // Проблемы музыкального мышления. – М., 1971.
6. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1981.
7. Борытко, Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания: монография. – Волгоград, 2001.
8. Петелин, А.С. Профессионально-личностное становление учителя музыки: монография. – Воронеж, 2005.

#### Bibliography

1. Kraevskiy, V.V. Metodologiya nauchnogo issledovaniya: posobie dlya studentov i aspirantov gumanitarnikh universitetov. – Spb., 2001.
2. Kratkiy filosofskiy slovarj / pod red. A.P. Alekseeva. – M., 2001.
3. Kodzhaspirova, G.M. Pedagogicheskij slovarj / G.M. Kodzhaspirova, A.Yu. Kodzhaspirov. – M., 2000.
4. Gershunskiy, B.S. Teoretiko-metodologicheskie i prikladnihe problemih razvitiya edinoj sistemih neprerivnogo obrazovaniya // Perspektivnihe problemih razvitiya neprerivnogo obrazovaniya: materialih Vsesoyuznoy nauchno-praktich. konf. – M., 1987.
5. Sokhor, A.N. Socialnaya obuslovennostj muzikaljnogo mihshleniya i vospriyatiya // Problemih muzikaljnogo mihshleniya. – M., 1971.
6. Leontjev, A.N. Problemih razvitiya psikhiki. – M., 1981.
7. Borihtko, N.M. Pedagog v prostranstvakh sovremennoho vospitaniya: monografiya. – Volgograd, 2001.
8. Petelin, A.S. Professionaljno-lichnostnoe stanovlenie uchitelya muzihki: monografiya. – Voronezh, 2005.

Статья поступила в редакцию 20.12.12

УДК 37.013.42

**Razuvaev, S.G. METHODOLOGICAL BASIS OF MODELING THE PROCESS OF AN INDIVIDUAL'S PROFESSIONAL SOCIALIZATION IN A MULTI-LEVEL EDUCATIONAL COMPLEX.** The article contains brief descriptions of methodological approaches (system, person-oriented, axiological and competence-based) that stipulate the research of the process of an individual's professional socialization in a multi-level educational complex.

**Key words:** methodological approach, system approach, person-oriented approach, axiological approach, competence-based approach.

**С.Г. Разуваев**, канд. пед. наук, доц., проректор по интегрированным образовательным программам Пензенской гос. технологической академии, г. Пенза, E-mail: [sts@pgta.ru](mailto:sts@pgta.ru)

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

В статье кратко характеризуются основные методологические подходы (системный, личностно-ориентированный, аксиологический, компетентностный), которые легли в основу исследования процесса профессиональной социализации личности в многоуровневом образовательном комплексе.

**Ключевые слова:** методологический подход, системный подход, личностно-ориентированный подход, аксиологический подход, компетентностный подход.

Исследование процесса социализации личности в условиях многоуровневого образовательного комплекса (МОК) [1] привело к необходимости обращения к совокупности методологических подходов, с позиции которых изучался многомерный и многофакторный феномен профессиональной социализации будущего специалиста в условиях МОК: системный (прежде всего в его версиях – системно-интегративный и системно-синергетический подходы), личностно-ориентированный, аксиологический и компетентностный. Коротко обоснуем прикладной смысл данного методологического комплекса для нашего исследования.

Системный подход – это совокупность принципов, определяющих цель и стратегию решения сложных проблем, метод, основанный на представлении объекта исследования в качестве системы. Он позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов. В логике методологии системного подхода МОК представляет собой системную общность, состоящую из взаимосвязанных компонентов (элементов). Каждое подразделение МОК и многоуровневый образовательный комп-

лекс в целом можно рассматривать как систему. При этом важны три момента, характеризующие взаимоотношение целого и части. Во-первых, это возникновение взаимодействующей системы связей между частями целого. Во-вторых, утрата некоторых свойств части при вхождении в состав целого. В-третьих, появление у возникающей новой целостности новых свойств, обусловленных как свойствами основных частей, так и возникновением новых систем связей между частями [2]. Органически целостной педагогической системой является упорядоченная система с развитыми внутренними и целенаправленно устанавливаемыми внешними связями, новыми интегральными качествами, которых не было во взаимосвязанных подсистемах. Под динамичным развитием такой системы понимается организованное целенаправленное движение системы от суммативного уровня к органически целостному состоянию, характеризующемуся интеграционными взаимосвязями главных компонентов и основных параметров образовательного процесса [3]. Применение системного подхода в нашем случае продиктовано необходимостью повышения эффективности целостной системы професси-

ональной социализации будущих специалистов в системно интегрированном пространстве МОК. Реализация принципов системного подхода определяет единство и преемственность содержания и технологии профессиональной социализации на разных уровнях образования.

В настоящее время методологи в структуре системного подхода выделяют вариации его симбиоза с другими подходами: системно-деятельностный, системно-интегративный, системно-синергетический и т.д. При этом системный подход остается смыслообразующим для других подходов, соединяемых с ним в зависимости от целей конкретного исследования. Поскольку базовыми для нашего исследования явились две версии системного подхода – системно-интегративный и системно-синергетический, коротко охарактеризуем интегративный и синергетический подходы в контексте их приложения к проводимому исследованию.

Исследование различных явлений и процессов с позиций интегративного подхода предполагает опору на принцип интегративности, характеризующий изучаемое явление как систему, целостность, достигаемую путем интеграции составляющих ее элементов. Это указывает на органическую взаимосвязь интегративного и системного подходов. Этот подход, рассматривающий интеграцию как объединение разобщенных ранее частей в единое целое на основе установления органичных связей между частями, по сути, является конкретизацией системного подхода. Интегративный подход проявляется в совокупности структурных, содержательных и процессуальных составляющих интегрированной системы, единство и взаимодействие которых придает ей целостность и структурно-функциональную устойчивость.

Следует отметить, что ключевыми в нашем исследовании являются категория интеграции и производные от нее понятия. Применение интегративного подхода логично вытекает из предмета и задач данного исследования: этот подход адекватен интегративной сущности процесса профессиональной социализации будущего специалиста и самого многоуровневого образовательного комплекса. Элементами интеграции являются структурные единицы МОК, взаимодействие которых обеспечивает интегративное влияние на профессионально-личностное становление будущего специалиста и получение, таким образом, интегрального результата. Интеграция, рассматриваемая как процесс развития системы, направлена на достижение главного интегративного качества – целостности. И.П. Яковлев отмечает, что «интеграция выражает динамику системы, а целостность – результат движения» [4].

Важным признаком интеграции является ее синергетический характер (в переводе с греч. синергетика – совместное кооперативное действие). В результате интеграционных процессов возрастает результативность деятельности объединяющихся субъектов, появляется новое качество, возникает системный эффект, при котором польза от системы в целом превышает суммарную пользу её компонентов. При этом следует отметить, что природе многоуровневого образовательного комплекса безусловно присущ синергетический эффект.

Синергетическому подходу, как одному из способов реализации феноменологической парадигмы в прикладном исследовании, дала толчок теория самоорганизации, исследующая общие закономерности информационно упорядоченных систем, способных в процессах взаимодействия со средой к адаптивной самокоррекции и прогрессивной эволюции путем использования механизмов обратной связи. Синергетическая теория фокусирует внимание на неравновесности как естественном состоянии открытых нелинейных систем, многовариантности путей их развития в зависимости от множества влияющих факторов. Из общих представлений синергетики следует, что сложнорегулируемым системам нельзя навязывать пути их развития – необходимо способствовать присущим им тенденциям в развитии, выводя эти системы на желаемые, для управляющего ими, пути. Соотношение управляемости и спонтанности процесса профессиональной социализации может быть в полной мере реализовано на основе синергетического подхода.

Личностно-ориентированный подход является видовым по отношению к гуманистическому. Нельзя не согласиться с мнением о том, что в процессе эволюции гуманистическая парадиг-

ма, подчиняясь цивилизационному прогрессу, вышла из границ отдельного подхода и выросла до уровня универсума, общегуманистической основы современного образования [5]. Антропоцентристские установки нашего исследования реализовывались именно посредством личностно-ориентированного подхода, создающего возможности для признания личности студента и его прав на самоопределение, самореализацию, саморазвитие как высших ценностей. Этот подход, реализуя идею взаимообусловленности развития субъектности и успешности социализации личности, позволяет придать процессу и результатам профессиональной социализации личностно значимый смысл, поскольку в его контексте исходным становится личностное измерение образования. Он обеспечивает актуализацию и максимальное использование субъектного опыта участников образования, стимулирует личностное и профессиональное саморазвитие студентов как субъектов будущей профессиональной деятельности и неразрывно связан с феноменами педагогической поддержки и педагогического сопровождения.

Если для личностно-ориентированного подхода центральным является принцип антропоцентризма, то для аксиологического – принцип культуроцентризма. Под «аксиологическим детерминизмом» понимается философская установка, которая объявляет морально-этические и другие ценности если и не единственным, то, во всяком случае, главным и решающим фактором функционирования и развития человеческого общества и, таким образом, абсолютизирует значение ценностного подхода в объяснении истории и понимании социокультурной реальности [6]. Аксиологический подход представляет ценности как смыслообразующие основы социализации, в том числе профессиональной. С позиции этого подхода актуализируются необходимость и возможность создания в образовательном процессе условий для его эмоционально-ценностного проживания и становления у выпускников МОК ценностных ориентаций в профессиональной сфере. Данный подход требует также усиления культурологической сущности инженерной деятельности, являющейся неотъемлемой частью современной цивилизации и культуры, органически связанной с ценностями, традициями, противоречиями общества.

Компетентностный подход приобрел статус концептуальной основы модернизации российского образования. Он, кроме прочего, помогает определить содержание, логику и результат, технологизирует процесс профессиональной социализации будущих специалистов. Конечная цель профессиональной социализации студентов в МОК, заявленная в данном исследовании, – становление субъекта профессиональной деятельности со сформированной социально-профессиональной компетентностью, поэтому компетентностный подход явился для нас важнейшим при проектировании процесса профессиональной социализации обучающихся.

Каждая компетенция, формирующаяся у будущего специалиста, имеет интегративную природу, а процесс ее формирования имеет интегративный характер. То есть, компетентностно ориентированное профессиональное образование может осуществляться только в логике системно-интегративного подхода. Компетентностный подход не может быть реализован и вне связи с личностно-ориентированным подходом, поскольку профессиональная компетенция представляет собой преломление теоретического и практического знания через личный смысл. Этот подход обладает практической и гуманистической направленностью, его основная идея заключается в акцентировании практикоориентированности получаемых знаний без потери личностно-ориентированности составляющей. Общая культура человека – это социально-детерминированный способ жизнедеятельности человека, а социально-профессиональная компетентность есть проекция этого способа на определенную сферу, область деятельности. С этой точки зрения компетентностный подход должен реализовываться в теснейшем единстве с подходом аксиологическим.

Указанные подходы в своей совокупности обеспечивают методологическую основу проектирования процесса профессиональной социализации будущих специалистов, что предусматривает их включение в образовательный процесс МОК в виде принципов, педагогических целей и адекватных моделей их реализации.

#### Библиографический список

1. Разуваев, С.Г. Профессиональная социализация личности в условиях многоуровневого образовательного комплекса. – Пенза, 2012.
2. Пасюков, П.Н. Региональная образовательная система как фактор устойчивого развития непрерывного физкультурно-педагогического образования: дис. ... д-ра. пед. наук. – Челябинск, 2000.
3. Ломакина, Т.Ю. Концепция непрерывного профессионального образования. – М., 2005.

4. Яковлев, И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством. – Л., 1987.
5. Старикова, О.Г. Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – Краснодар, 2011.
6. Аль-Ани, Н.М. О понятиях «информационное общество» и «информационная цивилизация». – 2000 [Э/п]. – Р/д: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s01/z0001034/st000.shtml>.

## Bibliography

1. Razuvaev, S.G. Professionalnaya socializatsiya lichnosti v usloviyakh mnogourovnnevo obrazovatel'nogo kompleksa. – Penza, 2012.
2. Pasyukov, P.N. Regional'naya obrazovatel'naya sistema kak faktor ustoychivogo razvitiya neprerivnogo fizkul'turno-pedagogicheskogo obrazovaniya: dis. ... d-ra. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2000.
3. Lomakina, T.Yu. Konceptiya neprerivnogo professional'nogo obrazovaniya. – M., 2005.
4. Yakovlev, I.P. Integratsiya viysshey shkolih s naukoj i proizvodstvom. – L., 1987.
5. Starikova, O.G. Sovremennye obrazovatel'nye strategii viysshey shkolih: poliparadigmalniy podkhod: avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk. – Krasnodar, 2011.
6. Alj-Ani, N.M. O ponyatiyakh «informacionnoe obshchestvo» i «informacionnaya civilizatsiya». – 2000 [Eh/r]. – R/d: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s01/z0001034/st000.shtml>.

Статья поступила в редакцию 20.12.12

УДК 159.955.4

**Samsonova A.O. INTELLECTUAL REFLECTION AS A FACTOR IN THE ADAPTATION OF FIRST – YEAR STUDENTS TO LEARNING ACTIVITY.** In the article the short analysis of approaches to concept «adaptation» and concept «intellectual reflection» in pedagogical and psychological sciences is given. The role of intellectual reflection in the adaptation to learning activities, in the personality formation and enhancement of the first-year students is substantiated. The results of research are presented.

**Key words:** reflection, intellectual reflection, adaptation, higher education, cognitive activity, learning activity.

**А.О. Самсонова**, преп. каф. психологии Сибирского института управления – филиала федерального гос. бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Новосибирск, E-mail: [vesper\\_007@mail.ru](mailto:vesper_007@mail.ru)

## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлен краткий анализ подходов к понятиям «адаптация» и «интеллектуальная рефлексия» в педагогических и психологических науках. Обоснована роль интеллектуальной рефлексии в адаптации к учебной деятельности, в формировании и развитии личности будущих профессионалов. Приведены результаты эмпирического исследования.

**Ключевые слова:** рефлексия, интеллектуальная рефлексия, адаптация, высшее образование, познавательная деятельность, учебная деятельность.

Существует множество различных толкований термина «адаптация». Каждая трактовка подчеркивает определенный аспект, фиксируя внимание на отдельных особенностях прохождения адаптационного процесса личностью или на конкретной сфере его протекания.

Адаптация как процесс, согласно Р. Хэнки, принимает форму изменения среды и изменений в организме путем применения действий (реакций, ответов), соответствующих данной ситуации. Указанные необихевиористами изменения являются биологическими. Однако биологическая адаптация человека к среде своего обитания является одновременно психологической адаптацией в том смысле, что его адаптация осуществляется с помощью психологических, в первую очередь познавательных механизмов и приводит к развитию и совершенствованию этих механизмов [1, с. 12].

В контексте своего социально-психологического аспекта адаптация выступает как перестройка взаимодействия человека с меняющейся социальной средой (В.Г. Асеев, Г.А. Балл, А.А. Налчаджан и др.), а также как активное самоизменение личности в соответствии с требованиями ситуации (А.А./ Реан) [2; 3].

Особенностям протекания адаптационных процессов в различных сферах жизнедеятельности личности (бытовой, образовательной, профессиональной и др.) посвящено множество научных трудов зарубежных и отечественных исследователей. Вопросы адаптации студентов к обучению в ВУЗах рассмотрены в психолого-педагогических работах А.А. Реана, Е.А. Ямбурга, О.Ф. Алексеевой, С.В. Красикова, Е.В. Вигенберга и др.

Адаптация к учебной деятельности определяется нами как процесс установления гармоничных отношений между индивидуальными особенностями студента и требованиями, условиями конкретной образовательной среды. На начальном этапе обу-

чения студенты испытывают значительные сложности в учебно-познавательной деятельности, требующей сформированной познавательной самостоятельности, коммуникативных умений, ценностных ориентаций [4, с. 203]. Следовательно, в процессе адаптации к обучению в высшей школе студент-первокурсник сталкивается с триадой условий, необходимых для успешного завершения адаптационного процесса, а именно:

- включенность в новую социальную среду, сопровождающаяся усвоением присущих ей норм и правил, а также формированием определенной системы межличностных связей и отношений;

- перестройка ценностных ориентаций личности;

- освоение новых способов познавательной деятельности.

Новая обстановка во многом обесценивает приобретенные в школе способы усвоения материала.

В рамках данной работы основное внимание сосредоточено, прежде всего, на познавательной активности личности. Поскольку система обучения в ВУЗе зачастую кардинально отличается от системы, характерной для среднего общего образования, студент-первокурсник вынужден в ускоренном темпе менять свой индивидуальный стиль познавательной деятельности, сформированный за годы обучения в школе. Также из-за различий в методах обучения в общеобразовательной и высшей школах могут возникать психологические и коммуникативные барьеры между студентом и преподавателем. Они способны препятствовать возникновению необходимой мотивации к учебной деятельности, позитивному эмоциональному настрою и стремлению к самоактуализации и самосовершенствованию. А обесценивание приобретенных в школе способов работы с информацией является дополнительным катализатором для формирования стрессовых состояний, низкой самооценки, низ-

Таблица 1

Группы студентов первого года обучения, выделенные  
на основе результатов проведенного исследования

		Результаты психологической диагностики	
		гибкость	ригидность
Данные самооценки	гибкость	<p>Группа I</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– высокие показатели адаптационных способностей;</li> <li>– интеллектуальная рефлексия на высоком уровне.</li> </ul>	<p>Группа II</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– низкие показатели адаптационных способностей;</li> <li>– интеллектуальная рефлексия на низком уровне.</li> </ul>
	ригидность	<p>Группа III</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– высокие показатели адаптационных способностей;</li> <li>– интеллектуальная рефлексия на низком уровне.</li> </ul>	<p>Группа IV</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– низкие показатели адаптационных способностей;</li> <li>– интеллектуальная рефлексия на высоком уровне.</li> </ul>

кого уровня притязаний и неадекватного образа «Я». Адаптационные проблемы, накапливающиеся на фоне выделенных затруднений, сводят мотивационно-потребностную сферу личности студента к ориентации на удовлетворение первичных потребностей, препятствуя дальнейшему развитию.

Установлено, что для успешного обучения в вузе необходимо довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций [5, с. 63]. Значимую роль, однако, играет не только фактический уровень интеллектуального развития студента, но и его способность рефлексивно оценивать собственные интеллектуальные способности и возможности их эффективного использования в процессе учебной деятельности. Посредством развитой рефлексии, её интеллектуального типа, студент становится активным субъектом собственной учебно-познавательной деятельности. Это обеспечивает развитие у него способности к самопознанию, самоорганизации и самоуправлению, следовательно, упрощает процесс адаптации личности при столкновении с новыми условиями образовательной среды. На субъектно-рефлексивном уровне управление образовательными процессами осуществляется личностью учащегося относительно:

- собственных психических процессов (внимания, памяти, мышления, воображения);
- своего поведения и деятельности (игровой, познавательной, трудовой, профессиональной, социальной);
- своего саморазвития, самообразования и общения, коммуникации, кооперации с партнерами в группах и коллективах.

Такого рода управление предполагает рефлексивно-психологическую регуляцию на основе самопознания, самопознания и саморазвития [6]. Чем выше уровень субъектно-рефлексивного управления, тем меньше затруднений испытывает студент-первокурсник в процессе адаптации.

Изучением интеллектуального типа рефлексии в контексте когнитивных процессов занимались А.З. Зак, Н.Г. Алексеев, Л.Л. Гурова и др. Описание рассматриваемого явления есть также в работах Я.М. Пономарёва, В.В. Давыдова. Наиболее активные исследования данного типа рефлексии в отечественной психологии проводятся С.Ю. Степановым и И.Н. Семеновым.

Интеллектуальная рефлексия – это осознание и переосмысление собственных действий, составляющих содержание интеллектуальной деятельности, в основе которых лежат операциональные и качественные характеристики познавательных психических процессов. В структуре интеллектуального типа рефлексии, таким образом, можно выделить переосмысление таких категорий как виды, формы, операции, свойства и функции психических познавательных процессов, а также способы переработки информации или индивидуальные когнитивные стили (основа индивидуального стиля познавательной деятельности студентов). Когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего [7, с. 38]. Одним из стилей, наиболее тесно связанным с адаптацией к новым условиям познавательной деятельности, является ригид-

ный/гибкий познавательный контроль. Этот когнитивный стиль характеризует степень субъективной трудности в смене способов переработки информации в ситуации когнитивного конфликта [7, с. 68].

На базе Сибирского института управления – филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» автором настоящей работы в 2012 году была предпринята попытка исследования взаимосвязи адаптационных способностей студентов-первокурсников с уровнем развития интеллектуальной рефлексии. Выборка испытуемых была представлена 132 студентами-бакалаврами первого года обучения факультета «Государственное и муниципальное управление». Методический комплекс состоял из следующих психодиагностических методик: «Методика свободных ассоциаций» (Гарднер и др., 1959), методика СПА (диагностика социально-психологической адаптации по К. Роджерсу и Р. Даймонду, 1954), экспресс-диагностика когнитивных стилевых особенностей (модификация по Дембо-Рубинштейн), опросник «Цели учебной деятельности» (модификация по И.Н. Семенову).

Обработка и анализ полученных результатов позволил выделить 4 группы студентов-первокурсников на основе соотношения результатов, полученных диагностикой, с данными самооценки когнитивного стиля «ригидный/гибкий познавательный контроль» (таблица 1).

Группа I – 32 человека (24,2%) – отличается наличием у студентов первого года обучения высоких показателей адаптационных способностей, сопровождающихся интеллектуальной рефлексией на высоком уровне. Анализ данных, полученных с помощью опросника «Цели учебной деятельности», не выявил наличия у данной группы значительных внешних и внутренних трудностей, препятствующих эффективному осуществлению познавательной деятельности в процессе обучения.

Группа II – 30 человек (22,7%) – характеризуется низкими показателями адаптационных способностей и интеллектуальной рефлексией на низком уровне. Анализ данных, полученных с помощью опросника «Цели учебной деятельности», выявил сложности испытуемых с распознаванием и формулированием внешних и внутренних трудностей, препятствующих эффективному осуществлению познавательной деятельности в процессе обучения.

Группа III – 10 человек (7,6%) – показала неоднозначные результаты: студенты при наличии высоких показателей адаптационных способностей относили себя к полюсу «ригидный познавательный контроль». Это может объясняться низкой самооценкой или слишком высоким уровнем притязания отдельных испытуемых. Данное предположение требует дополнительного исследования для установления причин полученного соотношения.

Группа IV – 60 человек (45,5%) – включает первокурсников с низкими показателями адаптационных способностей и интеллектуальной рефлексией на высоком уровне. Анализ данных, полученных с помощью опросника «Цели учебной деятельности», показал, что испытуемые способны осознавать и формулировать собственные внешние и внутренние трудности, препят-

ствующие эффективному осуществлению познавательной деятельности в процессе обучения, а также способы их преодоления. Однако используют данные способы лишь частично или не используют вовсе.

На основе результатов проведенного исследования, таким образом, можно утверждать о наличии взаимосвязи между адаптационными способностями студентов первого года обучения и

характерным для них уровнем интеллектуальной рефлексии. Поскольку данная взаимосвязь имеет несколько возможных вариантов существования, при разработке и проведении мероприятий по адаптации студентов-первокурсников к учебной деятельности необходимо проводить комплексные предварительные исследования и разбивать учебные группы на подгруппы с учетом выявленной в ходе специфики.

#### Библиографический список

1. Налчаджян, А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. – М., 2010.
2. Попцов, А.Н. Анализ содержания понятия «адаптация» и ее диагностика в процессе обучения физике первокурсников филиала политехнического вуза / А.Н. Попцов, С.А. Суrowикина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2 [Э/р]. – Р/д: <http://www.science-education.ru/102-5682>
3. Реан, А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб., 2008.
4. Белашева, И.В. Сравнительный анализ эффективности тренингов различной направленности на адаптацию первокурсников / И.В. Белашева, А.В. Суворова // Вестник Ставропольского государственного университета – 2010. – № 71.
5. Рубцова, В.Л. К вопросу адаптации студентов первокурсников к учебной деятельности в вузе // Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2004.
6. Семенов, И.Н. Рефлексивно-организационные аспекты формирования мышления и личности в образовании и управлении / И.Н. Семенов, Г.И. Давыдов, Т.Г. Болдина [и др.]. – М., 2003.
7. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб., 2004.

#### Bibliography

1. Nalchadzhyan, A.A. Psikhologicheskaya adaptatsiya: mekhanizmi i strategii. – M., 2010.
2. Popcov, A.N. Analiz sodержaniya ponyatiya «adaptatsiya» i ee diagnostika v processe obucheniya fizike pervokursnikov filiala politekhnicheskogo vuza / A.N. Popcov, S.A. Surovikina // Sovremennye problemih nauki i obrazovaniya. – 2012. – № 2 [Eh/r]. – R/d: <http://www.science-education.ru/102-5682>
3. Rean, A.A. Psikhologiya adaptatsii lichnosti / A.A. Rean, A.R. Kudashev, A.A. Baranov. – SPb., 2008.
4. Belasheva, I.V. Sravnitel'niy analiz ehffektivnosti treningov razlichnoy napravlenosti na adaptatsiyu pervokursnikov / I.V. Belasheva, A.V. Suvorova // Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta – 2010. – № 71.
5. Rubcova, V.L. K voprosu adaptatsii studentov pervokursnikov k uchebnoy deyatel'nosti v vuze // Tambovskiy gosudarstvenniy universitet im. G.R. Derzhavina. – Tambov, 2004.
6. Semenov, I.N. Refleksivno-organizatsionniye aspekti formirovaniya mihsleniya i lichnosti v obrazovanii i upravlenii / I.N. Semenov, G.I. Davihdov, T.G. Boldina [i dr.]. – M., 2003.
7. Kholodnaya, M.A. Kognitivniye stili. O prirode individual'nogo uma. – SPb., 2004.

Статья поступила в редакцию 10.12.12

УДК 159.9

**Serdyukov Yu. M. CAN WE SUBSTANTIATE TRANSPERSONAL IMAGE OF THE WORLD USING QUANTUM PARADOXES?** The author considers impossible to substantiate transpersonal image of the world using quantum paradoxes in view of three factors. On the first hand, physical explanations of quantum phenomena are ambiguous, contradictory and unverifiable, they are hypothetical. On the second hand, there is well-founded and consistent explanation of quantum paradoxes within evolutionary epistemology which rebuts S. Grof's conclusion. On the third hand, at the beginning of the 21st century the existence of «dark energy» and «dark matter» was found. They compose approximately 96% of the material of the Universe. That is why it is impossible to draw any conclusions about the substance before we determine the physical nature.

Key words: **transpersonal psychology, quantum theory, evolutionary epistemology, psyche, consciousness.**

**Ю.М. Сердюков**, д-р филос. наук, проф., зав. каф. философии Дальневосточного гос. университета путей сообщения, г. Хабаровск, E-mail: [serdyukov\\_yuri@mail.ru](mailto:serdyukov_yuri@mail.ru)

## МОЖНО ЛИ ОБОСНОВАТЬ ТРАНСПЕРСОНАЛЬНУЮ КАРТИНУ МИРА ПРИ ПОМОЩИ КВАНТОВЫХ ПАРАДОКСОВ?

Автор статьи полагает, что обоснование трансперсональной картины мира при помощи квантовых парадоксов невозможно, ввиду, минимум, трех обстоятельств. Во-первых, поскольку физические объяснения квантовых явлений неоднозначны, противоречивы и неverifiedируемы, они имеют гипотетический характер. Во-вторых, существует вполне обоснованное и непротиворечивое объяснение квантовых парадоксов в рамках эволюционной эпистемологии, опровергающее выводы С. Грофа. В-третьих, в начале 21 века было установлено существование «темной энергии» и «темной материи», составляющих примерно 96% вещества Вселенной. Это не позволяет делать какие-либо выводы о субстанции до определения их физической природы.

**Ключевые слова:** трансперсональная психология, квантовая теория, эволюционная эпистемология, психика, сознание.

Более тридцати лет назад результаты исследования психики человека с помощью фармакологических (психоделики) и нефармакологических (холотропное дыхание и проч.) методов позволили С. Грофу заявить о существовании *трансперсонального опыта*, который дает возможность выйти за пределы физической реальности и соединиться с первоосновой сущего – сознанием. Трансперсональный опыт существует, по мнению

Грофа, в двух ипостасях: на трансперсональном уровне психоделических переживаний и в экстрасенсорном восприятии. Его достоверность подтверждается: 1) исследованиями в области физики микромира, 2) «теоретическим вызовом из области современных исследований сознания» [1], 3) магией, алхимией, шаманизмом и другими вненаучными формами когнитивной деятельности человека и 4) околосмертным опытом.

Гроф полагает, что совокупность эмпирических факторов и теоретических концепций позволяет сформировать новую – *холистическую* парадигму, в рамках которой традиционное различие материи и сознания, субъективного и объективного, научного и паранаучного исчезает, уступая место принципу холистического единства мироздания, в рамках которого все и объяснимо, и согласовано, и возможно.

В современной фрагментированной культуре мировоззренческий посыл холизма оказался кстати. Он почти сразу приобрел широкую популярность и многочисленных последователей в разных слоях общества. Сейчас трансперсональные организации существуют почти во всех странах, где ведут интенсивную просветительскую и коммерческую работу. Их деятельность весьма успешна. И не только потому, что принцип холизма закрыл мировоззренческую лауну, но, во многом из-за не критического отношения адептов к эмпирическим и теоретическим основаниям холистической парадигмы. А их не стоит безусловно принимать на веру.

Например, в результате двухсотлетнего исследования паранормальных явлений – от создания по инициативе Французской академии наук и Королевского медицинского общества комиссий по изучению опытов Франца Мессмера по «животному магнетизму» до современной деятельности КСАЙКОП не удалось получить достаточно надежное подтверждение ЭСВ. Поэтому до сих пор экстрасенсорное восприятие и другие «паранормальные» феномены в научных концепциях не легитимны: их возможность не отвергается, но и не принимается в расчет при формировании теорий.

С трансперсональным уровнем психоделических переживаний ситуация несколько иная. Они, несомненно, существуют как минимум в качестве феноменов субъективной реальности. Но оправдано ли их выведение за пределы психики субъекта и биологического основания психической деятельности – головного мозга? На мой взгляд, – нет. Прежде всего, потому, что квантовые парадоксы, интерпретируемые Грофом как подтверждение идеи о субстанциальности сознания, такой однозначной интерпретации не допускают.

#### 1. Физические интерпретации квантовых явлений

Сначала вспомним, что помимо технических сложностей, связанных с наблюдением субатомных процессов и проведением экспериментов, есть серьезная методологическая проблема, имеющая комплексный характер. Она состоит в том, что язык традиционной науки, сложившийся в процессе становления научного знания и изначально предназначенный для описания макромира, оказался непригодным для адекватного отражения процессов, происходящих далеко за пределами нашего восприятия, и исследователи микромира нередко вынуждены использовать неприспособленный для их целей терминологический аппарат. Это порождает принципиальные особенности квантово-механического описания реальности, каждая из которых является серьезной научной проблемой. Они таковы.

1. Существует принцип суперпозиции состояний, который рассматривается во взаимосвязи с принципом вероятности. Противоречие «здоровому смыслу» принципа суперпозиции состояний состоит в том, что, во-первых, волновая функция описывает не сам процесс, а вероятность (точнее – амплитуду вероятности) того или иного процесса. Во-вторых, данный принцип утверждает, что квантовый объект до измерения находится во всех допустимых состояниях сразу и, следовательно, не находится ни в одном. Квантовые состояния микрочастиц не просто «существуют», но и взаимодействуют, интерферируют, давая при этом замечательные и совершенно необычные для классической физики результаты. В ситуации, когда частица находится в «суперпонируемом» состоянии мы сталкиваемся с нарушением логического принципа, согласно которому должно быть истинным либо утверждение некоторого высказывания, либо его отрицание. В логике, описывающей квантовые процессы, оказываются допустимыми и промежуточные значения, когда высказывание с равной вероятностью может оказаться как истинным, так и ложным.

2. Существует зависимость микрофизического явления от условий его наблюдения, «зависимость от иного». Эта особенность связана с процессом измерения и редукцией волновой функции. В различных интерпретациях квантовой механики этот момент играет принципиально важную роль. Измерение резко меняет начальную формулу волновой функции. При процессе измерения происходит переход от «суперпонируемого» состояния к одному вполне определенному, что позволяет заключить об отсутствии у «самых по себе» квантовых явлений волновых или корпускулярных свойств: то, что будет измеряться, не определено вплоть до момента измерения. Этот феномен позволяет утверждать, что никакой квантовый феномен не является фено-

меном до тех пор, пока он не стал наблюдаемым (регистрируемым) [2; 3], и что микрообъекты не имеют реальных свойств самих по себе независимо от измерений [4].

Другими словами, фундаментальной чертой квантовой теории является то, что свойства микроскопических объектов нельзя изучать, отвлекаясь от способа наблюдения. В зависимости от него, электрон проявляет себя либо как волна, либо как частица, либо как нечто промежуточное. Конечно, имеются свойства, не зависящие от способа наблюдения: масса, заряд, спин, частицы, барионный заряд и т.п. Однако всегда, когда мы хотим одновременно измерить какие-либо дополнительные друг другу величины, результат будет зависеть от способа наблюдения. Причина указанного феномена заключается в том, что микромир становится доступным человеку благодаря посредству сложнейших приборов. Сами субатомные процессы находятся вне пределов нашего восприятия, они скрыты от нас, и мы способны фиксировать лишь их результат: следы, оставляемые элементарной частицей либо на фотографической пластинке, либо в пузырьковой камере, либо в виде щелчков счетчика Гейгера.

3. Существует целостность квантового явления, особенно хорошо проявляющаяся в парадоксе Эйнштейна-Подольского-Розена. Суть этого парадокса такова: между частицами, составлявшими ранее единую систему, а затем разошедшимися на сколь угодно далекое расстояние, продолжает существовать взаимосвязь, поскольку измерение, произведенное «здесь и сейчас», тотчас создает однозначно определенную ситуацию «там», куда в строгом соответствии с теорией относительности передача сигнала мгновенным образом невозможна.

В физике элементарных частиц существует несколько способов объяснения этих парадоксов. Два из них действительно предполагают влияние сознания наблюдателя на наблюдаемые объекты. Так, например, *Ф. Лондон и Е. Бауэр* считают, что квантовой реальности «самой по себе» не существует, и что она создается сознанием наблюдателя, которое оказывается, таким образом, по отношению к веществу первичным [5]. Примерно то же утверждает и *Дж. Уилер*, согласно которому «наблюдение создает реальность» и бытие Вселенной есть результат акта участия наблюдателя в процессе ее самоосуществления. Редукция волновой функции происходит в определенный момент измерения, при этом реализуется одна из возможностей поведения микрообъекта в тех или иных условиях. Поскольку акт редукции регистрируется наблюдателем, постольку правомерен взгляд, по которому наблюдатель столь же существенен для проявления Вселенной, как и Вселенная для проявления наблюдателя. В одной из своих известных статей Джон Уилер писал, что всякий предмет и событие физического мира имеет в своей основе – в большинстве случаев в весьма глубокой основе – нематериальный источник и то, что мы называем реальностью, вырастает в конечном счете из постановки «да-или-нет»-вопросов и регистрации ответов на них при помощи аппаратуры; коротко говоря, что все физические сущности в своей основе являются информационно-теоретическими и что Вселенная требует нашего участия [6].

Концепции Дж. Уилера, Ф. Лондона и Е. Бауэра подтверждают холистическую парадигму трансперсональной психологии. Но существуют и другие, не менее известные и авторитетные способы объяснения квантовых парадоксов, не подтверждающие идею первичности сознания и холистическую парадигму. Это неореалистические концепции, теория множественности миров Х. Эверетта, концепция В. Гейзенберга и В.А. Фока и проч. Формат журнальной статьи не позволяет изложить все имеющиеся позиции, поэтому мы остановимся лишь на одной из них – Копенгагенской.

*Копенгагенская интерпретация* была сформулирована в основном Нильсом Бором, но никогда не фиксировалась в полном и развернутом виде ни им самим, ни его виднейшими последователями – В. Гейзенбергом и В. Паули в каком-либо одном тексте. Может быть, поэтому она существует в нескольких различных вариантах. По этой трактовке мы можем знать как «реальное» лишь результаты измерений. В сфере применимости квантовой механики нельзя задавать вопросы о том, что представляет собой элементарная частица, когда фактически не производится ее наблюдение с помощью экспериментальной установки того или иного типа. Квантово-механические предсказания относятся лишь к ситуациям фактического наблюдения. Бор не отрицает реальности окружающего мира, но указывает на невозможность более подробного анализа взаимодействия между микрообъектом и прибором. С его точки зрения, объяснение квантово-механического явления состоит не в сведении последнего к какому-либо «механизму», стоящему за этим явлением, но в построении теории нового типа и ее интерпретации.

По мнению К.Ф. фон Вайцзеккера и Т. Герница [7], не только исторически, но и по существу, путь к адекватной интерпретации квантовой теории лежит через копенгагенскую интерпретацию, которая представляет собой минимальную семантику квантовой теории в той мере, в какой она отклоняет любые дополнительные метафизические допущения. Например, чтобы избежать каких-либо спекуляций относительно роли сознания, Нильс Бор решил не включать в квантовую теорию описание процесса наблюдения. В момент, когда наблюдатель получает информацию о результате эксперимента, он должен применить новое знание и ввести новую волновую функцию микрообъекта. Результат измерения, допускающий классическое описание, может быть прямо и просто «схвачен» средствами классической физики, без анализа ментальных процессов. Проблема интерпретации возникает только тогда, когда теоретики выходят за границы минимальной семантики посредством принятия дополнительных основоположений. Такого рода экспансия – закономерный акт, а не случайная прихоть исследователя. Дело в том, что минимальная семантика не является полной. Например, Бор просто постулировал сосуществование квантового и классического миров. Но для некоторых теоретиков такой дуализм неприемлем, другие же требуют его обоснования, что невозможно без принятия дополнительных оснований. С точки зрения Вайцзеккера и Герница, «замечательно то, что базисные допущения квантовой теории, принимаемые копенгагенской интерпретацией, не зависят от такого рода «метафизических» предположений, хотя и совместимы с ними» [7]. Рассматривая отношение копенгагенской интерпретации к одной из систем неореализма, а именно к идее «волны-пилота» Луи де Бройля, они заявляют, что версия квантовой теории для Бройля-Бома-Белла и подобные ей используют добавочные онтологические предположения, которые пока лежат за пределами человеческого знания. Поэтому наличными средствами они не могут быть ни подтверждены, ни опровергнуты, в то время как «минимальное» истолкование копенгагенской интерпретации, делает ее весьма нейтральной относительно философских дебатов по проблемам познания квантового мира.

## 2. Эволюционный подход к теории квантового изменения

Но физическая интерпретация квантовых парадоксов не единственная из возможных. Многообразие и противоречивость физических теорий, неверифицируемость их ключевых положений, исключительная мировоззренческая значимость концептуальных положений физики элементарных частиц, привели к попыткам объяснения квантовых парадоксов в других областях научного знания. Одно из них, пожалуй самое обоснованное, возникло в начале 90-х годов прошлого века в рамках эволюционной эпистемологии и достаточно точно отражено в статье Г. Шамози «Naturalising the Copenhagen interpretation: (An evolutionary approach to quantum-measurement theory)», опубликованной в 1993 году журнале «Dialectica» [3].

Объясняя причину того, почему определенные наблюдаемые величины не существуют в природе без наблюдателя, Г. Шамози опирается на два положения эволюционной эпистемологии: 1) эволюцию человеческого познания полезно представить как специфическое развитие познавательной активности, присущей всем организмам; 2) познание внешнего мира есть нейрофизиологический процесс. В контексте первого допущения экспериментальные науки рассматриваются как специфическое развитие процесса сбора, систематизации и преобразования информации о внешнем мире.

Шамози считает, что различие между восприятием квантовых и классических явлений можно продемонстрировать на примере сравнения двух простых экспериментов. Первый (квантовый) заключается в определении ориентации компоненты спина электрона – «вверх» или «вниз», когда перед измерением электрон находится в суперпозиции состояний. Второй (классический) состоит в определении размеров («большой» или «маленький») и положения («рядом» или «удален») белого шара. Хотя в последнем случае мы не можем при помощи одних только визуальных средств различить состояния шара «большой, но удален» и «маленький, но рядом», тем не менее, мы уверены, что до, во время и после эксперимента шар обладает определенными размерами и положением. В отличие от этого в квантовом случае ориентация спина электрона до измерения неизвестна.

Согласно стандартной версии копенгагенской интерпретации различие в указанных экспериментальных ситуациях связано с различием законов, которые описывают поведение классических и квантовых объектов. Но как законы физики различают классические и квантовые объекты? Теория квантового изме-

нения не может ответить на этот вопрос. Поэтому для его решения уместно обратиться к другим областям естествознания, а именно к законам биологической эволюции, которые следует привлечь для обсуждения происхождения квантово-классической дихотомии по той причине, что если такая дихотомия не может иметь место во внешнем мире, то она должна вытекать из рабочих модусов нервной системы человека. И здесь, в первую очередь, следует исходить из того, что способности человеческого восприятия выработаны естественным отбором, и поэтому им можно доверять. Но они тем же самым отбором и ограничены, поскольку эволюция вида не производит ненужных ему в практической жизни свойств. Например, видеть мы можем только в определенном диапазоне электромагнитных волн и не так, как, например, кошка. При этом сегодня мы знаем, что существует множество других эволюционных детерминант, механизмы которых еще далеко не раскрыты. Например, хаотичный поток фотонов мы воспринимаем организованным в образах тел, имеющих четкие границы. Это связано, по всей видимости, с тем, что в нашей нервной системе выработался алгоритм информационного процессирования, вычисляющий границы тел исходя из характеристик потока падающего на сетчатку глаз света. Эти внутренние репрезентации внешнего мира являются первыми «теориями» объективной реальности.

Для нормального человеческого восприятия внешнего мира характерно два специфических убеждения. Во-первых, окружение состоит из отдельных, индивидуализированных и длительно существующих в протяженном пространстве и времени объектов, имеющих непрерывные траектории движения и подчиняющихся принципу причинности. Во-вторых, такие объекты не просто стабильны, но и воспринимаются как одни и те же различными органами чувств. Это важное убеждение представляется сложным нервным механизмом, называемым «сенсорной интеграцией», «межмодальной» или «кросс-модальной перцепцией». И хотя физические процессы, порождающие различные стимулы для нервной системы, различны, сенсорная интеграция позволяет нам идентифицировать объект, видимый на расстоянии с объектом, ощущаемым тактильно.

Обусловленная сенсорной интеграцией уверенность в существовании независимых от наблюдателя свойств внешних объектов подкрепляется естественным языком, позволяющим именовать объекты и их свойства. Поскольку перцептуальные теории (то есть два только что названных убеждения), как и язык, сформировались нервной системой человека в процессах генетической эволюции и индивидуального развития и обучения субъекта, то уверенность в независимом существовании какого-либо макрообъекта (например, шара), является результатом совокупной – генетической и культурной, онтогенетической и филогенетической, эволюционной истории. В отличие от макрообъекта, элементарная частица (например, электрон), не обладает свойством постоянства объекта, поскольку электроны не сохраняются в пространстве и времени и не имеют траекторий. Поэтому привычные убеждения человека, его естественный язык и визуальные представления не могут быть эффективно применены для описания квантово-механических явлений. В сущности, при сравнении классических и квантовых теорий имеют место два различных подхода к проблеме познания внешнего мира. Один из них использует давно установившиеся процессы, которые эволюционировали и генетически и культурно. Другой основан преимущественно на плодах культурной эволюции и связан с первым только на стадии получения результата эксперимента.

Различие между двумя этими способами восприятия мира Шамози иллюстрирует на примере эволюции процесса познания, начиная с кембрийского геологического периода (700 млн. лет назад), когда начала эволюционировать примитивная нервная организация и, возможно, некоторые организмы обнаружили, что свет переносит не только энергию, но и полезную информацию. В эволюции использования этой информации в течение последующих нескольких миллионов лет сформировалась способность видеть. Она радикально изменила внутреннее представление внешнего мира и поведение организмов. С помощью визуальных перцептуальных теорий организмы получили возможность представлять объекты помимо непосредственного тактильного контакта с ними. Если вообразить, предлагает Шамози, что в докембрийский период существовали организмы, ориентированные на научное и философское размышление, то можно спросить, что они могли бы сказать об использовании зрения как нового средства познания? Можно предположить, что в силу консервативности живой природы такие «ранние философы» выразили бы недоверие этому средству. Они бы доказали, что видение ставит под сомнение известные модели мира, сложившиеся на реалистическом использовании тактильных

ощущений. «Мир является каузальным в тактильном модусе, но вероятностным – в визуальном», – заявил бы один из таких философов и тем самым сформулировал бы докембрийский принцип *дополнительности*. Так же мог быть сформулирован и докембрийский принцип *неопределенности*: «Если тело находится рядом, то мы можем исследовать его тактильно в трех измерениях, если оно удалено – то визуально, но только в двух измерениях. Это значит, что нельзя познавать все аспекты мира одновременно».

Таким образом, аналогично современной квантово-классической дихотомии и недостоверности вне наблюдений некоторых свойств квантовых объектов в докембрийский период вполне могли бы существовать тактильно-визуальная дихотомия и недостоверность вне тактильных ощущений визуально наблюдаемых свойств макрообъектов. Но мы знаем, что визуальные наблюдения достоверны, поскольку они проверяются тактильными ощущениями. Кроме того, и некоторые из докембрийских «философов» заметили бы, что видение, хотя и ничего не сообщает о «реальности», позволяет делать хорошие предсказания. Точно так же, хотя квантовый эксперимент ничего не говорит о реальности своих объектов, он – вместе с математическим аппаратом квантовой теории – реализует некоторую перцептуальную теорию микрообъектов.

Визуальное видение возможно благодаря вычислительному алгоритму, сложившемуся в нервной системе. В случае квантового измерения математический алгоритм предсказания его результатов рассматривается отдельно от него самого, ибо вычисления производятся не во время измерения. Именно это отделение и ведет к заключению, что определенные наблюдаемые величины существуют только в измерении. Этот вывод может быть устранен, если допустить, что культурно эволюционировавший вычислительный алгоритм квантового измерения является частью «квантового» сенсорного модуса, нового на эволюционной шкале, в том же самом смысле, в каком генетически эволюционировавшие вычислительные алгоритмы являются жизненно важной частью видения не совершенно нового на той же самой шкале. Оба вида вычислительных алгоритмов выполняют одну и ту же функцию: представляют информацию о внешнем мире в виде паттернов величин и конструируют адаптивную репрезентацию этого мира.

Аналогия между визуальным и квантовым информационным процессированием может быть продолжена. Об объектах, находящихся в суперпозиции квантовых состояний можно сказать следующее: 1) они не могут восприниматься чувственно; 2) они не имеют в человеческом мозгу никакой иной репрезентации, кроме математической; 3) без допущения существования такого типа состояний квантовая механика не существует. Также и докембрийские исследователи могли бы заявить о визуальном исследовании удаленных объектов следующее: 1) такие объекты не могут восприниматься обычными органами чувств (то есть тактильно); 2) они не имеют никакой иной репрезентации в мозгу, кроме визуальной; 3) без допущения существования удаленных объектов видение не существует. Если вообразить, что когда-нибудь психология будет в состоянии описывать квантовое измерение и видение одной и той же простой схемой, то эта схема может выглядеть следующим образом: ментальное состояние, готовое к поиску информации, – сенсорный вход – алгоритмическое вычисление – внутреннее когнитивное состояние, порождающее убеждение, – предсказание, основанное на этом убеждении. Здесь допускается, что использование математических алгоритмов квантовой механики производит ментальные состояния, соответствующие определенным убеждениям о природе внешнего мира, то есть позволяет воспринимать его квантовые аспекты.

Против предложенного способа объяснения феноменов квантовой теории оппоненты могут выдвинуть два контраргумента. Они могут возразить, что математический «перцептуальный модус» недостоверен, ибо он легко вводит в заблуждение, не позволяя четко различать реальное и воображаемое. Однако и визуальное восприятие страдает точно таким же недостатком. Если визуальное видение используется для исследования в изоляции, оно становится бесполезным, но превращается в достоверное, если дополняется другими человеческими способностями, если имеет место сенсорная интеграция.

Указывают также, что математика используется не только в квантовой физике, а является интегральной частью классических физических теорий. Но здесь она является простым сокраще-

нием обычного языка и визуального воображения. Содержание математических законов классической физики может быть выражено и с помощью пространственных форм и обычного языка, хотя такое выражение будет неэкономичным и неудобным для количественных предсказаний. Модели внешнего мира, выражаемые естественным языком, классической математикой и визуальным воображением, совместимы с космологией человека и являются ее символическими расширениями. В квантовой механике это не так, поскольку важнейшим атрибутом этой теории, и только ее, является то, что она имеет дело с такими аспектами внешнего мира, которые могут быть исследованы лишь с использованием специфического, хорошо определенного математического алгоритма. Этот алгоритм соответствует внутренней модели мира, которая не может быть интерпретирована или переведена в модель обычного языка или визуальных форм.

В визуальном видении мы воспринимаем информацию в форме физических картин, создаваемых посредством внешнего мира и в нем самом, в математическом алгоритме непосредственная информация закодирована в чисто ментальных картинах, которые являются нашими произведениями. Это различие является отражением того факта, что вычислительные алгоритмы математической «перцепции» развивались культурно и интенционально, а алгоритмы видения – генетически, путем естественного отбора.

В эволюционной интерпретации квантовой теории зависимость квантового процесса от наблюдателя понимается как естественное следствие и выражение того факта, что внешний мир не может давать ответы в духе космологии человека, если вопросы не поставлены так же. Сопоставление квантового модуса восприятия с модусами сенсорными ведет к переформулировке принципа дополнительной пространственно-временного и причинного представлений. В эволюционной формулировке он звучит так: «Микромир причинен в квантовом модусе и вероятностен в модусе млекопитающих».

Шамози считает, что эволюционная трактовка квантовой теории в принципе может быть подвергнута экспериментальной проверке. Однако эта проверка возможна не в рамках физики, а в рамках других отраслей науки, к которым относятся нейрофизиология, компьютерное моделирование когнитивных процессов, исследование аналогий между искусственными информационными сетями и ансамблем нейронов мозга.

### Выводы

Итак, обоснование трансперсональной картины мира при помощи квантовых парадоксов, как это делает С. Гроф, невозможно, поскольку, во-первых, физические объяснения квантовых явлений многочисленны, противоречивы, неverifiedируются и имеют гипотетический характер. Во-вторых, существует вполне обоснованное и непротиворечивое объяснение квантовых парадоксов в рамках эволюционной эпистемологии, опровергающее выводы С. Грофа. И, в-третьих, в настоящее время проблема субстанции выходит далеко за пределы квантовых парадоксов, поскольку в 2003 году NASA впервые обнародовало детальную карту распределения в окружающем нас пространстве космического микроволнового фона (реликтового излучения), созданную на основании данных, собранных зондом для исследования микроволновой анизотропии на протяжении 12 месяцев полета. Судя по полученной информации, наша Вселенная состоит из 4% обычного (барионного) вещества, 23% темной материи и 73% темной энергии. Точное определение природы темной энергии и темной материи на сегодняшний день отсутствует, но совершенно ясно, что «Мы стоим на пороге открытия, способного изменить суть наших представлений о Мире» [8], и что «Современной физике элементарных частиц неизвестны частицы, обладающие свойствами темного вещества... Мы знаем лишь то, что темное вещество взаимодействует со светящимся (барионами) гравитационным образом и представляет собой холодную среду с космологической плотностью, в несколько раз превышающей плотность барионов. Вследствие столь простых свойств темная материя прямо влияет на развитие гравитационного потенциала Вселенной. Контраст ее плотности усиливается с течением времени, приводя к образованию гравитационно-связанных систем гало темного вещества» [2, с. 1024].

Говорить о субстанции, игнорируя 96% вещества Вселенной недопустимо. Поэтому утверждение С. Грофа о сознании (или психической энергии) как первооснове сущего сейчас как минимум гипотетично.

### Библиографический список

1. Гроф, С. За пределами мозга. – М., 1993.

2. Севальников, А.Ю. Современные онтологические модели квантовой механики: философский анализ: автореф. ... канд. философ. наук. – М., 1997.
3. Szamosi, G. Naturalising the Copenhagen interpretation: (An evolutionary approach to quantum-measurement theory) // *Dialectica*. – Bienna, 1993. – Vol. 47.
4. Determinismus, Indeterminismus: Philos. Aspekte phisikalischer Theoriebildung / Hrsg. Von Marx W. – Frankfurt a. M.: Klostermann, 1990.
5. Севальников, А.Ю. Квантово-механическая интерпретация субъект-объектных отношений: в поисках философских оснований // Социокультурный контекст науки. – М., 1998.
6. Wheeler, John A. «Information, physics, quantum: The search for links» in W. Zurek (ed.) *Complexity, Entropy, and the Physics of Information*. Redwood City, CA: Addison-Wesley. 1990.
7. Weizsacker, C.F. von, Gornitz Th. Quantum-realistic Interpretation // *Found. of physics*. – N.Y., L., 1991. – Vol. 21, № 3.
8. Лукаш, В.Н. Темная материя: от начальных условий до образования структуры Вселенной / В.Н. Лукаш, Е.В. Михеева // *Успехи физических наук*. – 2007. – Т. 177. – № 9.

## Bibliography

1. Grof, S. *Za predelami mozga*. – М., 1993.
2. Sevaljnikov, A.Yu. *Sovremenniihe ontologicheskie modeli kvantovoy mekhaniki: filosofskiy analiz: avtoref. ... kand. filosof. nauk*. – М., 1997.
3. Szamosi, G. Naturalising the Copenhagen interpretation: (An evolutionary approach to quantum-measurement theory) // *Dialectica*. – Bienna, 1993. – Vol. 47.
4. Determinismus, Indeterminismus: Philos. Aspekte phisikalischer Theoriebildung / Hrsg. Von Marx W. – Frankfurt a. M.: Klostermann, 1990.
5. Sevaljnikov, A.Yu. *Kvantovo-mekhanicheskaya interpretaciya subjekt-objektnikh otnosheniy: v poiskakh filosofskikh osnovaniy* // *Sociokulturniy kontekst nauki*. – М., 1998.
6. Wheeler, John A. «Information, physics, quantum: The search for links» in W. Zurek (ed.) *Complexity, Entropy, and the Physics of Information*. Redwood City, CA: Addison-Wesley. 1990.
7. Weizsacker, C.F. von, Gornitz Th. Quantum-realistic Interpretation // *Found. of physics*. – N.Y., L., 1991. – Vol. 21, № 3.
8. Lukash, V.N. *Temnaya materiya: ot nachalnykh usloviy do obrazovaniya struktur Vselennoy* / V.N. Lukash, E.V. Mikheeva // *Uspekhi fizicheskikh nauk*. – 2007. – Т. 177. – № 9.

Статья поступила в редакцию 10.01.13

УДК 378.6

**Soboleva O.V., Skibickiy E.G. THE SYSTEM OF SCHOLASTIC-PROFESSIONAL PROBLEMS AS FACILITY OF SHAPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS IN THE BUILDING SPHERE.** The article gives the determination of the scholastic-professional problem, it describes functions and principles of setting up scholastic-professional problems. It shows stages of their development, as well as types and algorithm of their decision. It gives an example of the decision of a standard scholastic-professional problem in the discipline «Hydraulics».

**Key words:** the system of scholastic-professional problems, shaping, integration, stages of the development, structure, functions, principles, levels.

**О.В. Соболева**, ст. преп. каф. «Гидравлика, водоснабжение, водные ресурсы и экология» Сибирского гос. университета путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: [Soboleva\\_ovn@mail.ru](mailto:Soboleva_ovn@mail.ru); **Э.Г. Скибицкий**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. «Педагогика и психология» Сибирской академии финансов и банковского дела, г. Новосибирск, E-mail: [skibit@yandex.ru](mailto:skibit@yandex.ru)

## СИСТЕМА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

В работе приведено определение учебно-профессиональной задачи, описаны функции и принципы построения учебно-профессиональных задач. Рассмотрены этапы их разработки, показаны типы и алгоритм их решения. Дан пример решения типовой учебно-профессиональной задачи по учебной дисциплине «Гидравлика».

**Ключевые слова:** система учебно-профессиональных задач, формирование, интеграция, этапы разработки, структура, функции, принципы, уровни.

В настоящее время в России происходит становление новой системы высшего профессионального образования, базирующейся на компетентностном и субъектном подходах и предполагающей принципиально иной взгляд на организацию подготовки инженерных кадров. Как показывает практика, сегодня востребованы специалисты широкого профессионального профиля. В связи с этим подготовка специалистов строителей по специальности «Водоснабжение и водоотведение» претерпевает кардинальные изменения, связанные с введением Федеральных государственных образовательных стандартов, построенных на основе компетентностного подхода [1].

Наши исследования показали, что профессиональная деятельность инженера в условиях современного производства является сложной, многофункциональной, многоуровневой и динамически развивающейся структурой с большими возможностями широкого переключения с одной компетентности на другую и уровни профессиональной деятельности. Кроме того, она характеризуется расширением объема научных знаний и профессиональных задач.

Для решения задачи формирования у студентов, обучающихся по специальности «Водоснабжение и водоотведение»,

профессиональных компетенций, был выявлен, обоснован и разработан комплекс педагогических средств. Одним из таких средств является система учебно-профессиональных задач.

Разработанная в рамках исследования система учебно-профессиональных задач, объединена единой дидактической целью – сформировать профессиональные компетенции (проектно-конструкторскую, производственно-технологическую и научно-исследовательскую) и развивать личностные качества будущего специалиста строительного профиля. Система учебно-профессиональных задач создавалась на основе интеграции таких дисциплин как «Высшая математика», «Физика», «Инженерная графика», «Теоретическая механика», «Геодезия», что в дальнейшем позволяет усваивать знания, умения и навыки по гидравлике.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показал, что существуют различные подходы к понятию «задача». Задачу рассматривают с психолого-педагогической и дидактической точек зрения (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Загвязинский, Г.А. Балл, Л.М. Фридман и др.) [2-6 и др.]. Кроме того, задачу можно рассматривать как: обязательный элемент любого педагогического процесса; условие для успешного

усвоения полученных знаний, формирования практических умений и навыков; универсальное диагностическое средство определения обученности; средство развития мышления и творческих способностей студентов; средство формирования системных знаний и умений, прописанных в федеральных государственных образовательных стандартах.

Учитывая вышеизложенное, **учебно-профессиональная задача** – средство достижения учебной цели, ориентированное на овладение наиболее общими отношениями предметной области, позволяющее сформировать профессиональные компетенции у студентов строительного профиля.

Объектом учебно-профессиональных задач является будущая профессиональная деятельность специалиста, а предметом – усвоение связей между понятиями, теориями, законами, способами действия и умениями, полученными студентами при изучении различных учебных дисциплин.

Разработанная система учебно-профессиональных задач выполняет общие **дидактические функции** (обучающую, развивающую, управляющую и воспитывающую), а также **специфические функции** (мотивационную, информационную, контрольно-оценочную и рефлексивную).

**Обучающая функция** задач реализуется при наличии следующих условий: в системе должны быть представлены различные типы задач, стимулирующие интерес и активную целенаправленную познавательную деятельность студентов; в содержании учебной задачи и процессе её решения представлены новые для студента знания, обеспечивающие развитие навыков мыслительной деятельности.

**Развивающая функция** задач заключается в развитии логического мышления студентов, их памяти, творческой активности, самостоятельности в принятии решений, а также формировании новых понятий, способствующих развитию профессиональных компетенций.

**Управляющая функция** задач реализуется при следующих условиях: система задач обеспечивает установление и формирование внутрисубъектных и межпредметных связей; показывает студенту перспективы развития его знаний и способностей; делает учебную работу студента осмысленной и целенаправленной; подчиняет педагогический процесс воспитательным целям обучения [7; 8].

**Воспитывающая функция** задач помогает формировать в процессе обучения нравственные и эстетические представления, мировоззрение, потребности личности, способность следовать нормам поведения в обществе [9].

**Мотивационная функция** задач формирует устойчивую мотивацию учебной и производственной деятельности, поддерживает постоянный интерес студентов к учению. Мотивация реализуется через сходство с реальными технологическими условиями и объектами.

**Информационная функция** учебно-профессиональных задач позволяет им выступать в качестве источника информации, а также способствует её передаче при изучении специальных дисциплин и дисциплин специализаций.

**Контрольно-оценочная функция** задач позволяет контролировать процесс получения знаний, выявляет уровень их сформированности, является доступным, простым и достоверным способом проверки знаний и умений студентов.

**Рефлексивная функция** задач поднимает самосознание на уровень теоретического мышления, способствует активному осмыслению или переосмыслению полученных знаний и способов решения задач, формирует эффективные стратегии решения различных типов задач и приемы представления результатов их решения [10].

Содержание задач построено на основе полипарадигмального подхода, базирующегося на интегративно-развивающем, системно-деятельностном и контекстно-модульном подходах.

При разработке содержания задач мы использовали следующие принципы: профессиональной направленности, системности, интегративности, модульности, вариативности и информативности. Все принципы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Системообразующим принципом в нашем случае является принцип интегративности, все остальные принципы являются производными от него, конкретизируют и раскрывают условия его воплощения.

В нашем исследовании мы предлагаем использовать систему учебно-профессиональных задач, в которую входят четыре основных типа задач: междисциплинарные, проблемно-поисковые, эвристические и рефлексивные (рис. 1).

Рассмотрим кратко их содержание.

**Междисциплинарные задачи** имеют особую значимость при подготовке будущих специалистов, так как являются средством реализации интеграционных связей в процессе обучения, устанавливают связи между структурными элементами теоретического и практического материала по различным учебным дисциплинам, помогают осознать необходимость приобретаемых знаний, умений и навыков. Оказывают влияние на формирование производственно-технологической, проектно-конструкторской и научно-исследовательской компетенций.

**Проблемно-поисковые задачи** учат студентов сопоставлять имеющуюся у них информацию с новой, создавать новые связи среди элементов системы знания, находить и решать проблемы, включать их в поисковую и профессиональную деятельность, строить на базе прочных основ знаний. Оказывают влияние на формирование производственно-технологической и проектно-конструкторской компетенций.

**Эвристические задачи** формируют творческое начало у студентов, помогают раскрыть индивидуальность, проявить себя в нестандартной ситуации, учат применять полученные знания и приобретать новые, способствуют формированию более сложной системы действий. Оказывают влияние на формирование научно-исследовательской компетенции.

**Рефлексивные задачи** направлены на активное осмысление или переосмысление полученных знаний, способов решения задач, их систематизацию, формирование эффективных стратегий решения различных задач, на регулирование собственной учебной деятельности, на обнаружение связей и зависимостей между понятиями, на подтверждение правильности выбора решения задачи, на формирование различных умений и навыков. Оказывают влияние на формирование производственно-технологической, проектно-конструкторской и научно-исследовательской компетенций.

Кроме того, учебно-профессиональные задачи можно классифицировать по: **содержанию задачи** – абстрактные и конкретные; **способу задания условий** (по языковой форме) – наглядно-графические и знаково-символические; **способу решения** – математические, графические и комбинированные; **степени самостоятельности** – аудиторные и домашние (рис. 1) [6, 11, 12 и др.].

Содержание системы учебно-профессиональных задач разрабатывалось в соответствии с требованиями к подготовке специалистов строительного профиля, обучающихся по специальности «Водоснабжение и водоотведение» и Федерального государственного образовательного стандарта, на основе интеграции дисциплины «Гидравлика» со специальными дисциплинами и дисциплинами специализаций.

При построении содержательного компонента задачи мы учитывали, что они должны: охватывать всю учебную дисциплину; способствовать развитию профессиональных компетенций; быть личностно и профессионально-ориентированными; обеспечивать развитие у студентов всех основных видов мышления (словесно-логического, наглядно-образного, наглядно-действенного); формировать умения принимать самостоятельные решения; носить диагностический характер.

При разработке содержания учебно-профессиональных задач учитывались их дидактические свойства (валидность, сложность, трудность и дидактическая полезность).

Наши исследования (в течение пяти лет) показали, разработка содержательного компонента требует от педагога свободного владения знаниями в своей дисциплинарной области, учёта уровня подготовленности студентов и их индивидуально-типологических особенностей, специфики рефлексивного и эмоционально-интеллектуального взаимодействия студентов и преподавателей.

Реализация осуществлялась преподавателями кафедр: «Гидравлика, водоснабжение, водные ресурсы и экология» (СГУПС), «Гидротехнические сооружения и гидравлика» (НГА-СУ), «Водные пути, гидравлика и гидроэкология» (НГАВТ).

Решение учебно-профессиональной задачи является мыслительным процессом, т.е. деятельностью, структура которой включает в себя ориентировочную, исполнительную и контрольно-корректировочную части [6, 11 и др.]. Приступая к решению любой задачи студенту необходимо внимательно изучить её содержание, т.е. произвести анализ и синтез задачи, которые позволяют выделить все её структурные элементы: требование (или предписание) задачи, её условия и отношение между требованием и условием [6, 13]. Одним из главных инструментов при этом является распознавание и узнавание, они напрямую зависят от знаний студентом учебного материала данной

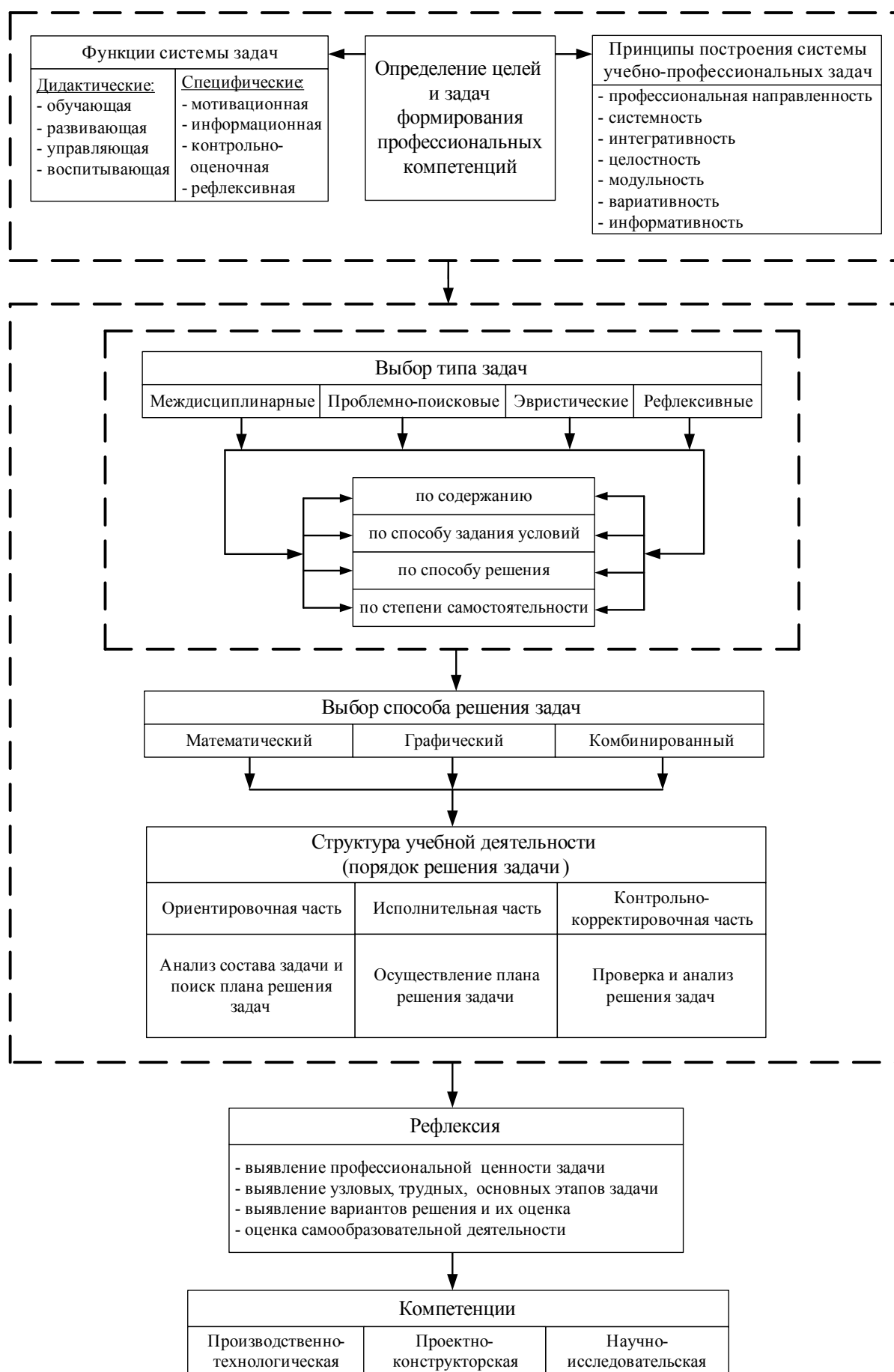


Рис. 1. Типы и алгоритм решения учебно-профессиональных задач

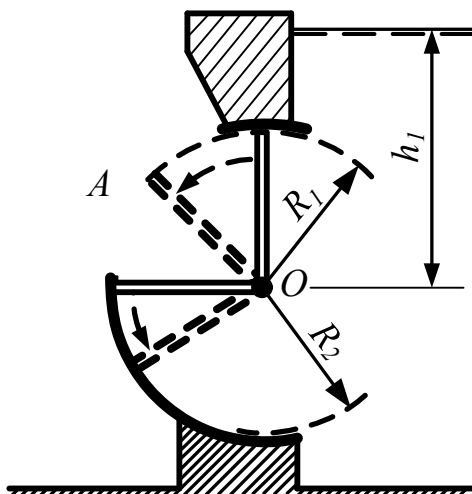


Рис. 2

темы и его опыта. Анализ задачи заканчивается тогда, когда у студента появляется план решения данной задачи.

Для примера приведём задачу из раздела «Гидростатика». Их можно отнести к задачам трансформирующего типа, т.е. требующих применения известных формул в новых ситуациях. Данный тип задач часто решается при проектировании гидротехнических и ёмкостных сооружений.

Угловой поворотный затвор перекрывает отверстие A резервуара прямоугольными радиальными крыльями  $R_1$  x  $b$  и  $R_2$  x  $b$  и обеспечивает постоянный уровень воды  $h_1$  над осью затвора O за счёт определённого соотношения размеров крыльев  $R_1$  и  $R_2$ . Определить: величину силы гидростатического давления воды на крылья затвора; длину крыла  $R_2$  (см. рис. 2).

**Указание.** При уровне воды  $h_1$  моменты сил ( $M_1$  и  $M_2$ ) гидростатического давления воды относительно оси O на радиальные крылья равны между собой,  $b$  – перпендикулярна плоскости крыла.

**Оrientировочная** часть заключается в анализе состава задачи и поиске плана решения, **исполнительная** часть – в осуществлении плана решения задачи, **контрольно-корректировочная** – в проверке и анализе решения задачи [6; 11; 13].

В содержании данной задачи имеется утверждение и вопрос. Для нахождения ответов выделим данные и искомые величины. Предметом исследования является сила гидростатического давления воды на крылья затвора. При этом определены условия: глубина воды –  $h_1$ , размеры крыла  $R_1$  x  $b$ , моменты сил ( $M_1$  и  $M_2$ ) гидростатического давления воды относительно оси O на радиальные крылья равны между собой – **данные величины**. Величины сил гидростатического давления воды на крылья затвора и длина крыла  $R_2$  – **искомые величины**.

Применительно к приведённому примеру задачи можно сказать, что план решения данной задачи заключается в расчлениении задачи на части и установлении определённой последовательности расчёта неизвестных величин по формулам. Студент должен определить величину силы гидростатического давления

(ГСД) и точку её приложения на крыло  $R_1$ , построить эпюры сил ГСД на оба крыла. Далее студенту необходимо воспользоваться своими знаниями, умениями и навыками, полученными им при изучении учебной дисциплины «Теоретическая механика», чтобы установить зависимость для определения размера крыла  $R_2$ , и, как следствие, рассчитать величину силы ГСД на второе крыло  $R_2$ , так как именно эти требования задачи должны быть выполнены.

Для решения задачи необходимо воспользоваться определёнными способами, под которыми мы понимаем систему действий и средств для реализации плана решения задачи. Среди многообразия способов решения задач выделяем математический и графический способы. Весь процесс решения задачи разбиваем на следующие этапы:

- 1 этап – чтение задачи, выделение предмета, описанного в задаче, выделение данных и искомых величин;
- 2 этап – кодирование содержания задачи (краткая схематическая запись);
- 3 этап – перевод единиц измерения физических величин в одну систему;
- 4 этап – выявление сущности, описанной в содержании задачи;
- 5 этап – решение задачи аналитическим способом;
- 6 этап – решение задачи графоаналитическим способом;
- 7 этап – проверка и анализ полученных результатов;
- 8 этап – запись основной формулы и выражения для определения величины силы ГСД для второго крыла;
- 9 этап – получение результата;
- 10 этап – запись ответа.

Контрольно-корректировочная составляющая решения задачи заключается в том, что сравниваются ответы, полученные в математическом и графическом способах решения данной задачи.

Приведённые выше этапы решения задачи свидетельствуют о том, что процесс их решения является сложным, многоплановым и обобщающим.

При решении задач данного типа (с применением графических схем) у студентов формируются наглядные образы, происходит обобщение существенных признаков объектов, перевод практического обобщения в словесно-понятийное.

Опытно-экспериментальная проверка полезности (целесообразности и эффективности) разработанной системы учебно-профессиональных задач показала, что она создаёт образовательную среду для формирования профессиональных компетенций, обеспечивает формирование знаний, интегрированных в процессе изучения учебной дисциплины «Гидравлика» и специальных дисциплин в контексте будущей профессиональной деятельности.

Применение системы учебно-профессиональных задач в процессе изучения учебной дисциплины «Гидравлика» приводит к более глубоким специальным знаниям, происходит усвоение связей между понятиями, законами, способами действия и умениями. Решая учебно-профессиональные задачи, студенты используют профессиональные термины и учатся анализировать возникающие ситуации, характерные для будущей профессиональной деятельности, развивают профессиональное мышление и умение принимать управленческие решения в производственных ситуациях.

#### Библиографический список

1. Педагогический словарь: учеб. пособие / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М., 2008.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для вузов. – М., 2004.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М., 1989. – Т. 1.
4. Загвязинский, В.И. Общая педагогика: учеб. пособие / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. – М., 2008.
5. Балл, Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990.
6. Фридман, Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М., 1977.
7. Володарский, В.Е. Дидактические основы системы учебных задач по физике // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1983. – № 1(41).
8. Бухарова, Г.Д. Теоретико-методологические основы обучения решению задач студентов вуза: монография. – Екатеринбург, 1995.
9. Педагогика: учеб. пособие / В.Г. Рындак, Н.В. Алёхина, И.В. Власюк [и др.]; под ред. проф. В.Г. Рындак. – М., 2006.
10. Машбиц, Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью: метод. пособие. – К., 1987.
11. Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург, 1995. – Вып. 1.
12. Мутинова, Г.Р. Методика конструирования интегративно-технологических задач как средства развития профессиональных компетенций будущих специалистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009.
13. Пойа, Д. Как решать задачу: пер. с англ. и с предисл. Ю.М. Гайдук. – М., 2010.

## Bibliography

1. Pedagogicheskiy slovarj: ucheb. posobie / pod red. V.I. Zagvyazinskogo, A.F. Zakirovoy. – M., 2008.
2. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj: ucheb. posobie dlya vuzov. – M., 2004.
3. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obthej psihologii: v 2 t. – M., 1989. – T. 1.
4. Zagvyazinskiy, V.I. Obthaya pedagogika: ucheb. posobie / V.I. Zagvyazinskiy, I.N. Emel'yanova. – M., 2008.
5. Ball, G.A. Teoriya uchebnykh zadach: Psikhologo-pedagogicheskiy aspekt. – M.: Pedagogika, 1990.
6. Fridman, L.M. Logiko-psikhologicheskiy analiz shkolnykh uchebnykh zadach. – M., 1977.
7. Volodarskiy, V.E. Didakticheskie osnovy sistem uchebnykh zadach po fizike // Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukakh. – M., 1983. – № 1(41).
8. Bukharova, G.D. Teoretiko-metodologicheskie osnovy obucheniya resheniyu zadach studentov vuza: monografiya. – Ekaterinburg, 1995.
9. Pedagogika: ucheb. posobie / V.G. Rihndak, N.V. Alyokhina, I.V. Vlasjuk [i dr.]; pod red. prof. V.G. Rihndak. – M., 2006.
10. Mashbic, E.I. Psikhologicheskie osnovy upravleniya uchebnoy deyatelnostyu: metod. posobie. – K., 1987.
11. Ponyatijnyy apparat pedagogiki i obrazovaniya: sb. nauch. tr. / otv. red. E.V. Tkachenko. – Ekaterinburg, 1995. – Vihp. 1.
12. Muginova, G.R. Metodika konstruirovaniya integrativno-tekhnologicheskikh zadach kak sredstva razvitiya professionalnykh kompetency budutshikh specialistov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2009.
13. Poyja, D. Kak reshat zadachu: per. s angl. i s predisl. Yu.M. Gayduka. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 23.12.12

УДК 378

**Solomin V.I. PROBLEM OF GENESIS OF STRUCTURAL COMPONENTS SYNDROME OF MENTAL BURNING OUT.** The literature analysis on a problem of genesis of burning out has shown presence of various models. In one concepts development of process of burning out is described as reaction to organizational stresses where burning out stages correspond to stages of course of stress. In others more difficult character of course of burning out in which the greatest value is given by sequences of occurrence of components of burning out is considered.

**Key words:** a syndrome of mental burning out, physiological reactions, stress, empathy.

**В.И. Соломин**, аспирант каф. психологии труда и клинической психологии ФГБОУ ВПО «Тверской гос. университет», Тверь, E-mail: [Ivanlavrov@bk.ru](mailto:Ivanlavrov@bk.ru)

## ПРОБЛЕМА ГЕНЕЗИСА СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ СИНДРОМА ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ

Анализ литературы по проблеме генезиса выгорания показал наличие различных моделей. В одних концепциях развитие процесса выгорания описывается как реакция на организационные стрессы, где стадии выгорания соответствуют стадиям протекания стресса. В других рассматривается более сложный характер протекания выгорания, в которых наибольшее значение придается последовательности возникновения компонентов выгорания.

**Ключевые слова:** синдром психического выгорания, физиологические реакции, стресс, эмпатия.

Одним из важнейших вопросов в изучении проблемы выгорания является проблема генезиса. Важность изучения генезиса определяется двумя основными причинами: во-первых, феномен выгорания целесообразно рассматривать не только как комплекс симптомов, но и как процесс, что способствует более точной дифференциации выгорания от других сходных феноменов; во-вторых, раскрытие динамики выгорания позволит определить последовательность развития трех компонентов выгорания и их взаимодействие друг с другом.

Анализ немногочисленных научных работ по данной проблематике показывает неоднозначность позиций исследователей.

Одна из первых динамических моделей представлена в работе В. Perlman и Е.А. Hartman [1, с. 23]. Развитие процесса выгорания описывается как проявление трех основных классов реакций на организационные стрессы:

– *физиологические реакции*, проявляющиеся в физических симптомах (физическое истощение);

– *аффективно-когнитивные реакции* в виде асоциальных или иррациональных установок, неконструктивных переживаний и чувств (эмоциональное и мотивационное истощение, депersonализация);

– *поведенческие реакции*, выражающиеся в симптоматических типах преодолевающего поведения (деадаптация, дистанцирование от профессиональных обязанностей, сниженная рабочая мотивация и продуктивность).

Модель представляет четыре стадии стресса.

**Первая стадия** – напряженность, связанная с дополнительными усилиями по адаптации к ситуационным рабочим требованиям. Такую напряженность вызывают два наиболее вероятных типа ситуаций. Первый: навыки и умения работника недостаточны, чтобы соответствовать субъективно воспринимаемым или реальным организационным, статусно-ролевым и профессиональным требованиям. Второй: работа может не соответствовать ожиданиям, потребностям или ценностям субъекта труда. Те и другие ситуации создают противоречие между субъектом и

рабочим окружением, что запускает процесс «непродуктивного горения».

**Вторая стадия** сопровождается сильными ощущениями и переживаниями стресса. Многие стрессогенные ситуации могут не вызывать соответствующих переживаний, поскольку происходит конструктивное когнитивное оценивание своих возможностей и осознаваемых требований рабочей ситуации. Движение от первой стадии ко второй во многом зависит от ресурсов личности и от статусно-ролевых и организационных переменных.

**Третья стадия** сопровождается реакциями основных трех классов (физиологические, аффективно-когнитивные, поведенческие) в индивидуальных вариациях.

**Четвертая стадия** представляет собой выгорание как многогранное переживание хронического психологического стресса. Будучи негативным последствием психологического стресса, переживание выгорания проявляется как физическое, эмоционально-мотивационное истощение, неконструктивная когнитивная и поведенческая защита, как переживание субъективного неблагополучия – определенного физического или психологического дискомфорта. Четвертая стадия образно сопоставима с «затуханием горения» при отсутствии необходимого топлива.

В данной модели факторы, значимо связанные с выгоранием, распределены следующим образом: организационные и индивидуальные характеристики воздействуют на восприятие субъектом труда роли и привлекательности организации, опосредуя ответные реакции работника. В ответ на это организация реагирует на симптомы, проявляющиеся у работника (на третьей стадии), что затем может привести к последствиям выгорания, проявляющиеся на четвертой стадии. Динамика процесса выгорания понимается здесь многомерно.

Следующая процессуальная модель – это фазовая модель выгорания R.T. Golembiewski и R.F. Munzenrieder [2, с. 12].

В основе этой динамической фазовой модели выгорания лежит представление о сложной динамике развития данного синдрома. Авторы выделяют три степени и восемь фаз выгорания,

которые отличаются взаимоотношением показателей по всем трем факторам, диагностируемых с помощью опросника MBI.

Предложенная модель позволяет выделить низкую (1-3-я фазы), среднюю (4-5-я фазы) и высокую степень выгорания (6-7-я фазы). Последняя – переход к энергетическому истощению, характеризующийся появлением высоких показателей эмоционального истощения. До этого эмоционально-энергетический запас противодействует нарастающей деперсонализации и редукции профессиональных достижений.

Эта модель не предполагает, что развитие выгорания происходит постепенно в порядке движения от одной фазы к другой. Обычным представляется следующий вариант динамики фаз выгорания: 1-2-4-8. В случае острого начала выгорания последовательность фаз выгорания выглядит другим образом: 1-4, 2-4, 3-8 или 4-8.

Более важным с точки зрения анализируемой проблемы являются представления R.T. Golembiewski об очередности возникновения составляющих выгорания в процессе его развития. Он считает, что в процессуальном плане выгорание начинается с деперсонализации, затем возникает редукция профессиональных достижений, заканчивается данный процесс возникновением эмоционального истощения. При этом основная роль в возникновении и развитии выгорания принадлежит факторам профессиональной среды. R.T. Golembiewski акцентирует внимание на отрицательных последствиях выгорания не только для личности, но и для организации, в которой та функционирует.

Аналогичный подход получил развитие в работах M. Burish [3, с. 11]. С его точки зрения, выгорание проходит в своем развитии шесть фаз.

#### 1. Предупреждающая фаза:

а) чрезмерное участие: чрезмерная активность; отказ от потребностей, не связанных с работой; вытеснение из сознания переживаний неудач и разочарований; ограничение социальных контактов;

б) истощение: чувство усталости; бессонница; угроза несчастных случаев.

#### 2. Снижение уровня собственного участия:

а) по отношению к сотрудникам, пациентам: потеря положительного восприятия коллег; переход от помощи к надзору и контролю; приписывание вины за собственные неудачи другим людям; доминирование стереотипов в поведении по отношению к сотрудникам, пациентам – проявление негуманного подхода к людям;

б) по отношению к остальным окружающим: отсутствие эмпатии; безразличие; циничные оценки;

в) по отношению к профессиональной деятельности: нежелание выполнять свои обязанности; искусственное продление перерывов в работе, опоздания, уход с работы раньше времени; акцент на материальный аспект при одновременной неудовлетворенности работой;

г) возрастание требований: потеря жизненного идеала, концентрация на собственных потребностях; чувство переживания того, что другие люди используют тебя; зависть.

#### 3. Эмоциональные реакции:

а) депрессия: постоянное чувство вины, снижение самооценки; безосновательные страхи, лабильность настроения, апатии;

б) агрессия: защитные установки, обвинение других, игнорирование своего участия в неудачах; отсутствие толерантности и способности к компромиссу; подозрительность, конфликты с окружением.

#### 4. Фаза деструктивного поведения:

а) сфера интеллекта: снижение концентрации внимания, отсутствие способности выполнить сложные задания; ригидность мышления, отсутствие воображения;

б) мотивационная сфера: отсутствие собственной инициативы; снижение эффективности деятельности; выполнение заданий строго по инструкции;

в) эмоционально-социальная сфера: безразличие, избегание неформальных контактов; отсутствие участия в жизни дру-

Библиографический список

1. Burnout: Summary Future and Research//Human relation. – 1982. – V. 35.
2. Phases of Burnout: Developments in Concepts and Applications. – New York, 1988.
3. Burish, M. Burnout-Syndrom-Theorie der innern Erschöpfung. – Berlin, 1989.
4. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб., 2004.
5. Орёл, В.Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии: сб. науч. трудов / под ред. проф. А.В. Карпова. – Ярославль, 2005.

#### Bibliography

1. Burnout: Summary Future and Research//Human relation. – 1982. – V. 35.
2. Phases of Burnout: Developments in Concepts and Applications. – New York, 1988.

гих людей либо чрезмерная привязанность к конкретному лицу; избегание тем, связанных с работой; самодостаточность, одиночество, отказ от хобби, скука.

5. *Психосоматические реакции*: снижение иммунитета; неспособность к релаксации в свободное время; бессонница, сексуальные расстройства; повышение давления, тахикардия, головные боли; боли в позвоночнике, расстройства пищеварения; зависимость от никотина, кофеина, алкоголя.

6. *Разочарование*: отрицательная жизненная установка; чувство беспомощности и бессмысленности жизни; экзистенциальное отчаяние.

Анализируя фазы развития синдрома, автор подчеркивает, что существует определенная тенденция: сильная зависимость от работы приводит к полному отчаянию и экзистенциальной пустоте.

В отечественной научной литературе процессуальная концепция выгорания представлена в работе В.В. Бойко [4], описывающего его с точки зрения основных стадий стресса, согласно концепции Г. Селье. Синдром эмоционального выгорания как динамический процесс имеет три фазы:

– *Фаза «Тревожное напряжение*: предвестник и «запускающий механизм» в формировании эмоционального выгорания. Напряжение имеет динамический характер, что обуславливается изматывающим постоянством или усилением психотравмирующих факторов.

– *Фаза «Резистенция*»: сопротивление нарастающему стрессу.

– *Фаза «Истощение*»: характеризуется более или менее выраженным падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы.

Автор рассматривает эмоциональное выгорание как профессиональную деформацию личности, которая возникает под воздействием внешних и внутренних факторов.

Противоречивые результаты были получены и при изучении стабильности выраженности структурных компонентов выгорания в процессе профессиональной деятельности.

В.Е. Орёл отмечает, что противоречивость результатов исследований, посвященных динамике возникновения выгорания, объясняется двумя причинами:

1. Наличие разной последовательности возникновения составляющих выгорания обусловлено разными источниками их формирования. Имеет место гетерохронный характер возникновения фаз выгорания.

2. Роль и ведущее значение тех или иных факторов в формировании выгорания будет зависеть от специфики самой профессиональной деятельности, что отразится и на последовательности возникновения компонентов выгорания. Последовательность возникновения составляющих выгорания в разных профессиях может быть различной [5].

Итак, одним из важнейших аспектов изучения проблемы выгорания является проблема генезиса. Исследования динамики выгорания представлены различными моделями. В одних концепциях развитие процесса выгорания описывается как реакция на организационные стрессы, где стадии выгорания соответствуют стадиям протекания стресса. В других рассматривается более сложный характер протекания выгорания, в которых наибольшее значение придается последовательности возникновения компонентов выгорания. Но изучение динамики возникновения структурных компонентов выгорания и степени их изменчивости, несмотря на разность подходов, выявило одну общую закономерность: выгорание представляет собой процесс, где временной фактор имеет решающее значение. Возникновение выгорания отражает процессы, происходящие внутри личности, и степени согласованного действия факторов организационной среды. За основу нашего научного исследования взято следующее положение: последовательность возникновения выгорания неразрывно связана с особенностями профессии, с личностными особенностями и степени воздействия факторов организационной среды.

3. Burish, M. Burnout-Sundrom-Theorie der innern Erschopfung. – Berlin, 1989.
4. Boyjko, V.V. Sindrom «ehmocional'nogo vihgoraniya» v professional'nom obthenii. – SPb., 2004.
5. Oryol, V.E. Issledovanie fenomena psikhicheskogo vihgoraniya v otechestvennoy i zarubezhnoy psikhologii // Problemih obthej i organizacionnoj psikhologii: sb. nauch. trudov / pod red. prof. A.V. Karpova. – Yaroslavl, 2005.

Статья поступила в редакцию 25.12.12

УДК 159.9:37.015.3

**Sungurova N.L. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION OF STUDENTS IN MODERN INFORMATION AND COMPUTER ENVIRONMENT.** The article considers the psychological and pedagogical aspects of the application of information and computer educational technologies. Disclosed functions, means and methods of modern computer-based learning. We offer the technology of psychological and pedagogical support.

**Key words:** information and computer technologies, means and methods of computer-based learning, psychological and pedagogical support.

**Н.Л. Сунгурова, доц., канд. психол. наук, каф. психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: [sungurovanl@mail.ru](mailto:sungurovanl@mail.ru)**

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты применения информационно-компьютерных образовательных технологий. Раскрываются функции, средства и методы современного компьютерного обучения. Предлагается технология психолого-педагогического сопровождения.

**Ключевые слова:** информационно-компьютерные технологии, средства и методы компьютерного обучения, психолого-педагогическое сопровождение.

Современное разнообразие использования информационно-компьютерных технологий в практике высшего учебного заведения обусловлено разным их предназначением, а также потенциалом или возможностями в решении образовательных задач разного вида. Информационно-компьютерные технологии в обучении ведут к изменениям содержания, методов, приемов и средств учебной деятельности.

Информационные технологии направлены на овладение новыми средствами поиска, применения и переработки учебной или научной информации, а именно средствами компьютерной техники, Интернета, аудио- и видеотехники.

Применение мела и доски можно рассматривать как революцию в истории развития образовательной технологии, позволившую выйти на новый уровень представления учебного материала. Затем появление печатных учебников на много лет вперед определило развитие технологии преподавания, добавив к учебной, аудиторной технологии организацию самостоятельной работы. Следует заметить, что, например, к началу XXI века свыше 90% учебных материалов, предоставляемых студентам отечественных вузов, являются печатными учебниками.

В XX в. достижения в развитии аппаратных средств были эффективно применены в образовательных технологиях. Фотография подняла на новый уровень иллюстративную часть учебных материалов. Проектор со слайдами, а затем overhead стали неотъемлемой частью аудиторного дизайна учебных заведений. Появление радио, а затем телевидения породило широкий спектр образовательных программ – как для индивидуального внеаудиторного использования, так и применяемых на аудиторных занятиях. В конце 60-х гг. XX в. развитие аппаратных средств привело к возникновению университета нового типа – в 1969 г. был создан Открытый университет Великобритании, применяющий для дистанционного обучения широкий спектр аппаратных средств – от печатных учебников до мультимедиа, от элементов очного обучения до теле- и видеоконференций.

В 1980-е гг. началась компьютеризация образования. Всемирное развитие Интернета открыло новые горизонты для развития новых информационных технологий и применения их в сфере образования [1].

По мере совершенствования технических характеристик самого компьютера и его программного обеспечения, расширения его дидактических возможностей утвердилась идея о принципиально новых свойствах компьютера как средства обучения. Изменилась оценка роли и места компьютеров в учебном процессе. Наряду с программами контроля знаний стали появляться обучающие компьютерные системы, тренажеры, средства демонстрации и поддержки изложения материала, средства компьютерного моделирования, средства подготовки раздаточного материала и т.д.

Современные информационные компьютерные технологии существенно отличаются от своих предшественников, они постоянно видоизменяются и приводят к пересмотру принципов и методов учебных взаимодействий.

Говоря о современных технических средствах, выделяют их функции в образовательной практике:

- представление учебной информации в деятельности преподавателей – дискеты, компакт-диски, гипертекст;
- воспроизведение этой информации – дисплеи и мультимедийные проекторы;
- доставка и передача информации – компьютерные сети и т.д. [1].

Компьютер с соответствующим программным обеспечением является универсальным средством, в большей или меньшей мере выполняющий все аппаратные функции, а также важнейшую функцию создания, хранения и применения учебных материалов для решения образовательных задач, организации самостоятельной работы, оценки образовательных результатов и контроля степени освоения дисциплин Федерального государственного образовательного стандарта. Современная техника предоставляет пользователю одновременно целый комплекс электронных аппаратных технологий, что делает компьютер важным инструментом развития образовательных технологий.

Наряду с традиционными информационными ресурсами для обеспечения процесса компьютерного обучения сегодня используются следующие средства: специализированные учебники с мультимедийными сопровождениями, электронные учебно-методические комплексы, включающие электронные учебники, компьютерные лабораторные практикумы, учебные пособия, тренинговые компьютерные программы, контрольно-тестирующие комплекты, аудиозаписи, учебные видеофильмы, а также другие материалы, предназначенные для передачи по телекоммуникационным каналам связи. В качестве основного информационного ресурса в учебном процессе используются дидактически проработанные информационные базы данных. Эти базы данных включают фонд основной учебной и учебно-методической литературы, фонд периодических изданий, фонд научной литературы.

Обобщая педагогический опыт в рассматриваемой исследовательской области можно выделить три группы методов информационно-компьютерного обучения:

1. **Методы обучения, реализуемые посредством взаимодействия учащегося с образовательными ресурсами** при минимальном участии преподавателя и других обучаемых (самообучение).

2. **Методы индивидуализированного преподавания и обучения**, для которых характерны взаимоотношения одного сту-

дента с одним преподавателем или одного студента с другим студентом (обучение «один к одному»).

2. Методы, в основе которых лежит представление студентам учебного материала преподавателем или экспертом, при котором обучающиеся не играют активной роли в коммуникации (обучение «один ко многим»). Эти методы, свойственные традиционной образовательной системе, получают новое развитие на базе современных информационных технологий.

Следующим важным аспектом процесса обучения в электронной образовательной среде является то, что он строится на основе классических дидактических принципов, однако использование информационно-коммуникационных технологий в обучении привносит в них новый смысл и изменяет сферу применимости.

В этой связи следует обратить внимание как на требования к технологиям передачи учебной информации, так и на место и роль современного преподавателя в процессе организации учебного процесса, на изменения в структуре преподавательской деятельности. Важно понимать, что в условиях информатизации образовательной среды педагога не заменяют компьютерными технологиями, а лишь изменяют его роль в учебном взаимодействии. Сегодня преподаватель должен:

1) разрабатывать содержание учебной дисциплины на основе новой технологии;

2) помогать студенту в работе с большим объемом учебной информации, составлять для него индивидуальную образовательную траекторию;

3) обеспечивать эффективное учебное взаимодействие.

Помимо умения работать на компьютере, пользоваться различными программными средствами, уверенно ориентироваться в Интернете, требуется умение эффективно использовать учебно-методические материалы в электронной форме. Наряду с необходимыми для традиционного обучения основами ораторского искусства, навыками речевой коммуникации, важным компонентом в структуре педагогической деятельности становится информационная культура, навыки профессионального педагогического общения в виртуальной среде, знание психологических особенностей взаимодействия в виртуальной образовательной среде.

Интенсивное внедрение информационных и коммуникационных технологий в образование содержит в себе не только огромный развивающий потенциал, но и ряд негативных моментов, которые следует учитывать при проектировании учебно-методических комплексов:

– достаточно часто используется недопустимый объем учебной информации, представленной на экране, с различными «спецеффектами», направленными на усиление эмоциональности восприятия, обеспечение «мнимой» мотивации;

– в ряде программных продуктах наблюдается несоответствие представляемой на экране аудиовизуальной информации (по структуре, логическому построению, эстетическому оформлению, скорости подачи учебного материала и пр.) индивидуальным возможностям и возрастным особенностям обучаемого;

– частое включение в обучающие ситуации игровых реализаций, может инициировать «уход от реальности», «погружение» в неоправданно (с позиций психолого-педагогической науки) яркий эмоциональный виртуальный мир, «виртуализацию понятий» (например, смена пола, возраста);

– информатизация, стимулируя «наиболее удобные» для формализации виды деятельности, способствует постепенному угасанию «конкурирующих» способов познания. Легкий доступ к информации и эрудиция вытесняют самостоятельную выработку новых знаний, теряется способность самостоятельно осуществлять анализ, синтез информации, принимать решение в непредвиденной ситуации;

– электронное обучение не учитывает контекстуальность, многозначность знания. Электронное тестирование по своей природе требует однозначного ответа, то есть дизъюнктивного (или-или) мышления. Между тем пространство значений и смыслов таково, что многие вопросы не имеют однозначного ответа, ответы будут различны в зависимости от контекста (и то, и другое). Это конъюнктивное мышление.

– компьютерные технологии приводят к своеобразному «дефициту общения». Сегодня уже не редкость, когда студент, зная на экзамене ответ, стесняется говорить вслух [2].

Следует также отметить, что успешность студентов в условиях обучения в информационно-компьютерной среде обеспечивается рядом психологических условий:

– создание психологической установки на необходимость выработки самостоятельной концепции информационно-компьютерной деятельности, а также внутреннего видения своей профессиональной деятельности и определения в ней места информационно-компьютерной деятельности;

– актуализация субъективной позиции личности студента в отношении информационно-компьютерной деятельности;

– стимулирование личностных достижений студентов по использованию информационных технологий в учебной и профессионально направленной деятельности.

Соблюдение перечисленных выше аспектов возможно лишь при условии организации психолого-педагогического сопровождения и поддержки процесса обучения студентов в информационно-компьютерной среде, которое должно предполагать следующие направления работы: диагностическую и консультативную.

*Диагностическая работа* предусматривает:

– во-первых, осуществление мониторинга компьютерных сред обучения с целью оценки их эффективности;

– во-вторых, изучение индивидуальных особенностей личности студентов, выявление познавательных и профессиональных интересов, определение индивидуального стиля познавательной деятельности, т.е. осуществление индивидуального подхода в условиях Интернета, выработка «индивидуальной образовательной траектории» студента.

– в-третьих, организация мониторинга взаимодействия субъектов образовательного процесса с целью профилактики и предупреждения конфликтных и проблемных ситуаций, связанных со спецификой общения в Интернет;

– в-четвертых, исследование психологической эффективности взаимодействия пользователя с компьютером, индивидуальных особенностей психических состояний, отношение к компьютеризированной деятельности, мотивационной регуляции; выявление особенностей Интернет-коммуникации и т.д.

Проведение диагностики должно предусматривать наряду с количественными применением качественных методов получения социально-психологической информации. Специфика проведения групповых качественных методов (фокус-групп, креативных групп, мозгового штурма) позволяет использовать их как в процессе индивидуальной диагностики, так и при анализе процессов групповой динамики.

*Консультативная работа.*

• Консультирование участников системы обучения по вопросам развития, обучения, профессионального и личностного самоопределения.

• Консультирование по конкретным личностным проблемам, возникающим в процессе обучения.

Консультирование может иметь несколько вариантов проведения в зависимости от поставленной преподавателем или учащимся проблемы:

1. Индивидуальное консультирование по переписке и в диалоговом режиме (чат или прямой контакт, если это необходимо).

2. Консультирование в режиме группового обсуждения («дискуссионный клуб») проводится по заявленной проблеме.

3. Тренинговые формы групповой работы. Тренинговые упражнения – представляют собой ролевые игры, направленные на выявление ситуационно-личностных отклонений субъектов, обуславливающих негативность отношения к использованию компьютера.

В зависимости от выявленных негативных последствий взаимодействия студентов с компьютером проводится следующая работа:

• коррекция технократических установок (типа «компьютер – это техника и математика, которые мне никогда не давались», «для эффективного использования компьютера нужны специальные качества, которых у меня никогда не было и быть не может», «я – чистый гуманитарий и мои интересы не пересекаются с компьютером») и страхов, связанных с компьютером («так трудно установить контакт с людьми, которые обслуживают компьютер», «не хочется показывать свою некомпетентность», «с помощью компьютера я обязательно совершу ошибку»);

• установление соответствия между Я-образом и образом «успешного» пользователя компьютера.

• формирование социально ценной мотивации использования компьютера.

• формирование ощущения успеха при взаимодействии с компьютером.

В заключении, отметим, что внедрение различных стратегий обучения с использованием информационно-компьютерных технологий предполагает соблюдение описанных в статье психолого-педагогических условий, вне выполнения которых возникает риск утраты всех преимуществ информатизации обучения. Компьютерные технологии должны инициировать не только репродуктивные действия и формально-логические операции, но и образно-ассоциативное мышление, обращение к эмоционально значимым смыслам, к личностным ценностям.

## Библиографический список

1. Современные информационные технологии / под ред. Н.В. Бордовской. – М., 2010.
2. Шадриков, В.Д. Информационные технологии в образовании: плюсы и минусы / В.Д. Шадриков, И.С. Шемет / Высшее образование в России. – 2009. – № 11.

## Bibliography

1. Sovremenniiye informaciiionniye tekhnologii / pod red. N.V. Bordovskoyj. – M., 2010.
2. Shadrikov, V.D. Informaciiionniye tekhnologii v obrazovanii: plusy i minusy / V.D. Shadrikov, I.S. Shemet / Vyshshee obrazovanie v Rossii. – 2009. – № 11.

Статья поступила в редакцию 23.12.12

УДК 378

**Tichinina E.I. THE CONTENT OF COMPETENCY OF TEAM INTERACTION OF FUTURE BACHELORS OF ECONOMIC PROFILE.** In the article problems of forming of competency of team interaction of future bachelors of economic profile. The definition of the competency of team interaction is given, marks out its structure and offers preparedness criteria and levels of its formation.

**Key words:** competence, team, team bilding, team progect, team work, competency of team interaction.

**Е.И. Тычинина**, аспирант каф. педагогики, ФГБОУ ВПО «Волгоградский гос. социально-педагогический университет», г. Волжский, E-mail: tichinina-ekaterina@yandex.ru

## СОДЕРЖАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВНУТРИКОМАНДНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматриваются проблемы формирования компетентности внутрикомандного взаимодействия будущих бакалавров экономического профиля. Дано определение компетентности внутрикомандного взаимодействия, выделена ее структура, предлагаются критерии сформированности и уровни ее формирования.

**Ключевые слова:** компетентность, команда, командообразование, команда проекта, командная работа, компетенция внутрикомандного взаимодействия.

Многие современные производства требуют инновационных подходов в управлении, реализовать которые могут только специалисты, обладающие личностными качествами, необходимыми для развития экономических отношений и готовностью решать жизненные и профессиональные проблемы.

В настоящее время в педагогической науке активно реализуется тенденция компетентного подхода к подготовке специалиста (Ю.В. Варданян, Б.С. Гершунский, И.Ф. Исаев, В.В. Сериков и др.). За последние годы в выполнен ряд исследований по проблеме формирования профессиональной компетентности будущих экономистов на примере средних специальных учебных заведений (П.Р. Атугов, С.Я. Батышев, Г.В. Мухаметзянова, А.М. Новиков, В.А. Наперов, В.А. Поляков, и др.).

Признавая важность названных работ, следует заметить, что проблема формирования компетентности внутрикомандного взаимодействия до сих пор остается вне поля зрения исследователей. Одной из причин указанного обстоятельства является неразработанность понятия «компетентность внутрикомандного взаимодействия специалиста экономического профиля». Решение данной задачи, с нашей точки зрения, возможно с опорой на новые подходы: концепцию компетентностного образования и «командного подхода» в организации учебной, учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов.

В системе высшего профессионального образования компетентностный подход предполагает проектирование содержания образования, поиска эффективных технологий обучения, воспитания и развития обучаемых, разработки методики оценки сформированности компетентностей.

По мнению В.А. Болотова, В.В.Серикова, компетентность выступает как следствие собственной жизнетворческой активности человека, его личностного роста, самоорганизации и обобщения деятельности и личностного опыта [1].

Характеризуя специфику профессиональной компетентности, мы пришли к выводу, что большинство авторов придерживаются единого мнения, выделяя в профессиональной компетентности практикоориентированную специфику и в качестве субъекта данной компетентности личность специалиста, который осуществляет профессиональную деятельность.

Другим подходом, представляющимся нам продуктивным при формировании компетентности внутрикомандного взаимодействия, выступает командный подход.

Среди исследователей, изучающих методы командного подхода в управлении можно выделить Мери Уолтон и Питера Шол-

терса. В работах Джона Катценбаха и Дугласа Смита дается понятие команды, и предлагаются пути создания рабочих команд в бизнесе. У. Бреддик, Джексон Грейсон младший и Карл О'Делл выделяют способы повышения эффективности деятельности команд. Среди отечественных авторов, которые занимаются изучением проблем внутрикомандного взаимодействия, следует назвать Г.Н. Маркова, а также Т. Базарова, Т. Пыркову, И. Рыбина, которые рассматривают команду как организационную форму управления.

Словарное толкование «команды» имеет два значения: команда как приказание и команда как организация от 3-х человек организованная для определенной цели. В «Словаре иностранных слов» делается акцент на французские корни, означающие воинскую организационную единицу от 3-х человек и более, предназначенную для выполнения определенных обязанностей по службе, или каких-либо работ; личный состав; экипаж судна; спортивный коллектив [2].

В английском языке мы встречаем два термина – «group» (группа) и «team» (команда). Последнее однозначно используется в англоязычной литературе для обозначения команд в организации. В России широкое распространение получает термин тим-менеджмент это управление при помощи команды и смежное с ним понятие тим-билдинг (team-building) – командообразование или создание команды. В конце 20 века данный термин был признан многими компаниями – главным фактором в обеспечении качества услуг и сохранения конкурентоспособности. Большинство специалистов полагают, что «команда» означает особый вид группы.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, под командой понимает группу специалистов, заинтересованных в достижении общего результата. При этом команда не подавляет индивидуальность ее членов, а наоборот, каждый занимает в команде своё место, соответствующее его способностям и возможностям. Автор подчеркивает, что каждый член команды ощущает себя значимым и незаменимым, что в свою очередь является важнейшим условием удовлетворенности профессиональной деятельностью [3, с. 9].

Г.Р. Латфулин, О.Н. Громова, отмечают команду как особый вид группы в организации, находящейся на более высокой ступени развития. Авторы рассматривают самоуправляемые команды, под которыми понимается автономная группа, наделенная ответственностью, за поведение своих членов и результаты деятельности [4].

На основе анализа литературы, можно предложить обобщенное определение: **команда** – это небольшая группа людей, обладающая навыками взаимозаменяемости, совместно работающая для выполнения общей цели и несущая ответственность друг перед другом за ее выполнение. **Командная работа** – активный процесс выполнения совместной работы для достижения общих целей. Создание эффективной команды подразумевает распределение определенных социальных ролей, а также наличие признаков, необходимых для достижения общих целей группы.

К ним относятся: наличие четко сформулированных и понятных общих целей; наличие специальных знаний и умений (для студентов) и профессиональных компетенций (для специалистов); высокий уровень профессионализма (для специалиста); наличие мотивации совместной деятельности; развитое чувство общности; взаимозаменяемость членов команды; наличие знаний и опыта в области командного менеджмента.

Тем самым, **компетентность внутрикомандного взаимодействия** – это интегративное образование, проявляющееся в готовности и способности решать профессиональные задачи, связанные с командным способом выполнения экономических проектов и требующие опыта взаимодействия в команде.

Компетентность внутрикомандного взаимодействия экономиста структурно представлена единством ценностно-смысловой направленности личности на командное взаимодействие, принятия его; знаний об особенностях и закономерностях внутрикомандного взаимодействия; умений проектировать ситуации командного поиска и реализации решений при выполнении экономических проектов; опыта работы в команде, проявляющегося в способах разрешения возникающих при этом профессиональных и межсубъектных проблем, знании и умении использовать критерии эффективности внутрикомандного взаимодействия; самооценки своих действий.

Критериями сформированности у будущего экономиста компетентности внутрикомандного взаимодействия в соответствии с представленными выше аналитическими материалами явля-

ются: 1) осознание профессиональной и личностной значимости командного взаимодействия при разработке им выполнении экономических проектов, понимание своего соответствия образу профессии экономиста, самоактуализация (потребность в профессиональном самосовершенствовании); 2) владение ориентировочной основой деятельности в команде, построенной на целостном образе экономического продукта командной деятельности и логики его создания, знания студента в области процессов внутрикомандного взаимодействия; 3) опыт применения способов решения экономических задач, требующих командного взаимодействия; 4) психологическая и практическая готовность к взаимодействию в «проблемных условиях» (при дефиците информации и времени, невыявленности характеристик ситуации, непригодности известных вариантов решения); 5) рефлексия и самоконтроль своих действий, с использованием образцов и критериев эффективности работы в команде.

На основе указанных критериев выделено три уровня сформированности компетентности внутрикомандного взаимодействия: **низкий** (недопустимый, когда отсутствуют характеристики, указанные в критериях), **средний** (характеризующийся общей ориентировкой выпускника в будущей деятельности); **высокий** (предполагающий владение опытом командного взаимодействия с высокой продуктивностью как в стандартных, так и нестандартных ситуациях).

Таким образом, компетентность внутрикомандного взаимодействия является основной составляющей профессиональной компетентности экономиста. Характеризуется наличием у студентов представления о профессиональной значимости и смысле данной компетентности не только как средства повышения эффективности деятельности проектной команды, но и как источника развития личностных качеств; сформированностью системы знаний об особенностях проектной команды и закономерностях ее формирования, на основе которой в ходе анализа студенты могут выводить собственные закономерности и прогнозы развития социально-психологического климата в конкретной проектной команде; сформированностью умения контролировать степень своего воздействия на другого человека, рефлексировать свое состояние и состояние других людей.

#### Библиографический список

1. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика, 2003. – № 10.
2. Словарь иностранных слов [Э/п]. – Р/д: <http://www.inslov.ru/html-komlev/k/komanda.html>
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.Ф. Фролов, Т.М. Грабенко. – СПб., 2004.
4. Организационное поведение: учебник для вузов / под ред. Г.Р. Латфуллина, О. Н. Громова. – СПб., 2004.

#### Bibliography

1. Bolotov, V.A. Kompetentnostnaya modelj: ot idei k obrazovatel'noj programme / V.A. Bolotov, V.V. Serikov // Pedagogika, 2003. – № 10.
2. Slovarj inostrannihkh slov [Eh/r]. – R/d: <http://www.inslov.ru/html-komlev/k/komanda.html>
3. Zinkevich-Evstigneeva, T.D. Teoriya i praktika komandoobrazovaniya. Sovremennaya tekhnologiya sozdaniya komand / T.D. Zinkevich-Evstigneeva, D.F. Frolov, T.M. Grabenko. – SPb., 2004.
4. Organizacionnoe povedenie: uchebnik dlya vuzov / pod red. G.R. Latfullina, O. N. Gromova. – SPb., 2004.

Статья поступила в редакцию 16.12.12

УДК 34.9

**Khantseva G.G. RESOCIALIZING FEMALE CONVICTS BASED ON MOTIVATIONAL PROGRAM- ORIENTED APPROACH.** The paper summarizes the results of theoretical analysis and experimental research for studying motivational program-oriented management aimed at resocializing female convicts that makes it possible to state that it is highly necessary and required.

**Key words:** re-socialization of female convicts, the staff of the institution, motivational program-oriented approach, socialization of the individual, socio-pedagogical support.

**Г.Г. Ханцева**, канд. пед. наук, доц, Рубцовский индустриальный институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Алтайский гос. технический университет им. И.И. Ползунова, г. Рубцовск, E-mail: [zorinanati@yandex.ru](mailto:zorinanati@yandex.ru)

## РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН-ПРЕСТУПНИЦ НА ОСНОВЕ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА

В статье обобщены результаты теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы по изучению мотивационного программно-целевого управления ресоциализацией женщин-преступниц, что позволяет констатировать актуальность и востребованность проведенного исследования.

**Ключевые слова:** ресоциализация женщин-преступниц, сотрудники пенитенциарного учреждения, мотивационный программно-целевой подход, социализация личности, социально-педагогическое содействие.

Экономические и социальные преобразования в российском обществе не только вызвали позитивные сдвиги в жизни страны, но и обострили целый ряд «старых» проблем. В настоящее время в колониях России содержится около 65 тысяч женщин, что составляет более 5% всего тюремного населения (примерно из 920 тысяч человек). Всего в России проживает 78,6 миллионов женщин – это 53,1% населения РФ. На 100 тысяч женского населения приходится примерно 80 женщин, лишенных свободы.

В последнее время преступления, совершаемые женщинами, привлекают пристальное внимание, как ученых, так и практических работников. Обстоятельное их изучение показывает, что проблема женской преступности не так проста, как кажется на первый взгляд. Среди особо опасных тенденций современного женского криминального поведения выделяются такие, как интенсивный рост тяжких деяний, устойчивый удельный вес рецидивных преступлений, снижение возраста (омоложение) преступниц и, вместе с тем, увеличение количества женщин пожилого и старческого возраста, а также инвалидов [1].

Женская преступность оказывает самое отрицательное влияние на общество, затрагивает широкий спектр явлений социальной жизни, соответственно влияя на динамику всей преступности. Пагубность последствий женской преступности очевидна:

- нарушается правильное функционирование, а иногда и совсем исчезает семья как ячейки общества;
- значительный ущерб наносится детям, а реальное воздействие воспитательной функции оказывается практически негативным;
- моральный климат в семье, где женщина ведет преступный образ жизни, оказывается для несовершеннолетних много опаснее, чем там, где преступник отец;
- постпенитенциарная социальная адаптация женщин, женщин-преступниц к лишению свободы, включение ее в сферу семьи, быта, в трудовую деятельность происходит значительно труднее, чем у мужчин.

Социализация личности путем образовательно-воспитательной деятельности представляется наиболее эффективным и оптимальным направлением в государственной социальной политике, и технологическое решение указанной проблемы состоит в создании государственной социально-педагогической системы, в которую должны входить все институты и органы государственной власти, средства массовой информации, правоохранительная система и система образовательно-воспитательных учреждений.

Уголовно-исполнительное законодательство Российской Федерации основывается на принципах законности, гуманизма, демократизма, равенства осужденных перед законом, дифференциации и индивидуализации исполнения наказаний, рационального применения мер принуждения, средств исправления осужденных и стимулирования их правопослушного поведения, соединения наказания с исправительным воздействием. Таким образом, исправление – результат воспитательного воздействия на осужденных во время отбывания ими наказания.

Несовершенство осужденными новых преступлений является показателем реализации и цели исправления, и цели частной превенции. В конечном счете, юридическое исправление осужденного (ресоциализация) является необходимым условием для реализации этих целей. Под юридическим исправлением понимается несовершенство осужденным нового (повторного) преступления.

Пенитенциарное учреждение должно занять свою нишу в качестве подсистемы государственной социально-педагогической системы, призванной оказывать воспитательное воздействие на граждан в целях обеспечения их правопослушного поведения, являющегося важнейшим условием нормальной жизнедеятельности общества и государства.

Работа по теме исследования позволила выявить путь качественного изменения эффективности труда сотрудников пенитенциарного учреждения – повышение квалификации посредством обучения по методологии мотивационного программно-целевого управления. Сконструирована модель ресоциализации женщин-преступниц на основе мотивационного программно-целевого подхода. Она получила экспериментальное подтверждение, показав, что результативное управляемое обучение сотрудников пенитенциарного учреждения реально [2].

В Уголовно-исполнительном кодексе РФ, принятом в 1997 году, основной целью пенитенциарной системы провозглашено исправление осужденных. Это создает необходимые правовые предпосылки для усовершенствования социально-педагогической деятельности в исправительных учреждениях и развития со-

ответствующих областей педагогических знаний, в частности пенитенциарной педагогики, учитывающей специфику объекта деятельности – женщины-преступницы и условия, в которых они находятся, – пенитенциарные учреждения.

Уголовно-исполнительное законодательство Российской Федерации и практика остро нуждаются в отечественных разработках, оценивающих состояние дел в исследуемой области.

Раскрытие указанных проблем возможно посредством изучения особенностей личности женщин-преступниц в процессе взаимодействия с социальной средой. Все это приобретает особую значимость применительно к состоянию и тенденциям проявления женской преступности в условиях и особенностях РФ.

Ориентация в развитии системы общественных отношений на возрастание социальной активности личности и ее самореализацию, либерализация действующим законодательством социально-правового статуса личности предопределили необходимость социально-педагогического содействия женщинам-преступницам в решении их жизненно важных проблем в условиях учреждений пенитенциарной системы. Это обусловило целесообразность включения в существующую систему содействия широкого арсенала социально-педагогических средств, расширения исправительно-воспитательного потенциала пенитенциарных учреждений, общественного воздействия, активизации личностных возможностей женщин-преступниц путем специальной организованной педагогической работы.

В последние годы в исправительных учреждениях России происходят значительные изменения в сочетании карательного исправительных мер с социально-воспитательными. Проектируются новые варианты организационных структур, ориентированные на гуманизацию отношений в исправительных учреждениях. Формируется новый подход к организации исполнения уголовных наказаний, соответствующий принятым международным нормам и стандартам обращения с заключенными, основанным на гуманизации и демократизации отношений. Однако далеко не всегда осуществляемые преобразования приводят к качественным изменениям, позитивным результатам.

Система исправительных учреждений слабо ориентирована на социально-педагогическое содействие женщинам-преступницам в решении их жизненно важных проблем, обеспечение охраны их прав и законных интересов, скоординированное участие в этом процессе всех субъектов государственно-общественной исправительно-воспитательной системы на межведомственной основе.

Успешность ресоциализации женщин-преступниц мы связываем с использованием мотивационного программно-целевого подхода (И.К. Шалаев) в управлении процессом ресоциализации.

Мотивационное программно-целевое управление не только обеспечивает индивидуализацию воспитательного воздействия в зависимости от способностей и интересов женщин-преступниц, но и кардинально меняют сотрудника пенитенциарного учреждения: повышают его педагогическую культуру, развивают творческий потенциал, освобождают от монотонной и рутинной работы.

Целостная система ресоциализации женщин-преступниц на основе мотивационного программно-целевого управления является одной из форм подготовки женщин к жизни на свободе в современных социально-экономических условиях в которой специфично отражаются задачи, педагогические условия, направленные на формирование готовности к жизни в социуме, а также эффективные организационно-управленческие методы и технологии ресоциализации, способствующие достижению целей качественной подготовки женщин-преступниц к жизни на свободе.

Значимость исследования заключается не только в разработке теоретических основ ресоциализации женщин-преступниц с использованием мотивационного программно-целевого подхода, но и в создании концептуальной модели управления ресоциализацией, которая существенно дополняет современное представление о возможностях использования системы мероприятий по ресоциализации женщин-преступниц в новых социально-экономических условиях развития общества. Кроме этого, полученные результаты дают возможность разработать принципиально новые подходы к дальнейшему структурному и дидактическому совершенствованию мотивационного программно-целевого управления воспитательной работой с женщинами-преступницами не только в процессе ресоциализации женщин-преступниц, но и в ресоциализации других категорий преступников.

Впервые в педагогической науке России осуществлен **целостный** (а не дискретный) **подход** к решению проблемы эффективности управления с использованием мотивационного программно-целевого подхода к ресоциализации женщин-преступниц.

Новаторством автора исследования можно считать тот факт, что объектом внимания являются:

- **жестина**-преступница;
- **сотрудник** пенитенциарной системы.

Этапное построение процесса ресоциализации женщин-преступниц на основе мотивационного программно-целевого управления в процессе реализации дерева целей с помощью исполняющей и управляющей программ позволяет обеспечить необходимый уровень сформированности морально-нравственных качеств женщин-преступниц, развивать способности самостоятельного решения жизненно-важных проблем и применять их в условиях жизни на свободе [2].

Мотивационный программно-целевой подход к ресоциализации женщин-преступниц характеризует новое качественное состояние пенитенциарной системы России, предполагающее изменение социально-правового статуса женщин-преступниц, активизацию их личностного потенциала; демократизацию и расширение адаптивных возможностей социально-педагогической

среды исправительных учреждений, взаимодействия исправительных учреждений с социальными институтами внешней среды [3].

Результаты многолетнего исследования показали, что ресоциализация женщин-преступниц на основе мотивационного программно-целевого подхода позволяет научить женщин-преступниц ситуативному управлению поведением и личной дисциплинированности, обеспечить личностную и социальную направленность исправительно-воспитательной работы; обеспечить дифференциацию содержания и технологий социально-педагогической работы в исправительном учреждении, доступность трудовой, образовательной, культурно-спортивной и других видов позитивно направленной деятельности. Использование мотивационного программно-целевого подхода в управлении деятельностью исправительного учреждения как субъекта государственно-общественной системы создает возможности осуществления более демократичной организации процесса управления функционированием и развитием исправительного учреждения [3].

#### Библиографический список

1. Комлева, Н.К. Криминалогические особенности женской преступности // Альманах современной науки и образования, Тамбов. – 2009. – № 7 (26). – Ч. II. [Э/п]. – Р/д: [http://www.gramota.net/articles/issn\\_1993-5552\\_2009\\_7-2\\_21.pdf](http://www.gramota.net/articles/issn_1993-5552_2009_7-2_21.pdf)
2. Шалаев, И.К. Программно-целевая психология управления: учебное пособие. – Барнаул, 2007.
3. Ханцева, Г. Повышение эффективности управления ресоциализацией женщин-преступниц на основе мотивационного программно-целевого подхода / Г. Ханцева, Н. Зорина. – Germany, 2012.

#### Bibliography

1. Komleva, N.K. Kriminalogicheskie osobennosti zhenskoy prestupnosti // Aljmanakh sovremennoy nauki i obrazovaniya, Tambov. – 2009. – № 7 (26). – Ch. II. [Eh/r]. – R/d: [http://www.gramota.net/articles/issn\\_1993-5552\\_2009\\_7-2\\_21.pdf](http://www.gramota.net/articles/issn_1993-5552_2009_7-2_21.pdf)
2. Shalaev, I.K. Programmo-celevaya psikhologiya upravleniya: uchebnoe posobie. – Barnaul, 2007.
3. Khanceva, G. Povicheniye effektivnosti upravleniya resotsializatsiey zhenthin-prestupnic na osnoye motivatsionnogo programmo-celevogo podkhoda / G. Khanceva, N. Zorina. – Germany, 2012.

Статья поступила в редакцию 06.12.12

УДК 14.07.07

*Kul'byakina L.Ya. CYCLES OF PROBLEMS (SUMS) IN THE SYSTEM OF EDUCATION.* The article under consideration continues the previous article «Problem as a System». Since there exist various approaches to the system of educational problems, the author appeals to the unified theory of cycles. The theory is supported by the fact that the reiteration of phenomena is observed in nature, society, history; it participates in the formation of separate culture, in the development and research of any science: history, pedagogy, psychology, mathematics, etc. The consideration of different points of view on the cycles of mathematical sums (problems) in the process of education may serve as a basis of their systematization.

**Key words:** cycle, unified theory of cycles, cyclicity of the pedagogical process, circular processes, formulation, subject-matter, the system of problems (sums).

*Л.Я. Кульбякина, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: 3505555@mail.ru*

## ЦИКЛЫ ЗАДАЧ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

Представленная статья продолжает изложение материала предыдущей публикации «Задача как система». Так как существуют различные подходы к рассмотрению систем задач, то автор обращается к единой теории циклов. Это обосновывается тем, что повторяемость явлений наблюдается в природе, в развитии общества, в истории и формировании отдельно взятой культуры, в развитии и исследовании любой науки: истории, педагогики, психологии, математики и т.д. Рассмотрение различных точек зрения о циклах математических задач в процессе обучения может быть основой их систематизации.

**Ключевые слова:** цикл, единая теория циклов, цикличность педагогического процесса, кольцевые процессы, формулировка, сюжет, система задач.

Данная статья является составной частью работ автора, посвященных решению проблемы эффективности методики обучения учащихся решению математических задач, посредством создания циклов взаимосвязанных задач. В исследовании проведен анализ научных работ философов и ученых-методистов, отражающих различные подходы к определению понятия «цикл задач».

В дидактике существуют различные подходы к рассмотрению систем задач. Один из них уже показан в статье «Задача как система» [1]. Ниже будет проведен анализ цикла задач в системе обучения.

Обратимся к теории циклов. Эта теория существует с тех пор, как греческие философы, обобщая накопленные эмпири-

ческие знания, попытались проникнуть в суть периодической повторяемости явлений. Начало этому положено два с половиной тысячелетия назад. Ученые заметили повторяемость явлений не только в природе, но и в развитии общества.

Первоначально циклы были представлены циклическими кругами, где тождественно повторялись одни и те же фазы явлений. Позднее, на следующей ступени научного познания, понятие цикла стало отождествляться со спиралью, с волнообразными колебаниями, чередованием подъемов и кризисов.

Основы единой теории циклов заложены всемирно признанным российским ученым-экономистом Н.Д. Кондратьевым (1892-1938) [2]. Ю.Н. Мельников [3] показал цикличность истории России.

Ученые-педагоги доказали, что учебный процесс тоже подвержен цикличности. В этом процессе по ходу усвоения учебного материала и накопления опыта учебно-познавательной деятельности происходит переход от количественных изменений в составе и содержании учебной деятельности школьника к ее качественному преобразованию. У П.И. Пидкасистого [4] находим, что этот переход от количественного накопления знаний к качественному преобразованию состояния готовности ученика решать учебные задачи на новом уровне сложности, в новых ситуациях и есть цикличное обучение. При этом под циклом понимается совокупность определенных актов учебного процесса, итог последовательных микрорезультатов учения. Между циклами существуют определенные взаимные интервалы. Движение от одного интервала к другому есть своеобразный скачок обучения. Это новое состояние ученика как субъекта учения, как личности в целом. Результат отдельных циклов – это уже макрорезультат учения, это те качественные изменения, которые произошли в ученике как личности. Основными показателями циклов учебного процесса являются цель, средства и результат.

Педагоги [4] выделили четыре цикла обучения: начальный, второй, третий и заключительный. Согласно П.И. Пидкасистому [4] эти циклы характеризуются следующим образом.

Начальный цикл обучения. Содержанием этого цикла являются овладение общей схемой учебного материала и методами его применения. Основные параметры этого цикла следующие: 1) самостоятельное воспроизведение изученного материала; 2) подтверждение фактами принятия новых знаний; 3) дифференциация основных признаков учебного материала; 4) готовность ученика к решению типовых задач.

Второй цикл обучения. К нему относятся повторение общей схемы учебного материала и отработка метода (методов) его применения. Основная цель названного цикла – это конкретизация, расширенное воспроизведение изученных знаний, ясное их осознание, полное овладение методом (методами) применения этих знаний в учебной практике внутрипредметного характера. Дидактическое взаимодействие преподавания и учения направляется на сбор и анализ фактов по данной теме. Результативность обучения в этом цикле измеряется темпами оперативного перехода от знаний к фактам, от фактов к знаниям, качеством и быстротой решения учебных задач.

Третий цикл обучения. Основное содержание этого цикла – систематизация, обобщение понятий, генерализация умений, использование содержания изученного и усвоенного в жизненной практике, как при непосредственной помощи учителя, так и самостоятельно. Дидактическое взаимодействие преподавания и учения направляется на сопоставление усвоенных понятий и приобретенных умений.

Показателями результативности обучения в этом цикле являются: 1) самостоятельное нахождение учащимися новых способов решения проблем и задач; 2) применение знаний в неожиданных ситуациях и обстоятельствах.

Заключительный цикл. Здесь проверяются и учитываются результаты предыдущих циклов с помощью контроля и самоконтроля успешности учебной практики. В этом цикле определяются пробелы в знаниях и слабые стороны в умениях, намечаются пути дальнейшей работы над усвоенными темами и разделами учебного предмета.

Выделенные циклы учебного процесса хорошо различимы. В каждом цикле содержатся новые качества, стороны, свойства изучаемых понятий и категорий. Они позволяют открыть новые сферы деятельности учителя и учащихся с учебным материалом. Таким образом, циклы учебного процесса представляют собой спираль, в каждом витке которой отражаются все стороны учебного процесса; цель – деятельность преподавания – средства преподавания и учения – деятельность учения – результат.

Обращаясь к вопросу построения системы задач, необходимо отметить, что исследованиями физиологов советского периода [5] – учеников И.П. Павлова – установлено, что в основе всей психологической деятельности находятся циклические коль-

цевые процессы, поток информации по замкнутым путям. Видимо, системы задач должны отвечать этим психическим процессам. Характерной особенностью кольцевого процесса является то, что он может быть начат с любого звена цикла умозаключений и, тем не менее, привести к появлению всех элементов и связей цикла.

Теоретико-методическое описание цикла заданий дано в работах автора. Е.Б. Арутюнян [6, с. 32].

А.Я. Блох [7] проанализировал циклы заданий двух групп. Первая группа заданий рассматривается при первоначальном знакомстве. Эти задания образуют композиционное единство при изучении программного материала. Вторая группа заданий – это тот же материал, вливающийся в другой материал.

По мнению А.Я. Блоха, «старый материал» образует с «новым материалом» как бы вкрапления. Здесь цикл заданий характеризуется соединением в последовательности упражнений нескольких аспектов изучения и принципом расположения вокруг одного выделенного вопроса. Для раскрытия понятия «цикл» автор проводит методический анализ заданий.

Г.В. Дорофеев [8] рассматривает задачу как некоторое изолированное утверждение и сопоставляет ей те задачи и цели, которые преследует учитель (формирование или закрепление нового материала, получение новых или активизация старых знаний, демонстрация определенного метода рассуждений и т.д.). Автор отмечал возникновение проблемы создания циклов взаимосвязанных задач, различных по формулировке, по сюжету, но имеющих общее дидактическое назначение и служащих достижению поставленной цели.

Дорофеев Г.В. считает, что каждая задача имеет определенный набор связанных с ней задач, определенную окрестность – по содержанию, методам рассуждений, кругу используемых понятий. В то же время каждая задача входит в некоторый букет окрестностей, связанных с той или иной ее особенностью. Выбор какой-либо окрестности задачи для построения цикла определяется конкретной ситуацией преподавания. Ширина использования задачи определяется разнообразием букета окрестностей задачи, чем и устанавливается ее дидактическая ценность. Как отмечает Г.В. Дорофеев, описание полной в методическом отношении окрестности – сложная проблема, решаемая на интуитивном уровне. Он указывает направления нахождения окрестностей задач; высказывает мнение о том, что следует обучать учителей видеть взаимосвязи отдельных внешне разрозненных задач, учить их составлять циклы задач, объединенных общими идеями, причем весь построенный цикл должен работать на одну идею.

В цикле задач В.С. Георгиев [9] выделяет целевую задачу, которая предваряется задачами-компонентами, а также указываются задачи, расширяющие целевую задачу. Задачи-компоненты играют роль актуализации «старых» и сообщения «новых» знаний. Эти задачи ориентированы на решение целевой задачи и являются составными частями ее решения. Отмечается, что задачи-компоненты должны быть простыми, так как в совокупности они обеспечивают решение относительно трудной целевой задачи.

Идеи этих авторов могут быть положены в основу построения системы задач для узкой темы школьного курса математики, хотя каждая идея в отдельности не позволяет строго ранжировать математические задачи.

В следующей статье будет показано, как практически решается проблема создания циклов взаимосвязанных задач, различных по формулировке, по сюжету, но имеющих общее дидактическое назначение, служащих достижению поставленной цели (о чем говорит Г.В. Дорофеев). Цикл заданий характеризуется соединением в последовательность упражнений нескольких аспектов изучения и принципом расположения вокруг одного выделенного вопроса (об этом говорит А.Я. Блох). Будет показано, как выделяются целевые задачи и задачи-компоненты, развивающие целевую задачу (терминология заимствована у В.С. Георгиева).

#### Библиографический список

1. Кульбякина, Л.Я. Задача как система // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск. – 2012. – № 2(33).
2. Pitirim Sorokin – Nikolay Kondratieff International Institute [Э/п]. – P/д: <http://cycles.newparadigm.ru/cycles2.htm>
3. Мельников, Ю.Н. Цикличность в истории России // Общественные науки и современность. – 1997. – № 5.
4. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998.
5. Павлов, И.П. Полное собрание сочинений. – М., 1951. – Т. III.
6. Арутюнян, Е.Б. Методика обучения математике с использованием системы учебного оборудования. – М., 1984.
7. Блох, А.Я. Курс алгебры средней школы: методические разработки для слушателей ФПК. – М., 1986.
8. Дорофеев, Г.В. О составлении циклов взаимосвязанных задач // Математика в школе. – 1983. – № 6.
9. Георгиев, В.С. Опыт активизации деятельности школьников на основе использования циклов задач // Математика в школе. – 1988. – № 2.

## Bibliography

1. Kuljbyakina, L.Ya. Zadacha kak sistema // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – Gorno-Altaysk. – 2012. – № 2(33).
2. Pitirim Sorokin – Nikolay Kondratieff International Institute [Eh/r]. – R/d: <http://cycles.newparadigm.ru/cycles2.htm>
3. Melnikov, Yu.N. Ciklichnost' v istorii Rossii // Obshchestvennye nauki i sovremennost'. – 1997. – № 5.
4. Pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i pedagogicheskikh kolledzhey / pod red. P.I. Pidkasistogo. – M., 1998.
5. Pavlov, I.P. Polnoe sobranie sochineniy. – M., 1951. – T. III.
6. Arutyunyan, E.B. Metodika obucheniya matematike s ispol'zovaniem sistem uchebnogo oborudovaniya. – M., 1984.
7. Blokh, A.Ya. Kurs algebr i sredney shkolih: metodicheskie razrabotki dlya slushateley FPK. – M., 1986.
8. Dorofeev, G.V. O sostavlenii ciklov vzaimosvyazannykh zadach // Matematika v shkole. – 1983. – № 6.
9. Georgiev, V.S. Opiht aktivizatsii deyatel'nosti shkolnikov na osnove ispol'zovaniya ciklov zadach // Matematika v shkole. – 1988. – № 2.

Статья поступила в редакцию 14.01.13

УДК 378.02

*Dovyдова M.V., Shabalina E.P. PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF FUTURE TEACHERS AS A FACTOR OF PERSONALITY-ORIENTED EDUCATION.* Addresses the methodological bases of the issue of self-determination in theory and practice, professional development and self-development of the personality of the student, the influence of the self-determination of the choice of the further vital way.

*Key words:* self-determination, values, the development of professional self-determination in the University.

*М.В. Довыдова, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: marina.250165@yandex.ru;  
Е.П. Шабалина, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: shabalinaep@mail.ru*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются методологические основы проблемы самоопределения в теории и практике, профессиональное развитие и саморазвитие личности студента, влияние самоопределения на выбор дальнейшего жизненного пути.

*Ключевые слова:* самоопределение, ценности, развитие профессионального самоопределения в вузе.

В настоящее время, в связи с социально-экономическими изменениями, происходящими в нашей стране, резко возросла значимость профессий социоманического типа (профессии системы «Человек – Человек»), представителями которой являются педагоги, специалисты социальной работы.

Актуальность данной проблемы, заключается в том, что резко возросшие в последнее время требования к профессионализму специалистов с высшим образованием стимулируют поиски новых подходов в оказании помощи и поддержки студентам, находящимся на этапе профессионального обучения. Это обусловлено тем, что именно в ходе этапа первичного освоения профессии, который приходится на время обучения в вузе, осуществляется процесс как жизненного, так и профессионального самоопределения молодого человека, формируются его жизненная и мировоззренческая позиции, осваиваются индивидуализированные способы и приемы деятельности, поведения и общения. Для организации такой психологической поддержки требуется знание социально-психологических особенностей профессионального самоопределения молодого человека на этапе обучения в вузе, что позволит решить проблему построения такой системы учебно-образовательного процесса, которая оптимальным образом учитывала бы особенности и закономерности не только личностного развития студента, но и его профессионального становления как специалиста.

Способность к самоопределению – неотъемлемая сторона целостной культуры личности, предполагающая готовность и умение человека самостоятельно вырабатывать руководящие принципы и способы своей деятельности (интеллектуальной, практически-преобразовательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной, эстетической и др.) и поведения в обществе. Потребность самоопределения, поиска своего места в жизни, которая обострена вступлением в самостоятельную жизнь, вырастает в подлинную проблему, определяющую характер внутренней и внешней активности личности. Термин «самоопределение» рассматривается в самых различных значениях. Значительный вклад в понимание проблемы самоопределения личности внесла философия. Представители классического экзистенциализма С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс утверждают, что на определенной стадии жизни переход от созерцательно-чувственного способа бытия к «самому себе» осуществляется в форме выбора и приводит «внутренним Я». В. Франкл утверждал, что самоопределение призвано отвечать на вопрос о смысле нашего бытия [1]. Самоопределение как вы-

бор себя необходимо, ибо оно имеет, как считал С. Кьеркегор, «решающее значение для внутреннего содержания личности: делая выбор, она вся наполняется выбранным» [2]. Русская философская мысль развивала идею самоопределения человеческой личности через отношение к «другому». Н. Бердяев считал самоопределение – это дарованная богом свобода [3]. Самоопределение личности в русской философской литературе – этико-практическая проблема. Содержание и направленность самоопределения зависит от воли, желания, терпения конкретной личности. Представление о самоопределении у русских философов связано с верой в человека и подразумевает в первую очередь личностное самосовершенствование.

Личностное самоопределение – это способность оценивать себя изменяющегося (развивающегося) во времени, осознанно влиять на процесс и результат собственного развития, занимать активную позицию. По мнению А.В. Мудрика, это связано с тем, что «именно в этом возрасте закладываются основы мировоззрения, происходит осознание себя как субъекта общественных отношений. Определение себя в мире мыслится им, как определение своей индивидуальности и своей индивидуальной позиции» [4].

Некоторые авторы связывают самоопределение с ценностями (И.Г. Шендрик, М.Г. Гинзбург и др.). Так, например, М.Г. Гинзбург рассматривает самоопределение вместе с ценностями, с потребностью формирования смысловой системы, в которой центральное место занимает проблема смысла жизни с ориентацией на будущее. По его мнению, самоопределение – это «определение себя как личности, занятие активной позиции». Автор считает, что в основе самоопределения лежит личностное самоопределение, активное определение своей позиции относительно общественно выбранной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего существования [5]. Личностное самоопределение выступает основанием развития личности. Е.А. Климов, оставляя в стороне некоторые возможности выбора, указывает на активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов [6].

Методологические основы психологического подхода к проблеме самоопределения в отечественной науке были заложены С.Л. Рубинштейном. Личность выступает как субъект жизни. Самоопределение – свободное избрание человеком своей судьбы, осуществленная детерминация, а механизмом самоопределения является интеллектуальная работа по рефлексии жизнен-

ной ситуации. Проблема самоопределения рассматривалась им в контексте проблемы детерминации, в свете выдвинутого им принципа – внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия [7]. В этом контексте самоопределение выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации; в понятии самоопределения, таким образом, выражается активная природа «внутренних условий», через которые преломляются внешние воздействия. Смысл принципа детерминизма, по мнению С.Л. Рубинштейна, «заключается в подчеркивании роли внутреннего момента самоопределения, верности себе, неодностороннего подчинения внешнему» [7, с. 382].

Самоопределение есть «осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений» [8, с. 138]. А.Н. Леонтьев самоопределение рассматривает как глубокое индивидуальное преломление норм и ценностей окружающей действительности, основное – избирательное отношение к миру, выбор тех деятельностей, которые личность делает своими [9, с. 227].

В.Ф. Сафин рассматривал самоопределение как усвоение, принятие определенного мировоззрения, нахождение баланса между осознанием своих субъективных качеств и общественных требований [10]. Психолого-культурологический подход к проблеме личностного самоопределения представлен в работах Л.С. Выготского. По мнению Л.С. Выготского, индивид формирует свой внутренний мир путем усвоения, интериоризации исторически сложившихся форм и видов социальной деятельности, одновременно экстериоризируются (самореализуются) психические процессы. Причем экстериоризация (творческий процесс) не является простым отражением как интериоризованного ранее, так и исторически сложившихся форм и видов социальной деятельности [11].

Различая социальный и личностный аспекты самоопределения подростков, И.С. Кон противопоставляет их автономии от старших и сущностью их считает четкую ориентировку и определение своего места во взрослом мире, поиск ответа на вопрос «кем быть и что делать?» [12].

Потребность самоопределения, поиска своего места в жизни, определяет характер внутренней и внешней активности личности. Сущность ее жизненной перспективы отражают жизненные цели, планы, ценностные ориентации, профессиональное самоопределение, проективный и реальный выбор и многое другое. Отличая содержательную общность данных понятий, следует указать на их различия. Так жизненные планы являются средством осуществления жизненных целей, их конкретизацией в хронологическом и содержательном аспектах. Сами планы определяют порядок действий, необходимых для реализации жизненных целей как основных ориентиров в предстоящей жизнедеятельности. Представление о собственном будущем связано с ценностями. Ценность представляет собой один из основных механизмов взаимодействия личности и общества, связаны с представлением о смысле жизни, которое является одновременно и основанием развития личности, и его результатом. Стержнем жизненного самоопределения можно считать выбор жизненных целей формирующейся личности. Жизненные планы тесно связаны с проективным выбором, который определяется сознательно поставленной целью дальнейшего жизненного пути. Они развиваются вместе с выбором и представляют собой систему ближайших и более отдаленных личных целей. Совокупность целей, задач на будущее, являющихся средством и результатом осознания личных потребностей, возможностей и соотношения их с общественными требованиями, отражаются в жизненных планах. Сущность жизненных планов для личности заключается в том, что они выступают как постоянное движение вперед. Сформированные жизненные планы являются показателем социальной зрелости личности [13]. Исследователи жизненных планов выделяют следующие функции: прогностическая функция (предвидение желаемого будущего); регулятивная функция (программа достижения желаемых целей); стимулирующая функция (побуждение к реализации программы); воспитывающая функция (самовоспитание личности для достижения желаемых целей); корректирующая функция (корректировка текущей цели).

Краткий обзор проблемы самоопределения личности был бы неполным, если не проследить связь самоопределения личности и образования человека. Очевидно, что она двухсторонняя: с одной стороны, самоопределение личности, ее выбор формирует позицию по отношению к образованию, с другой – образование влияет на самоопределение. Механизм этого влияния во многом зависит от целей, которые ставятся перед образованием. Результатом этой деятельности является профессиональное развитие и саморазвитие личности студента, реали-

зация ее профессионально-психологического потенциала, обеспечение профессионального самосохранения, удовлетворенность трудом функционирующего специалиста и повышение эффективности его профессиональной деятельности.

Центральным звеном личностно-ориентированного профессионального образования является развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности. На начальных этапах профессионального образования источником профессионального развития выступает уровень личностного развития. Цель личностно-ориентированного профессионального образования – развитие у студентов направленности, компетентности, профессионально важных качеств и психофизиологических свойств.

В личностно-ориентированном профессиональном образовании особое значение принадлежит социально-профессиональной направленности, интегральной составляющей которой является профессиональное самосознание. В процессе его становления происходит психологическая перестройка личности от профессионального самоопределения к самореализации в учебно-профессиональной деятельности. Реализация социально-психологического сопровождения студентов возможна при наличии целостной комплексной программы. Ее разработка основывается на следующих принципах: учитывается потребность личности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии; признается приоритет индивидуальности, самоценности обучаемого, который изначально является субъектом сопровождения; психотехнологии сопровождения соотносятся с закономерностями профессионального становления личности [14]. Развитие обучаемого как личности, как субъекта деятельности является важнейшей целью профессионального образования и может рассматриваться в качестве его системообразующего фактора. Становление специалиста обязательно предполагает формирование образа профессии и развитие: аксиологической направленности и профессионального сознания; социального и профессионального интеллекта; эмоционально-волевой сферы; позитивного отношения к миру и к себе; самостоятельности, автономности и уверенности в себе; профессионально важных качеств и аутокомпетентности. Психологическая поддержка студентов 1-2 курсов факультета технологии и профессионально-педагогического образования заключается в оказании помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности, поскольку на этом этапе происходит адаптация к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, освоение новой социальной роли. На начальном этапе профессионального образования можно выделить следующие виды деятельности: диагностику готовности студентов к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентаций; помощь студентам в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности; психологическую поддержку в преодолении трудностей самостоятельной жизни и установлении комфортных взаимоотношений с однокурсниками и преподавателями; консультирование студентов, имеющих трудности и конфликты профессионального самоопределения, в частности консультирование студентов, разочаровавшихся в выбранной специальности. Критериями успешного прохождения этого этапа являются адаптация к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение и выработка нового стиля жизнедеятельности.

Одной из наиболее важных форм психологической поддержки процесса профессионального самоопределения студентов являются социально-психологические тренинги. Психокоррекционную работу методом тренинга со студентами по оптимизации процесса их профессионального самоопределения целесообразно осуществлять по двум основным направлениям: первое должно быть посвящено непосредственно процессу профессионального самоопределения, его активизации у студентов, второе – формированию и развитию у них профессионально важных качеств. В частности, для студентов, обучающихся по специальности педагог профессионального обучения, таковыми являются коммуникативные навыки и умения, то есть коммуникативная компетентность. Для реализации обозначенных направлений можно использовать тренинг профессионального самоопределения и тренинг коммуникативных навыков. Данные тренинги можно проводить как по отдельности, независимо друг от друга, так и последовательно друг за другом. Профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии или конкретного учебного заведения, а осуществляется на всех стадиях профессионального становления и реализации личности, в том числе в процессе обучения. Данный процесс взаимосвязан с развитием самосознания, включает формирование системы ценностных ориентации, моделиро-

вание своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала и является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации. Оценка развития профессионального самоопределения, позволяет выявить три уровня профессионального самоопределения студентов:

- низкий уровень (недостаточно развиты поведенческий и мотивационный компоненты профессионального самоопределения; неустойчивый интерес к учебно-профессиональной деятельности, заниженная самооценка);
- средний уровень (неустойчивый интерес к учению, будущей профессиональной деятельности);
- высокий уровень (профессиональные намерения и выбор профессии совпадают; глубокие знания по основным предметам; сознательное применение их в ходе практической деятельности; адекватная самооценка).

На примере результатов одного из исследований студентов, можно констатировать, что из 100 студентов в возрасте 18-

20 лет у 53% преобладает средний уровень профессионального самоопределения студентов, 15% имеет высокий уровень, а 32% – низкий уровень профессионального самоопределения [15]. Это объясняется тем, что по-прежнему студенты материально зависят от своих родителей и часть студентов не определились со своей будущей профессией. Процесс профессионального самоопределения личности не заканчивается выбором профессии, а способствует в ходе профессионального обучения укреплению уверенности в оправданности выбора будущей профессиональной деятельности. В процессе обучения происходит неосознаваемый процесс профессиональной направленности личности. Не вызывает сомнений важность дальнейшего изучения особенностей профессионального самоопределения будущих педагогов на этапе их обучения, особенно перспективным и актуальным представляется изучение динамики данного процесса, что позволит разработать психокоррекционные программы по оптимизации процесса профессионального самоопределения студентов, находящихся и на более поздних его этапах.

#### Библиографический список

1. Франкл, В. Доктор и душа. – СПб., 1997.
2. Кьеркегор, С. Наслаждение и долг. – Ростов-на-Дону, 1998.
3. Бердяев, Н.А. Царство Духа и Царство Кесаря. – М., 1995.
4. Мудрик, А.В. Социализация и «смутное время». – М., 1990.
5. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. – № 3.
6. Климов, Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. – Обнинск, 1993.
7. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
8. Альбуханова-Славская, К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни / отв. ред. Е.В. Шорохова. – М., 1987.
9. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1981.
10. Сафин, В.Ф. Самоопределение личности. Теоретические и эмпирические аспекты исследования. – Уфа, 2004.
11. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1983. – Т. 3.
12. Кон, И.С. Открытие «Я». – М., 1978.
13. Шабалина, Е.П. К вопросу о личностном самоопределении // Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации: материалы Международной н/п. конф. – Новокузнецк, 2010. – Ч. III.
14. Митина, Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии: научно-методическое пособие. – М., 2002.
15. Довыдова, М.В. Профессиональное самоопределение будущих педагогов // Технологическое образование и устойчивое развитие региона: сб. науч. трудов Международной н/п. конф.: в 3 ч. / под ред. В.В. Крашенинникова. – Новосибирск, 2012. – Ч. 2.

#### Bibliography

1. Frankl, V. Doktor i dusha. – SPb., 1997.
2. Kierkegor, S. Naslazhdenie i dolg. – Rostov-na-Donu, 1998.
3. Berdyayev, N.A. Carstvo Dukha i Carstvo Kesarya. – M., 1995.
4. Mudrik, A.V. Socializaciya i «smutnoe vremya». – M., 1990.
5. Ginzburg, M.R. Psikhologicheskoe sodержanie lichnostnogo samoopredeleniya // Voprosih psikhologii. – 1994. – № 3.
6. Klimov, E.A. Razvivayutshiy chelovek v mire professiy. – Obninsk, 1993.
7. Rubinshteyn, S.L. Problemih obthej psikhologii. – M., 1973.
8. Aljbukhanova-Slavskaya, K.A. Zhiznenniye perspektivih lichnosti // Psikhologiya lichnosti i obraz zhizni / отв. ред. E.V. Shorokhova. – M., 1987.
9. Leontjev, A.N. Problemih razvitiya psikhiki. – M., 1981.
10. Safin, V.F. Samoopredelenie lichnosti. Teoreticheskie i ehmpiricheskie aspektih issledovaniya. – Ufa, 2004.
11. Vihgotskiy, L.S. Istoriya razvitiya vihsshikh psikhicheskikh funkciy / L.S. Vihgotskiy // Sobr. soch.: v 6 t. – M., 1983. – T. 3.
12. Kon, I.S. Otkrihtie «Ya». – M., 1978.
13. Shabalina, E.P. K voprosu o lichnostnom samoopredelenii // Teoriya i praktika pedagogicheskoy nauki v sovremennom mire: tradicii, problemih, innovacii: materialih Mezhdunarodnoy n/p. konf. – Novokuzneck, 2010. – Ch. III.
14. Mitina, L.M. Psikhologicheskoe soprovozhdenie vihpora professii: nauchno-metodicheskoe posobie. – M., 2002.
15. Dovihdova, M.V. Professionalnoe samoopredelenie budutshikh pedagogov // Tekhnologicheskoe obrazovanie i ustoyichivoe razvitie regiona: sb. nauch. trudov Mezhdunarodnoy n/p konf.: v 3 ch. / pod red. V.V. Krashenninnikova. – Novosibirsk, 2012. – Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 14.01.13

УДК 378

Vinitskaya N.V., Shabalina E.P. **AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS BY MEANS OF ART.** The conditions of the development of aesthetic education of the students in the University through the interdisciplinary communication between learning objects and works of art.

**Key words:** aesthetic education, the origins of culture, national values.

**Н.В. Веницкая**, канд. искусствоведения, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: Natigor007@yandex.ru;  
**Е.П. Шабалина**, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: shabalinaep@mail.ru

## ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Рассматриваются условия развития эстетического воспитания студентов в вузе через связи между учебными предметами и произведениями искусства.

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, истоки культуры, национальные ценности.

В настоящее время общество требует глубокого осмысления вопросов обучения и воспитания специалистов нового поколения. Педагогическое высшее учебное заведение, являясь социальным институтом, приобщающим студентов к искусству через предметы эстетического и педагогического цикла, выступает основным звеном в системе развития личности.

Основными задачами по формированию у студентов эстетического отношения к действительности являются: формирование способности у студента воспринимать, понимать и ценить прекрасное в окружающей действительности и искусстве, формирование навыков использования средств искусства для познания жизни; развитие понимания красоты в человеческих отношениях, желание и умение вносить красоту в быт.

Рассмотрим становление системы эстетического воспитания студенческой молодежи в истории развития прогрессивной педагогической мысли. Вопросы эстетического воспитания в высшей школе занимали определенное место в истории научно-педагогической мысли прошлого, несмотря на то, что специальные учебные заведения для этого появились только в XIX в.

Учение древнегреческих философов о важности эстетического воспитания и положение Аристотеля о человеческой деятельности свидетельствуют о том, что она «усиливается», если человек работает с наслаждением. Так же Аристотель рассуждал о главенствующей роли музыки и поэзии в эстетическом воспитании юношества. Римский педагог Макс Фабий Квинтиlian одним из первых в педагогике сформулировал требования к эстетическому воспитанию, среди которых было эмоциональное отношение к учащимся.

В эпоху Средневековья эстетическое воспитание считалось средством возбуждения пороков, и для ученика этого времени были типичны такие качества, как знание богословия, отрыв от жизни, применение физических наказаний.

В эпоху Возрождения эстетическая подготовка осуществлялась в соответствии с идеалом гармонической личности по отношению к высшим слоям общества (народ исключался из сферы эстетического развития). Эстетическое воспитание рассматривалось как средство гармонического развития личности.

Передовые педагоги эпохи Возрождения утверждали необходимость эстетического развития для всех. Гуманизм, народность, природосообразность характерны для педагогики Яна Амоса Коменского, который считал основными чертами учащегося трудолюбие, любовь к делу и детям, мужество, терпение и ласку, умение наслаждаться гармонией в природе и искусстве.

Жан Жак Руссо, великий французский просветитель, провозгласив теорию свободного воспитания юношества, основными средствами развития вкуса считал природу, творческую деятельность человека и искусства, имеющее общественно-нравственное содержание.

А. Дистервег утверждал необходимость воспитания творческих особенностей учащихся и их общего культурного уровня. Стремление к осуществлению системы эстетического воспитания, характерное для педагогики социалиста утописта Р. Оуэна, сочеталось с постановкой вопроса о целенаправленной подготовке ученика в духе демократической направленности, широко образованного, человека высокой культуры.

В современной педагогике, культурологии, искусствознании лейтмотивом проходит мысль о необходимости учитывать две основные тенденции развития современного общества – идею глобализации и стремления сохранить собственные культурные традиции народа, нации, региона.

Система эстетического воспитания, как составная часть общей воспитательной системы студентов – динамичная, постоянно развивающаяся, открытая система. Системообразующим элементом является содержание учебно-воспитательного процесса в вузе. На этой волне в учебных планах появляются такие дисциплины как «Культура и межкультурное взаимодействие в современной мире», «Поликультурное образование», «Организация внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС 2-го поколения» и др. Для достижения эстетически развитого студента необходимо, чтобы вся система эстетического воспитания была единой и объединяла все учебные дисциплины, всю общественную жизнь студента, где каждый учебный предмет, каждый вид деятельности вносил свой вклад в формирование эстетической культуры личности студента. Условиями, способствующими реализации эстетического начала в учебно-воспитательной работе студентов, являются: отбор фактического материала, обращение к прекрасным качествам личности выдающихся ученых, деятелей литературы и искусства; выделение и анализ эстетических понятий; установление межпредметных связей между учебными предметами и произведениями искусства; постановка учебно-познавательных и практических задач, направ-

ленных на формирование профессионально-эстетических умений; педагогическое и методическое мастерство преподавателя, творчески эмоциональное отношение к изучаемому предмету преподавания, умение создавать положительный эмоциональный фон учебных и научно-исследовательских занятий.

В условиях разрушения национально-культурной преемственности поколений в семейном воспитании, основная задача приобщения студентов к лучшим образцам национальной культуры ложится на плечи педагогов. Знание основ культуры региона становится тем более важным, чем более он удален географически от центральных городов и крупных музеев. В этом плане культура Алтая (как объединенного понятия, включающего Алтайский край и Республику Алтай), являясь вариантом российской культуры, может быть интересна не только артефактами и яркими личностями, но и в плане осмысления последних в системе взглядов евразийства. Пестрый этнический и конфессиональный состав населения края определил такую черту его культуры как обостренное чувство национального. Традиции местных племен и народов (алтай-кижи, телеуты, теленгиты, тубалары, чалканцы, кумандинцы) соседствовали с традициями русских, казахских и немецких переселенцев, приносивших с собой собственный уклад материальной и духовной культуры.

В последнее время большой интерес вызывают исследования, посвященные национальной культуре народов Сибири. Ее история и культура, быт и искусство издавна привлекали внимание отечественной общественной мысли. Сразу же после походов русских за Урал появляются первые сибирские летописи, а уже в конце XVII в. С.У. Ремизов по указу Петра I создает монументальные «Чертежную книгу» и основную на летописных источниках «Сибирскую историю». В XVIII в. исторические изыскания о крае были продолжены в фундаментальном труде Г.Ф. Миллера «История Сибири», а в XIX в. – «Историческим обозрением Сибири» П.А. Словцова. На протяжении XIX-начала XX вв. проблематика работы о Сибири заметно расширяется. Сибирская тема активно формируется в художественной литературе, публицистике.

Новый этап осмысления сибирской истории начинается во второй половине XX века. Важнейшим итогом этого процесса стало издание в 1968-1969 пятитомника «История Сибири» – фундаментального труда, выполненного историками страны на базе Сибирского отделения АН СССР. Стремясь к широкому охвату явлений и фактов, его создатели включили сведения о сибирской литературе, изобразительном искусстве, театре, фольклоре русского и коренного населения, данные о музыкальной культуре. «История Сибири» определила перспективы последующих изысканий не только в области исторического знания, но и культуры региона. Литературный ракурс этих поисков был реализован в двухтомнике «Очерки русской литературы Сибири» (1982-1983 гг.). Серьезным шагом в исследовании музыкальной культуры стала монография Т.А. Роменской «История музыкальной культуры Сибири от походов Ермака до крестьянской реформы 1861 года», а также коллективная монография «Музыкальная культура Сибири» под редакцией Б.А. Шиндина.

Возникновение интереса к искусству малых сибирских народов, входящих в состав Российского государства, устойчиво сохраняющийся в XX веке и не исчезнувший в новом тысячелетии – это лучшее свидетельство того, что изучаемый материал оказался не просто диковинной экзотикой, а чрезвычайно глубокой по содержанию и интересной по форме страницей мирового искусства. Возможности использования этого наследия в современном образовании разнообразны.

В эстетическом образовании подрастающего поколения всех возрастов эстетика поведения занимает одно из центральных мест. Это конечный результат воспитательных воздействий. Эстетические взгляды являются органической частью духовно развитой личности. Они служат руководством в оценке прекрасного в жизни и искусстве. Решая конкретные задачи эстетического воспитания можно способствовать решению других задач духовно-нравственного развития личности, то есть на практике может осуществляться комплексный подход к воспитанию личности. Средствами эстетического воспитания являются окружающая действительность, искусство, быт.

На основе теоретического анализа философской, педагогической и психологической литературы, структура воспитания эстетической культуры личности художественно-эстетической направленности включает: воспитание как явление, процесс и деятельность; эстетическое воспитание как целенаправленное формирование эстетических потребностей, вкусов, взглядов и суждений; эстетику, раскрывающую сущность прекрасного и его роль в жизни человека; художественно-эстетическую направленность как приобщение к искусству, культуре, художественно-эстетическим знаниям через учебные программы образования.

Формы внеаудиторной воспитательной работы могут быть: лекции, концерты, семинары, практические занятия, самостоятельная творческая деятельность, экскурсии, конференции, диспуты, творческие встречи с работниками искусств, фестивали, конкурсы, выставки.

В процессе занятий в рамках художественно-эстетической направленности студент эффективнее усваивает эстетические нормы, проявляет и формирует свои эстетические взгляды и суждения, благодаря возрастанию уровня самосознания, самостоятельности и творческого сотрудничества.

Общение с искусством всегда выигрывает в том случае, если есть возможность увидеть настоящие произведения искусства, услышать подлинное звучание оркестров и хоровых коллективов, убедиться в уникальности старинных архитектурных сооружений. Эстетическое воспитание и образование не должно ограничиваться «знакомством» с различными видами искусства, созданными произведениями и «выдающимися именами», необходимо шаг за шагом открывать и изучать сокровища культуры региона.

Общероссийские эстетические эталоны нашли свое отражение в сибирском регионе. Для их решения были найдены оригинальные, смелые решения, и плодотворный опыт музыкантов, художников и писателей края может привлечь немало исследователей и ценителей прекрасного. На примере этих произведений необходимо объяснять такие сложные понятия как жанр и стиль, творческий метод и художественное направление, учить понимать законы построения художественного текста. Важная задача педагога – привести к осознанию не только гедонистической, но воспитательной и просветительской роли искусства. Последняя, по мнению И.В. Никитиной, была определяющей чертой русского искусства на протяжении десяти веков, выдвигая главным тезисом при создании произведений искусства просветительский лозунг «развлекать, поучая» [1, с. 379].

На примере произведений, созданных сибирскими авторами, можно наглядно продемонстрировать концепцию русской культуры с точки зрения евразийства. Данная теория понимания российского культурного типа как уникального соединения западных и восточных черт, а потому одновременно принадлежащего Западу и Востоку, но в то же время не относящегося ни к тому, ни к другому, жителям Алтая будет близка и понятна. Определения «соборности» и «симфонической личности», декларирующие стремление к сочетанию свободы и единства многих людей на основе их общей любви к одним и тем же абсолютным ценностям было неразрывно связано с общинной жизнью народа. И если центральные города были более подвержены «западному» влиянию, развивавшему эгоцентризм, то провинция с ее консерватизмом укладом жизни дольше сохраняла, а в ряде случаев и продолжает сохранять исконно национальные ценности и традиции.

Идея местного колорита в искусстве родилась не в Сибири. О ней довольно много говорилось и в России и за рубежом. В Сибири она была в числе немногих теоретических вопросов искусства, занимавших сибиряков. Четкого определения этого стиля не было и нет до сих пор. Под ним понималось у одних – стремление к отражению этнического многообразия населения Сибири, у других попытка выработать новый стиль, синтезировавший достижений профессионального искусства России и традиции народных культур коренных жителей региона.

С осознанием необходимости сочетать в произведениях искусства различные художественные традиции, возник вопрос как это делать. Одни используют фольклор сознательно, другие стихийно, кому-то он близок по своему образному строю, другим по способам выразительности, для одних фольклор – основной источник творчества, для других – лишь часть многих и равноправных [2, с. 259].

Приобщение к народным истокам культуры и осознанию национальных ценностей и норм необходимо, но не всегда возможно через «первичные» или «аутентичные» формы, не всегда находящими отклики среди эстетических потребностей молодых людей. На помощь могут прийти авторские произведения, созданные на основе мифологических или фольклорных первоисточников, но сохраняющие лучшие национальные традиции и способные обогатить духовный мир человека и воспитать эстетический вкус.

Эстетический вкус – это система конкретных эмоциональных оценок явлений действительности и произведений искусства. Эстетические вкусы складываются на основе представлений (эстетического идеала, прежде всего), а значит и стоящими за этими представлениями взглядов, существующих в обществе.

Нельзя не учитывать зависимость эстетического вкуса от развития общества. Новая общественная практика может выдвигать на первый план такие стороны действительности, которые в предшествующий период не играли большой роли в жизни людей. Измерение эстетического вкуса в этом случае будет связано с включением в сферу практики новых отношений, ранее не охватывавшихся эстетически или игравших в практике второстепенную роль. Развитие жизни требует и развития эстетического вкуса. Подчеркнуть это необходимо, ибо вкусу присуща известная консервативность, вызванная привычной эстетической практикой, его сформировавшей. В этой консервативности есть и своя положительная сторона: никакие модные влияния не способны разрушить хороший вкус. Суждение эстетического вкуса зависит от особого интеллектуального механизма эстетической интуиции, включающей такой способ познания, как творческое воображение, охватывающее образ «целого», не предвзятое его логическому расчленению, аналитическому действию рассудка. Это важно подчеркнуть по той причине, что под «силой воображения» часто понимают способность выдумывать то, чего нет в действительности. Между тем действие силы воображения обеспечивает, прежде всего, умение правильно видеть то, что есть, но еще не выражено в виде понятия.

Эстетический вкус имеет также и особую модификацию – художественный вкус. Развивается художественный вкус на базе эстетического. Художественный вкус формируется только через общение с миром искусства. Художественный вкус, эстетический вкус в целом развивается искусством.

Основным источником знаний о принципах воспитания, сложившихся в культуре разных народов, его нравственный, религиозно – мифических основах является фольклор. Образно-символическая природа художественного творчества, его воздействие на эмоционально-чувственную сферу личности делает его наиболее адекватным средством ненавязчивости и в то же время эффективного воспитательного воздействия. Воспитательный потенциал фольклора безграничен. В настоящее время общество возрождает забытые традиции, используя народный опыт, создавая новые модели воспитательных теорий и практик. Внимание к фольклору, древним пластам культуры, традиции в целом, как к неисчерпаемому источнику воспитания и развития человека, проявляется в последние годы особенно активно в социально-педагогической среде. Это связано с функциональными особенностями жанров фольклора, с глубиной духовностью и мудростью народного творчества, с непрерывностью процесса передачи национальной культуры из поколения в поколение.

В обществе наблюдается повышенный интерес к национальной культуре, к этническим процессам, традиционному художественному творчеству, к фольклору. Ученые отмечают особый рост исторического и национального самосознания каждого народа, объясняя это социально-психологическими, политическими причинами.

Сохранение и развитие национальной культуры, своих корней – это важнейшая задача, которая требует бережного отношения к памятникам истории и культуры, к традиционному народному художественному творчеству. Возрождение фольклора, народных обычаев, обрядов и праздников, традиционного декоративно-прикладного и изобразительного искусства – это актуальная проблема современности. Фольклор, его жанры, средства, методы наиболее полно восполняют всю картину народной жизни, дают яркую картину быта народа, его нравственности, духовности. Фольклор раскрывает душу народа, его достоинства и особенности.

Мифология, уникальная природа, традиция сказительства и шаманизм – это основные темы, к которым обращались сибирские деятели культуры и искусства при создании собственных произведений с ярко выраженной региональной темой.

Народное творчество позволяет в доступной форме усвоить язык своего народа, нравы и обычаи, черты характера. Сказки, песни, игры имеют большое воспитательное значение, заключающееся в формировании любви и уважения.

Круг творческого интереса трех крупнейших деятелей Сибирской культуры начала XX века (писателя Г. Гребенщикова, художника Г. Чорос-Гуркина и композитора А. Анохина) объединяет много общего. Их произведения – это глубокое и вдумчивое отражение духовной культуры алтайского народа. Начало этномузыкаловедческого изучения алтайской музыки связано с именем А.В. Анохина. Он впервые записал на фонограф и сделал нотные расшифровки значительного количества песен, эпоса, шаманских речитаций и других жанров музыкального фоль-

лора алтайцев различных этнических групп. В настоящее время шаманское интонирование алтайцев представляет собой почти полностью угасшую традицию. В связи с угасанием шаманизма как особой формы религиозной практики, труды ему посвященные (Хан-Алтай) и поэмы «Хан-Эрлик» и «Талай-хан») становятся особенно ценными.

Идея открытости духовной культуры Алтая к инокультурным влияниям и ее способность остаться самобытной, аргументированная фактическим материалом, явилась отправной точкой для создания ими собственных работ, которые и сегодня вызывают интерес студентов и искусствоведов. Эпос алтайского народа – одна из интереснейших страниц истории и культуры региона.

Образовательный процесс и внеаудиторные мероприятия, связанные с освоением произведений искусства, предусматривают две формы построения: историческую и тематическую. Анализ художественных произведений, созданных в разные исторические периоды, но связанных общей темой поможет студенту освоить сложные закономерности развития художественных процессов в мире культуры, подведет к пониманию современных концепций картины мира, выраженных языком искусства.

Анализ художественных работ Н. Чепокова с этих позиций представляет несомненный интерес. Помимо внешней привлекательности, в них чувствуется глубина размышлений о смысле жизни, сложности мироздания, судьбе родного края. Работы Н. Чепокова отличаются стремлением отразить специфику жизни на Алтае, представляющей причудливое соединение Востока и Запада, мифа и реальности, прошлого и настоящего.

Особый интерес к историческому прошлому и мифопоэтическим воззрениям народов укрепил и значение мифологического жанра в изобразительном искусстве. Уникальные примеры мифологических сюжетов, навеянных алтайскими мифами и легендами, демонстрируют работы Мирослава Чевалкова, Валерия Тебекова, Юрия Бралгина и др. Анализируя кажущуюся пестроту мифопоэтических персонажей, представленных в творчестве М. Чевалкова, можно выделить определенные группы: образы космогонических мифов; эпические герои и их противники; женские образы.

К первой категории могут быть отнесены изображения богов (духов), имеющих отношение к мирозданию. Образы славянского пантеона («Стрибог», «Ярило», «Сварог, Дажьбог, Сварожич», «Перун» и др.). Работы, связанные с изображением дуалистической основы миропонимания тюркской мифологии («Ульгень», «Эрлик»). К этой же категории могут быть причислены образы «Суйла-хан» (1988) и «Бай-терек» (2002). Образ священной

птицы-посредника, сопровождающей шамана из земного мира в верхний и нижний, встречается в алтайской мифологии достаточно часто. В качестве помощника шамана, совершающего обряд камлания, он упоминается в сценической мистерии А.В. Анохина «Талай-хан» [3, с. 218]. Вторая и третья группа – это богатыри и кезеры-силачи, хрупкие красавицы, любящие матери и бесстрашные хранительницы очага, а также оценка их поступков с точки зрения народной этики и эстетики.

В. Тебеков создал свой неповторимый графический стиль – синтез авангарда, иконологии и артефактов первобытного искусства, талантливо сплетенных в единую картину мироощущения человека, живущего на Алтае. С другой стороны, автор проявляется как театралный художник – его яркие, многодетальные, мозаичные по стилю работы, декоративны и полны таинственной притягательной силы. Полифоничность мышления и полиритмический характер композиции прослеживается практически во все его работы. И это можно связать не только с индивидуальной манерой художника, но и с основополагающим принципом развития культуры на территории Алтая.

Жанровые и мифологические зарисовки Ю. Бралгина – это отражение традиционных алтайских взглядов на мироздание и место человека в нем. А особый настрой художника, воспринимаящего ценности другой культуры в оптимистично-возвышенном ключе – это не только удачное практическое воплощение «сибирского стиля», но и демонстрация принципов толерантности и взаимообогащения разных национальных традиций в современном обществе [4, с. 51].

В современной жизни происходит вытеснение фольклора из целых сфер культурного обихода, но параллельно происходит распространение опосредованного фольклора, фольклора переосмысленного и эстетически актуального. Такие произведения могут и должны найти достойное применение в образовательно-воспитательном процессе любого образовательного учреждения.

Воспитательно-образовательный процесс вуза создает реальные условия для развития эстетического сознания студента, отношения к действительности, формирования потребности в эстетическом преобразовании своего «Я» и окружающей действительности. Эстетическое воспитание играет важную роль в воспитании высокообразованной, культурной личности. Высшая школа позволяет студенту осознать себя субъектом процесса, определить круг изучаемых предметов, спецкурсов в рамках эстетического образования, выбрать форму участия в жизни вуза.

#### Библиографический список

1. Никитина, И.В. Взаимодействие искусства и обыденного сознания как социокультурная система. – Бийск, 2004.
2. Шабалина, Е.П. Этнокультурное наследие как фактор формирования национальных культурно-духовных ценностей / Е.П. Шабалина, В.Г. Визер; отв. ред. А.М. Беспалов // Культура, язык, институты гражданского общества коренных народов России: возрождение, сохранение и развитие в этнокультурном контексте Сибирского региона: сб. науч. статей. – Бийск, 2011.
3. Виноцкая, Н.В. Мифологический жанр в творчестве М. Чевалкова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3.
4. Виноцкая, Н.В. Фольклорные мотивы и образы в творчестве Ю. Бралгина // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6.

#### Bibliography

1. Nikitina, I.V. Vzaimodeystvie iskusstva i obihdenного soznaniya kak sociokulturnaya sistema. – Biysk, 2004.
2. Shabalina, E.P. Ehtnokulturnoe nasledie kak faktor formirovaniya nacionalnykh kulturno-dukhovnykh cennostey / E.P. Shabalina, V.G. Vizer; otv. red. A.M. Bepalov // Kul'tura, yazyh, institutiv grazhdanskogo obthestva korennykh narodov Rossi: vozrozhdenie, sokhranenie i razvitie v ehtnokulturnom kontekste Sibirskogo regiona: sb. nauch. statey. – Biysk, 2011.
3. Vinickaya, N.V. Mifologicheskij zhanr v tvorchestve M. Chevalkova // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – 2012. – № 3.
4. Vinickaya, N.V. Folklornihe motivih i obrazih v tvorchestve Yu. Bralgina // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – 2011. – № 6.

Статья поступила в редакцию 14.01.13

УДК 37.015.32; 159.922

**Vasileva E.N., Suvorova O.V., Potapova A.B. FEATURES OF PERSONAL AND INTRA-FAMILY STRUCTURES OF THE INTERETHNIC AND MONOETHNIC FAMILY.** This article analyzes some features of representatives of an interethnic and monoethnic family. The author considers ethnic identity in line with personal structure, and also a social and role position in the intra-family structure of men and women, who are in mononational and international marriage.  
**Key words:** ethnic identity, tolerance, family role, monoethnic family, Intra-ethnic family.

**О.В. Суворова**, канд. психол. наук, проф. Нижегородского гос. педагогического университета (НГПУ);  
**Е.Н. Васильева**, канд. психол. наук., доц. ФГБОУ ВПО «Нижегородский гос. университет им. Н.И. Лобачевского» (Национальный исследовательский университет);  
**А.Б. Потапова**, аспирант Нижегородского гос. педагогического университета им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород, E-mail: [olgavenn@yandex.ru](mailto:olgavenn@yandex.ru))

## ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ И ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ СТРУКТУР В ПРОСТРАНСТВЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ И МОНОЭТНИЧЕСКОЙ СЕМЬИ

Статья посвящена анализу некоторых особенностей представителей межэтнической и моноэтнической семьи. Автор рассматривает этническую идентичность в русле личностной структуры, а также социально-ролевую позицию во внутрисемейной структуре у мужчин и женщин, состоящих в мононациональном и межнациональном браке.

**Ключевые слова:** этническая идентичность, толерантность, семейная роль, моноэтническая семья, межэтническая семья.

Россия исторически существует как крупное полиэтническое государство, в состав которого входят более 160 национальностей. В жизни подобного многонационального государства важное место занимает проблема межнациональных отношений в обществе. Демократизация и развитие в России открытого гражданского общества, экономические преобразования, а также локальные межэтнические конфликты активизировали миграционные процессы, обусловив значительное смещение населения разного этнического происхождения.

Вследствие усложнения этнического состава регионов происходит активное взаимодействие разнорасовых групп населения, характеризующееся особенностями как конструктивной, так и деструктивной направленности. К деструктивным явлениям относятся конфронтационные тенденции в межэтнических взаимоотношениях. Конструктивные проявления заключаются в трудовом и деловом взаимодействии представителей разных этносов в регионах, взаимном обогащении региональных культурных традиций.

Таким образом, межэтническое сближение, ставшее реальностью современного развития национальных отношений в нашей стране, находит отражение в различных сферах жизнедеятельности людей. Одним из проявлений взаимоотношений между нациями и одновременно фактором межэтнического сближения является заключение межнациональных браков и образование национально смешанных семей [1].

Сегодня в стране насчитывается 40 миллионов семей, значительное число из которых составляют межэтнические. В целом подобные семьи объективно отражают процессы сложного межнационального взаимодействия и поэтому выступают своеобразным индикатором национальных отношений в стране в целом.

Особого внимания они требуют сейчас, когда современное общество нуждается в дальнейшем укреплении мира и стабильности, когда проблема межэтнической толерантности является одной из самых острых и значимых в современных условиях российской действительности. В этом плане актуальным представляется исследование смешанной семьи как формы межнационального взаимодействия, поскольку в ней происходит своеобразный обмен разнородными этническими признаками. В семье соединяются самые различные аспекты жизнедеятельности человека: экономические, психологические, демографические, социальные, национальные, в том числе, идеологические и физиологические. Исследование этнически смешанного супружества имеет не только научно-теоретическое, но и практическое значение и позволяет расширить наши знания о нынешнем состоянии смешанных семей и прогнозировать их дальнейшее развитие, адекватно оценить сложившуюся межнациональную ситуацию на современном этапе.

Межэтнический брак представляет собой социально-психологическое образование со сложной, противоречивой и не всегда предсказуемой динамикой. Существенной особенностью межнациональных семей является то, что создающие межэтнические семьи супруги представляют разные национальные культуры, традиции, обычаи, образы жизни, языки, особенности этнического самосознания, а также разные системы ценностей, что может как сближать, так и создавать определенные проблемы для супругов [2].

Таким образом, можно говорить о том, что актуальность изучения данной проблемы диктуется необходимостью прогнозирования тенденций развития как национального, так и семейно-бытового аспектов жизнедеятельности современного общества.

В настоящей публикации представлены некоторые результаты комплексного исследования, посвященного выявлению специфических особенностей внутрисемейной ситуации в контексте семейных социальных ролей [3; 4].

Исследование проводилось на двух группах – 42 человека (мужчины и женщины) из межэтнических и 38 человек (мужчины

и женщины) из моноэтнических семей. Средний возраст испытуемых – 43 года, стаж супружеской жизни в среднем 20 лет. Все семьи имеют детей. В моноэтнических семьях оба супруга являлись русскими; в межэтнических один из супругов русский, а другой принадлежал к одной из восточных национальностей.

С целью сбора эмпирических данных для последующей обработки и анализа нами были использованы следующие методики: «Социальные семейные роли родителей» Е.Н. Васильевой, А.В. Орлова (далее – ССР1) и методика «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой (далее – ТЭИ).

Анализируя данные, полученные по методике ТЭИ можно отметить, что показатели по «Позитивной этнической идентичности по типу нормы» и «Этнической индифферентности» не имеют значимых различий у женщин и мужчин из моноэтнических и межэтнических семей ( $p > 0,05$ ). Эти два типа являются преобладающими в обеих группах. Это означает, что и женщины, и мужчины независимо от принадлежности к моноэтнической или этнически смешанной семье, характеризуются высокой толерантностью и готовностью к межэтническим контактам. Это свидетельствует об оптимальном балансе толерантности, то есть естественном предпочтении собственных этнокультурных ценностей, однако, наряду с этим, готовность к мирному межкультурному взаимодействию в полиэтнической среде.

По таким типам этнической идентичности, как «Этноэгоизм», «Этноизоляционизм» и «Национальный фанатизм» были получены статистически достоверные различия между женщинами и мужчинами из моноэтнических (русских) и женщинами и мужчинами из межэтнических семей ( $p < 0,05$ ). Мы связываем это с меньшей информированностью членов моноэтнических семей об особенностях жизни и взаимодействия в какой-либо иной культуральной среде, кроме своей (русской), по сравнению с представителями межэтнических семей. Возможно как женщины, так и мужчины из смешанных семей, много лет прожившие в межнациональном браке, более адаптированы во взаимодействии с представителями иных этнических общностей, и поэтому для них представляет меньшую сложность общение и взаимодействие с людьми других национальностей, а так же более терпимое отношение к непривычным и «чужим» культурным традициям.

На следующем этапе исследования, используя методику ССР1, мы выяснили мнения супругов о том, какие роли, как им кажется, они чаще всего играют во внутрисемейном взаимодействии. Прежде всего, мы рассмотрели различия в представлениях о собственных семейных ролях женщин из моноэтнических и межэтнических семей. Из 20 возможных к проигрыванию семейных ролей достоверные различия у респондентов были получены только по роли «Вдохновитель». Эту роль чаще берут на себя женщины из межэтнических семей, чем женщины из моноэтнических ( $p < 0,05$ ). То есть, женщины в межэтнических семьях более склонны воодушевлять, поднимать настроение и придавать уверенность другим членам семьи. Можно предположить, что данная особенность может быть связана с тем, что выполнение данной роли более актуально в смешанных семьях, нежели в моноэтнических. Женщины, которые решились на межнациональный брак, чаще всего испытывают на себе давление родственников, которые противятся этому союзу, поэтому, чтобы отстоять свое право состоять в этом союзе, они должны быть изначально наделены качествами, свойственными роли «Вдохновитель». Женщинам из моноэтнических семей способ поведения типа «Вдохновитель», характерен в меньшей степени, вероятно, потому что у них нет «жизненной» необходимости вести себя подобным образом для сохранения семьи.

Далее мы рассмотрели особенности распределения ролей супруга женщинами из исследуемых семей. Нами были выявлены следующие особенности: женщины из межэтнических семей более склонны присваивать роль «Воспитателя» своему супругу, то есть воспринимать его как человека, привносящего нормы и правила поведения и указывающего, как нужно поступать

в тех или иных ситуациях (статистическая достоверность на уровне  $p < 0,05$ ), чем женщины из моноэтнических семей. Последние, в свою очередь, чаще видят супруга в роли «Оппонента», то есть человека, с которым возникают противоречия и разногласия во внутрисемейном взаимодействии, чем из межэтнических семей. Предположительно данная особенность распределения ролей супруга связана с особенностями ментальности в межнациональных семьях. В семье, где супруг является представителем восточной культуры, естественным будет выглядеть тот факт, что мужчина глава в семье, и женщина ориентируется на его установки и диктуемые им нормы и правила поведения. В семье, где представителем восточной культуры является жена, женщина изначально более склонна принять на себя второстепенную и неруководящую роль внутри семьи, по сравнению с женщиной из мононациональной семьи. В отношении роли «Оппонента» можно предположить, что женщины из моноэтнических семей больше стремятся к равноправию, соответственно, они могут быть менее уступчивы и компромиссны по сравнению с женщинами из межэтнических семей, в результате чего они получают меньше уступчивости от своих мужей, чем ожидают.

Рассматривая мнения мужчин о том, какие роли, как им кажется, они чаще всего играют во внутрисемейном взаимодействии следует отметить, что семейная роль «Собеседник» более выражена у представителей моноэтнической семьи, по сравнению с мужчинами из межэтнической семьи ( $p < 0,05$ ), то есть они считают более значимой для себя роль человека, с которым можно интересно поговорить и получить от него полезную информацию.

Далее мы проанализировали особенности распределения ролей супруги мужчинами из исследуемых семей. Опираясь на

полученные результаты можно сказать, что мужчины из моноэтнических семей более склонны присваивать роль «Организатора» своим женам по сравнению с мужчинами из межэтнических семей ( $p < 0,05$ ). То есть женщина для них воспринимается как инициатор и вдохновитель семейных мероприятий. Возможно, это происходит потому, что женщина в моноэтнической семье более самостоятельна и зачастую является руководителем и организатором не только семейных мероприятий и досуга, но и жизни семьи в целом. Кроме того, также достоверно значимые различия наблюдаются и в отношении роли «Учитель» ( $p < 0,05$ ). Мужчины из мононациональных (русских) семей видят жену в роли «Учителя» чаще, чем мужчины из межэтнических семей. Считается, что отношения между супругами в русской семье более равноправны, по сравнению со смешанными семьями. В связи с этим, женщине из моноэтнической семьи дается право высказывать свое мнение, продвигать свои решения, вносить коррективы в мировоззрение окружающих, что и является основным содержанием роли «Учитель».

Полученные данные были нами приобщены к уже имеющимся, на основании которых была выстроена первичная модель консультативной работы с межэтническими семьями в практике индивидуального и семейного консультирования.

Кроме практического прикладного аспекта, на наш взгляд, исследование специфических особенностей межэтнической семьи должно входить составной частью в целостную систему развития внутренней социальной политики российского государства, поскольку семья как ячейка общества представляет собой своеобразную мини-модель складывающихся и развивающихся межнациональных отношений в целом.

#### Библиографический список

1. Трифонова, Т.Л. Особенности ценностных ориентаций современных межнациональных семей (на материалах республики Бурятия): дис. ... канд. филос. наук. – Улан-Удэ, 2009.
2. Дудник, Ю.А. Сущность и динамика межэтнических браков и семей (на примере Республики Башкортостан) [Э/р]. – Р/д: [http://www.lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov\\_2007/17/dudnik\\_ua.doc.pdf](http://www.lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2007/17/dudnik_ua.doc.pdf)
3. Васильева, Е.Н. Семейные социальные роли как фактор-детерминант личностных характеристик субъекта / Е.Н. Васильева, А.В. Щербаков // Материалы III Международной н/п конф. «Психологическая наука и практика. Проблемы и перспективы». – Н. Новгород, 2012.
4. Васильева, Е.Н. Семейные роли в детстве и копинг-стратегии в юношестве / Е.Н. Васильева, А.В. Щербаков // Инициативы XXI века. – М. – 2012. – № 3.

#### Bibliography

1. Trifonova, T.L. Osobennosti cennostnykh orientatsiy sovremennykh mezhnatsionalnykh semey (na materialakh respubliki Buryatiya): dis. ... kand. filos. nauk. – Ulan-Udeh, 2009.
2. Dudnik, Yu.A. Suthnostj i dinamika mezhehtnicheskikh brakov i semey (na primere Respubliki Bashkortostan) [Eh/r]. – R/d: [http://www.lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov\\_2007/17/dudnik\\_ua.doc.pdf](http://www.lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2007/17/dudnik_ua.doc.pdf)
3. Vasiljeva, E.N. Semeynihe socialjnihe roli kak faktor-determinant lichnostnykh kharakteristik subyhekta / E.N. Vasiljeva, A.V. Therbakov // Materialih III Mezhdunarodnoy n/p konf. «Psikhologicheskaya nauka i praktika. Problemih i perspektivih». – N. Novgorod, 2012.
4. Vasiljeva, E.N. Semeynihe roli v detstve i koping-strategii v yunoshestve / E.N. Vasiljeva, A.V. Therbakov // Iniciativih XXI veka. – M. – 2012. – № 3.

Статья поступила в редакцию 14.01.13

УДК 372

**Gutsayeva N.I. METHODOLOGICAL APPROACHES AT THE HEART OF MODEL OF INTERACTION OF DOW AND SCHOOL IN ENSURING PRESCHOOL PREPARATION.** In article the methodological approaches underlying model of interaction of preschool educational institution and school in ensuring preschool preparation, such as are described: system, optimizing, communication and dialogical, personally focused.

**Key words: the system, communication and dialogical, personally focused approaches, preschool preparation, interaction of preschool educational institution and school.**

**Н.И. Гуцаева, соискатель каф. педагогики и педагогических технологий педагогического института ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: tati19701@rambler.ru**

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ОСНОВЕ МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО И ШКОЛЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье описываются методологические подходы, лежащие в основе модели взаимодействия ДОО и школы в обеспечении предшкольной подготовки, такие как: системный, оптимизационный, коммуникационно-диалогический, личностно ориентированный.

**Ключевые слова: системный, оптимизационный, коммуникационно-диалогический, личностно ориентированный подходы, предшкольная подготовка, взаимодействие ДОО и школы.**

Одной из проблем, стоящей перед государством и родительской общественностью, является обеспечение как можно более раннего и полноценного развития ребенка. Организационно-содержательным средством решения проблемы повышения эффективности дошкольной подготовки и шире – дошкольного образования выступают модели взаимодействия разных типов и видов образовательных учреждений – дошкольных и общеобразовательных. При построении модели взаимодействия ДОУ и школы в обеспечении дошкольной подготовки мы опирались на следующие методологические подходы: системный, оптимизационный, коммуникационно-диалогический, личностно ориентированный.

**Системный подход** позволяет рассматривать объекты как системы, ориентирует на исследование целостной природы объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую схему. Система, таким образом, является ключевым понятием данного подхода. В самом общем виде она трактуется как «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство» [1]. Опираясь на теоретические разработки таких ученых, как В.Г. Афанасьев, Э.Г. Юдин и др., мы учитывали следующие основные требования данного подхода: а) выявление зависимости каждого элемента от его места и функций в системе с учетом того, что свойства целого несводимы к сумме свойств его элементов; б) анализ того, насколько поведение системы обусловлено особенностями элементов и структуры в целом; в) исследование механизма взаимозависимости, взаимодействия системы и внешней среды; г) изучение внутренней структуры, иерархии, присущей данной системе; д) рассмотрение динамики системы и др.

Мы рассматриваем образовательное учреждение как систему, которая обеспечивает свою функцию через деятельность, предполагающую активность всех ее участников, подсистем. Подсистема – такая часть системы, которая сохраняет ее основное качество. Из этого определения следует, что каждая подсистема сама является системой. Следовательно, образовательная деятельность как школы, так и детского сада представляют собой также достаточно сложные системы, включаемые, в их структуру в качестве подсистем. В основе достигаемого ими оптимального результата лежит планомерная деятельность на уровне взаимодействия всех элементов. Таким образом, модель взаимодействия должна также отвечать требованиям, предъявляемым к системам. Поскольку любая система представляет собой множество разнообразных элементов, соединенных общей структурой и организацией, то и для нашей модели принципиально важное значение имеют моменты структурирования и управления. Структура, таким образом, есть «неотъемлемый атрибут системы, ее строение и внутренняя организация, единство устойчивых взаимосвязей между элементами» [2]. Наличие структуры обеспечивает возможность описывать систему через ее структуру. Под организационной структурой применительно к образовательному учреждению как системе (П.И. Третьяков) мы понимаем целостную структуру управляющей и управляемой подсистем, состоящих из звеньев, находящихся во взаимодействии и упорядоченных взаимосвязями в соответствии с местом этих звеньев в процессе управления или взаимодействия. Нами были учтены принципы формирования структуры, применяемые в управлении образовательным учреждением (В.С. Лазарев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков и др.): 1) соответствие структуры целям и функциям управляемой системы;

2) соответствие структуры стадии (режиму) жизнедеятельности образовательного учреждения; 3) соответствие структуры уровню развития управляемого коллектива, его готовности к той или иной управленческой системе.

Данные принципы составляют основу внешних подходов к формированию и внедрению тех или иных организационных структур (П.И. Третьяков). Кроме того, следует назвать группу принципов, которые можно отнести к внутренним, содержательным подходам структурирования управления (М.М. Поташник): 1) принцип оптимальной звенности (минимум звеньев и уровней управления при оптимальном обеспечении оперативности, гибкости, экономности расходования сил и средств); 2) принцип оптимального объема управления (каждый руководитель может эффективно и без перегрузки руководить вполне определенным максимально возможным числом объектов управления); 3) принцип соразмерности прав, обязанностей и ответственности; 4) принцип соответствия структуры управления функциям управленческой системы.

**Оптимизационный подход** связан с наиболее распространенной теорией в современной науке управления образовательными системами – теорией оптимального управления. Согласно этой теории, деятельность по управлению должна ориентироваться на достижение наилучшего результата при наименьших затратах временных, трудовых, материальных и иных ресурсов. М.М. Поташник определяет такие требования оптимального управления: 1) механизм управления должен соответствовать возможностям субъекта и сложности объекта; 2) наличие хорошо отработанной обратной связи; 3) наличие резервов; 4) правильный выбор критериев оценки; 5) учет особенностей конкретных людей [3]. Применительно к предлагаемой нами модели взаимодействия ДОУ и общеобразовательной школы оптимизационный подход сочетает в себе три взаимообусловленных принципа ее формирования и действия: системность, конкретность и меру.

**Коммуникационно-диалогический подход.** Необходимость использования коммуникационно-диалогического подхода обусловлена тем специфическим характером нашей модели, который выражается в ее направленности на установление взаимодействия всех субъектов-объектов дошкольной подготовки и управления этим взаимодействием ДОУ и школы. Управление данным взаимодействием должны осуществляться на принципах коммуникаций, диалогового общения. В основе такого общения – понимание и принятие общих целей, задач и содержательных функций совместной и самостоятельной деятельности.

**Личностно ориентированный подход**, означающий учет природосообразных особенностей каждой личности-объекта или субъекта в педагогической и управленческой деятельности, используется нами при определении основных принципов, применяемых на всех уровнях модели: 1) во взаимодействии объектов и субъектов дошкольной подготовки; 2) во внутреннем взаимодействии педагогического коллектива.

Содержательный компонент нашей модели в соответствии с принципами личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская и др.) обеспечивает: «гуманное отношение к ребенку; поддержку его индивидуальности; удовлетворение его образовательных, духовных, культурных, жизненных потребностей и запросов; свободу выбора содержания и путей получения образования; способы самореализации личности в культурно-образовательном пространстве» [4].

#### Библиографический список

1. Философский энциклопедический словарь. – М., 1989.
2. Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детства. Муниципальная система. – М., 2002.
3. Управление современной школой: пособие для директора школы / под ред. М.М. Поташника. – М., 1992.
4. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д., 2000.

#### Bibliography

1. Filosofskiyj ehnciklopedicheskijj slovarj. – M., 1989.
2. Oliferenko, L.Ya. Socialjno-pedagogicheskaya podderzhka detstva. Municipalnaya sistema. – M., 2002.
3. Upravlenie sovremennoj shkolyj: posobie dlya direktora shkolih / pod red. M.M. Potashnika. – M., 1992.
4. Bondarevskaya, E.V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. – Rostov n/D., 2000.

Статья поступила в редакцию 22.01.12

УДК 378.1

*Klochkov A.N. EDUCATIONAL MARKETING AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES OF GRADUATES OF PROFESSIONAL COLLEGES.* The article considers the issues affecting the aspects of formation of General and professional competences of graduates of professional educational institutions, connected with educational marketing.

**Key words:** educational marketing, marketing concepts, general competence, professional competence, professional college.

*А.Н. Клочков, директор Новоуренгойского профессионального училища,  
г. Новый Уренгой, E-mail: ipkspro@mail.ru*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРКЕТИНГ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОЛЛЕДЖЕЙ**

В статье рассматриваются вопросы, затрагивающие аспекты формирования общих и профессиональных компетенций выпускников профессиональных учебных заведений, связанных с образовательным маркетингом.

**Ключевые слова:** образовательный маркетинг, маркетинговые концепции, общие компетенции, профессиональные компетенции, профессиональный колледж.

В современных условиях формирования экономики знания наблюдается активное развитие рынка образовательных услуг профессионального образования. Это требует от профессиональных учебных заведений поиска конкурентных преимуществ, для чего востребованы новые теоретические подходы и практические рекомендации. Поскольку на текущий момент существование и развитие российских колледжей напрямую зависит от количества предпочтений и возможностей потребителей обучаться по специальностям (или направлениям) на бюджетной и внебюджетной основе, постольку применение маркетинга как инструмента конкурентной борьбы все более актуализируется.

Вместе с тем в настоящее время ухудшается демографическая ситуация, уменьшается количество абитуриентов, обостряется конкурентная борьба профессиональных учебных заведений за потребителей вследствие финансово-экономического кризиса. Стать успешным на рынке образования становится возможным и за счет соответствия потребительских свойств СПО предложениям потребителей. Решить проблему соответствия желаний потребителей и возможностей учебных заведений призвано формирование комплекса маркетинга образовательных учреждений профессионального образования.

В то же время, теоретическое и методическое обеспечение формирования комплекса маркетинга ОУ СПО не находит достаточного отражения в доступной нам научной и практической литературе. Это обусловлено многими объективными и субъективными факторами, среди которых наиболее существенным является то, что концепция маркетинга, теория и практика маркетинговых исследований на отраслевых рынках еще только складывается. Высоко оценивая вклад в науку и практику целого ряда других ученых, автор полагает, что в нашей стране научная школа в области маркетинга образования развивается. Вместе с тем, состояние и степень разработанности актуальной проблемы формирования комплекса маркетинга образовательных услуг для учреждений профессионального образования не в полной мере соответствуют современным требованиям развития педагогической науки и практики.

Это в определенной степени позволяет выявить главное для обозначенной проблемы противоречие между развитием современных отраслей экономики, потребностью и спросом на специалистов, обладающих значимыми общечеловеческими ценностями и профессиональными навыками, умениями и практическим опытом. Данное противоречие, на наш взгляд, выражается в следующем:

- отсутствие научно обоснованных подходов к рациональной организации маркетинговой службы по оказанию основных и дополнительных образовательных услуг, направленных на формирование общих и профессиональных компетенций обучающихся; привело к избытку формируемых, но зачастую невостребованных умений и навыков выпускников;

- не в полной мере соответствует современным потребностям рынка труда структура образовательных программ специальностей и профессий, крайне низок удельный вес подготовки

рабочих и специалистов, обладающих профессиональной мобильностью, для предприятий и организаций;

- подготовка работников квалифицированного труда во многом еще ориентирована на традиционную прагматическую функцию обеспечения рабочими и специалистами конкретных предприятий (организаций) независимо от востребованности их на рынке труда;

- переход предприятий (организаций) на новые экономические условия осложнил взаимоотношения в вопросах планирования подготовки рабочих и специалистов, организации производственной практики, трудоустройства выпускников;

- недостаточная мотивационная составляющая курсов учебных дисциплин, разрабатываемая преподавательским составом образовательных учреждений;

- отсутствие достаточной разработанности функционала маркетинговой службы в системе управления профессиональным образовательным учреждением.

Предмет маркетинга в сфере образования – это философия (понимаемая здесь, прежде всего, как совокупность общих принципов рыночных отношений, как система взглядов), стратегия и тактика отношений и взаимодействий потребителей (пользователей), посредников и производителей образовательных услуг и продуктов в условиях рынка, свободного выбора приоритетов и действий с обеих сторон обмена ценностями. Это отношения и взаимодействия, ведущие к наиболее эффективному удовлетворению потребностей: личности – в образовании; учебного заведения – в развитии и в благосостоянии его сотрудников; фирм и других организаций-заказчиков – в росте кадрового потенциала; общества – в расширенном воспроизводстве совокупного личного и интеллектуального потенциала. Эффективное удовлетворение этих потребностей – целевой ориентир маркетинга в образовании, критерий его эффективности в этой сфере. Именно поэтому возможно рассмотрение образовательного маркетинга как фактора, влияющего на формирование общих и профессиональных компетенций. Под маркетингом в сфере профессионального образования следует понимать особый вид деятельности, направленный на удовлетворение нужд и запросов населения в образовательных услугах профессиональной школы.

И для того чтобы понять сущность образовательного маркетинга в процессе формирования общих и профессиональных компетенций и необходимости его использования в деятельности профессиональных учебных заведений, следует проанализировать комплекс требований, факторов и элементов, формирующих маркетинг в сфере профессионального образования. К их числу относятся предмет маркетинга, его субъекты и их функции, сфера действия и объекты маркетинга образовательных услуг профессиональной школы, его целевая ориентация и проблемное содержание. Предмет маркетинга – это философия, стратегия и тактика цивилизованного мышления и действия, фактическое поведение и взаимоотношения субъектов рынка. В тоже время, предмет маркетинга образовательных услуг

профессиональной школы – это исповедуемая профессиональными образовательными учреждениями философия, их стратегия и тактика, их действия и поведение на рынке образовательных услуг. Для управления маркетинговой деятельностью руководство образовательного учреждения может выбрать определенную концепцию маркетинга. В научном мире под концепцией маркетинга принято понимать систему основных идей. Положений маркетинговой деятельности, согласно которой достижение целей организации зависит от глубины изучения запросов потребителей и полноты их удовлетворения по сравнению с конкурентами. И в этой связи важным напоминанием является то, что предмет маркетинга в образовании должен определяться процессом формирования компетенций выпускников профессиональных колледжей.

Маркетинговая концепция предполагает принципиально новые инструменты, позволяющие организации, представляющей образовательные услуги, эффективно функционировать в условиях формирования общих и профессиональных компетенций в условиях ФГОС СПО. Активная роль в этом процессе принадлежит определенным методам. Этот метод оценки и прогнозирования влияния внешней среды; маркетинговое планирование, позволяющее организациям самостоятельно оценить возможности рынка и собственный потенциал; методы формирования ассортиментного ряда товаров и услуг. Реализуя эти методы, профессиональные колледжи получают возможность решать долгосрочные стратегические задачи, проникать на новые рынки и выводить на них новые товары и услуги, приспосабливаясь к меняющимся условиям рыночной конъюнктуры. Все вместе перечисленное существенным образом влияет на процесс формирования как общих, так и профессиональных компетенций выпускников [1].

В современных условиях формирования общих и профессиональных компетенций выпускников профессиональных колледжей целесообразно отдавать предпочтение концептуальному комплексу, основанному на потребительской или маркетинговой концепции, которая может трактоваться как философия образовательного бизнеса, вбирающая в себя лучшее из классических маркетинговых концепций: социальной ответственности, ориентации на потребителя, повышения качества, продуктивной ориентации, совершенствования деятельности. Их сторонники считают, что залог достижения целей организации – определение нужд и потребностей целевых рынков и удовлетворение потребителей более эффективными способами, чем у конкурентов. Данный концептуальный комплекс держится на четырех китах: целевом образовательном рынке, потребительских образовательных нуждах, интегрированном образовательном маркетинге, рентабельности образования.

Принимая за основу маркетинга потребительскую концепцию, образовательное учреждение выявляет нужды и запросы граждан, прогнозирует их поведение и определяет их потенциальные возможности спроса, а затем действуют в рамках системы комплекса маркетинга, обеспечивает желаемое удовлетворение спроса на те или иные образовательные компетенции общего и профессионального характера.

В этой связи, маркетинговый комплекс, формирующий общие и профессиональные компетенции это набор подпадающих контролю маркетинговых инструментов; товар, идея, услуга, цена, место, методы продвижения, совокупность которых образовательное учреждение использует для получения желаемой реакции целевого рынка.

Образовательный маркетинг занимает достаточно активную позицию в формировании общих и профессиональных компетенций выпускников профессиональных учебных заведений через деятельность социальной направленности. Социальная направленность деятельности образовательных учреждений создает условия для решения широкого круга общественно значимых проблем, учитывает общественные интересы. Элементы социально-ответственного маркетинга, способствующие утверждению социальной ответственности и этики образовательных учреждений, являются ключевым фактором формирования имиджа образовательного учреждения, вне которого эф-

фективная деятельность на рынке образовательных услуг, как правило, не возможна.

Однако, несмотря на уже имеющийся накопленный опыт теоретических и практических разработок в сфере образования, еще недостаточно разработан ряд существенных вопросов по формированию товарной политики профессионального учебного заведения, по оценке качества образовательных услуг, по оценке конкурентоспособности его на рынке образовательных услуг и других вопросов, касающихся использования маркетинговых инструментов в управлении учебными заведениями [2].

На сегодняшний день профессиональные учебные заведения реально ощутили потребность в действенных маркетинговых приемах и методах, соответствующих современным условиям развития рынка образовательных услуг, позволяющих формировать свою стратегию и обеспечивать себе конкурентоспособное положение с дальнейшим позитивным развитием.

Субъектами маркетинга в сфере профессионального образования являются не только учебные заведения, производящие и оказывающие образовательные услуги, но и потребители (отдельные личности, предприятия и организации), широкий круг посредников (включая службы занятости, органы регистрации, лицензирования и аккредитации образовательных учреждений и др.), а также общественные институты и структуры, причастные к продвижению образовательных услуг на рынке. Особую роль среди субъектов маркетинга образовательных услуг профессиональной школы играет личность студента, слушателя, являющегося конечным потребителем, который отличается от остальных потребителей тем, что использует образовательный потенциал не только для создания благ и зарабатывания средств на жизнь, но и для удовлетворения своих познавательных потребностей. Именно эта личность осуществляет конкретный выбор своей будущей специальности, места и формы обучения, источников его финансирования, выбор будущего места работы и условий реализации приобретенного потенциала. Личность обучающегося (в том числе и потенциального) должна быть в постоянном центре внимания профессионального колледжа.

Личность обучающегося должна быть в центре внимания, информационных потоков и коммуникаций, других маркетинговых усилий и забот, а также в процессе формирования общих и профессиональных компетенций выпускников. С учетом этого определяются значимость и роли образовательных услуг. Выступая как промежуточные (а не конечные) потребители образовательных услуг, они формируют более или менее организованный спрос на них. Сейчас многие профессиональные учебные заведения предпочитают лишь длительные обязательные или дополнительные, но кратковременные по срокам оказания, образовательные услуги. При этом не учитываются процессы формирования компетенций [3].

В любом случае за профессиональными колледжами должны быть закреплены образовательные услуги, участвующие функционально в формировании общих и профессиональных компетенций выпускников. Среди них можно выделить такие функции, как:

- информирование управленческих структур, посредников и отдельных личностей о предъявляемом спросе на личностные и профессиональные качества;
- установление особых требований к качеству образовательных услуг и к своим будущим работникам с позиции личностных, профессиональных и должностных требований, соответствующее участие в оценке качества образования;
- формирование общих и профессиональных компетенций при определении места, эффективных условий будущей трудовой деятельности выпускников и соблюдение, выполнение этих условий;
- полное или частичное возмещение затрат, оплата или иные формы компенсации за оказанные услуги по формированию профессиональных компетенций и отсутствие рекламаций на их подготовку.

На наш взгляд, профессиональные образовательные учреждения как субъекты, формирующие и осуществляющие подготовку специалистов для сферы труда, играют решающую роль в становлении маркетинга в сфере образования.

#### Библиографический список

1. Ильязова, М.Д. Компетентность, компетенция, квалификация – основные направления современных исследований // Профессиональное образование. Столица. – 2008. – № 1.
2. Шабанова, Г.П. Развитие корпоративных компетенций для реализации стратегических целей и конкурентоспособности предприятий [Э/р]. – Р/д: <http://www.ipnou.ru/print/008816/>
3. Кривых, С.В. Методические рекомендации по разработке учебных планов по ФГОС ВПО / С.В. Кривых, А.Н. Строганова. – СПб., 2011.

## Bibliography

1. Ilyazova, M.D. Kompetentnostj, kompetenciya, kvalifikaciya – osnovniye napravleniya sovremennikh issledovaniy // Professionalnoe obrazovanie. Stolica. – 2008. – № 1.
2. Shabanova, G.P. Razvitie korporativnykh kompetencyj dlya realizacii strategicheskikh celej i konkurentnosposobnosti predpriyatij [Eh/r]. – R/d: <http://www.ippnou.ru/print/008816/>
3. Krivikh, S.V. Metodicheskie rekomendacii po razrabotke uchebnykh planov po FGOS VPO / S.V. Krivikh, A.N. Stroganova. – SPb., 2011. *Статья поступила в редакцию 18.01.13*

УДК 374.7

**Pavlova O.V. NEW CHALLENGES INFORMAL EDUCATION AND SOLUTIONS IN FORMATION MORAL CULTURE PERSONALITY.** The paper describes the main challenges of informal education and implementation by creating a global informal learning environment, based on human, moral and spiritual culture, and constructed through the creation of new modified social networks based on the requirements of the sixth technological mode.

**Key words:** informal education, informal education network, social networking, moral culture, global informal learning environment.

**О.В. Павлова**, канд. пед. наук, зав. отделом аспирантуры, доц. каф. образовательного менеджмента ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: [olga\\_melent.eva@mail.ru](mailto:olga_melent.eva@mail.ru)

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

В работе описаны основные проблемы информального образования и их реализация путем создания глобальной информальной образовательной среды, опирающейся на общечеловеческую, нравственную, духовную культуру, и конструируемой через создание новых модифицированных социальных сетей, базирующихся на требованиях шестого технологического уклада.

**Ключевые слова:** информальное образование, сетевое информальное образование, социальные сети, нравственная культура, глобальная информальная образовательная среда.

Во второй половине XX века человечество столкнулось с возникновением глобальных кризисов и комплексом разнообразных проблем. «Суть проблемы, которая стала перед человечеством на нынешней стадии его эволюции, заключается именно в том, что люди не успевают адаптировать свою культуру в соответствии с теми изменениями, которые сами же вносят в этот мир, и источники этого кризиса лежат внутри, а не вне человеческого существа. И решение всех этих проблем должно исходить, прежде всего, из изменения человека, его внутренней сущности» [1]. Чем больше человек преобразует мир, тем в большей мере он порождает непредвиденные социальные факторы, которые начинают формировать эволюцию, радикально меняющие человеческую жизнь и, очевидно, ухудшающие ее. Наряду с главной проблемой выживания в условиях непрерывного совершенствования оружия массового уничтожения и экологической проблемой в глобальных масштабах, особую значимость приобретает проблема сохранения человеческой личности человека как биосоциальной структуры в условиях растущих и всесторонних процессов отчуждения. Это так называемый современный антропологический кризис. Самое негативное, что происходит в мире – это отчуждение человека от человека, что, несомненно, приводит к потере всеобщих и социальных связей. Отчуждение распространяется на все области социальной жизни человека, даже на его досуг. «Если в процессе работы человек отчуждается от дела рук своих, если он покупает и потребляет не только то и не только потому, что вещи эти ему действительно нужны, как может он деятельно и осмысленно использовать часы своего досуга?» [2].

Человек постиндустриальной цивилизации, оказавшись в информационном, компьютеризированном мире технологий, свой досуг в основном проводит в сети Интернет, который заменил ему кино, театр, чтение книг, общение и т.д. Интернет становится основным средством информации, где человек пытается самостоятельно в ней ориентироваться с попыткой реализации принципов самообразования и воспитания. Такое образование, названное и провозглашенное ЮНЕСКО как *информальное образование*, становится неотъемлемой частью жизнедеятельности практически каждого члена общества, где каждый творит свою образовательную среду, свои собственные источники. Информальное образование, как его еще называют образованием «в течение всей жизни», включает все возможные отрасли знания и дает всем людям возможность полного развития их личности.

Информальное образование в своей парадигме предполагает достижения реального равенства между людьми, вовлечение в информационно-образовательную деятельность все большей части трудящегося и не занятого населения. Появление в связи с мировым кризисом перепроизводства большой массы свободных от производственной деятельности субъектов ставит задачу превращения этих «лишних» людей в людей «досуга» и потребителей.

Поскольку у людей существует социальная сфера жизни, то и культура раскрывается не только в социальных отношениях, она еще показывает процессы, происходящие в обществе, раскрывает социальную структуру общества, организацию политической власти, правовые и моральные нормы, типы и стили управления и лидерства. Одной из центральных идей должна стать идея рассмотрения образования как части общей культуры и ее важного фактора и источника [3]. Таким образованием может послужить информальное образование, полученное вне формальных институтов и которое максимально приближено к нуждам общества и самого взрослого.

Однако, информальное образование, как сложная система, имеет не только свою внутреннюю сущность, но и, прежде всего, ряд проблем, решение которых позволит полноправно говорить о полноценном образовании, формирующем нравственную культуру личности и повышающем социокультурный статус взрослого человека и считать его интегративной системой безопасности каждого в современном изменяющемся социуме. И это субъективное ощущение защищенности становится сегодня для взрослого очень значимой ценностью, дающей уверенность в собственной стабильности и успешной жизнедеятельности.

Активное включение человечества в мировую компьютерную сеть, позволяет говорить о том, что Интернет выступает не только как средство передачи самой информации, выполняя образовательную функцию, но и сильнейшим инструментом манипулирования масс и насаждения им различных ценностей. Это одна из острых проблем информального образования. «Современная индустриальная культура действительно создает широкие возможности для манипуляций сознанием, при которых человек теряет способность рационально осмысливать бытие. При этом и манипулируемые, и сами манипуляторы становятся заложниками массовой культуры, превращаясь в персонажи гигантского кукольного театра, спектакли которого разыгрывают с человеком им же порожденные фантомы» [4]. Современная кар-

тина социального мира, по мнению многих исследователей, наполнена «языком лжи», а «какова социальная жизнь – такова и информация о ней». Дело в том, что главным информатором в обществе, излагающим и разъясняющим социальную информацию, является государство, которое не всегда заинтересовано в распространении объективной информации. Искажение же различного рода информации, ее замалчивание может не только подорвать экономические и политические устои государства, но и лишить веры людей, что в принципе мы сейчас и наблюдаем. На протяжении многих лет идеология советской партийной системы заключалась в непрерывном и целенаправленном зомбировании населения. С построением «демократического» общества мы видим постепенную и необратимую деградацию страны, ее разрушение, амбициозность и безответственность управленческой псевдоэлиты, отсутствие идеологии, рефлексивной культуры, нравственных устоев. Если наводить хоть какой-то минимальный порядок в стране – начинать надо с самого элементарного: с создания некоего независимого контролируемого органа. Без этого по-прежнему будет идти манипулирование людьми, затуманивание их сознания.

Одной из важных проблем неформального образования является проблема отсутствия или неэффективности обратных социальных связей между уровнями в социальных системах. Если в процессе такого занятия человек – только объект для получения информации, но нет возможности высказать свои позиции, то внутренне он себя отторгает от такой системы обучения. Каждый субъект стремится стать максимально независимым от других субъектов и подчинить себе их большинство, стремясь все выше подняться по социальной лестнице, получить более высокую должность, звание и как следствие – сознательно минимизирует свои связи с нижестоящими субъектами вплоть до их полного разрыва. Известно, что в сознании субъекта на всех уровнях социальной иерархии осуществляется властный цикл:

- выбор, обоснование и постановка целей;
- планирование;
- мотивация;
- контроль.

Нижестоящие субъекты, потеряв связи с вышестоящими, утрачивают возможность не только участвовать в постановке целей и планировании, но и не могут контролировать процесс принятия решений вышестоящих субъектов. Отсутствие такого контроля ведет к формализации демократии, к коррупции и произволу. В Послании Президента Федеральному Собранию от 12 декабря 2012г. говорится: «Необходимое условие действенности борьбы с коррупцией – активное гражданское участие, эффективный общественный контроль» и далее: «Повсеместное внедрение новых форм и методов контроля. Главным критерием оценки эффективности власти, предоставляющей услуги гражданам, а также учреждений социальной сферы должно стать общественное мнение, мнение самих граждан» [5].

Следующей проблемой является изобилие в сети Интернет различного типа информации, ее бессистемность. Интернет буквально «забит» ненужными, порой не достоверными сведениями. Сама информация не структурирована, в сети имеет место информационный хаос. Поэтому и образовательное пространство в сети не имеет никакой структуры. Получается, что времени в социальных сетях пользователи проводят много, но не получают релевантной информации.

Самой же главной проблемой неформального образования является проблема воспитания. Преступность, алкоголизм, наркомания, процветающие в стране, – это следствие неэффективности или отсутствия системы воспитания личности в обществе. Воспитание, как элемент образования, в формальном и неформальном образовании несет собой насильственное воздействие с целью образовывать человека. Однако права воспитания не существует. Существует факт злоупотребления властью. Один субъект одновременно имеет и не имеет права воспитывать другого. Насилие в образовании быть не должно, т.к. образование по своей сути – свободное отношение людей, когда один передает знания, а другой принимает их настолько, насколько считает нужным. В последнее время осознается потребность в свободном образовании. И таким «свободным» образованием выступает неформальное образование, цель которого заключается в обучении взрослого населения тому, как самим посредством тех или иных гражданских действий организовать социальную среду жизнедеятельности.

Поэтому для нашей страны, для благополучного дальнейшего её развития необходима эффективная система воспитания, которая должна демонстрировать обучающимся основные принципы функционирования их личности, предоставлять воз-

можности воздействовать на её формирование и чётко видеть все преимущества, которые предоставляет им контроль над формированием собственной личности; знакомить с новым уровнем мышления, предоставляемым целенаправленным контролем за формированием личности. Примером такой системы воспитания, которая позволит решить все вышеперечисленные проблемы, может стать глобальная неформальная образовательная среда – пространство, в котором совершаются образовательные процессы, имеющие гигантский сетевой воспитательный блок, где осуществляется и осознание взаимосвязь с окружающим миром, осознание собственных действий, в результате чего происходит изменение в осознании потребностей, внутренних норм, способностей.

Эта глобальная неформальная образовательная среда будет ориентирована не только на все слои населения с целью повышения их кругозора и культурно-образовательного уровня, но и на содействие становления личности как один из факторов неформального образования. Она должна быть использована в интересах создания принципиально нового феномена – «мыслящего социума», способного объединить людей, включить их в активную деятельность по общественному самоуправлению. Здесь будет реализовываться идеал образования как процесс постоянной коррекции и перестройки индивидуального опыта. Это и будет идеальный механизм непрерывного образования. При этом глобальная неформальная образовательная среда должна опираться не только на элементы педагогики, но и на общечеловеческую, нравственную и духовную культуру. Речь идет о наличии социально-культурной, нравственной, эстетической и т.п. составляющих в индивидуальном сознании, которые возникают в результате обучения, что в конечном итоге вызывает определенные личностные изменения в человеке, прямо влияющие на повышение качества его жизни, то есть в социальном плане эти изменения могут быть гораздо более существенными, чем само по себе новое знание. Именно эти структурно-личностные новообразования, а не сами по себе знания, могут позволить человеку в процессе обучения глубоко переосмыслить свои ценностные и смысловые ориентации, ключевые позиции и взгляды на жизнь. Такая среда будет пробуждать гражданскую активность, способствовать новой системе человеческих отношений. Это, в свою очередь, может привести к существенным переменам и в мотивах его поступков, вплоть до изменения привычек, и даже к полной перестройке стереотипов индивидуального поведения. В данном процессе важна не информационная технология сама по себе, а то, насколько ее использование служит достижению собственно образовательных целей. Глобальная неформальная образовательная среда должна обеспечить продвижение к идеалу свободного и саморазвивающегося гражданского общества. Глобальная неформальная образовательная среда – это новая образовательная модель, актуальная в период кризиса мировоззрения и нравственности. Она позволяет системно управлять неформальным образованием и может функционировать в любой социально-политической системе, лишь улучшая ее свойства. Это новый подход в образовании, как ответ, появившийся на реальный запрос жизни. Она использует новые возможности синергетического взаимодействия социальных и IT-технологий, что кардинально меняет подход к неформальному образованию. В глобальной неформальной образовательной среде полностью реализуется положение о том, что образование – есть социальная функция. Такая среда конструируется через полиязычную, многофункциональную социальную сеть с развитием у субъектов-пользователей специфической потребности влияния на окружающую среду. Глобальная неформальная образовательная среда посредством социальных сетей будет ориентирована на содействие становления личности как один из факторов неформального образования.

Новые социальные сети будут более эффективно выполнять учебные и воспитательные функции за счет структурирования информации, посредством введения определенных правил (внутрисетевой этики). Главная задача этих сетей – обеспечить вхождение мирового сообщества, в том числе и России в шестой технологический уклад. Функцией таких сетей будет не только информирование и коммуникация, но мотивация этичного поведения социальных субъектов в различных социально-экономических сферах; этическое регулирование социальных и хозяйственно-экономических отношений социальных субъектов; игровое неформальное образование всех категорий граждан; выработка рациональных управленческих решений на основе многоуровневых дискурсивных экспертных практик; динамический анализ общественного мнения; урегулирование конфликтов и споров, а также коррекция самооценки, изменение социально-

экономического статуса; обеспечение солидарного поведения социальных субъектов; визуализация отношений социальных субъектов к социальным действиям других социальных субъектов; профилактика безнравственного поведения социальных субъектов. Иными словами, функцией модифицированных социальных сетей будет полноценное неформальное образование (обучение и воспитание средой) взрослого населения. Актуальным становится обучение взрослых их участию в предметно-ориентированных дискурсах по массовому, нравственному оцениванию социальных действий и решений. «Любой поступок человека, если он в той или иной степени влияет на других людей и небезразличен для интересов общества, вызывает оценку со стороны окружающих. Мы оцениваем его как хороший или плохой, правильный или неправильный, справедливый или несправедливый» [6].

Такое неформальное образование по праву можно назвать сетевым неформальным образованием, где на основе практической, дискурсивной этики будут оцениваться социальные действия субъектов с позиции нанесения или ненадания вреда окружающим субъектам и среде с последующим получением экспертных оценок и их визуализацией в режиме реального времени. Воспитание в данном случае не носит принудительного, насильственного воздействия. Субъект воспитывается сам. И только с помощью такой системы воспитания формируется нравственная культура личности. Сопутствуя человеку на протяжении всей жизни, такое сетевое неформальное образование сможет сформировать систему ценностей, круг отношений, где в процессе непрерывных дискурсивных практик, имеющих под собой четкие нравственные основания, воспитывается новый человек, ориентированный на творчество и созидание.

#### Библиографический список

1. Печчеи, А. Человеческие качества. — М., 1986.
2. Фромм, Э. Человек одинок // Иностранная литература. — 1966. — № 1.
3. Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях // Модернизация экономики и глобализация: материалы IX Междунар. науч. конф. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина. — М., 2008.
4. [Э/р]. — Р/д: [http://scepsis.ru/library/id\\_898.html](http://scepsis.ru/library/id_898.html) от 02.12.2012 г.
5. [Э/р]. — Р/д: <http://www.kremlin.ru/transcripts/17118/work> от 15.12.2012 г.
6. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. — М., 2002.

#### Bibliography

1. Pechchei, A. Chelovecheskie kachestva. — M., 1986.
2. Fromm, E. Chelovek odinok // Inostrannaya literatura. — 1966. — № 1.
3. Rossiyskoye obrazovanie — 2020: modelj obrazovaniya dlya ekonomiki, osnovannoy na znaniyakh // Modernizatsiya ekonomiki i globalizatsiya: materialih IX Mezhdunar. nauch. konf. / pod red. Ya. Kuz'minova, I. Frumina. — M., 2008.
4. [Eh/r]. — R/d: [http://scepsis.ru/library/id\\_898.html](http://scepsis.ru/library/id_898.html) ot 02.12.2012 g.
5. [Eh/r]. — R/d: <http://www.kremlin.ru/transcripts/17118/work> ot 15.12.2012 g.
6. Slastenina, V.A. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. viyss. pед. ucheb. zavedenij / V.A. Slastenina, I. F. Isaev, E. N. Shiyanov; pod red. V.A. Slastenina. — M., 2002.

Статья поступила в редакцию 18.01.13

УДК 70: 378

*Petelin A.S., Hameed A.T. DEVELOPING DIALOGUE OF TYPES OF ARTS AS THE PEDAGOGICAL CONDITION OF DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION OF THE STUDENT-DESIGNER.* The article is devoted to studying of development of creative imagination of the student-designer in the conditions of developing dialogue of types of arts. The authors formulated the principles promoting understanding of works of art of different types of arts, and opened the directions of development of creative imagination of the student through valuable and semantic comprehension of works of art.

**Key words:** creative imagination, pedagogical condition, classification of types of arts, dialogue of different types of arts.

**А.С. Петелин**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории, истории музыки и музыкальных инструментов Воронежского гос. педагогического университета, г. Воронеж; **А.Т. Хамид**, аспирант Воронежского гос. педагогического университета, г. Воронеж, E-mail: [lemononline@mail.ru](mailto:lemononline@mail.ru)

## РАЗВИВАЮЩИЙ ДИАЛОГ ВИДОВ ИСКУССТВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ СТУДЕНТА-ДИЗАЙНЕРА

Статья посвящена развитию творческого воображения студента-дизайнера в условиях развивающего диалога видов искусств. Авторы сформулировали принципы, способствующие пониманию художественных произведений различных видов искусств, и раскрыли направления развития творческого воображения студента через ценностно-смысловое постижение произведений искусства.

**Ключевые слова:** творческое воображение, педагогическое условие, классификация видов искусств, диалог различных видов искусств.

Развитие творческого воображения студента-дизайнера происходит весьма активно в процессе общения с художественными произведениями разных видов искусств. Обоснованием общения выступает концепция «диалога культур» М.М. Бахтина, в которой интерпретация и оценка художественного произведения осуществляется в процессе специфического диалога между автором и зрителем (слушателем), опосредованного художественным текстом [1]. Перед зрителем (слушателем) стоит двудеятная задача, с одной стороны необходимо увидеть представленное произведение «глазами автора», воспринять и по-

нять художественное творение так, как понимает его создатель, а с другой стороны — выработать свое эстетическое отношение, свой взгляд на художественный образ, включить его в свой контекст, свой культурный опыт.

Ряд ученых (А.И. Буров, Н.А. Дмитриева, Б.А. Эренгресс и др.) отмечают, что различные виды искусств не противоречат друг другу, а обогащают и углубляют целостное отражение окружающего мира. Появление различных видов искусств обусловлено, прежде всего, спецификой восприятия человеком действительности. Искусствоведы рассматривают деление на виды ис-

кустов как «исторически сложившиеся, устойчивые формы творческой деятельности, обладающие способностью художественной реализации содержания и различающиеся по способам ее материалистического воплощения» [2]. Каждый вид искусства отражает отдельные стороны реальности с помощью только ему присущему арсеналу выразительных и изобразительных средств и методов. «Язык красок, форм, звуков возник в силу того, что краски, звуки, формы получили выразительный смысл и определенное значение в жизни людей» [3]. В качестве иллюстрации можно привести известные картины И. Левитана и И. Шишкина о русской природе и фортепианный цикл П.И. Чайковского «Времена года»; известное литературное произведение П. Мериmé «Кармен» и одноименную оперу Ж.Бизе и балет Р.Щедрина на сюжет «Кармен».

Современные исследователи классифицировали виды искусств различными способами [4]. Наиболее убедительно представляется деление на три группы:

- пространственные виды искусств, к которым относятся архитектура, графика, живопись, скульптура, декоративно-прикладное искусство, художественная фотография, дизайн и др.;
- временные виды искусств, к которым относятся литература, музыка;
- пространственно-временные (синтетические, зрелищные), к которым относятся театр, опера, хореографии, цирк, кино, телевидение, пантомима и др.

Опираясь на работы Д.Б. Кабалевского, Е.П. Кабковой, А.Н. Малюкова, А.А. Мелик-Пашаева, Б.П. Юсова и др. были определены принципы, способствующие пониманию художественных произведений различных видов искусства и детерминирующие развитие творческого воображения студента-дизайнера.

Принцип *общности*, стимулирующий раскрытие общего для всех видов искусств, понимание единства и целостности образно-художественной природы искусства.

Принцип *взаимосвязи чувственного и логического*, основанного, с одной стороны, на понимании художественного произведения как средство выражения эстетического отношения, переживания, чувственной оценки действительности [5], а с другой – в создании произведения видится *средство связи* между эмоциями и мышлением. А.А. Мелик-Пашаев отмечает, что художник в произведении обобщает знание конкретного предмета, отражая свои знания о мире и осознании себя в нем [6].

Принцип *учета специфических особенностей* каждого вида искусств, оказывающих воздействие на зрителя (слушателя), посредством применения выразительных средств, способов, приемов раскрытия художественного образа.

Принцип *творческой активности* предполагает изучение каждого вида искусства как феномена художественного творчества, стимулирующего восприятие и понимание языка каждого искусства, основанного на фантазии, образности, ассоциации, метафоризации.

Развитию творческого воображения студента-дизайнера способствует ценностно-смысловое постижение произведения искусства посредством погружения и соотнесения двух контекстов автора и зрителя (слушателя), которое осуществляется в следующих направлениях:

- выявление и понимание точки зрения автора на основе усвоения ценностно-смыслового контекста художественного произведения посредством рассмотрения системы знаков-символов, кодирующих художественную информацию. Художественное произведение, имея свой смысловой стержень, своего героя, в той или иной форме косвенно, выражает так же отношение автора к герою, самому себе, миру. Зритель (слушатель), проводя семантический анализ средств выразительности творческого продукта, воспринимает эстетические суждения автора и «входит в ценностный контекст произведения искусства», что позволяет выявить позицию автора, обнаружить различие и сходство в чувствах, настроениях, чертах характера художника и героев произведения;

- личностная эмоционально-ценностная интерпретация студентом-дизайнером выявленных художественно-выразительных средств в содержании произведения искусства предусматривает соотнесение декодированного текста произведения, созданных автором художественных образов с собственным художественным, дизайнерским, эстетическим и жизненным опытом студента. Это позволяет определить эстетическую ценность творческого продукта, осуществить анализ созданных художественных образов с различных позиций (эстетической, социальной, личностной), понять, а может быть и принять роль другого человека-субъекта художественного творчества, сопоставить «Я»-эмоции автора, «Я»-эмоции героя произведения, собственные «Я»-эмоции;

- эстетическое развитие личности студента-дизайнера происходит в наиболее важный период выработки эстетических идеалов, ценностных ориентаций, художественного вкуса. Е.Я. Басин, Н.И. Киященко, В.П. Крутоус и др. утверждают, что в человеке изначально заложено чувство красоты, эстетического восприятия действительности, стремление к духовному совершенству. Эстетические впечатления «начинают возделывать в человеке его глубинные ресурсы, ... ставя перед собой благодарные, добродетельные цели» [7].

Предпосылками эстетического развития личности студента Азиз Аль-Рикаби видит в *эмоциональных потребностях* человека, среди которых он выделяет: ориентирующие (приобретение эмоционального опыта, чувственного переживания и др.), аксиологические (выявление и приобретение личностью чувственных состояний и др.), чувственно-эстетические (способность к образно-художественному восприятию культурных явлений, постоянное общение с искусством разных стилей, эпох, народов и др.); *эстетической эмпатии* студента, которая подразумевает не только сопереживание и переживание себя в личности и чувства другого, но и конструирование мира по его образу; *открытости чувственного опыта*, который порождает спонтанность и неосознанность многих процессов подсознания. Отсюда получается, по мнению Я.А. Пономарева, что эмоцию, вызванную внутренней потребностью, личность декодирует в эмоциональные импульсы неосознаваемых процессов, а в момент инсайта обнаруживает и осознает внутренний смысл объекта мышления [8].

Таким образом, развивающий диалог различных видов искусств выступает основным педагогическим условием развития творческого воображения студента-дизайнера.

#### Библиографический список

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
2. Эстетика: учебное пособие для вузов / под ред. А.А. Радугина. – М., 2006.
3. Пархоменко, И.Т. Культурология: вопросы и ответы. – Ростов-на-Дону, 2008.
4. Современный словарь-справочник по искусству / науч. ред. и сост. А.А. Мелик-Пашаев. – М., 1999.
5. Немский, Б.М. Педагогика искусства. – М., 2007.
6. Мелик-Пашаев, А.А. К проблеме «общего» в художественно-творческой одаренности человека / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новоявленская. – М., 1988.
7. Басин, Е.Я. Философская эстетика и психология искусства: учебное пособие / Е.Я. Басин, В.П. Крутоус. – М., 2007.
8. Аль-Рикаби, А.М. Формирование творческого самовыражения студентов в процессе художественного образования в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2010.

#### Bibliography

1. Bakhtin, M.M. Eshetika slovesnogo tvorchestva. – M., 1986.
2. Eshetika: uchebnoe posobie dlya vuzov / pod red. A.A. Radugina. – M., 2006.
3. Parkhomenko, I.T. Kuljturologiya: voprosih i otvetih. – Rostov-na-Donu, 2008.
4. Sovremennij slovarj-spravochnik po iskusstvu / nauch. red. i sost. A.A. Melik-Pashaev. – M., 1999.
5. Nemenskiy, B.M. Pedagogika iskusstva. – M., 2007.
6. Melik-Pashaev, A.A. K probleme «obtshogo» v khudozhestvenno-tvorcheskoy odarennosti cheloveka / A.A. Melik-Pashaev, Z.N. Novoyavlyenskaya. – M., 1988.
7. Basin, E.Ya. Filosofskaya ehsetika i psikhologiya iskusstva: uchebnoe posobie / E.Ya. Basin, V.P. Krutous. – M., 2007.
8. Alj-Rikabi, A.M. Formirovanie tvorcheskogo samovihrazheniya studentov v processe khudozhestvennogo obrazovaniya v pedagogicheskom vuze: dis. ... kand. ped. nauk. – Voronezh, 2010.

Статья поступила в редакцию 18.01.13

УДК 371

*Petrova S.G. MODEL OF DEVELOPMENT AND IMPROVEMENT CORPORATE CULTURE OF PEDAGOGICAL COLLECTIVE CHILDREN'S HEALTH CAMP.* The transition spheres of children's rest from the field of education in business structures put before the leaders and the pedagogical staff of the tasks of a rethinking of the principles of the labor interaction. The proposed model of corporate culture allows you to manage the development of pedagogical cooperation in new conditions.

**Key words:** model of development, improvement of the corporate culture, children's rest, the pedagogical staff, the principles and values of the pedagogical interaction.

**С.Г. Петрова**, директор Детского оздоровительного лагеря «Восход» ООО «Оздоровительный комплекс «Восход», учитель истории и обществознания лицея № 378, соискатель ФГНУ ИПООВ РАО, г. Санкт-Петербург, E-mail: svetlanapetrova2005@yandex.ru

## МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

Вхождение сферы детского отдыха в бизнес-структуры ставит перед руководителями и педагогическими коллективами задачи переосмысления принципов трудового взаимодействия. Предлагаемая модель корпоративной культуры позволяет управлять развитием педагогического сотрудничества в новых условиях.

**Ключевые слова:** модель развития, совершенствование корпоративной культуры, детский отдых, педагогический коллектив, принципы и ценности педагогического взаимодействия.

Спецификой учреждений, работающих с детьми, является приоритет педагогической этики. В современных условиях это не всегда находится в гармонии с основополагающей прагматичной, рациональной целью современной бизнес-культуры. Это противоречие находится в поле социально-экономических проблем современного образования. Как отмечает В.В. Крутикова, «в России существуют проблемы с человеческим капиталом: он представлен исключительно индивидуальным и внутрифирменным;... человеческий капитал необходимо развивать и совершенствовать новыми методами; дальнейшее перспективное развитие человеческого капитала должно происходить в согласовании с программами общенационального и регионального социально-экономического развития» [1, с. 129].

Рассматривая в этом ключе работу коллектива детского оздоровительного лагеря (ДОЛ), отметим, что его сотрудникам (педагогам, обслуживающему персоналу, охране и др.) присущи несколько внешних и внутренних параметров, определяющих корпоративную культуру: чувство причастности к данному лагерю; понимание собственного места и роли в лагере; сформулированная миссия лагеря и понимание этой миссии сотрудниками; сформулированные ценности ДОЛ как уникальной организации; сформированные нормы поведения внутри лагеря (как неписанные, так и документально оформленные); трудовой этикет и стиль взаимоотношений с клиентами (детьми и их родителями); наличие внешних атрибутов и символов; внешний вид сотрудников. К данным характеристикам можно добавить и прочие, но эти являются первичными, жизненно необходимыми для успешного функционирования.

Особенно важно понимание характеристик современной корпоративной культуры для педагога ДОЛ. В условиях рынка оздоровительно-образовательных услуг формирование таких качеств педагога, как внутренняя культура, педагогическое мастерство, педагогический такт, профессиональная этика и профессионализм, к сожалению, теряют свою приоритетную значимость. Этот риск особенно важно понимать в условиях усиливающейся конкуренции среди лагерей [2; 3; 4].

Современная корпоративная культура представляется нам как разделяемые всеми ценности, представления, ожидания, нормы, приобретенные по мере вхождения в компанию и за время работы в ней. Корпоративная культура влияет на поведение, мнение и действия людей в компании. Благодаря корпоративной культуре определяется место организации в окружающем мире, а также те неписанные законы, нормы и правила, которые объединяют членов организации и связывают их вместе.

Несомненно, опираясь на общие правила и законы развития корпоративной культуры, необходимо учитывать специфические особенности каждой отдельной организации и профессиональной сферы в целом [5]. В целях развития и совершенствования корпоративной (организационной) культуры ДОЛ «Восход» мы находим целесообразным реализовывать следующие проектные задачи:

1. Создание коммуникативной среды, направленной на корректную адаптацию новых сотрудников, индоктринацию – передачу основополагающей системы ценностей корпоративной культуры.

2. Совершенствование системы подготовки персонала с учетом специфических профессиональных маршрутов и общих корпоративных задач.

3. Улучшение взаимодействия в системе организации. В этой связи необходимо выстроить следующие взаимосвязи: работник – работник; руководитель – работник; «старый» работник – «новый» работник; руководитель – родитель; работник – родитель.

4. Совершенствование условий для расширения программного наполнения организации детского отдыха. В этой части наряду с возможностями оздоровления необходимо: развивать ресурс программной работы с наиболее активной частью детского коллектива лагеря, потенциально являющейся будущим стажёрской и педагогической составляющей коллектива лагеря (формат лидер-проектов и др.); использовать средовой подход [6] в организации программного обеспечения ДОЛ на принципах гуманистической педагогики М. Монтеessori, Ш. Амонашвили и др.

Шаги по решению этих проектных задач позволяют сделать более устойчивой воспитательную среду лагеря, что является одним из важнейших факторов успешности корпоративной культуры в специфике учреждения отдыха и оздоровления детей.

Регулярный мониторинг экономической эффективности управленческой стратегии ДОЛ «Восход» за период 2009 – 2011г. показывает устойчивую положительную динамику оборота реализованных путёвок, при сохранённых проектных мощностях, при рациональном подходе в работе с партнёрами, поставляющими услуги, обеспечивающие обязательства ДОЛ «Восход» (соотношение цены и качества). Всё это даёт право говорить о создавшейся возможности направить потенциальную прибыль на развитие учреждения в целом и развитие корпоративной культуры в частности (развитие материально-технической базы, обучение персонала и т.д.).

С целью определения эффективности вложений в развитие учреждения было проведено анкетирование для диагностики уровня организационной культуры ДОЛ «Восход», что позволило сделать следующие выводы:

1. Наиболее высоко уровень организационной культуры оценили вожатые, работающие от года до двух лет в ДОЛ «Восход»; наивысшую оценку по показателю «мотивация и мораль» поставила группа работников со стажем работы в ДОЛ «Восход» один год и группа сотрудников со стажем работы более трех лет.

2. Большинство сотрудников считают свою работу интересной.



Рис. 1. Модель корпоративной культуры в ДОЛ

3. Благоприятную организационную культуру ДОЛ «Восход» определяют следующие факторы: работники испытывают гордость за свою организацию; хорошие межличностные отношения в коллективе; вновь принятому работнику предоставляется возможность овладеть специальностью; хорошая организация работы ДОЛ; профессиональная инициатива всячески поощряется.

4. В качестве факторов риска развития отмечалось, что в ДОЛ «Восход» существует угроза снижения уровня организационной культуры, к которому могут привести следующие факторы: в организации не налажена система выдвижения кадров на новые должности; недостаточная информированность работников о положении дел в организации; работники не принимают участие в решении внутриорганизационных вопросов; взаимоотношения работников с руководством не оцениваются достаточно высоко.

С учётом данных мониторинга для дальнейшего совершенствования уровня корпоративной культуры была разработана и поэтапно реализуется модель развития корпоративной культуры, показанная на рис. 1.

Факторы развития корпоративной культуры в ДОЛ: 1) международные связи, отношения с государственными структурами; 2) корпоративный профиль организации; 3) декларация миссии ДОЛ как организации; 4) коллективный договор, корпоративные правила; 5) качество трудовой жизни сотрудников; 6) мотивация и стимулирование к труду, творчеству; 7) создание психологического климата; 8) стиль руководства и управления; 9) профилактика и недопущение развития деструктивных конфликтов; 10) потенциал личности сотрудников; 11) командный дух; 12) внешний вид сотрудников и их культура делового общения. Примечание. Факторы 2 и 4 являются общими для соседних компонентов.

Итак, исходя из модели проекта, нами предлагается выстроить следующие **проектные маршруты**, внедряемые через структурную организацию и штатное наполнение учреждения:

- развитие корпоративной культуры (далее РКК) через развитие **культуры отношений с внешним миром** (международные связи, отношения с госструктурами, единый корпоративный профиль): куратор, например: **заместитель директора по общим вопросам**;

- РКК через развитие **культуры организации труда** (единый корпоративный профиль, декларацию миссии, коллективный договор, корпоративные правила) – куратор: **менеджер по кадрам**;

- РКК через развитие **культуры условий** (коллективный договор, корпоративные правила, качество трудовой жизни, мотивацию и стимулирование сотрудников) – куратор: **специалист по охране труда**;

- РКК через развитие **культуры управления** (создание психологического комфорта, стиль руководства и управления, недопущение развития конфликтов, использование потенциала личности сотрудников и воспитанников) – куратор: **заместитель директора по воспитательной работе**;

- РКК через развитие **культуры сотрудников и воспитанников** (командный дух, внешний вид, культура делового общения) – куратор – **руководитель программы**.

Система взаимодействия составляющих модели проекта – динамическая, детерминированная, полимодальная. Для оценки эффективности проекта проводится:

1. Диагностика по методике А.Я. Клебанова, с включением в круг респондентов из числа, как «старых» сотрудников – работников постоянного штата, так и «новых» сотрудников и работников временного штата. Результаты сравниваются с результатами стартовой диагностики.

2. Анализ корпоративной культуры ДОЛ по методологии уровневой интерпретации Э.Х. Шайна. Согласно этой концепции корпоративная культура может выглядеть следующим образом. «Верхний» уровень культурной системы составляет совокупность непосредственно наблюдаемых, видимых событий, явлений. Это формально-ролевая структура ДОЛ, стиль руководства, системы коммуникации, организационные процедуры, социальные технологии, исповедуемые в ДОЛ традиции, ритуалы, обычаи, язык и т.д. Именно с их помощью ДОЛ, прежде всего, и выполняет свои задачи. Именно они в первую очередь, очевидны для потребителей услуг. «Средний» уровень культурной системы представляют его нормы, ценности, убеждения, которые не поддаются непосредственному наблюдению, но отражаются в языке персонала (администрации, профессорско-преподавательского состава, воспитанников). Э.Х. Шайн вводит понятие «организационная идеология», особо подчеркивая роль жизненного кредо руководителя, который создает ее по своему образу и подобию. Эти культурные феномены более или менее осознаются работниками и потребителями услуг учреждения отдыха и оздоровления детей. «Нижний» уровень культурной системы образуют «базовые представления» работников, под которыми понимается общая духовная настроенность работников, совокупность их мыслей, верований, их поведение во времени и пространстве. Э.Х. Шайн вводит понятие «культурного ядра», под которым понимается коллективное сознание организации (в нашем случае – ДОЛ). Оно является первичным, определяющим всю культурную систему организации, поскольку оказывается очень устойчивым. Это и образцы поведения лидера и его команды – директора и заместителей, руководителей направлений. Это «организационная идеология», которая задается главой учреждения. Это различного рода организационные регламентации, в основе которых лежат личные ценности лидера коллектива и его ближайших сподвижников. Если эти ценности сильно ориентированы на потребителя и вызывают позитивную управленческую мотивацию персонала, имидж ДОЛ значителен в глазах потенциальных потребителей его образовательных услуг. Если нет – слаб и разрушителен.

Покажем принципы, на которых следует опираться, исследуя и оценивая состояние корпоративной культуры: 1) *научность*, использование достижений научных дисциплин, имеющих своим объектом человека, социальные общности, организации, труд; 2) *системность* в восприятии объектов исследо-

вания и управления и факторов, влияющих на поведение субъектов и элементы их культуры; 3) гуманизм, основывающийся на признании личности наивысшей ценностью, а духовности – целью и средством развития личности и общества; 4) представление учреждения как части общества, как коллективного члена сообщества; 5) профессионализм, предполагающий у исследователя и управленца наличие адекватного образования, опыта и контекстуальных навыков, позволяющих эффективно управлять корпоративной культурой.

Основу содержания культуры составляют этические стандарты и постулаты, доминирующие в образовательном учреждении (см. модель). Они определяют остальные элементы содержания корпоративной культуры, к числу которых относятся: стиль отношений между сотрудниками и, в частности, между руководителем и подчиненными; стиль принятия решений; стиль управления проблемами и конфликтами; стиль осуществления изменений; стиль отношений с внешними компонентами микро- и макросреды; история организации, ее «фольклор»; наиболее распространенные отношения сотрудников к миссии и целям организации; ценности организации (как реальные, так и провозглашаемые руководством); установленные формальные процедуры.

Ориентируясь на предложенную модель и принципы оценивания корпоративной культуры, проведем предварительную оценку качества корпоративной культуры, имиджа учреждения, программ в формате межкорпоративного взаимодействия (участие в профессиональных форумах, конкурсах, конференциях, фестивалях). Практический опыт, обобщение теоретико-методологических подходов к понятию «корпоративная культура», как одного из факторов реализации стратегии организации и реализация модели развития корпоративной культуры, позволяют сделать следующие выводы:

1. Диагностика уровня корпоративной культуры ДОЛ «Восход» позволила выявить сильные и слабые стороны организационной культуры:

#### Библиографический список

1. Крутикова, В.В. Человеческий капитал в системе инновационного образования // Вестник МичГАУ. – 2011. – № 1. – Ч. 2.
2. Измайлова, Е.А. Формирование маркетинговой коммуникационной политики и позитивного имиджа вуза на рынке образовательных услуг: автореф. дис. ... канд. эконом. наук. – СПб., 2005.
3. Учебно-методический комплекс «Технологии Гуманитарной экспертизы и социального аудита» / под ред. В.В. Тимченко. – СПб., 2008.
4. Суртаева, Н.Н. Трансформация социального взаимодействия в контексте меняющейся культурно-образовательной среды современного социального мира // Социальные отношения. – 2012. – №1.
5. Иванова, О.А. Понятие «культура отношений» в теоретическом поле педагогических исследований. Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности / О.А. Иванова, Н.Н. Суртаева. – СПб., 2012.
6. Кривых, С.В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 2(27).
7. Лаврентьева, З.И. Руководитель как гарант педагогической составляющей отдыха и оздоровления детей // Портрет современного руководителя детского лагеря: информационный вестник. – СПб., 2012.

#### Bibliography

1. Krutikova, V.V. Chelovecheskiy kapital v sisteme innovatsionnogo obrazovaniya // Vestnik MichGAU. – 2011. – № 1. – Ch. 2.
2. Izmaylova, E.A. Formirovaniye marketingovoy kommunikatsionnoy politiki i pozitivnogo imidzha vuza na rinhke obrazovatelnykh uslug: avtoref. dis. ... kand. ehkonom. nauk. – SPb., 2005.
3. Uchebno-metodicheskiy kompleks «Tekhnologii Gumanitarnoy ehkspertizy i social'nogo audita» / pod red. V.V. Timchenko. – SPb., 2008.
4. Surtaeva, N.N. Transformatsiya social'nogo vzaimodeystviya v kontekste menyayutheysya kulturno-obrazovatel'noy sredy sovremennogo social'nogo mira // Social'niye otnosheniya. – 2012. – №1.
5. Ivanova, O.A. Ponyatie «kul'tura otnosheniy» v teoreticheskom pole pedagogicheskikh issledovaniy. Social'noye vzaimodeystvie v razlichnykh sferakh zhiznedeyatel'nosti / O.A. Ivanova, N.N. Surtaeva. – SPb., 2012.
6. Krivikh, S.V. Sootnosheniye ponyatiy «sreda» i «prostranstvo» v sociokul'turnom i obrazovatel'nom aspektakh // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2011. – № 2(27).
7. Lavrentjeva, Z.I. Rukovoditel' kak garant pedagogicheskoy sostavlyayuthey otidkhka i ozdorovleniya detey // Portret sovremennogo rukovoditelya detskogo lagerya: informatsionniy vestnik. – SPb., 2012.

Статья поступила в редакцию 18.01.13

УДК 378.1

**Sinenko E.V. FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL SELF-ACTUALIZATION TEACHERS OF INSTITUTIONS OF VOCATIONAL EDUCATION.** In article is considered rather important problem of the modern professional-national educational institutions, related to the improvement of the quality of the process of the training. One of the leading positions in this process has a professional-pedagogical self-actualization teachers.

**Key words:** professional and pedagogical self-realization, professional education, professional and pedagogical reflection, professional function.

**Е.В. Синенко**, аспирант ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», директор Новоуренгойского многопрофильного колледжа, г. Новый Уренгой, E-mail: [ipkspo@mail.ru](mailto:ipkspo@mail.ru)

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается значимая проблема современного профессионального образовательного учреждения, связанная с повышением качества процесса обучения. Одну из ведущих позиций в данном процессе занимает формирование профессионально-педагогической самореализации преподавателей.

**Ключевые слова:** профессионально-педагогическая самореализация, профессиональное образование, профессионально-педагогическая рефлексия, профессиональная функция.

Современная образовательная ситуация в России требует превращения профессионального образования в институт воспроизводства и создания культуры как развивающейся системы духовных ценностей, технологий и творчества. Фокус педагогической действительности сместился в сторону сущностного понимания личности педагога: признания его активности, творческих способностей, инициативности, коммуникабельности, свободы выбора, уникальности и готовности к самоизменению с учетом необходимости быстрого реагирования на изменения внешней среды жизнедеятельности. Реализовать перспективы личностного развития студента призван преподаватель профессионального учебного заведения, органично сочетающий высокий профессионализм, социальную зрелость и творческое начало. Требования к педагогу сегодня не только повысились, но и кардинально изменились.

Чрезвычайно важными сегодня становятся профессиональная компетентность, профессиональная мобильность и педагогическое мастерство преподавателя профессионального учебного заведения. Природа этих качеств такова, что они, являясь продуктом усвоения преподавателем профессиональных знаний и способов действий, адекватных выполнению функциональных обязанностей в соответствии с современными требованиями, не напрямую вытекают из их совокупности, а проявляются в виде его профессионально-педагогической самореализации. При этом стремление к самореализации занимает доминирующее значение среди факторов, побуждающих профессионально-педагогическую активность преподавателя профессионального учебного заведения.

Анализ педагогической практики профессиональной школы свидетельствует о том, что преподаватель не в полной мере проявляет имеющиеся у него профессиональные возможности в различных сферах педагогической деятельности. Реализация профессионально-педагогического потенциала преподавателя нередко является интуитивной, спонтанной, непрогнозируемой, что свидетельствует прежде всего о недостаточном уровне сформированности у него культуры самореализации в педагогической деятельности [1].

Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя профессионального учебного заведения требует от него овладения механизмами и способами осуществления потенциала самореализации, творческой активности в ее процессе и пр. Однако не всегда преподаватели целенаправленно занимаются формированием у себя профессионально-педагогических качеств и профессионального педагогического самосознания, являющихся структурными компонентами культуры профессионально-педагогической самореализации.

Сложившаяся в настоящее время в учреждениях профессионального образования культурно-образовательная среда недостаточно обеспечивает решение задач активизации и более оптимального использования внутренних ресурсов и возможностей преподавателя. Тем самым снижается его роль в развитии культурно-образовательной среды учреждения профессионального образования в целях оптимизации профессионально-личностного развития его работников. В связи с этим, формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя профессиональной школы является актуальной проблемой для теории и методики профессионального образования, а разработка и научное обоснование концепции формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя профессиональной школы представляют собой необходимые и своевременные.

Вместе с тем, существующие подходы к исследованию профессионально-педагогической самореализации преподавателя профессионального образовательного учреждения требуют более глубокого ее изучения, в частности, на уровне формирования и непрерывного развития профессиональной культуры са-

мореализации преподавателя в различных сферах педагогической деятельности, объяснения механизмов, обеспечивающих расширение профессиональных возможностей преподавателя профессиональной школы и снятия ограничений в процессе его профессионально-педагогической самореализации.

Решение задачи может осуществляться на основе выявления значений категорий «профессионально-педагогическая самореализация преподавателя профессиональной школы», «педагогическая деятельность как пространственно профессионально-педагогической самореализации преподавателя профессионального учебного заведения», «культура профессионально-педагогической самореализации преподавателя профессиональной школы».

Значение понятия «профессионально-педагогическая самореализация преподавателя профессиональной школы» определено на основе использования родо-видовой цепочки, включающей в себя «самореализацию личности» – «профессиональную самореализацию личности» – «профессионально-педагогическую самореализацию личности преподавателя профессионального учебного заведения». Самореализация личности представляет собой процесс перехода ее индивидуального в социальное, проявляющегося в основных сферах жизнедеятельности, в ходе которого осуществляется раскрытие приобретенных личностью сущностных сил. Профессиональная самореализация личности определена как процесс перехода ее индивидуального в социальное, в ходе которого осуществляется раскрытие приобретенных личностью сущностных сил, проявляющееся во всех видах деятельности в рамках определенной профессии [2].

Одним из видов профессиональной самореализации преподавателя профессионального учебного заведения является его профессионально-педагогическая самореализация как индивидуальный процесс и результат раскрытия им своих сущностных сил в педагогической деятельности. Такое определение самореализации дает возможность раскрытия ее сущности посредством выявления новых свойств и отношений между ее компонентами. Преподаватель профессиональной школы обладает способностью выделять себя из окружения и выступает в качестве субъекта собственной деятельности. Одна из составляющих единого и неделимого Я представляет собой Я-профессиональное. Оно включает знания о себе как преподавателе профессионального учебного заведения (Что я знаю о себе?); отношение к себе, определяемое степенью ответственности собой в роли профессионала (Как я отношусь к себе?); самооценку, обогащающую знания преподавателя и его представления об информационном обеспечении педагогической деятельности, о ее исполнительской и регулятивной стороне и вносящую коррективы в эмоциональное отношение к себе (Как я оцениваю себя?); мысли о себе, формирующие те или иные стремления, намерения, цели преподавателя на предмет совершенствования его Я-профессионального (Что я думаю о себе?). Относительно понятия «сущностные силы» интерес, наряду с традиционно понимаемыми сущностными силами личности, вызывают прежде всего индивидуальные определяющие элементы ее «самости», те «первые двигатели» внутренней жизни, которые являются уникальными первоисточниками профессионально-педагогической самореализации, ибо ее можно осуществить только присущим конкретному преподавателю способом. Для более глубокого познания стержневых элементов «самости» сущностные силы рассматриваются как интегративное качество, сложная квинтэссенция индивидуального и социального, представляющих собой совокупность внутренних возможностей развития Я-профессионального преподавателя.

В процессе удовлетворения потребностей в самореализации преподаватель сталкивается, как минимум, с двумя типичными ситуациями. Первая характеризуется тем, что преподавателю в готовом виде представлены средства удовлетворения

его потребности, определены предмет деятельности и ее цель, и преподаватель действует в соответствии с известным алгоритмом, используя существующий теоретический инструментарий и стереотипные способы деятельности. Вторая ситуация характеризуется противоречием между потребностями и имеющимися у преподавателя средствами деятельности. Таким образом, возникает проблемная ситуация, стимулирующая его стремление к самостоятельному поиску средств ее разрешения через анализ условий и мобилизацию средств развития Я-профессионального.

Это позволяет единицей профессионально-педагогической самореализации преподавателя считать ситуативную самореализацию, характеризующуюся прерывностью в рамках пространства и времени. Логика такого подхода заключается в том, что подлинному разворачиванию потенциальных возможностей и замыслов преподавателя способствует именно целый ряд ситуативных самореализаций. Их множество включается как единое целое (на определенном этапе педагогической деятельности) в перманентную профессионально-педагогическую *самореализацию* преподавателя. На протяжении всего срока его работы в профессиональном учебном заведении она является непрерывной в пространстве и длительной во времени. Преподаватель как активный субъект участвует в формировании и изменении обстоятельств своей педагогической деятельности. Он не только реагирует на создавшуюся ситуацию, но и конструирует индивидуальное пространство профессионально-педагогической самореализации, наделяя обстоятельства собственным смыслом.

Важнейшим элементом, определяющим все основные параметры профессионально-педагогической самореализации преподавателя, является ее *цель*. Она «запускает» механизм самореализации, служит непосредственным побудителем педагогической деятельности. В цели отражаются истинные стремления преподавателя, направленность его самореализации. Реализация преподавателем собственных целей характеризуется умениями осознавать самого себя как субъекта сознания, общения и действия, выделять себя из окружающего мира и противопоставлять себя ему, критически относиться к актам собственного сознания.

Целенаправленная, осознанная реализация внутренних возможностей преподавателя профессиональной школы в педагогической деятельности осуществляется посредством адекватных ей собственных усилий, базирующихся на стремлениях, желаниях, воле. Свойствами усилий, необходимых для самореализации преподавателя, работающего в профессиональном учебном заведении, в педагогической деятельности являются рефлексия и творчество.

Рефлексия направлена на осмысление педагогической деятельности с позиции самого преподавателя, на восприятие реальности его ощущений и гибкое реагирование на собственное поведение, осмысленное познание способов и путей перманентного повышения качества решения педагогических задач. Рефлексия является ведущим средством развития процесса профессионально-педагогической самореализации преподавателя профессиональной школы на всех ее этапах.

*Творчество* естественным образом характеризует уровень проявления преподавателем его внутренних возможностей и рассматривается как процесс создания субъективно нового, основанный на способности порождать оригинальные идеи и использовать нестандартные способы деятельности. Анализ понятий «рефлексия» и «творчество» в рамках заявленной проблемы дает основание определить проявляемые преподавателем профессионального учебного заведения усилия для осуществления своей профессионально-педагогической самореализации как рефлексивно-творческие, предполагающие его взаимодействие не только с самим собой, но и с окружающей средой. Такой средой является культурно-образовательная среда профессиональной школы, взаимодействующая с преподавателем и создающая специфические условия для его самореализации в педагогической деятельности [3].

Анализ взаимодействия преподавателя и культурно-образовательной среды профессионального образовательного учреждения проявляет проблему избирательности как центрального личностного элемента его *свободы*. Именно через свободный выбор разнообразных внешних возможностей преподаватель наполняет содержанием свою самореализацию в педагогической деятельности.

*Педагогическая деятельность* представлена как *пространство профессионально-педагогической самореализации преподавателя профессиональной школы*, иными словами, как

форма взаимодействия профессионально-педагогического потенциала самореализации преподавателя и самоорганизации его продуктивной педагогической деятельности посредством проявляющихся в ней рефлексивно-творческих усилий. Такое взаимодействие призвано обеспечивать активность преподавателя по удовлетворению его основных потребностей в профессионально-педагогической самореализации, усвоению и изменению им культурно-образовательной среды профессионального учебного заведения, а вместе с этим и своих возможностей самореализации.

Пространство самоорганизации продуктивной педагогической деятельности преподавателя профессиональной школы может быть представлено ее сферами, структурными компонентами и уровнями. Основными *сферами* педагогической деятельности преподавателя профессионального учебного заведения являются сферы «преподаватель-учитель», «преподаватель-воспитатель», «преподаватель-методист», «преподаватель-исследователь».

Сфера «преподаватель-учитель» связана с реализацией преподавателем профессионально-педагогического потенциала, которая происходит, в основном, в процессе управления им профессионально-познавательной деятельностью обучающихся в условиях явно выраженной ориентации на знаниевый подход.

Специфическими особенностями самореализации вузовского преподавателя в сфере «преподаватель-воспитатель» являются возможности осуществления его способностей к увеличению степени свободы субъектов учебно-воспитательного процесса; личностно-деятельностной направленности образования; культивированию личной ответственности; организации среды воспитания; оптимизации процессов социализации и индивидуализации; поликультурному характеру образования. Базисным механизмом самореализации преподавателя профессиональной школы в воспитательной работе является его отношение к педагогической деятельности и к своему месту в ней, обеспечивающим профессиональную конкурентоспособность и мобильность студентов.

Профессионально-педагогическая самореализация преподавателя профессионального учебного заведения в сфере «преподаватель-методист» предполагает переход его от доминирующего зачастую стереотипного стремления «быть как все» к модифицированию рабочих учебных программ преподаваемых дисциплин; уходу от единого официально одобренного учебника, от ожидания указаний учредителя профессионального образовательного учреждения по структуре и объему преподаваемых дисциплин; освоения новых образовательных технологий. Учебно-методический уровень самореализации преподавателя профессиональной школы в методической работе может быть представлен подготовленными им учебными пособиями, конспектами лекций, сборниками упражнений и задач, лабораторными практикумами.

У преподавателя в сфере «преподаватель-исследователь» доминирующей является потребность в самореализации в научно-исследовательской деятельности. Однако он с учетом своего статуса как педагога в системе профессионального образования призван выполнять и профессиональную роль, в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения. Поэтому имеет смысл вести речь о профессионально-педагогической самореализации такого преподавателя, что является следствием polyvalentной сущности его потребности в самореализации.

Преподаватель-исследователь реализует себя в педагогической деятельности через внедрение результатов научно-методической деятельности в образовательный процесс; организацию научно-методической деятельности обучающихся; разработку лабораторных практикумов, базирующихся на современных научных достижениях и выполняемых с использованием приборной базы образовательного учреждения; информирование студентов при проведении практик; разработку индивидуальных лабораторных работ и научно-исследовательских заданий обучающимся; использование своей интеллектуальной собственности при организации учебно-научной работы студентов.

*Структурными* компонентами всех сфер педагогической деятельности преподавателя профессиональной школы являются аналитико-рефлексивные, проективно-конструктивные, организационно-деятельностные, мотивационно-стимулирующие, оценочно-информационные, коррекционно-регулирующие, коммуникативные функции. Благодаря рефлексивно-творческим усилиям преподаватель воплощает, реализует себя, преобразуя окружающий его профессионально-педагогический мир и культурно-образовательную среду профессионального учебно-

го заведения. Результирующий вектор этих составляющих – вектор направленности преподавателя на профессионально-педагогическую самореализацию в педагогической деятельности. Именно в ней имеет место многообразие видов самореализа-

ции, оно определяется, прежде всего, различными сферами деятельности преподавателя: «преподаватель-воспитатель», «преподаватель-учитель», «преподаватель-методист», «преподаватель-исследователь».

#### Библиографический список

1. Кривых, С.В. Методическое сопровождение деятельности преподавателей вуза в условиях перехода на уровневую систему высшего профессионального образования: монография / С.В. Кривых, О.А. Тюлина. – СПб., 2013.
2. Психология самореализации профессионала: коллективная монография / под науч. ред. Е.В. Федосенко. – СПб., 2012.
3. Кривых, С.В. Пространство и среда в образовании. – Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011.

#### Bibliography

1. Krivikh, S.V. Metodicheskoe soprovozhdenie deyatel'nosti prepodavateley vuzov v usloviyakh perekhoda na urovnevuyu sistemu viysshego professional'nogo obrazovaniya: monografiya / S.V. Krivikh, O.A. Tyulina. – SPb., 2013.
2. Psikhologiya samorealizatsii professionala: kolektivnaya monografiya / pod nauch. red. E.V. Fedosenko. – SPb., 2012.
3. Krivikh, S.V. Prostranstvo i sreda v obrazovanii. – Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011.

Статья поступила в редакцию 18.01.13

УДК 378.1

*Streletskaia O.V. THE FEATURES OF INDIVIDUAL ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN MULTI-FUNCTIONAL PROFESSIONAL COLLEGE.* In the article the conditions of the individual organization of educational process in the vocational College with the account of use of the advantages of competence, modular construction of the FGOS in the training of students.

**Key words:** educational process, integration, personalization, contingency.

**О.В. Стрелецкая**, аспирантка ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», зам директора Новоуренгойского многопрофильного колледжа, г. Новый Уренгой, E-mail: [ipkspo@mail.ru](mailto:ipkspo@mail.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В МНОГОПРОФИЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ

В статье рассмотрены условия индивидуальной организации учебного процесса в профессиональном колледже с учетом использования преимуществ компетентностно-модульного построения ФГОС при обучении студентов.

**Ключевые слова:** учебный процесс, интеграция, индивидуализация, сопряженность.

Профессиональные учебные заведения становятся полноправными субъектами современной экономики, получив право самостоятельно определять направления своего развития, цели и методы их достижения. Повысились требования общества к качеству образования, кардинально обновляются технологии обучения, быстро меняются организационные и экономические условия деятельности профессиональных колледжей, обостряется конкурентная борьба на рынке образовательных услуг, постоянно меняется позиция государства по отношению к профессиональной школе. Возникли разные группы заказчиков и потребителей образовательных услуг со своими финансовыми возможностями, запросами и интересами. За последний период явно наметилась тенденция увеличения количества негосударственных образовательных учреждений.

Социально-экономические условия диктуют достаточно жесткие условия для работы профессиональных колледжей. Складывающаяся десятилетиями система управления средними профессиональными учебными заведениями, не содержащая элементов, даже отдаленно напоминающих автономность, в полном объеме финансируемые государством, оказалась не в состоянии обеспечить надлежащее качество управления современным образовательным процессом в колледже. В условиях, когда государство постепенно начинает отказываться от роли главного и единственного заказчика в профессиональном образовании, одной из проблем профессионального учебного заведения становится проблема подготовки компетентного специалиста, востребованного в сфере труда, при чем не массовая «шаблонная», а индивидуальная подготовка, с учетом, как особенностей личности студента, так и особенностей функционирования образовательного учреждения. Колледжи зачастую вынуждены не только самостоятельно изыскивать ресурсы для поддержания своего основного вида деятельности, но и эффективно использовать имеющиеся ресурсы. Таким образом, объективно требуется создание новых организационно-педагогических механизмов управления колледжем, пригодных для новых социально-экономических условий и это становится серьезной

проблемой, решение которой невозможно без глубокого научного и социального анализа.

В профессиональном колледже одновременно функционирует большое число процессов, различающихся как по своему назначению, так и по основным показателям. В то же время, характер управленческих решений организационно-педагогического характера, принимаемых в колледже, масштаб последствий от принятия решений которых позволяет выделить в качестве основного объекта преобразований учебный процесс. Именно учебный процесс обеспечивает выполнение уставных задач колледжа, на учебный процесс направляются основные ресурсы, от организации учебного процесса зависят основные показатели функционирования колледжа, его эффективность, влияющая на качество подготовки студентов. Личностно-ориентированной, индивидуальной подготовки в образовании не существует без анализа способов реализации учебного процесса. В результате анализа выявлено, что планирование учебного процесса, в том числе и распределение ресурсов, осуществляется без прогноза, отсутствует возможность многовариантного учебного процесса в определенной степени ухудшаются по мере введения государственных образовательных стандартов увеличивается, а процесс поиска оптимального или просто приемлемого управленческого решения в этих условиях носит интуитивный характер и осуществляется методом «проб и ошибок», что часто приводит не только к значительным ресурсным потерям, но и потере качества подготовки молодых специалистов. Кроме того, при выработке управленческих решений в расчет по существу не принимаются основные показатели эффективности учебного процесса.

Главной целью профессионального обучения в настоящее время как никогда является формирование, даже в определенном смысле, проектирование личности специалиста, эффективно осуществляющей трудовую деятельность, наиболее полно реализующей себя в труде. Поэтому в ходе профессионального обучения посредством образовательного процесса должно осуществляться формирование целостной личности человека как

субъекта труда, владеющей рядом качеств, необходимых для данной специальности: активное целеполагание в трудовой деятельности, умение осуществлять трудовую деятельность на уровне высоких заданных стандартов, в том числе в новых неопределенных профессиональных условиях и ситуациях, при решении неизвестных профессиональных задач; готовность в последующей трудовой и профессиональной деятельности освоить новые необходимые, но пока отсутствующие профессиональные знания, умения, технологии и при необходимости – новую специальность; владение некоторыми базовыми способностями и функциями, общими для широкого круга трудовой деятельности и обеспечивающими переход от одной специальности к другой, чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда; умение вместе с тем не упускать из вида свою самореализацию, строить и реализовывать программы своего профессионального развития, самосохранения.

На протяжении последней четверти лет профессиональная школа накопила достаточный опыт обучения будущих специалистов. Сложилась различные точки зрения на понятие, эффективность применения различных форм организации процесса обучения. Ведутся поиски новых форм обучения с одновременным анализом традиционных в целях создания достаточно высокого уровня профессионального образования. В современных условиях особую ценность в организации учебного процесса в учреждениях профессионального образования представляют интеграция принципов. Основанных на компетентностных и модульных подходах.

Ведущим понятием компетентностного подхода впервые становится «образовательный модуль», при этом итоговая компетентность в той или иной профессиональной сфере представляется совокупностью таких модулей, а каждый из них формируется как специфическая функция (аспект) будущей профессиональной деятельности. Таким образом, в педагогике профессионального образования компетентностный подход трансформируется в модульно-компетентностный.

Наиболее примечательной особенностью модульно-компетентностного подхода оказывается авторство соответствующих моделей образовательных стандартов / программ: оно принадлежит уже не представителям образовательных ведомств, а негосударственным ассоциациям (федерациям, комитетам), осуществляющим координацию профессионалов в соответствующих сферах профессиональной деятельности. Соответственно, сама проблема компетентностного подхода обретает иное институциональное выражение: речь идет о системе, позволяющей достаточно объективно оценить пригодность каждого индивидуального соискателя – будущей деятельности, а также – выработать четкие критерии качества этой деятельности, позволяющие будущим работникам осуществлять целенаправленную подготовку для получения необходимого сертификата и получения признания в этой области.

Компетенции рассматриваются как феномен, отражающий существующий баланс интересов общества, образовательных институтов, работодателей, а также потребителей услуг. И основной вопрос формулируется в следующей интерпретации: какие компетенции и на каком этапе профессионального образования должны быть сформированы.

В силу изложенного, акцент в отечественных научных исследованиях в области модульно-компетентностного подхода должен быть смещен с изучения самого феномена компетентности / компетенции, его структуры и содержания, на изучение внешних – управленческих и организационно-педагогических условий, при которых реализация модульно-компетентностного подхода может иметь смысл и значение в качестве инструмента модернизации российского профессионального образования. Для развития модульно-компетентностного подхода в современной российской теории и практике образования характерны следующие особенности:

- нацеленность на становление ключевых и профессиональных компетенций является перспективным направлением в науке и практике образования;
- идея о развитии компетенций наиболее интенсивно развивается в системе профессионального образования;
- компетентностный подход предполагает переход в конструировании содержания образования – от «знаний» к «способам деятельности», что должно быть отражено и уже находит своё отражение, прежде всего, в Федеральных государственных образовательных стандартах;
- реализация компетентностного подхода требует выделения значительных ресурсов на подготовку кадров, способных работать в рамках данного подхода;
- противоречие между определением понятия «модуль» в системе высшего образования (понимаемого здесь как учебный

модуль) и в системе среднего профессионального образования (понимаемого здесь как профессиональный модуль);

- модульно-компетентностный подход является результатом более глубокой технологической проработки компетентностного подхода применительно к системе профессионального образования, т.е., формой его реализации, максимально удобной для использования в системе СПО.

Разработка модульных учебных материалов, ориентированных на российские учреждения среднего профессионального образования, выполненные в ходе ряда международных проектов (проекты Британского Совета, Европейского фонда, Всемирного банка, Международной организации труда), показали, что необходима серьезная работа по созданию целостной методической и понятийно-терминологической базы модульно-компетентностного обучения, которая обладала бы необходимой логикой, последовательностью и прозрачностью для российских разработчиков и потребителей модульных учебных материалов. Наряду с положительным зарубежным опытом, методическая база модульного обучения должна обеспечивать преемственность с отечественной дидактической традицией, которая также хорошо известна и широко используется в мировой практике. Ключевым принципом модульно-компетентностного подхода выступает ориентация на цели, значимые для сферы труда [1].

В условиях модульно-компетентностного подхода в пределах отдельного модуля осуществляется комплексное освоение умений и знаний в рамках формирования конкретной компетенции, которая обеспечивает выполнение конкретной трудовой функции, отражающей требования рынка труда. Этим модульно-компетентностный подход отличается от традиционно используемого в российских учебных заведениях блочно-модульного подхода.

Построение образовательных стандартов и образовательных программ на основе модульно-компетентностного подхода предполагает наличие постоянной обратной связи разработчиков стандартов или программ с требованиями работодателей к умениям и знаниям работников. Информация об этих требованиях, в ситуации отсутствия профессиональных стандартов, может быть получена из двух источников: во-первых, анализ рынка труда и, во-вторых, анализ потребностей в умениях. Обозначенное положение является центральным для понимания сущности модульно-компетентностного подхода. Модульно-компетентностный подход находится в русле концепции непрерывного образования, поскольку имеет целью формирование высококвалифицированных специалистов, способных адаптироваться к изменяющейся ситуации в сфере труда, с одной стороны, и продолжение профессионального роста и образования – с другой [2].

Обучение в течение всей жизни – философия образования и образовательная политика, предусматривающая создание условий для предоставления гражданам возможностей как формального, так и неформального образования и обучения в течение всей жизни. В самом широком смысле концепция обучения в течение всей жизни рассматривает обучение как стратегию, помогающую людям справиться с собственным становлением, зрелостью и старением в том обществе, где они живут. В этом смысле она соотносится с теориями человеческого развития. В более узком смысле – это всякое целенаправленное обучение, осуществляемое на постоянной основе с целью совершенствования знаний, умений и компетенций в интересах профессионального и личного развития.

Модульно-компетентностный подход к построению содержания образования позволяет оптимально сочетать теоретическую и практическую составляющие обучения, интегрируя их. При этом обеспечивается переосмысление места и роли теоретических знаний в процессе освоения компетенций, их упорядочивание и систематизация, что, в конечном счете, приводит к повышению мотивации обучающихся в их освоении.

Гибкость модульных образовательных программ профессионального образования, основанных на компетенциях:

- позволяет оперативно обновлять или заменять конкретные модули при изменении требований к специалисту вследствие изменений в технологиях и организации труда, обеспечивая качество подготовки специалистов на конкурентоспособном уровне;
- дает возможность индивидуализировать обучение для каждого обучающегося исходя из его уровня знаний и умений и предыдущего обучения или трудового опыта путем комбинирования необходимых модулей и отдельных единиц модулей;
- позволяет применять одни и те же модули как элементы сразу нескольких учебных программ.

Оценка образовательных результатов в рамках модульно-компетентного подхода также обладает своими особенностями. Во-первых, оценка производится независимо по каждому конкретному модулю. Процедура оценивания предполагает демонстрацию или подтверждение того, что обучающиеся освоили требуемые компетенции, сформулированные в задачах по данному модулю, и могут осуществлять все требуемые действия в рамках данной компетенции. Во-вторых, оценка базируется на критериях, при этом критерии оценки заранее определяются и формулируются в терминах результатов деятельности или задач модуля. Особенности индивидуальной организации учебного процесса в многопрофильном профессиональном колледже требуют максимального учета организационных условий.

Условие социального партнёрства требует включенности в разработку стандартов различных социальных партнеров образовательных учреждений, коллегиального стиля разработки стандартов с привлечением в качестве экспертов работодателей, их объединений, представителей органов управления образованием, родительской общественности и др. В то же время принцип социального партнёрства предполагает не слепое следование представителей образовательной сферы за социальным заказом, а его активную позицию в партнёрских отношениях [3, с. 96-113].

Условие минимальной достаточности требует такого объема содержания при подготовке специалиста, чтобы он обладал возможностью трудоустройства при минимальном дополнительном (адаптирующем) обучении в случае изменения требований к специальности.

Условие единства задач формирования общих и профессиональных компетенций специалиста. Данный принцип отражает один из важнейших аспектов интеграции профессиональных и общеобразовательных дисциплин в содержании среднего профессионального образования. Его введение обусловлено, в том числе, и изменением особенностей личности студента учреждения СПО, особенностями его мировоззрения, общекультурного и интеллектуального развития, системы ценностей, потребностей под влиянием внешних относительно системы профобразования факторов. Современные исследования показывают, что система ценностных ориентаций, установок и мотивов учащихся учреждений среднего профессионального образования обладает существенной внутренней противоречивостью. Ведущим мотивом деятельности учащегося профессионального колледжа (техникума, лицея), как правило, является улучшение благосостояния, своего и близких (как мотив материального благополучия), а мотивы самореализации и саморазвития, такие как «вести постоянный поиск и реализовывать новые, интересные идеи», занимают существенно более низкие места в иерархии мотивов. Что ещё более показательно, наименее значимыми для учащихся мотивами являются следующие: «Быть более конкурентоспособным в условиях безработицы», «Повышение уровня образования», «Организовывать работу других». Таким образом, учащиеся, которые поступили в колледж (техникум, лицей) после школы, не ориентированы на практическую деятельность в условиях рынка труда и явно недооценивают роль собственной конкурентоспособности в современных социально-эко-

номических условиях. Мотив творческой и предпринимательской деятельности, а также стремление стать лидером они не считают важными для профессионального становления и престижа. Основное противоречие в данном случае состоит в том, что желание добиться материального благосостояния (а в понимании учащихся это означает и социальную защищённость и жизненный успех) не подкреплено пониманием того, каковы пути достижения этой цели.

Условие функциональности предполагает построение и структурирование образовательных стандартов на основе набора профессиональных функций, выделенных в результате функционального анализа профессиональной деятельности. Именно через реализацию данного принципа может быть осуществлён переход в системе подготовки учителя от «личностно-знаниевому» к «личностно-функциональному» подходу. Фундаментальные, объёмные, вполне научные знания в учреждениях профессионального образования получаются, но не осваиваются и не связываются с реальностью. А современный работодатель не готов больше доучивать на месте «недоученного» молодого специалиста. Отметим, что начальное и среднее профессиональное образование по своей природе более функционально, чем высшее, поскольку в значительной степени ориентировано на решение стандартных профессионально-практических задач, т.е., на реализацию стандартного и притом весьма ограниченного набора профессиональных функций.

Условие модульного построения является логическим продолжением прежде обозначенного условия функциональности. Модуль образовательного стандарта понимается как целостный набор подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта (компетенций), описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по завершению модуля, и соответствующий определённой функции (вида) профессиональной деятельности, отражённой в профессиональном стандарте. Модуль является значимым для сферы труда. Каждый модуль в процессе получения студентом среднего профессионального образования должен особо оцениваться, а в перспективе – и отдельно сертифицироваться. В рамках каждого модуля осуществляется комплексное, синхронизированное изучение теоретических и практических аспектов того или иного вида профессиональной деятельности.

Условие модульности, в сочетании с ранее рассмотренным условием раздельного функционирования образовательного стандарта и образовательной программы диктует, в частности, и возможность или необходимость существования программ модулей как отдельных, внутренние целостных документов, определяющих содержание образования в рамках одного профессионального модуля, и, в свою очередь, определяемых требованиями ФГОС и потребностями работодателя.

Приведённый набор условий не является исчерпывающим и может быть дополнен на основе других исследований. В то же время он является необходимым минимумом, обеспечивающим концептуальную основу индивидуальной организации учебного процесса в многопрофильном профессиональном колледже.

#### Библиографический список

1. Гунявина, Н.Л. Методические рекомендации по анализу профессиональных компетенций и разработке модульных образовательных программ, основанных на компетенциях. – СПб., 2008.
2. Дракина, И.К. Модульное структурирование образовательной программы ДПО / И.К. Дракина, В.С. Дмитриева // Академия профессионального образования. – 2010. – № 4.
3. Кривых, С.В. Формы социального взаимодействия вузов и сферы труда / С.В. Кривых, К.В. Буваков // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: материалы 2-й Международной научно-практич. конф. – СПб., 2012.

#### Bibliography

1. Gunyavina, N.L. Metodicheskie rekomendacii po analizu professional'nykh kompetencyj i razrabotke modul'nykh obrazovatel'nykh programm, osnovannykh na kompetencyakh. – SPb., 2008.
2. Drakina, I.K. Modul'noe strukturirovanie obrazovatel'noj programmi DPO / I.K. Drakina, V.S. Dmitrieva // Akademiya professional'nogo obrazovaniya. – 2010. – № 4.
3. Krivikh, S.V. Formy social'nogo vzaimodeystviya vuzov i sferih truda / S.V. Krivikh, K.V. Buvakov // Social'noe vzaimodeystvie v razlichnykh sferakh zhiznedejatel'nosti: materialih 2-yj Mezhdunarodnoj nauchno-praktich. konf. – SPb., 2012.

Статья поступила в редакцию 18.01.13

УДК 78: 378.937

*Faleeva N.M. MUSICAL EDUCATION IN RUSSIAN PROVINCE IN THE SECOND HALF OF THE 19<sup>th</sup> CENTURY (ON THE EXAMPLE OF VORONEZH PROVINCE).* The article is devoted to the formation of the development of musical education in Russia in the second half of the 19<sup>th</sup> century. Various poorly studied aspects of socio-musical life of the Voronezh province in the context of all-Russian transformations in the field of aesthetic education and musical education, cultural, social and other factors, influencing on the formation of musical education in the province are analyzed in the article.

**Key words:** musical education, the principles and the main trends of the development of musical education and upbringing, the formation of the system of musical education, musical education in the Voronezh province.

*Н.М. Фалеева, соискатель каф. теории истории музыки и музыкальных инструментов, Воронежский гос. педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: [Faleevanatalja@mail.ru](mailto:Faleevanatalja@mail.ru)*

## МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В. (НА ПРИМЕРЕ ВОРОНЕЖСКОЙ ГУБЕРНИИ)

Статья посвящена основным тенденциям в формировании и развитии музыкального образования России второй половины XIX века. Анализируются различные малоизученные аспекты общественно-музыкальной жизни Воронежской губернии в контексте общероссийских преобразований в области эстетического воспитания и музыкального образования, общекультурные, социальные и иные факторы, влияющие на становление музыкального образования в провинции.

**Ключевые слова:** музыкальное образование, принципы и основные тенденции развития музыкального образования и воспитания, становление системы музыкального образования, музыкальное образование в Воронежской губернии.

История музыкального образования в русской провинции стала объектом научного изучения относительно недавно. Исследования по истории региональной музыкальной педагогики ведутся В.И. Адищевым (Пермский край), Э.С. Алешинной (Бурятия), Г.В. Алжейкиной (Чувашия), Н.А. Асташовой (Брянск), Н.С. Афанасьевой и М.С. Блюмкиной (Орел), С.Е. Беляевым (Урал), Ю.Н. Вязьминим (Оренбург), Н.И. Ивановой (Чувашия), И.С. Кобозевой (Саранск), Н.Е. Павловым (Смоленск), Ф.Ш. Салитовой (Казань) и другими исследователями. Региональные исследования, рассматривающие проблемы музыкального образования, в последнее время проявляются как значимое направление в истории педагогики, музыки и отечественной культуры в целом.

На основании сохранившихся источников – архивных документов, писем и воспоминаний, публикаций в периодической печати – постепенно начинает складываться картина многообразной деятельности педагогов-музыкантов и их воспитанников, в условиях небольших городов имевшая важное просветительское значение.

Анализ показал, что вторая половина XIX века – едва ли не самый плодотворный и вместе с тем многоплановый период в истории отечественного музыкального образования, что обусловлено развитием общей педагогики в России и повышенным вниманием прогрессивных педагогов, являвшихся активными деятелями общественно-педагогического движения, к проблемам музыкального образования в стране.

Эпоха К.Д. Ушинского и П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта и В.И. Водовозова, Л.Н. Толстого и С.А. Рачинского, выявив ключевые, обобщающие характеристики педагогической науки России, одновременно начала формирование теоретических направлений, которые до сих пор оказывают существенное влияние на методологические позиции современной науки.

Крестьянская реформа 1861 года существенно повлияла на общественное мировоззрение. Гуманный взгляд на человека как личность отразился и на педагогических идеалах, и на педагогической практике. Передовая педагогическая мысль отстаивает идею необходимости целостного взгляда на человека, взятого в единстве всех его духовных и физических сил: разума, чувства, эстетического смысла, любви, совести, стремления к истине. Поднимается вопрос о всеобщем обязательном образовании, высказывается мнение о творческом подходе к делу воспитания и обучения на основе учета внутренних возможностей человека.

Прогрессивные педагоги XIX века приблизились к пониманию психологической природы усвоения знаний, подчеркивая мысль о том, что она представляет собой сложное взаимодействие

учителя и ученика, в котором учащийся является не только объектом, но и субъектом обучения и воспитания. Центральной идеей отечественной педагогики и психологии того периода была идея целостного развития человека на основе учета его природных данных в единстве ума, чувств и воли. С 60-х годов XIX века разработка проблем музыкального образования вступила в новую стадию. Ведущим принципом в разработке проблем музыкального образования становится принцип природосообразности: обращение с ребенком сообразно его природе, развитие индивидуальных способностей каждого, уважение врожденных силы ребенка. Опираясь на этот принцип, литературный критик и философ Д.И. Писарев выступил против формального подхода к процессу музыкального образования, идущего в разрез с природными склонностями ребенка, ориентирующегося на механическое накопление знаний умений и навыков [1]. Особое внимание начинает уделяться проблемам взаимосвязи общего и музыкального образования, роли музыки в развитии человека. Литературный критик В.Г. Белинский связывал музыкальное образование с проблемами нравственного развития человека. Он говорил: «Влияние музыки на детей благоточно, и чем ранее начнут они испытывать его на себе, тем лучше для них... Музыка должна входить первая: она первая должна быть благодатною росой для растительной жизни дитяти, солнечным светом для пробуждающейся юной души, она развивает и укрепляет цветок духовной жизни для плода...» [2].

Педагогические основы музыкального образования развивались в русле передовой русской педагогики, опиравшейся на философские основы новой культурной традиции: гуманистическую направленность и демократизм. Все это обусловило возникновение единой совокупности идей и подходов к вопросам теории и методики музыкального образования. Педагогические основы музыкального образования разрабатывались с учетом уважительного отношения к личности ребенка, его природным наклонностям и дарованиям, создать все необходимые условия для музыкального развития детей. Музыкальное образование считалось важнейшим средством нравственно-эстетического воспитания и рассматривалось как необходимый компонент разностороннего формирования личности. Проблемы художественного и музыкального образования детей все чаще становятся предметом обсуждения. В статье «О воспитании детей вообще и о детской книге» критик В.Г. Белинский пишет о том, что музыка, в силу своей специфики, (имеется в виду ее непосредственное воздействие на чувства) способна воспитывать в детях чувство гармонии мира, «чувство бесконечного, воплотившееся в звуки, возбуждающее в душе могучие порывы и стремления к

бесконечному, возносящее ее в ту превыспреннюю подзвездную сферу высоких помыслов...» [3].

Различные аспекты музыкально-общественной жизни России во второй половине XIX века оказали влияние на теорию и практику музыкального образования, укрепили сознание педагогической общественности в необходимости сделать музыку во всех ее видах достоянием широких масс народа, как столицы, так и в провинциях.

Уже в 40-е годы XIX века музыкальная жизнь Воронежской губернии становится достаточно разнообразной: активно функционирует театр, в репертуаре которого особое место занимают водевили – комические пьесы с пением и танцами, музыку к которым писали известные русские композиторы той поры (А.А. Алябьев, К.А. Кавос, А.Н. Верстовский), а затем начинают ставиться и оперные спектакли. Распространяется практика домашних концертов, на которых нередко выступают известные виртуозы: скрипач и композитор Г. Венявский, знаменитая виолончелистка Елизавета Христиани и многие другие. В газетах все чаще печатаются отчеты о разнообразных музыкальных вечерах, проводимых силами местных исполнителей, возрастает интерес к музыкальным изданиям, что способствует расширению в городе нотной торговли и изданию музыкальных пьес местных авторов [4].

Интенсивность и повышение уровня концертной деятельности в городе способствует постепенному осознанию воспитательной роли музыки и развитию музыкально-педагогической мысли. Так, в 29 номере газеты «Воронежские губернские новости» за 1867 год был представлен отчет о музыкально-педагогическом вечере в зале кадетского корпуса, где были прочитаны лекции о воспитании детей Бунаковым, Кильчевским, Гутор, а «прекрасное пение и музыка удачно убеждали слушателей, что музыка в воспитании детей должна считаться важным фактором» [5].

Политика государства в отношении музыкального образования страны в это время менялась, постепенно начинала складываться система музыкального образования, включающая в себя различные учебные заведения (школы, классы, курсы) и формы внешкольного музыкального образования. Эта тенденция была характерна не только для крупных городов, таких как Москва и Санкт-Петербург, такие же процессы происходили и в провинции.

Так в Воронеже в 1873 году открывается частная музыкальная школа К.Ф. Фейста. В 1876 году начинают свое существование «общедоступные музыкальные классы» В.А. Маковского: «Предметы преподавания: сольное пение, игра на фортепиано, теория музыки и хоровое пение. Плата за обучение за год: сольное пение и игра на фортепиано – 60 рублей, теория музы-

ки – 30 рублей и хоровое пение – 12 рублей. Подписавшиеся на науку пения или игры на фортепиано и желающие изучить так-вые более серьезно, посещают классы теории музыки и хорового пения бесплатно. Начало занятий с 15 августа на Большой Дворянской улице» [6]. Появление этих классов, несомненно, помогло развитию более высокого уровня преподавания музыки в городе, так как кроме исполнительства, в этом учебном заведении читались лекции по теории музыки и гармонии.

В 1879 году в Воронеже открываются еще одни музыкальные классы. Их основателем стал выпускник Петербургской консерватории, пианист Михаил Климентьевич Гамбург, который преподавал в созданном им учебном заведении классы фортепиано и теории музыки, а для ведения других дисциплин пригласил лучших музыкантов города: скрипку преподавал Лев Григорьевич Малкин (также выпускник консерватории и талантливый исполнитель), хоровой класс вел Антон Антонович Рехак, долгое время прослуживший дирижером и капельмейстером в кадетском корпусе. А в 1882 году, по ходатайству воронежских музыкантов, Русское музыкальное общество приняло эти классы «под свое покровительство и ведение, дав классам свой устав, утвержденный Министерством внутренних дел», согласно которому «окончившие курс в классах получают свидетельство на право начального преподавания музыки. Программа преподавания музыки в классах соответствует таковой программе пяти классов консерватории. <...> За изучение фортепианной игры взимается в подготовительном классе по 50 рублей и в остальных – по 65 рублей; за пение – 70 рублей и за игру на скрипке – 65 рублей во всех классах. <...> С лиц, оказавших особые успехи в музыке, не взимается никакой платы» [7]. Таким образом, в Воронеже появляется первое профессиональное музыкальное учебное заведение. Уже в середине 80-х годов XIX века выпускники музыкальных классов М.К. Гамбурга с успехом обучались в Санкт-Петербургской консерватории. К сожалению, в силу иных причин (финансовые трудности, а также отъезд М.К. Гамбурга) в 1889 году музыкальные классы в Воронеже прекращают свое существование.

Таким образом, развитие музыкального образования в Воронежской губернии второй половины XIX века соответствовало общенациональной культурно-исторической ситуации и отразило общепедагогические и специально-музыкальные тенденции всего музыкального образования России. В нем проявилось понимание идеи целостного развития человека в образовании, с учетом его внутренних возможностей; через музыкальное образование музыка, во всех ее видах, становится достоянием широких масс; начинает складываться система музыкального образования, включающая в себя различные учебные заведения и формы внешкольного музыкального образования.

#### Библиографический список

1. Писарев, Д.И. Избранные педагогические сочинения. – М., 1984.
2. Белинский, В.Г. Полн. собр. соч.: в 13 т. – М.; Л., 1953-1959. – Т. IV.
3. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М., 1987.
4. Воронцов, Ю.В. Музыкальная жизнь дореволюционного Воронежа. Исторические очерки. – Воронеж, 1993.
5. Воронежские губернские ведомости. – 1867. – № 29.
6. Дон. – 1877. – № 88.
7. Воронежские губернские ведомости. – 1870. – № 46.

#### Bibliography

1. Pisarev, D.I. Izbranniye pedagogicheskiye sochineniya. – M., 1984.
2. Belinskiy, V.G. Poln. sobr. soch.: v 13 t. – M.; L., 1953-1959. – T. IV.
3. Antologiya pedagogicheskoy mysli Rossii pervoy poloviny XIX v. – M., 1987.
4. Voroncov, Yu.V. Muzikal'naya zhizn' dorevolucionnogo Voronezha. Istoricheskiye ocherki. – Voronezh, 1993.
5. Voronezhskie gubernskie vedomosti. – 1867. – № 29.
6. Don. – 1877. – № 88.
7. Voronezhskie gubernskie vedomosti. – 1870. – № 46.

Статья поступила в редакцию 15.01.12

УДК 378.14

**Tseunov K.S. REVIEW OF INTERCULTURAL COMPETENCE MODEL OF FUTURE PROFESSIONALS IN PUBLIC RELATIONS.** The structure and content of intercultural competence formation of future public relations specialists is reviewed. The definition of intercultural competence is presented. The worked out model includes the following components: socio-cultural mechanisms and factors, the complex of requirements influencing the formation of educational space and practice-oriented educational environment, the structure and the criteria for level assessment of intercultural competence formation. Each component is separately analyzed.

**Key words:** intercultural competence, model, public relations, professiogram, linguistic identity.

**К.С. Цеунов, соискатель ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: chel\_urao\_id@mail.ru**

## ОБЗОР МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

В статье дается определение межкультурной компетенции, рассматривается структура и содержание модели формирования межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью. Разрабатывается модель, включающая следующие компоненты: социокультурные механизмы и факторы; комплекс требований и соответствий, воздействующих на формирование образовательного пространства и практикоориентированной образовательной среды; структура и критерии оценки уровня сформированности межкультурной компетенции.

**Ключевые слова:** межкультурная компетенция, модель, связи с общественностью, профессиограмма, языковая личность.

В статье представлена разработанная нами модель формирования межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью. Необходимость формирования межкультурной компетенции у специалистов по связям с общественностью для их успешной адаптации к профессиональной деятельности в поликультурном пространстве современной России вызвана целым рядом причин. Остановимся на двух основных.

Во-первых, международные контакты становятся всё более интенсивными. Масштабность глобализационных процессов оказывает воздействие на все сферы социальной действительности. Расширяется бизнес-пространство современной России. Более того, все шире становятся международные контакты в различных сферах: политической, социальной, образовательной, культурной. Следовательно, российские PR-специалисты должны быть конкурентоспособными не только в федеральных пределах, но и на международном рынке труда. Работа многих российских предприятий и компаний, а следовательно, и их специалистов по связям с общественностью связана с представителем на международных форумах, конференциях, выставках, сотрудничеством с международными организациями, компаниями.

Разносторонние международные контакты российских руководителей и предпринимателей всех уровней показали, что успех в любом виде международной деятельности зависит, прежде всего, от степени подготовки PR-специалиста в области межкультурной коммуникации. А также можно сказать, что практика распространения демократии по всему миру напрямую зависит как от развития межкультурной коммуникации, так и от межкультурной компетенции специалистов, работающих в поликультурной среде [1, с. 5].

Во-вторых, современное образование неуклонно становится все более практикоориентированным. В условиях жесткой конкуренции современному работодателю необходим специалист по связям с общественностью, который владеет межкультурной компетенцией, имеет опыт межкультурной коммуникации, отличается готовностью к контактам с представителями других культур.

Однако остаются недостаточно разработанными вопросы о структуре и содержании межкультурной компетенции в цикле базовых, ключевых и специальных компетенций, о конкретных способах и научно-методической обеспеченности процесса формирования межкультурных компетенций в образовательном процессе вуза. Отсутствуют работы, в которых формирование межкультурной компетенции рассматривается как комплекс педагогических и методических задач в контексте не только специальных лингвистических, но и ключевых компетенций. Таким образом, проблема формирования межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью остается недостаточно разработанной.

Основными причинами этого являются:

- отсутствие в существующих исследованиях общепринятой структуры межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью;
- недостаточная разработанность теоретико-практических основ процесса формирования межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью, отражающих его сущность и возможности совершенствования;
- отсутствие комплекса подходов к формированию межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью;
- недостаточная разработанность содержательного и методико-технологического аспектов формирования межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью в условиях профессионального образования.

Актуальность исследования определяется:

- повышением требований к уровню межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью, связанным с изменениями социально-экономических условий в стране;

- тенденциями в образовании, связанными с необходимостью формирования межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью;

- нереализованным потенциалом образовательных учреждений при подготовке специалистов по связям с общественностью, обладающих необходимым уровнем межкультурной компетенции;

- недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения процесса целенаправленного формирования межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью в системе профессионального образования.

Исходя из этих причин, мы рассматриваем межкультурную компетенцию как элемент единой системы видов профессиональной деятельности. **Межкультурная компетенция** представляет собой сложное системное образование, отражающее интеграцию когнитивного, коммуникационного и личностного компонентов, которые представлены через общекультурологические и специфически-культурные знания, умения практической коммуникации, а также межкультурную психологическую восприимчивость. Иными словами под *межкультурной компетенцией специалистов по связям с общественностью* следует понимать интегративное качество личности, связанное со способностью и готовностью к межкультурному профессиональному общению, ориентированному на общечеловеческие ценности, комплекс межкультурных знаний, умений, навыков и способов деятельности в ситуациях межкультурной коммуникации, межкультурной восприимчивости и эмпатии, что проявляется в компетентном поведении, позволяющем достигать продуктивного профессионального межкультурного взаимодействия.

Таким образом, мы можем сказать, что модель формирования межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью является системно разработанная и представленная в знаковой форме технологическая структура, содержательно отражающая формирование межкультурной компетенции, необходимой для осуществления определенного вида PR-деятельности. Графически модель формирования межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью выглядит следующим образом (рис. 1).

Представляя модель формирования межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью необходимо охарактеризовать составляющие её компоненты.

В качестве мотивационной объективно существующей базы формирования межкультурной компетенции первым компонентом мы выделяем социокультурные условия и факторы внешней среды, оказывающие воздействие на необходимость формирования данной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью. Среди них мы выделяем следующие:

- процессы глобализации, мультикультурализм;
- экономико-политические условия (демократические выборы, конкуренция);
- рыночная ситуация (выход на рынок, позиционирование, формирование узнаваемости);
- социальный заказ (фандрайзинг, продвижение территории, формирование общественного мнения, вкусов, образа жизни);
- осознание необходимости PR-деятельности в государственных и деловых кругах (работа с имиджем, выстраивание коммуникаций);
- осведомленность о существовании связей с общественностью как социального института, положительное общественное мнение о PR.

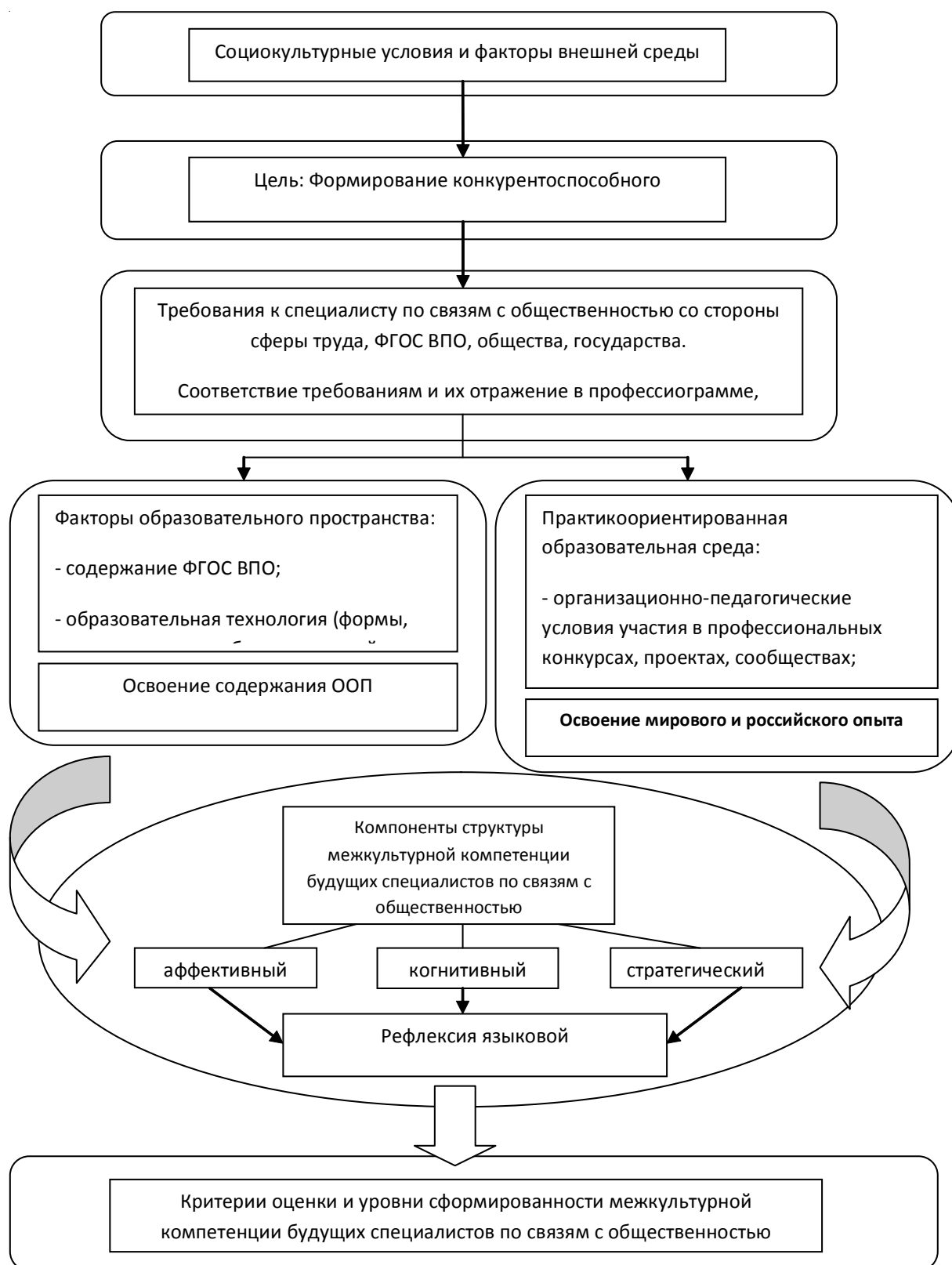


Рис. 1. Модель формирования межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью

Эти условия и факторы способствуют осознанию будущим специалистом по связям с общественностью необходимости освоения межкультурной компетенции, а также формируют потребность в осуществлении эффективной межкультурной коммуникации, в которой PR-специалисты будут принимать участие по роду своей деятельности.

При подготовке специалиста мирового уровня необходимо учитывать различные социальные и экономические изменения,

происходящие в обществе [2]. Так как именно они напрямую отражаются в ожиданиях общества и работодателя, поэтому необходимо отслеживать квалификационные характеристики специалиста по связям с общественностью, востребованные на рынке труда. Отсюда исходит наше обращение к опыту составления профессиональных программ и их анализ.

Наличие профессиональной программы в структуре модели обосновано требованиями времени. Профессиональная программа специалиста по

связям с общественностью применяется не только в сфере непосредственной подготовки в учебных заведениях, но и как систематизация требований работодателей (профессиограммы специалистов по связям с общественностью представлены в кадровых агентствах / отделах, службах занятости, менеджменте персонала и пр.) [3]. В данном случае под профессиограммой понимается документ, содержащий основные профессиональные требования, на которые должно быть ориентировано развитие профессиональных качеств в ходе овладения профессией или замещения должности. В профессиограмме специалиста по связям с общественностью отражаются профессиональные требования, сформулированные на основе анализа профессиональной деятельности наиболее успешно работающих специалистов. Профессиограмма включает: а) модель специалиста по связям с общественностью (профессиональные, деловые, личные качества); б) модель должности специалиста по связям с общественностью (функции, обязанности, задачи, ответственность и т.д.).

В сформированной нами модели мы выделяем два основных вектора воздействия на содержание межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью. Это факторы образовательного пространства (содержание ФГОС ВПО, образовательные технологии и ППС) и наличие практикоориентированной образовательной среды (организационно-педагогические условия участия в профессиональных конкурсах, проектах, сообществах, наличие контактов и возможностей для привлечения иностранных специалистов, студенческих обменов и профессиональных стажировок).

Все факторы образовательного пространства нацелены на освоение содержания ООП. Предметы, которые включены в базисную и вариативную часть гуманитарного, социального и экономического цикла ООП, направлены на формирование компетенций, отраженных в ФГОС ВПО.

На основе ФГОС ВПО по направлению «Реклама и связи с общественностью» для бакалавров и магистров мы можем выделить виды профессиональной деятельности и из соответствующих им задач сделать акцент на тех, осуществление которых невозможно без владения межкультурными компетенциями [3]:

- организационно-управленческая деятельность (организация работы служб по связям с общественностью и рекламе, проведение мероприятий, позиционирование товаров и услуг, формирование имиджа, эффективных внутренних и внешних коммуникаций);
- проектная деятельность (разработка концепции проекта);
- коммуникационная деятельность (обеспечение коммуникационных процессов на различных уровнях);
- рекламно-информационная деятельность (разработка концепции рекламно-информационного обращения);
- рыночно-исследовательская и прогнозно-аналитическая деятельность (исследования, прогнозирование и анализ общественного мнения).

На этом этапе формирование межкультурной компетенции сводится, прежде всего, к овладению будущим специалистом по связям с общественностью иностранным языком как средством общения. Следовательно, для обеспечения адекватной подготовки будущих специалистов по связям с общественностью, способных к продуктивному общению необходимо подготовить их к реальному общению с представителями других культур в бытовой и профессиональной сфере с ориентацией на результат такого общения [4, с. 13]. Поскольку у каждого человека в его многочисленных социальных функциях представление о достигнутом результате будет индивидуальным, целью обучения иностранным языкам становится не набор конкретных умений, а формирование такой «языковой личности», которой иностранный язык нужен будет «для жизни», для «общения в реальных ситуациях» [5] и которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур. Критерием эффективности реального общения является его продуктивность, достижение взаимовыгодных результатов.

Компонент практикоориентированной образовательной среды в предлагаемой нами модели формирования межкультурной компетенции согласуется с выше описанными, находясь в непосредственной зависимости от них. Безусловно, организационно-педагогические условия должны способствовать привлечению к образовательному процессу подготовки будущего специалиста по связям с общественностью представителей бизнес-культуры в качестве преподавателей и наставников. Особенно это касается иностранных специалистов, работающих в сфере PR. Притом иностранный специалист будет формировать будущих специалистов по связям с общественностью профессиональные навыки с учетом требований международной практики.

Одновременно будут совершенствоваться навыки иноязычного общения. По нашему мнению, будущему специалисту по связям с общественностью предоставляется возможность не только реализовывать иноязычные лексико-грамматические конструкции, соответствующие нормам коммуникативной деятельности индивида иной лингвоэтнокультурной общности и иной национальной языковой картины мира, но и реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации. Данную способность многие исследователи и называют межкультурной компетенцией.

Говоря о подготовке будущего специалиста по связям с общественностью, мы должны понимать, что для успешной реализации себя в профессии ему необходимо овладеть определенными навыками, более того, овладеть теми навыками ремесла, которыми владеет его зарубежный коллега. Говоря о межкультурной компетенции недостаточно умений и навыков работы только в рамках национальной профессиональной культуры и в соответствии с требованиями ведения документации на Российском пространстве. Насущной потребностью становится знание норм и правил, принятых в практике PR-деятельности зарубежных стран, включая ближнее и дальнее зарубежье. Учитывая вышесказанное, мы выделяем освоение мирового и российского опыта PR-деятельности как закономерный результат погружения будущих специалистов по связям с общественностью в практикоориентированную образовательную среду [6, с. 145].

Следовательно, становление и развитие межкультурной компетенции осуществляется во взаимосвязи освоения иноязычного кода и развития профессионального опыта специалиста, в составе которого можно вычленил отношение человека к себе, к миру, а также опыт профессиональной деятельности.

Центральное место в нашей модели занимает структура межкультурной компетенции. Межкультурная компетенция трактуется в исследованиях, разрабатывающих межкультурный подход к обучению иностранным языкам, по-разному [7, с. 59–62]. Таким образом, языковая компетенция (в ее взаимосвязи с коммуникативной компетенцией) может выступить в качестве одного из показателей сформированности межкультурной компетенции будущего специалиста по связям с общественностью. Такое утверждение основывается на положении о том, что межкультурная компетенция связана с осмыслением картины мира иной культуры, познанием смысловых ориентиров другого лингвоэтносоциума, умением видеть сходства и различия между общающимися культурами и применять их в контексте межкультурного общения, используя знания иностранного языка. Опираясь на модель А. Кнапп-Поттхоффа [8], Е.В. Малькова [9] отмечает, что межкультурная компетенция охватывает в основном онтологический аспект становления личности, а коммуникативные, языковые и речевые способности последней. Принципиальным является также вывод об органичном взаимном дополнении межкультурной и коммуникативной компетенций и о том, что становление первой компетенции возможно только при условии развития второй. Более того, существенным результатом исследования, проведенного Е.В. Мальковой [9], является расширение межкультурной компетенции за счет включения в нее рефлексии.

Последним элементом нашей модели выступают критерии оценки уровня (качества) сформированности межкультурной компетенции – это необходимый элемент модели, так как наличие технологии оценки эффективности позволяет определить не только уровень специалиста, но и условия его подготовки. Реализация компетентностного подхода при подготовке будущего специалиста по связям с общественностью отвечает требованиям времени, так как способствует выработке не только навыков необходимых в процессе профессиональной деятельности, но и социально значимых качеств личности, которые должны быть соответствующим образом оценены.

Таким образом, модель формирования межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью складывается из таких составляющих:

- социокультурные механизмы и факторы, оказывающие воздействие на формирование межкультурной компетенции;
- комплекс требований и соответствий, воздействующих на формирование образовательного пространства и практикоориентированной образовательной среды;
- содержание ООП / изучению иностранного языка и опыта мировой и российской PR-деятельности;
- структура межкультурной компетенции;
- критерии оценки и уровня сформированности межкультурной компетенции.

Поскольку основной целью нашего исследования является формирование межкультурной компетенции будущих специали-

стов по связям с общественностью, мы реализуем компетентностный подход в образовательном пространстве вуза, где один из ключевых принципов – ориентация на выпуск будущих специалистов способных эффективно осуществлять профессиональную деятельность [10, с. 109–115]. А это значит, что в процессе обучения будущие специалисты должны обладать не только зна-

ниями, но и опытом межкультурных коммуникаций. Это будет способствовать профессиональному росту будущего специалиста по связям с общественностью. Межкультурная компетенция, применяемая в PR-деятельности, позволит успешно интегрироваться в профессиональное сообщество как российского, так и мирового уровня.

#### Библиографический список

1. Гараева, М.В. Формирование межкультурной компетенции профильных специалистов в современных российских вузах: автореф. дис. ... канд. социологических наук. – Ростов-на-Дону, 2006.
2. Реттих, С.В. Практико-ориентированная модель профессиональной подготовки специалиста по связям с общественностью в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2004.
3. Российская ассоциация по связям с общественностью // Российский PR-портал [Э/п]. – Р/д: <http://www.raso.ru/about>
4. Сапрыкина, Г.В. Развитие иноязычной коммуникативной культуры студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2003.
5. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж, 1996.
6. Дзигуа, Д.В. Формирование профессиональных компетенций специалистов по связям с общественностью в информационном пространстве вуза физической культуры: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008.
7. Герасимова, И.Г. Структура межкультурной компетенции // Известия Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради: научный журнал. – СПб. – 2008. – № 30(67).
8. Кнапп-Потхофф, А. О межкультурной коммуникации // Что такое межкультурная коммуникация. – Мюнхен, 1997.
9. Малькова, Е.В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения: немецкий язык в неязыковом вузе, факультет с расширенной сеткой часов: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000.
10. Лытаева, М.А. Межкультурная компетенция будущего специалиста и содержание обучения иностранным языкам / М.А. Лытаева, Е.С. Ульянова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов. – 2011. – № 4 (11).

#### Bibliography

1. Garaeva, M.V. Formirovanie mezhkulturnoy kompetencii profilnykh specialistov v sovremennykh rossiyskikh vuzakh: avtoref. dis. ... kand. sociologicheskikh nauk. – Rostov-na-Donu, 2006.
2. Rettikh, S.V. Praktiko-orientirovannaya modelj professionalnoj podgotovki specialista po svyazym s obshchestvennostyu v vuze: dis. ... kand. ped. nauk. – Barnaul, 2004.
3. Rossiyskaya associaciya po svyazym s obshchestvennostyu // Rossiyskiy PR-portal [Eh/r]. – R/d: <http://www.raso.ru/about>
4. Saprykina, G.V. Razvitie inoyazychnoy kommunikativnoy kul'tur studentov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Orenburg, 2003.
5. Safonova, V.V. Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obsheniya v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij. – Voronezh, 1996.
6. Dzigua, D.V. Formirovanie professionalnykh kompetencij specialistov po svyazym s obshchestvennostyu v informacionnom prostranstve vuzha fizicheskoy kul'turi: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2008.
7. Gerasimova, I.G. Struktura mezhkulturnoy kompetencii // Izvestiya Rossiyskogo gos. pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. Aspirantskie tetradj: nauchnij zhurnal. – SPb. – 2008. – № 30(67).
8. Knapp-Potkhoff, A. O mezhkulturnoj kommunikacii // Chto takoe mezhkulturnaya kommunikaciya. – Myunkhen, 1997.
9. Maljkova, E.V. Formirovanie mezhkulturnoy kompetencii v processe raboty nad tekstami dlya chteniya: nemeckij yazyk v neyazykovom vuze, fakul'tet s rasshirennoj setkoj chasov: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2000.
10. Lihtaeva, M.A. Mezhkulturnaya kompetenciya buduthego specialista i sodержание obucheniya inostrannim yazykam / M.A. Lihtaeva, E.S. Uljanova // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – Tambov. – 2011. – № 4 (11).

Статья поступила в редакцию 18.01.13

УДК 378

*Grudina M.V., Tchebel'skaya E.G. PROJECT-BASED TRAINING AS A METHOD OF ACTIVE TEACHING OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE IN THE COURSE OF FORMATION OF UNIVERSITY STUDENTS' SOCIALLY SIGNIFICANT NEEDS.* The article is devoted to some pedagogical aspects of forming socially significant needs of university students. The satisfaction of students' needs for self-affirmation, self-realization, knowledge and communication in professional and cognitive activity is put into effect in the course of professional foreign language learning by applying methods of active teaching at English language classes.

**Key words:** culture of university students' needs, socially significant needs, self-affirmation need, self-realization need, knowledge need, communication need, methods of active teaching, role play, project-based training.

*М.В. Грудина, канд. филол. наук, ст. преподаватель каф. иностранных языков ГКОУ ВПО СПб им.*

*В.Б. Бобкова филиал РТА, г. Санкт-Петербург, E-mail: gruta@yandex.ru; Э.Г. Щебельская, канд. пед. наук, ст. научный сотрудник ФГНУ ИПООВ РАО, г. Санкт-Петербург, E-mail: shebelakaya1@rambler.ru*

## МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматриваются педагогические аспекты формирования социально значимых потребностей студентов вуза в самоутверждении, самовыражении, познании и общении, реализация которых происходит в профессионально-познавательной деятельности студентов вуза в процессе изучения профессионального иностранного языка с применением методов активного обучения на занятиях по английскому языку.

**Ключевые слова:** культура потребностей студентов вуза, социально значимые потребности, потребности в самоутверждении, в самовыражении, в познании, в общении, методы активного обучения, ролевая игра, метод проектов.

Учитывая сложившиеся в данный момент социально-экономические условия в нашей стране, развитие современного об-

щества, характеризуемого все чаще и чаще как «общество потребления» и определенного рода реструктуризация системы

образования предполагает все более высокие требования к качеству подготовки выпускников вузов. В современном обществе все большее значение приобретает система ценностей личности и становление личности как таковой. Потребности определяют личность, точнее, личность определяют способы их реализации, что, в свою очередь требует пристального внимания к культуре потребностей. Наличие и острота проблемы профессионального и социокультурного становления будущих молодых специалистов с преобладанием их материально- и престижно-статусного самоопределения вне профессиональной сферы указывает на необходимость реализации концептуальных идей содержательной и структурной реорганизации образовательного процесса вуза как важнейшего института профессиональной подготовки специалистов. Следовательно, актуализируется необходимость решения проблемы формирования осознанного отношения к потреблению социальных благ в профессиональной сфере и в сфере свободного времени. Поэтому современный вуз должен уделять особое внимание *формированию культуры потребностей студентов вуза* как основы любой профессиональной и социальной деятельности, определяющей всестороннее и гармоничное развитие личности в целом.

Актуальность этой проблематики и вызвала необходимость в подобном исследовании и изучении такого понятия, как «*культура потребностей*», совпадающей позицией при понимании которого у авторов, выступает выделение материальных и духовных потребностей, рассматриваемых через призму «культуры отношений». Единое объединение, разработанное автором, включило все принципиальные свойства: «Культура потребностей – это осознанное отношение субъекта (личности, социальной группы, общества) к удовлетворению его материальных и духовных нужд объективно-субъективного характера, которое отражает способы освоения материальных благ и духовных ценностей в противоречивой потребительно-созидательной деятельности, направленной на всестороннее и гармоничное развитие личности как объективную необходимость в изменяющемся социокультурном пространстве» [1, с. 5].

С опорой на систему потребностей в целом и с точки зрения различных подходов к пониманию природы культуры потребностей (А.Г. Здравомыслов, К. Обуховский, М.С. Каган, Н.Б. Крылова, Т.А. Марченко, Т.П. Малькова и др.) в диссертационном исследовании «Организационнопедагогические условия формирования культуры потребностей студентов вуза» было сформулировано положение о том, что на культуру потребностей студентов вуза, наибольшее влияние оказывает группа *социальных потребностей в самоутверждении, в общении, в познании и в самовыражении* (Н.А. Журавлева, Н.Ф. Наумова, Н.Ю. Волова, С.Б. Каверин и др.), играющая ключевую роль в духовно нравственном развитии личности. На этой ступени социализации отчетливо проявляется связь этих потребностей с социокультурной средой общества, выступающей условием их формирования, придавая им *социально значимый характер*. Удовлетворение данных потребностей должно отвечать принципу «содействие благу другого человека», а индивидуализация выбора способов освоения социальных благ в потребительно-созидательной деятельности определяет возможности педагогического воздействия, что, в свою очередь, позволяет решать ряд педагогических задач при организации образовательного процесса в контексте формирования культуры потребностей студентов вуза.

Ориентируясь на выработанное общее определение культуры потребностей, необходимо отметить, что, не принимая постоянного участия в созидании социальных благ, студенты частично участвуют в опосредованной потребительно-созидательной деятельности в форме учебной деятельности, в которой происходит формирование единства таких *социальных качеств*, проявляющихся в профессиональной деятельности, как знания, умения, навыки, общественно-моральные нормы и соответствующие им способы освоения материальных благ и духовных ценностей, чувства (Л.А. Аза, В.И. Жернов, Э.Д. Кондракова, Н.Б. Крылова и др.).

Реализация осознанного отношения студентов вуза к усвоению и применению знаний и других социальных качеств в учебной деятельности, определяемой ее основными видами – *научноисследовательская и профессиональноучебная* [2, с. 82], или «*профессионально-познавательная*» (В.И. Жернов), в данном случае, отражает способы познания материальных благ и духовных ценностей в образовательном процессе вуза. Поскольку основным из свойств деятельности является ее целеполагание, познание связано с удовлетворением так называемой потребности в «расширении знаний». Профессионально-познавательная деятельность, в свою очередь, всегда направлена на дос-

тижение определенной цели, т.е. удовлетворение *познавательнопрофессиональных потребностей*. По мнению В.И. Жернова, познавательно-профессиональная потребность направлена на приобретение студентами знаний, умений и навыков, необходимых для самореализации в профессиональной деятельности и выражает увлеченность ими определенной умственной или практической деятельностью [3, с. 41].

Однако «знания ценны сами по себе, т.к. они поддерживают и укрепляют ту или иную духовную потребность вне образовательного ее проявления в связи с достижением какой-либо цели. Знание ценно само по себе в интеллектуальной культуре еще и потому, что его наличие гарантирует будущую применимость и эффективность» [4, с. 27]. На основании системной организации базовых потребностей, разработанной С.Б. Кавериним [5] в контексте актуализации формирования социально значимых потребностей, можно утверждать, что без познания невозможны процессы самоутверждения и самовыражения, так же как невозможны они и без общения. Значит, познавательнопрофессиональная потребность, являясь источником любой профессиональной деятельности, в которой также реализуется потребность в самоутверждении и самовыражении, придавая смысл жизни будущим молодым специалистам, обладает определенными свойствами. Творческий подход к применению знаний, определяющий исследовательский характер учебной деятельности студентов вуза, является ведущей характеристикой удовлетворения потребности в самовыражении и отражает один из аспектов качественной стороны их культуры социально значимых потребностей, так как ведет к непрерывному самообразованию и повышению уровня их культуры потребностей в целом.

Следовательно, формирование культуры потребностей студентов вуза в первую очередь ориентируется на взаимосвязанные процессы их самовыражения и самоутверждения в профессиональнопознавательной деятельности через удовлетворение потребности в общении и познавательнопрофессиональной потребности, основу которой составляют потребности более частного порядка, определяющие сущность потребности в познании в целом:

- потребности в теоретических и практических знаниях;
- потребности в овладении методами познания и применения знаний в практических целях, т.е. потребности в «поисковой познавательной деятельности» (И.М. Дуранов) [6, с. 164], удовлетворение которой проявляется в самостоятельном приобретении знаний;
- потребности в творческой (в том числе, в научно-исследовательской) деятельности, реализующиеся в творческом применении знаний.

Итак, для успешного формирования культуры потребностей студентов вуза в процессе удовлетворения социально значимых потребностей в профессиональной сфере, необходимо сделать профессиональнопознавательную и научноисследовательскую деятельность востребованной, необходимой для личности каждого студента. Суть такого педагогического воздействия заключается в том, чтобы раскрыть социально значимые и высоко духовные стороны процесса удовлетворения студентами потребностей в самоутверждении, общении, познании и самовыражении. Это достигается за счет изменения содержания профессиональной подготовки специалистов в вузе с целью актуализации знаний, умений и навыков через включение студентов в учебную деятельность. В этом смысле эти потребности, определяющие возможность преобразования образовательного процесса в вузе, следует рассматривать как «*социально значимые*» не только с точки зрения становления будущих молодых специалистов как профессионалов, но и с точки зрения социокультурного развития их личности, имеющего значение для общества в целом.

Социально значимые потребности как показатель оценки уровня культуры потребностей студентов вуза и особенности их реализации в деятельности служат основой описания содержания, целей, задач и форм всесторонней подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования. Для интенсификации образовательного процесса в вузе, в том числе с точки зрения формирования культуры потребностей студентов вуза, необходимо принимать во внимание, что непосредственное включение студентов вуза в учебную деятельность, т.е. «*обучение деятельностью*» (Ю.В. Сорокопуд) [7], способствующее самостоятельному овладению студентами знаниями, умениями, навыками, общественно-моральными нормами и способами освоения социальных благ, происходит через их участие в творческом поиске и применении умений. Наиболее значимыми в этом смысле становятся методы активного обучения.

Само понятие «метод обучения» можно определить как «упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся по достижению определенных учебно-воспитательных целей, как способ организации учебно-познавательной (для нас – профессионально-познавательной) деятельности учащихся» [8, с. 202]. Активизация участия студентов в учебном процессе является условием формирования устойчивых социальных качеств, характеризующих не материально- или престижно-статусное самоутверждение и самовыражение ими вне профессии, а одновременное развитие потребительной и созидательной сторон процесса удовлетворения социально значимых потребностей, определяющих их духовное возвышение. Таким образом, именно характер деятельности, степень самостоятельности, и творчества служат критерием выбора методов активного обучения, использование которых может содействовать успешному управлению формированием культуры потребностей студентов в условиях вуза.

На современном этапе реформирования всей системы Российского образования, направленного на повышение качества реализации квалификационных требований к специалистам конкретного профиля, методы активного обучения приобретают все большее значение для организации совместной учебно-воспитательной деятельности педагогов и учебной деятельности студентов. Они как одна из существенных составляющих организационно-педагогических условий удовлетворения социально значимых потребностей студентов вуза на основе личностно-ориентированного подхода представляют собой собственно педагогический аспект формирования культуры потребностей студентов вуза [1, с. 16].

В педагогической литературе представлен широкий спектр методов активного обучения с их дескриптивными характеристиками (А.А. Перевалова, А.М. Смолкин, Е.С. Полат, Н.В. Боровская, Т.Н. Добрынина, Ю.В. Сорокопуд и др.). Ключевая для нас типология – это подразделение их на *неимитационные* (проблемные лекции, экскурсии, дискуссии, самостоятельная работа с литературой и др.) и *имитационные* методы, в которых учебная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности, и которые принимают *неигровые* (коллективная мыслительная деятельность, ТРИЗ работа, анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и др.) или *игровые формы* организации занятий, которые включают деловые игры, организационно-деловые игры, управленческие игры, ролевые игры, дебаты как вид ролевых игр, метод проектов, ситуации инсценирования различной деятельности и т.д.

При всем многообразии методов и форм обучения при подготовке специалистов конкретного профиля необходимо учитывать максимальную приближенность процесса обучения к профессиональной практике, так как, прежде всего существенную роль играет осознание студентами ценности высшего образования как такового и становления себя как специалиста. А обеспечение в вузе междисциплинарной интеграции позволяет студентам получать целостное представление о человеке как специалисте в мире общечеловеческих и профессиональных ценностей, которое достигается за счет наполнения учебных дисциплин не только профессионально-познавательным, но и нравственно-ценностным содержанием. Этому требованию отвечают, например, дебаты, метод проектов и др., характеризующиеся наибольшей степенью активности студентов, которая развивает навыки делового и профессионального общения и приобщает к общественно-моральным нормам, воплощенным в системе ценностей сообщества. Для оптимального их применения необходимо осознавать, что в форме игрового исполнения ролей имитируются реальные процессы, протекающие в обществе.

Такому освоению явлений из жизни общества способствует, например, *метод проектов*, в большей степени имитирующий профессиональную деятельность, и который приобретает все большую популярность среди педагогов. Он не является принципиально новым в мировой педагогике, активно начал внедряться в процесс обучения в конце XIX – начале XX веков. За рубежом научной основой метода проектов были идеи гуманистического направления в образовании, разработанные американским философом и педагогом Дж. Дьюи, который предлагал строить обучение, исходя из потребностей, способностей студентов, так как главное место в его концепции отводится учению о деятельности обучающегося.

Непосредственно педагогический аспект применения метода проектов позволяет педагогам при переработке содержания учебных дисциплин в образовательном процессе вуза учитывать междисциплинарные связи, через которые можно обнаружить разделы с единой проблематикой, и которые ориентируют деятельность студентов на решение некой проблемы с применением

тем соответствующих источников информации в свете нескольких дисциплин, с применением знаний, умений и навыков профессионального характера, а также навыков общения, способствующих развитию работы в группе. В этом последнем уже усматривается реализация социально значимых потребностей в самоутверждении, общении, познании и самовыражении. Именно поэтому метод проектов избирается в качестве ключевого при организации учебных занятий в вузе, в нем проявляется тесная взаимосвязь и взаимовлияние всех этих четырех потребностей, которые в совокупности определяют движение в сторону духовной стороны культуры потребностей студентов вуза.

Такая позиция усиливает значимость обеспечиваемой кафедрой Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики (СПбГУСЭ) «Деловой иностранный язык» дисциплины «Информационно-экскурсионная деятельность на иностранном языке», поскольку она, охватывая точки соприкосновения дисциплин специального блока специальности «Экономика и управление на предприятии (туризм и гостиничное хозяйство)», дает возможности самоутверждения и самовыражения будущим специалистам с точки зрения общественной значимости и престижности в данной профессии. К тому же владение иностранным языком для данной специальности является одной из базовых профессиональных составляющих, и изучение его не должно происходить в отрыве от непосредственных профессиональных потребностей. А практическое применение усвоенных знаний, умений может осуществляться через методы и формы обучения. Очевидность эффективности такого подхода в контексте актуальности социально значимых потребностей для процессов воспитания молодого поколения подчеркивается примером внедрения методов активного обучения, в том числе метода проектов, при организации учебных занятий в процессе изучения профессионального английского языка в СПбГУСЭ, в качестве дисциплины English for Specific Purposes – для студентов дневного отделения в неязыковом вузе.

Из отмеченных выше методов активного обучения, метод проектов, зачастую воспринимаемый педагогами неязыковых вузов чрезвычайно трудоемкими, по своей сути заключается в планировании целенаправленной совместной деятельности студентов и педагогов в связи с решением конкретной практической задачи и рассматривается как условие подготовки к профессиональной деятельности, т.е. выражается в разработке проектов в условиях, максимально воссоздающих профессиональную деятельность и позволяющих оптимально реализовывать отмеченные выше социальные качества в процессе удовлетворения не только познавательно-профессиональных, но и других социально значимых потребностей.

В связи с тем, что процесс реализации проекта также является «исследовательской деятельностью, процессом получения новых сведений с помощью научных методов: наблюдения, эксперимента, сравнительного метода, исторического метода, метода моделирования и др., т.е. методов направленных на развитие умений работать с информацией» [9, с. 147], он способствует переводу процесса образования в самообразование. Так, например, целесообразно подобранная тематика метода проектов, всегда ориентирует студентов, в первую очередь, на самостоятельную деятельность (индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени), что способствует формированию навыков принятия самостоятельных решений в условиях разработки проекта с учетом интересов окружающих людей, общества в целом.

В педагогической науке существуют различные классификации учебных проектов. Е.С. Полат предлагает следующую типологию проектов: 1) исследовательские, творческие, приключенческие, игровые, информационные; 2) внутренние, региональные, международные проекты (по участникам проекта); 3) личностные, парные, групповые (по количеству участников проекта); 4) краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные проекты (по продолжительности проекта) [10].

Все сказанное позволяет считать метод проектов одним из важнейших условий формирования культуры потребностей студентов вуза, который позволяет учитывать междисциплинарные связи, предполагает самостоятельную творческую деятельность в процессе удовлетворения социально значимых потребностей, способствует работе в коллективе и для коллектива, а также развитию навыков общения и:

1) обладает следующими *основными свойствами*: а) *значимость разрабатываемых проектов* для эффективной реализации экономических и социокультурных программ на государственном, муниципальном и региональном уровнях; б) *максимальная приближенность к профессиональной деятельности*, позволяющая оптимально реализовывать на практике приобретенные знания, умения, навыки, общественно-моральные

нормы и соответствующие способы удовлетворения социально значимых потребностей; в) *исследовательский характер*, т.е. возможность удовлетворять потребность в поисково-познавательной и научно-исследовательской деятельности, что ведет к развитию критического мышления и творческих способностей в процессе созидания как реально существующих в действительности, так и симулирующих ее объектов, процессов, явлений, имеющих практическую значимость; г) обеспечение *самостоятельности* студентов, что в свою очередь характеризует переход от образования к самообразованию;

2) направлен на достижение следующих *целей*:

- реализации концепции личностно-ориентированного образования обучающихся (предполагает взаимодействие педагога и студента при обучении, направленное на индивидуализацию процесса обучения с целью предоставления обучающимся свободы выбора, принятия решений в условиях становления и развития личности);

- включению студентов в деятельность, близкую профессиональной, что влияет на формирование познавательно-профессиональных потребностей, в первую очередь, а так же и других социально значимых потребностей в профессиональной сфере;

- изменению отношения к целям учения не как к средству материально- или престижно-статусного, например, самоутверждения, а как к реализации своих возможностей и способностей не только в выбранной профессии, но и влияющих на социокультурное становление личности, в том числе на способы освоения материальных благ и духовных ценностей в учебной и во внеучебной деятельности;

- в конечном итоге, формированию культуры потребностей студентов вуза, как ключевой цели, наивысшим мерилом которой является духовная потребность в творческой деятельности, как в профессиональной сфере, так и в сфере свободного времени.

Обозначенные цели определяют постановку более *частных задач* практического характера, направленных на формирование умений и навыков: глубоко и всесторонне анализировать задачу при подготовке проектов; анализировать различные идеи, факты и потребности общества, делать обоснованные выводы, четко выражать свои мысли в устной и письменной форме; использовать информационные ресурсы, подбирать, сопоставлять и обобщать информацию; эффектно презентовать свою речь, включая ораторские способности и умение заинтересовать аудиторию; активизировать собственно профессиональные умения и навыки, ориентирующие на осознанность процесса приобретения профессии; принимать самостоятельные решения, исходя из ситуации, имеющейся информации, с учетом интересов других.

Постановка задачи для данного метода обучения по дисциплине «Информационно-экскурсионная деятельность на иностранном языке» должна соответствовать: а) темам и содержанию работы по учебной программе дисциплины; б) квалификационным требованиям подготовки специалистов конкретной специальности в данном вузе; в) проблематике современной научной, общественной, политической и экономической ситуации (злободневность); г) терминологической наполненности, информативности, основным понятиям темы, требованию сочетания теоретического материала с конкретными примерами; д) принципам реализации междисциплинарных связей и личностно-ориентированному подходу, а также заинтересованности во мнении каждого студента.

Темы для обсуждения могут быть различными с опорой на текущий общественный спрос и предложения, продиктованные самыми последними достижениями в данной профессиональной области, согласно средствам массовой информации:

1. Организация взаимодействия турфирмы и тур-центров, предлагающих экскурсионные услуги (Organization of interaction between tourist agencies and establishments engaged in excursion services).

2. Организация экскурсии (тематическая экскурсия по отдельным объектам, по видам искусства, памятникам, литературным музеям, обзорная экскурсия по Петербургу, экскурсия по рекам и каналам) и т.д. (Organization of an excursion – Boat trip along rivers and canals of Saint-Petersburg, City tour in Saint-Petersburg, etc).

3. Изучение существующего рынка экскурсионных услуг, анализ перспектив предлагаемых услуг (Carrying out the tourism market research: analyzing perspectives of the current services offered).

4. Организация работы турфирмы в качестве собственного бизнеса (учитывая междисциплинарные связи с дисциплиной

«Бизнес-планирование») (Tourist agency management regarded as somebody's own business).

5. Составление экскурсии с точки зрения потребностей туристских групп (автобусные экскурсии, водные экскурсии) (Working out an excursion according to tourist groups needs) и т.д.

Разработку данной проблематики на практике при изучении иностранного языка в формате профессионального и социокультурного становления студентов вуза можно проиллюстрировать примером эксперимента по внедрению долгосрочного проекта (один семестр) на занятиях по «Информационно-экскурсионной деятельности на иностранном языке» в СПбГУСЭ с 2010 г. При этом отметим, что включались студенты дневного отделения, третьего года обучения в составе двух групп (около 50 человек) специальности 080502.65 «Экономика и управление на предприятии (туризм и гостиничное хозяйство)» и работа по методу проектов велась во втором семестре изучения дисциплины, поскольку студенты уже могли оперировать изученной в первом семестре терминологией и выстраивать описание объектов туристического показа.

Целью проекта под названием «Организация взаимодействия турфирмы и центров, предлагающих экскурсионные услуги» стало творческое применение системы приобретенных знаний и методов исследования, ориентирующих студентов на самостоятельную поисково-познавательную деятельность. В результате такого проекта происходит формирование таких социальных качеств будущих молодых специалистов, как устойчивые знания, умения и навыки, общественно-моральные нормы и соответствующие им способы освоения социальных благ, лежащие в основе культуры потребностей будущих молодых специалистов, качественной стороной которой является, прежде всего, удовлетворение познавательно-профессиональных потребностей, но также и других социально значимых потребностей.

Опишем в качестве примера работу по методу проектов. Студенты группы подразделялись на несколько подгрупп, наделенных различными ролями и, соответственно, получающих различные задания. Было предложено три вида ролей: менеджеры турфирм, туроператоры и гиды-экскурсоводы. Перед каждой группой ставилась своя задача. При этом при подготовке проекта использовались различные типы (личностные, парные и групповые формы).

*Гиды-экскурсоводы* проходили следующие этапы подготовки своей части проекта: выбор и обоснование определенного объекта туристического показа (The Hermitage, The Peter and Paul Fortress, The Menshikov Palace и т.д.), подбор материала на иностранном языке (в данном случае, английском), составление плана экскурсии, подготовка презентации экскурсии (второй этап проекта – материальная реализация) и представление подготовленной экскурсии (в виде виртуальной экскурсии), которая могла бы быть предложена иностранным гостям (третий этап – выступление).

Перед *группой туроператоров* ставились следующие задачи: подбор ряда объектов туристического показа, составление проектов туристических маршрутов для турфирмы, подбор средств проведения данных туров (включая материально-техническое обеспечение и формы их проведения (автобусные, водные, пешие экскурсии) – первый этап, подготовка информационных проспектов для иностранных гостей и турфирм (второй этап – материальная реализация), подбор гидов-экскурсоводов для проведения той или иной экскурсии с точки зрения информативности и привлекательности для туристов, умения и навыков изложения материала на иностранном языке и способности работать с аудиторией (умение общаться), третий этап – прослушивание экскурсий, отбор экскурсоводов и устное обоснование менеджерам турфирм своих туров с конкретными экскурсоводами.

В задачи *менеджеров турфирмы* (посредники, собирающие информацию по разным услугам и предоставляющие разные наборы услуг конкретному туристу) входило следующее: изучение рынка существующих услуг при определенной обоснованной ориентации турфирмы на предоставление определенных видов услуг (туров) – первый этап, составление рекламного проспекта своей фирмы для иностранных гостей (второй этап – материальная реализация), прослушивание предложений туроператоров и обоснование своего выбора конкретного туроператора – третий этап. Таким образом, организация взаимодействия предусматривала одновременное включение в работу всех трех субъектов, участвующих в данном проекте, задействованных на протяжении всех трех этапов.

Анализ эффективности образовательного процесса, направленного на формирование культуры потребностей студентов вуза по названному методу предполагает оценку результативности

занятий с ориентацией на *систему критериев и показателей* оценки участия и степени самостоятельности студентов при работе над проектом, которая определяется на основании содержательной стороны исследуемой темы, ее практической значимости и способностей студентов рационально представлять (дизайн) и защищать результаты исследования.

Эффективность организационно-педагогических условий построения педагогического процесса, направленного на формирование социально значимых потребностей студентов вуза на занятиях по дисциплине «Профессиональный иностранный язык» (English for Specific Purposes) с использованием метода проектов оценивалась по следующим *показателям*: 1) тема проекта отражает актуальность проблемы; соответствие целей и задач заявленной теме; содержание материальной реализации проекта имеет продуманную структуру; углубленное рассмотрение изучаемой проблемы, грамотно используемая научная лексика со ссылкой на конкретные источники; отсутствие теоретических, грамматических и синтаксических ошибок; 2) практическое применение в учебной и внеучебной деятельности; 3) творческий подход к созданию дизайна презентации экскурсий, информационных и рекламных проспектов, соответствие содержания дизайну, удобная навигация по сайтам при необходимости и т.д.; 4) логичность, аргументированность изложения; содержательность выступлений и отсутствие общих фраз на английском языке; культура презентации – соответствие речи студентов лексическим, грамматическим, синтаксическим и стилистическим нормам и правилам английского языка; соблюдение регламента; степень самостоятельности и вовлеченности участников в обсуждение проблемы и организация индивидуальной работы в группе с учетом способностей студентов.

Все вышесказанное определило педагогический аспект создания организационно-педагогических условий проведения описанного вида занятий при изучении иностранного языка:

1. Организация использования материально-технической базы (наличие аудиторий, также для самостоятельной подготовки каждой группы, наличие проектора, обучающие программные средства – Power Point презентации, интернет-ресурсы; обеспечение учебно-методического материала, специализированной литературы и других источников информации по предложенной проблематике.

2. Контроль на всех этапах работы с использованием данного метода посредством анализа комментариев студентов собственноручно на занятиях до, после защиты проектов с целью промежуточной и итоговой аттестации студентов.

3. Опираясь на учебные программы по дисциплинам и переработку содержания профессиональной подготовки специалистов в вузе с учетом междисциплинарных связей, реализация метода проектов способствует формированию таких профессиональных междисциплинарных умений и навыков, как подбор материала об объекте туристического показа, ведение экскурсии, а также умению работать в команде и т.д., что, в свою очередь, вносило значительный вклад в формирование социальных качеств, которые влияют, в первую очередь, на уровень культуры познания, а также общения, отчасти самовыражения и самутверждения, которые представляют собой социально значимые потребности. При этом студенты включаются в поисково-познавательную деятельность, с применением навыков исследования, а также реализуют приобретаемые умения и навыки профессионального характера в деловом общении, основанном на общечеловеческих ценностях и общественно-моральных нормах.

#### Библиографический список

1. Щебельская, Э.Г. Организационно-педагогические условия формирования культуры потребностей студентов вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – СПб., 2012.
2. Бордовская, Н.В. Педагогика: учеб. пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб., 2008.
3. Жернов, В.И. Проблемы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента. – Магнитогорск, 1995.
4. Макушева, С.Л. Формирование потребности в образовании и ее реализация в учебном заведении: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1999.
5. Каверин, С.Б. Психология потребностей: учеб. метод. пособие. – Тамбов, 1996.
6. Педагогика воспитания и развития личности учащегося / И.М. Дуранов, М.Е. Дуранов, В.И. Жернов, О.В. Лешер. – Магнитогорск, 2001.
7. Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы. – Ростов н/Д., 2011.
8. Столяренко, Л.Д. Педагогика. – Ростов н/Д., 2003.
9. Акиншина, Е.А. Опыт работы педагогов-экспериментаторов по оформлению «самообразующейся» личности школьника на основе внедрения технологического кластера: метод. рекомендации / Е.А. Акиншина, Н.Н. Суртаева, Т.И. Маркова [и др.]. – СПб., 2012. – Ч. 2.
10. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М., 2007.

#### Bibliography

1. Thebel'skaya, E.G. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya kul'turij potrebnostej studentov vuza: avtoref. dis. ...kand. ped. nauk. – SPb., 2012.
2. Bordovskaya, N.V. Pedagogika: ucheb. posobie / N.V. Bordovskaya, A.A. Rean. – SPb., 2008.
3. Zhernov, V.I. Problemih formirovaniya professional'no-pedagogicheskoy napravlenosti lichnosti studenta. – Magnitogorsk, 1995.
4. Makusheva, S.L. Formirovanie potrebnosti v obrazovanii i ee realizaciya v uchebnom zavedenii: dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 1999.
5. Kaverin, S.B. Psikhologiya potrebnostej: ucheb. metod. posobie. – Tambov, 1996.
6. Pedagogika vospitaniya i razvitiya lichnosti uchasthegosya / I.M. Duranov, M.E. Duranov, V.I. Zhernov, O.V. Leshner. – Magnitogorsk, 2001.
7. Sorokopud, Yu.V. Pedagogika vihshej shkoli. – Rostov n/D., 2011.
8. Stolyarenko, L.D. Pedagogika. – Rostov n/D., 2003.
9. Akinshina, E.A. Opiht rabotih pedagogov-ehksperimentatorov po oformleniyu «samoobrazuyutheyjsya» lichnosti shkol'nika na osnove vnedreniya tekhnologicheskogo klastera: metod. rekomendacii / E.A. Akinshina, N.N. Surtaeva, T.I. Markova [i dr.]. – SPb., 2012. – Ch. 2.
10. Polat, E.S. Sovremenniye pedagogicheskie i informacionniye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posobie dlya studentov vihshe. ucheb. zavedenij / E.S. Polat, M.Yu. Bukharkina. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 18.01.13

УДК 378

**Ezieva S.T. Features of formation of artistic image in portrait painting tools.** Describes an issue of artistic image in the transfer characteristics of the painting portrait of the students' artistic and graphic faculty. Analyses the main means of artistic image in painting a portrait: composition, color and flavor.

**Key words:** portrait, painting, portrait painting, artistic image, composition, color, contrasts, colour.

**С.Т. Эзиева, соискатель каф. методики преподавания художественно-графических дисциплин Карачаево-Черкесского гос. университета им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: zzuleiha@mail.ru**

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА В ПОРТРЕТЕ СРЕДСТВАМИ ЖИВОПИСИ

В статье рассматривается проблема формирования художественного образа в передаче характерных особенностей живописи портрета у студентов художественно-графических факультетов. Анализируются основные средства создания художественного образа в живописи портрета: композиция, цвет и колорит.

**Ключевые слова:** портрет, живопись, живопись портрета, художественный образ, композиция, цвет, контрасты, колорит.

Подготовка квалифицированного специалиста в области изобразительной деятельности требует решения ряда задач, связанных с формированием художественного образа в передаче характерных особенностей живописи портрета. В создании художественного образа в живописи портрета важную роль играют композиция, цвет и колорит.

В живописи портрета в общем решении композиции, прежде всего, по смыслу главенствует изображение конкретной человеческой индивидуальности, так как именно человек является предметом художественного познания. Особое значение в создании художественного образа имеет лицо, способное отражать импульсы духовной жизни человека, наиболее ярко и сложно свидетельствовать о чертах характера. В этом смысле «чистым» портретным можно считать такое решение композиции, когда лицо дается крупным планом и ни сюжетное действие, ни среда не отвлекают от него внимания. Это плечевые и погрудные изображения на нейтральном фоне, без конкретно-изобразительных элементов. Чем масштабнее изображение лица на полотне, тем ограниченнее варианты композиционного построения, а вместе с тем труднее и ответственнее задача образного раскрытия характера, личностных качеств портретируемого. Основная трудность работы портретиста заключается в том, чтобы найти «конструктивные и экспрессивные деформации, благодаря которым внутренние или внешние характеристики живого человека сделаются характеристиками портретной личности, благодаря которым изображение будет не воспроизведением, а изобразительными формами в пределах художественного образа» [1, с. 61]. «Ветхие, дряхлые старцы Рембрандта сами по себе могут вызвать лишь жалость. Своей волшебной кистью великий мастер убеждает нас в том, что в этой дряхлости есть и величие и красота», – отмечает М.В. Алпатов [2, с. 129], говоря об основной задаче портретиста – задаче превращения человеческого лица в художественный лик.

В связи с тем, что каждый тип портрета, имеет свои характерные особенности, при разработке композиции портрета необходимо учитывать его тип: поясной, поколенный, в рост, парадный; камерный; композиционно-постановочный; декоративный; стилизованно-условный; групповой; семейный; монументальный.

При изображении поясным, поколенным и в рост появляется большая возможность использовать выразительность жеста, позы и тем самым разнообразить решение композиции и способ образной характеристики. При более полном изображении фигуры, одежды, окружающей среды живописец свободнее в выборе композиционных вариантов, и, кроме того, у него появляются большие возможности в плане косвенных личностных характеристик.

Неотъемлемой частью теоретической и практической подготовки художника-педагога является формирование понятия о цвете, отвечающего целям живописи. Оно закладывает основы профессионального восприятия цветовых явлений в природе и во многом определяет успех работы над портретом.

Цвет в живописи как средство изобразительного языка живописи, тесно связанный с предметным опытом, передает особенности пространственных сред, фактуры предметов, с целью воплощения идейно-образного содержания. Выполняя изобразительную, функцию цвет выражает чувства и эмоции художника, выступая одновременно и выразительным средством.

В живописи портрета цвет вкпе с другими средствами живописи (рисунок, светотень) выступает средством создания художественного образа. Создание художественного образа происходит взаимодействие предметного цвета (цвет, выражающий свойства и качества отдельных предметов, определяется) и цвета обусловленного (цвет, вступивший во взаимодействие и взаимную связь с другими цветами под влиянием внешней среды, окружающей предметы, и особенностей их зрительного восприятия). В реалистической живописи обусловленный цвет не разрушает предметный мир, он вбирает в себя его качества, обога-

щая их элементами гармонии света, воздуха, взаимных влияний цветов, и, следовательно, сохраняет и обогащает эстетические достоинства предметного цвета.

Умение четко разделять предметный цвет и цвет, необходимый для целей живописного изображения – важный момент в обучении живописи.

В создании художественного образа в живописи портрета избранные цвета способны создавать строй, систему, колорит.

Колорит – это совокупность цветов, подчиняющихся закону искусства – закону целостности. В существующих определениях данной категории, многими художниками и искусствоведами отмечается значимость колорита как средства раскрытия содержания живописной картины, но большинство не сходятся не только в определениях колорита, но и во взглядах на элементы, его составляющие и на причины, заставляющие художника избирать ту или иную живописную систему. Г.В. Беда, С.С. Алексеев, А.А. Унковский указывают на подчиненность колорита цвету источника освещения, К.Ф. Юон, Г.В. Беда, А.С. Зайцев, А.А. Унковский отмечают важную роль понятий «тон», «тональность», «светлота», «светосила» в определении этой дефиниции. Кроме того, по мнению Н.Н. Волкова, А.А. Унковского, А.С. Зайцева, С.С. Алексеева, для создания колорита большое значение имеет предметный цвет и светотень.

Большое значение для определения колорита имеет то, что искусствовед или художник считает важным в организации цветового строя, способы восприятия цвета, осмысления его роли в построении живописной композиции (на разных этапах развития искусства ставились и решались отличные друг от друга задачи использования цвета в целях раскрытия содержания).

В связи с тем, что художник использует колорит и отдельные его элементы для раскрытия идейно-образного содержания своего произведения, мы проанализировали вторую группу определений колорита, в которой колорит рассматривается как элемент художественной формы, способствующий раскрытию содержания произведения. Решая задачу выражения действительности с помощью цветовых сочетаний, живописец-реалист в своем произведении передает и определенную идею, поэтому выбор системы цветовых отношений зависит от подчинения цветового решения художественному образу. Ю.Я. Герчук, по этому поводу пишет: «Убедительность цвета не так зависит от его соответствия натуре, всегда одностороннего и неполного, как от цельности колористического строя картины, то есть от его подчиненности ясно поставленной художественной задаче, определенному принципу выбора и сочетания красок» [3, с. 108].

Многими учеными (Г.В. Беда, Н.Н. Волков, С.С. Алексеев) отмечается, что колорит, являясь одним из элементов художественной формы, воздействует на чувства зрителя, устанавливает эмоциональные связи, что способствует созданию эмоциональной значимости и выразительности художественного образа. Следует отметить, что колорит способен раскрывать содержание картины в реалистической живописи только на основе связи с изобразительной задачей.

Таким образом, выявляя пластику формы, и влияя на раскрытие содержания, колорит связывает форму и содержание в единое целое и участвует в создании художественного образа. Другим композиционным элементом, способным истолковать содержание живописного произведения, являются контрасты. Цветовые контрасты являются источником взаимообратных связей, взаимных влияний цветов. Использование цветового контраста в живописи позволяет увеличить диапазон палитры за счет особенностей зрения. Грамотно применяя их, художник, не меняя физической основы цвета, может заставить его выглядеть более звучным, может изменить видимый оттенок и тон за счет окружающих цветов. В живописных произведениях используются самые разнообразные контрасты: дополнительных и дополнительных цветов, нейтральных цветов на хроматическом поле, насыщенных и малонасыщенных цветов, создающих варианты цветового и эмоционального напряжения.

Для практики обучения живописи важным представляется акцент на следующих положениях:

- контрасты предполагают именно взаимное действие цветов друг на друга, в равной степени, относящиеся и к объекту и к фону;

- контрастные изменения носят относительный характер, то есть, речь должна идти не о том, что «по закону контраста» рядом с красным должен быть зеленый, а о направлении вызываемого им изменения цветов. Изменения могут носить более или менее выраженный характер, но всегда связаны со своей предметной первоосновой.

По характеру влияния на свойства цвета предметов контраст принято разделять на ахроматический, то есть, светлотный, и хроматический, определяемый изменениями цветового оттенка и насыщенности. Характерные для зрительного восприятия, контрасты светлых и темных, теплых и холодных красок не только

способствуют, по мнению Н.Н. Волкова, обогащению колорита картины, но и являются «одним из основных приемов художественного мышления», «образного противопоставления» [4, с. 86, 101].

Таким образом, в создании художественного образа в живописи портрета важную роль играют композиция, цвет и колорит. Решение важнейшей педагогической проблемы формирования художественного образа в передаче характерных особенностей живописи портрета у студентов художественно-графических факультетов заключается в том, чтобы не только дать обучаемому определенную сумму конкретных знаний, но и активизировать, заставить «работать» скрытые резервы творческих возможностей будущего художника-педагога, научить видеть и воспринимать модель с последующей трансформацией увиденного в оригинальный художественный образ.

#### Библиографический список

1. Габричевский, А.Г. Портрет как проблема изображения // Искусство портрета. – М., 1928.
2. Алпатов, М.В. Композиция в живописи: в 2 ч. – М., 1940.
3. Герчук, Ю.Я. Основы художественной грамоты: язык и смысл изобразительного искусства: учеб. пособ. – М., 1998.
4. Волков, Н.Н. Цвет в живописи. – М., 1984.

#### Bibliography

1. Gabrichevskiy, A.G. Portret kak problema izobrazheniya // Iskusstvo portreta. – M., 1928.
2. Alpatov, M.V. Kompozitsiya v zhivopisi: v 2 ch. – M., 1940.
3. Gerchuk, Yu.Ya. Osnovni khudozhestvennoy gramotih: yazihi i smisl izobrazitel'nogo iskusstva: ucheb. posob. – M., 1998.
4. Volkov, N.N. Cvet v zhivopisi. – M., 1984.

Статья поступила в редакцию 12.12.12

УДК 372.8

**Юй Фэнин ANALYSIS OF STABLE RUSSIAN IDIOMATIC COMPARISONS WITH COMPONENT «EYE» IN TERMS OF THEMATIC CLASSIFICATION STANDARD OF COMPARISON (AGAINST THE CHINESE LANGUAGE).** The article analyzes the Russian phraseological stable compared to the components «eyes» (against the Chinese language) in terms of thematic classification comparison standards. This allows us to identify specific national data comparisons in the Chinese and Russian language picture of the world.

**Key words:** stable compared, eyes, language world, calibrating device, specificity.

**Юй Фэнин**, аспирант, каф. межкультурной коммуникации филологического факультета Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: fengying168888@mail.ru

## **АНАЛИЗ УСТОЙЧИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СРАВНЕНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА С КОМПОНЕНТОМ «ГЛАЗА» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ТЕМАТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ЭТАЛОНА СРАВНЕНИЯ (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)**

В статье анализируются русские устойчивые фразеологические сравнения с компонентом «глаза» (на фоне китайского языка) с точки зрения тематической классификации эталона сравнения. Это позволяет нам выявить национальную специфику данных сравнений в китайской и русской языковой картине мира.

**Ключевые слова:** устойчивые сравнения, глаза, языковая картина мира, эталон, специфика.

В последние десятилетия наблюдается увеличение интереса к исследованию национальной специфики языковой картины мира, которая обнаруживается на уровне лексики, словообразования, грамматики, фразеологии, текста. Наиболее ярко национальная специфика выявляется при исследовании лексического и фразеологического состава языка.

На протяжении всей своей истории человечество проявляло огромный интерес к сравнению и в то же время это создавало определенный фокус проблем и недопонимания. Человек постоянно ощущает внутреннюю потребность в стремлении передавать и описывать информацию с помощью сравнения. Сравнения занимают особое место в языке и в мышлении. Путём сравнения человек издавна постигал окружающий мир: сопоставление неизвестного или малоизвестного с известным и хорошо знакомым – один из древнейших и надёжнейших способов наименования. В нашей повседневной жизни, когда нам не хватает точного слова или обозначения кого-либо или чего-либо, мы чаще всего прибегаем именно к сравнениям. Трудно переоценить и дидактическую роль сравнений: в методике обучения языку они являются эффективными толкователями смысла в силу своей образности и выразительности. Работа над этими образными выражениями стимулирует интерес к изучению рус-

ского языка, повышает культуру речи и воспитывает эстетический вкус [1, с. 3].

Устойчивые сравнения неоднократно становились предметом исследования и в лингвистике. У каждого народа складывается свое сугубо личное представление об устойчивых сравнениях описывающих внешность. Устойчивые сравнения являются одними из самых сложных явлений в человеческом мировосприятии, они окружают человека во всех сферах его деятельности. При широком понимании фразеологии в ее состав включаются компаративные фразеологические единицы. Под языковым, или устойчивым сравнением, мы, вслед за Л.И. Захаровой, понимаем относительно устойчивое, экспрессивное словосочетание с компаративной семантикой, обладающее при компонентной раздельнооформленности целостным или частично пересмысленным значением [2, с. 4].

Прежде всего, о составе сравнения. Под компонентным составом устойчивого сравнения следует понимать совокупность лексико-грамматических средств, необходимую для реализации устойчивого, закреплённого языковой традицией его содержания. Таким образом, вопрос о границах устойчивого сравнения оказывается связанным с решением вопроса о его семантичес-

ком наполнении (о полноте его содержания), а также с пониманием устойчивости.

Устойчивые сравнения как грамматическая структура отличаются стабильностью своего компонентного состава, обеспечивающей постоянство его образной основы, определённой морфологического выражения компонентов и их лексически не свободными связями, ограниченными возможностями формообразования элементов объектной части, закреплённостью синтаксических функций. Особенностью объектной части подавляющего большинства устойчивых сравнений является простота её строения и однородность морфологического оформления.

Отнесение сравнения к разряду устойчивых сравнений предполагает не только устойчивость его формы, но и устойчивость содержания. Семантическая стабильность устойчивых сравнений обусловлена, прежде всего, экстралингвистическими факторами, поскольку связана с эталонизацией объекта сравнения в сознании носителей языка. Эталонном сравнении становится сам человек, предмет, животное, растение, явление природы и т.д., так или иначе имеющие отношение к жизнедеятельности человека, его жизненному опыту, который позволяет увидеть характерные свойства, качества, особенности поведения, состояния различных объектов действительности и соотнести всё это со свойствами, качествами, состояниями, поведением людей, свойствами предметов, состоянием окружающей человека природы и т.д. Например, в языковом сознании русских баран – эталон упрямства и глупости (*упрямый как баран, уставился как баран на новые ворота, идти за кем-либо как стадо баранов*), дуб – эталон здоровья и долголетия (*старик крепкий/могучий как дуб*), камень – эталон тяжести (*тяжёлый как камень, навалиться на душу/сердце как камень, падать как камень*) и т.д.

Инвариантная модель УС включает в себя все три компонента логической формулы сравнения А – С – как В (где А – то, что сравнивается, или субъект сравнения, С – основание, или признак сравнения, В – то, с чем сравнивается, объект сравнения, или эталон сравнения). Что касается её конкретных реализаций, то здесь возможны следующие варианты: *глаза (у кого) голубые как небо*, где *глаза* – это субъект сравнения, *голубые* – это основание сравнения, *как небо* – это объект сравнения (или эталон сравнения). В устойчивых сравнениях: *красные как кролик, выпученные как у рака, круглые как у коровы* – слова – названия животных являются эталонами сравнения.

Согласно мнению В.А. Масловой, целью психолингвистического эксперимента является исследование культурно-национальной специфики сравнений, употребляемых носителями языка [3, с. 152]. Материалом нашего исследования послужили фразеологические единицы, извлечённые из словарей устойчивых сравнений русского языка Л.А. Лебедевой [4, с. 20-23], В.М. Мокиенко [1, 603 с.], В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина [5, 799 с.] и В.М. Огольцева [6, 799 с.], из толкового [7, 1581 с.] и фразеологических словарей китайского языка (Ван Лицзя, Хоу Сюэчао [8, 723 с.], Ду Вэньфэй [9, 480 с.], Ли Сяохуа, Ван Болань и др. [10, 408 с.], Лю Ецю, Юань Юйсинь, Сюй Чжэньпэн [11, 515 с.], Ма Гофань [12, 344 с.]), а также результаты ассоциативного эксперимента. Его участники – испытуемые с высшим образованием: 50 носителей русского языка и 50 носителей китайского языка. В результате анализа было отобрано 78 компаративных фразеологических единиц русского языка и 76 компаративных фразеологических единиц китайского языка. В соответствии с эталонным сравнением, все устойчивые сравнения мы распределили по следующим тематическим группам. Приведем примеры в русском языке:

1. Зоонимы: как у хищника, как у волка (волчицы), как у рыси, как у кошки(кота), как у кролика, как у барана, как у газели, как у лани, как у коровы, как у лошади, как у крота, как у рыбы, как у рака, как у змеи.

2. Фитонимы: как васильки, как лён, как незабудки; как крыжовник, как вишни; как две клюквинки, как сливы, как смородины,

как черешни, как черносливы, как две черносливины, как горошины.

3. Орнитонимы: как у совы, как у филина, как у ястреба, как у сокола, как у коршуна, как у беркута.

4. Глаза другого человека: как у цыгана (цыганки, цыганёнка), как у калмыка (калмычки), как у китайца, как у младенца (дитя), как у малого ребёнка; как у больного, как у слепого.

5. Объекты природы: как небо (небушко), как море, как озеро.

6. Драгоценные камни: как яхонты, как агат, как алмазы, как бирюза, как сапфиры, как рубины

7. Природные реалии: как угли (угольки, уголь), как антрацит, как дёготь.

8. Украшения: как бусы, как бусинки.

9. Предметы быта: как два блюдца, как лукошки, как плошки. В китайском языке мы выделили аналогичные тематические группы:

1. Зоонимы: 青蛙眼 как у лягушки, 死鱼眼 как у мёртвой рыбы, 熊猫眼 как будто там лежит тутовый шелкопряд (мешки под глазами), 牛眼 как у быка, 虎目 как у голодного тигра, 猫眼 как у котёнка (кошки, кота).

2. Фитонимы: 杏眼 как абрикос, 桃花眼 как цветы персика, 目光如豆 как фасоль.

3. Орнитонимы: 鹰眼 как у орла, 鹰眉鸛眼 как у луны.

4. Глаза другого человека: 童眼 как у ребёнка.

5. Объекты природы: 海洋 как море, 星眼 как звёздочки, 目若秋水 как осенняя вода.

6. Драгоценные камни: 珍珠 как жемчуг.

7. Минералы: 煤 как уголь, 水晶 как хрусталь.

8. Предметы быта: 洋娃娃 как у куклы, 目光如墨 как чернила.

9. Мифологемы: 龙眼 как у дракона, 凤眼 как у феникса.

Национально-специфические эталоны сравнения в русском языке: как бусы, как бусинки; как лукошки; как булавочки, как гвоздики; бездонные как колодец; как ватерпас; как фары, как фонари.

В китайском: как у дракона; как у феникса; как будто там лежит тутовый шелкопряд (мешки под глазами); как кровати, как свет от светлячка; как у голодного тигра; как листья ивы; как цветы персика; как семечки; как у луны; когда она смеётся; спокойные как осенняя вода; узкие как луна, когда она смеётся; добрые, красивые как у феникса; как лунный свет. Китайцы действительно очень ценят таких волшебных животных, как дракон и феникс. Их изображения можно встретить везде – в домах, в храмах, в рисунках и т.д. Считается, что земля и Императорский дракон (они желтого цвета) ассоциируются с мощью, мудростью и силой. Птица-феникс (связана с огнем, она рождается в огне, поэтому она красного цвета) это преисполненная мудрости птица, дающая людям, красоту и надежду.

Таким образом, при анализе эталонов КФЕ русского и китайского языков, оказалось, что общими в русском и китайском языках являются следующие группы: «зоонимы», «фитонимы», «орнитонимы» (три этих группы являются наиболее объёмными в русском и в китайском языках), «глаза другого человека», «объекты природы», «драгоценные камни», «природные реалии», «предметы быта». Только в русском языке представлена группа «украшения», а в китайском языке – группа «мифологемы». В русском языке также присутствует ряд эталонов компаративных фразеологических сравнений, которые не встречаются в китайском языке, и наоборот. Это связано с географическими и культурно-историческими различиями между нашими странами.

#### Библиографический список

- Мокиенко, В.М. Словарь сравнений русского языка. – СПб., 2003.
- Захарова, Л.И. Типология экспрессивных сравнений в современной газетной публицистике: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2000.
- Маслова, В.А. Лингвокультуралогия. – М., 2001.
- Лебедева, Л.А. Устойчивые сравнения русского языка: краткий тематический словарь русского языка. – Краснодар, 2003.
- Мокиенко, В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских народных сравнений. – СПб., 2008.
- Огольцев, В.М. Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии. – Л., 1978.
- Сяньдай ханьюй цыдянь (Словарь современного китайского языка). – Пекин, 1985.
- Ван Лицзя, Хоу Сюэчао. Фэньлэй чэньюй цыдянь (Словарь устойчивых выражений по темам). – Гуанчжоу, 1985.
- Ду Вэньфэй. Синьбянь Чжунго чэньюй гуци (Новый сборник китайских устойчивых выражений чэньюй). – Ханчжоу, 1997.
- Ли Сяохуа, Ван Болань. Ханьюй чэньюй сяоцзыдянь (Маленький словарь устойчивых выражений чэньюй). – Пекин, 1981.

11. Лю Ецю, Юань Юйсинь, Сюй Чжэньпэн. Чэньюй шуйюй цыдянь (Словарь фразеологизмов чэньюй). – Пекин, 1995.
12. Ма Гофань. Чэньюй (Устойчивые выражения). – Хух-хото, 1978.

## Bibliography

1. Mokienko, V.M. Slovarj sravnenij russkogo yazihka. – SPb., 2003.
2. Zakharova, L.I. Tipologiya ehkspressivnihkh sravnenij v sovremennoj gazetnoj publicistike: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – SPb., 2000.
3. Maslova, V.A. Lingvokulturologiya. – M., 2001.
4. Lebedeva, L.A. Ustojchivihe sravneniya russkogo yazihka: kratkiy tematiicheskiy slovarj russkogo yazihka. – Krasnodar, 2003.
5. Mokienko, V.M., Nikitina T.G. Boljshoy slovarj russkikh narodnihkh sravnenij. – SPb., 2008.
6. Ogoljcev, V.M. Ustojchivihe sravneniya v sisteme russkoj frazeologii. – L., 1978.
7. Syanjday khanihoj cihdyanj (Slovarj sovremennogo kitajskogo yazihka). – Pekin, 1985.
8. Van Liczya, Khou Syuehchao. Fehnlehyj chehnjyuyj cihdyanj (Slovarj ustojchivihkh vihrashenij po temam). – Guanchzhou, 1985.
9. Du Fehnlehyj. Sinjbyanj Chzhungo chehnjyuyj guthi (Novihy sbornik kitajskikh ustojchivihkh vihrashenij chehnjyuyj). – Khanchzhou, 1997.
10. Li Syaokhua, Van Bolanj. Khanjyuyj chehnjyuyj syaocihdyanj (Malenkiy slovarj ustojchivihkh vihrashenij chehnjyuyj). – Pekin, 1981.
11. Lyu Ecyu, Yuanj Yuyjsin, Syuyj Chzhenehpehn. Chehnjyuyj shuyuyj cihdyanj (Slovarj frazeologizmov chehnjyuyj). – Pekin, 1995.
12. Ma Gofanj. Chehnjyuyj (Ustojchivihe vihrasheniya). – Khukh-khoto, 1978.

Статья поступила в редакцию 20.12.12

УДК 378

**Abdullabekova A.E. ORGANIZATION OF DISTANCE EDUCATION OF DISABLED CHILDREN IN THE REPUBLIC OF DAGESTAN.** In today's world, education is seen as one of the basic fundamental human rights, the achievement of which the availability is the most important task of the Russian education. Among the subjects of the right to education of persons with a special legal status. One such actors are children with disabilities, the realization of the right to education, which is now a major problem.

**Key words:** distance education, children with disabilities.

**А.Э. Абдуллабекова, канд. ист. наук, доц. каф. государственно-правовых дисциплин «Дагестанского гос. института народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: [anjela.76@mail.ru](mailto:anjela.76@mail.ru)**

## ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В РЕСПУБЛИКЕ ДАГЕСТАН

В современном мире право на образование рассматривается как одно из фундаментальных основных прав человека, достижение доступности которого является важнейшей задачей российского образования. Среди субъектов права на образование есть лица с особым правовым статусом. Одним из таких субъектов являются дети-инвалиды, реализация права, на образование которых в настоящее время является острой проблемой.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, дети-инвалиды.

Одним из субъектов права с особым правовым статусом являются дети-инвалиды. Сегодня имеется целый ряд международно-правовых документов ООН, в которых закреплены их права. Это, Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (1960 год), Декларация о правах умственно-отсталых лиц (1971 год), Декларация о правах инвалидов (1975 год), Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990 год), Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (1993 год).

Согласно пункту 6 статьи 5 Закона «Об образовании», государство создает гражданам с ограниченными возможностями здоровья условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов [1].

Формирование регионального законодательства в сфере образования в целом и в области специального образования в частности стало возможным с принятием Конституции РФ и Закона РФ «Об образовании». Так в Республике Дагестан помимо Закона «Об образовании» в сфере регулирования права получения образования детьми-инвалидами и создания для этого необходимых условий были приняты Постановление Правительства Республики Дагестан от 26 декабря 2005 года «О республиканской целевой программе Развитие образования в Республике Дагестан на 2005-2010 годы», Закон Республики Дагестан от 2011 года «Об утверждении республиканской целевой программы «Развитие образования в Республике Дагестан на 2011-2015 годы», республиканская целевая программа «Доступная среда на 2011-2015 года».

Большое значение для расширения возможностей детей-инвалидов получить образование имеет внедрение новейших технологий. В настоящее время в 80-ти регионах России в рамках нацпроекта «Образование» на 2009-2012 годы созданы центры дистанционного образования детей-инвалидов, ведётся подготовка педагогов (подготовлено более 1 тыс. педагогов), осна-

щаются рабочие места детей-инвалидов по месту их проживания специальным компьютерным, телекоммуникационным, учебным оборудованием и программным обеспечением для организации дистанционного обучения, а также обеспечивается доступ в Интернет. Уроки проходят в режиме он-лайн, когда педагог общается с ребёнком, а дети могут общаться между собой. В Дагестане перед началом реализации нацпроекта «Образование» была создана рабочая группа, утвержден план мероприятий, а также образованы конкурсные и экспертные комиссии по отбору общеобразовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы, отбору лучших учителей и представителей талантливой молодежи.

Во исполнение постановления Правительства РФ от 23 июня 2009 г. №525 и Соглашения между Федеральным агентством по образованию и Правительством РД от 26 октября 2009 г. № 0914/24 в рамках нацпроекта «Образование» при Министерстве образования и науки РД создано государственное образовательное учреждение «Республиканский центр дистанционного образования детей-инвалидов», задачей которого является создание условий для получения образования детьми-инвалидами, не имеющими возможность посещать общеобразовательные учреждения [2].

В 2009 году для развития дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья Министерством образования и науки РД были проведены конкурсные мероприятия по закупке оборудования для оснащения государственного образовательного учреждения «Республиканский центр дистанционного образования детей-инвалидов» [2], а также намечено дальнейшее укрепление учебно-материальной базы, внедрение в образовательный процесс коммуникационных технологий и использование возможностей сети Интернет и лицензионных программ [2].

Необходимо отметить, что многое сегодня зависит от педагогов. Педагогический персонал центра прошел обучение в Цен-

тре технологий обучения департамента образования г. Москвы. В Центре сегодня работает более 120 преподавателей, имеется социальный педагог, два психолога и логопед [3], которые проводят уроки, как в очной форме, так и непосредственно на дому. В работе педагоги используют электронные пособия, которые прошли апробацию в московских школах. При этом они систематически обновляются, совершенствуются. Есть образовательные программы по различным урокам, которые устанавливаются в компьютере ученика. На наш взгляд, дистанционное обучение гораздо эффективнее, по сравнению с домашним. Если до недавнего времени ребенок с ограниченными возможностями обучался на дому 2-3 раза в неделю, то по дистанционному обучению предполагаются ежедневные занятия, которые проводятся по индивидуальным программам. Обучение в Центре образования осуществляется преимущественно индивидуально или в группе до трех человек [4]. Рабочее место каждого ребёнка состоит из портативного компьютера, лазерного принтера, сканера, цифрового микроскопа, фотоаппарата и компьютерного конструктора «Лего». Программное обеспечение адаптировано с учетом заболевания ребёнка. Участники образовательного процесса имеют возможность оперативного доступа к консультационным услугам по различным вопросам, связанным с организационным и техническим обеспечением. И ученики, и учителя имеют доступ к сайту i-школа, на котором размещены учебные

материалы по различным дисциплинам, здесь предлагается более 100 курсов по различным предметным направлениям, создана среда общения, социализации и профессиональной ориентации школьников, даны подробные иллюстрированные инструкции по использованию оборудования [4]. Кроме того, учащиеся, используя информационно-коммуникационные технологии, имеют доступ к различным социальным сетям, ведь в большинстве своем они очень развиты и одарены. Центр функционирует с 2010 года. На 2010 год было предусмотрено 37 рабочих мест для обучения детей, на 2011 год – 187 рабочих мест, с 2012 года охвачено 387 детей. К концу 2012 года планировалось охватить до 90% детей, нуждающихся в дистанционном обучении [5].

Обучаясь 5-6 лет дистанционно, дети смогут быстро овладеть компьютером, поступить в вуз. Министерство образования и науки РФ рассматривает предложение о введении дистанционного обучения в вузы республики, чтобы дать возможность детям-инвалидам получить профессию в тех областях, которые не потребуют непосредственного присутствия на занятиях. С развитием информационно-коммуникационных технологий количество специальностей, доступных для такой категории граждан, будет постоянно увеличиваться.

Таким образом, дистанционное обучение в будущем может стать формой обучения не только для детей с ограниченными возможностями здоровья, но и для обычных школьников.

#### Библиографический список

1. Закон «Об образовании» от 10 июля 1992 г.
2. Информация о ходе реализации приоритетного проекта «Образование» на территории Республики Дагестан в 2009 г. [Э/р]. – Р/д: president.e-dag.ru
3. Благотворительный новогодний утренник для учащихся ГКОУ «Республиканский центр дистанционного обучения детей-инвалидов» [Э/р]. – Р/д: www.dagminobr.ru
4. Интервью с директором Дагестанского Республиканского центра дистанционного обучения Гаджимурад Усманилаевым [Э/р]. – Р/д: /http://www.znaem-mozhem.ru
5. Курбанова, М. Новая форма обучения // Дагестанская правда. – 2010. – № 19. – 1 декабря.

#### Bibliography

1. Zakon «Ob obrazovanii» ot 10 iyulya 1992 g.
2. Informatsiya o khode realizatsii prioritetnogo proekta «Obrazovanie» na territorii Respubliki Dagestan v 2009 g. [Eh/r]. – R/d: president.e-dag.ru
3. Blagotvoritel'nyj novogodnij utrennik dlya uchastikhysya GKOOU «Respublikanskiy centr distancionnogo obucheniya detey-invalidov» [Eh/r]. – R/d: www.dagminobr.ru
4. Interv'yu s direktorom Dagestanskogo Respublikanskogo centra distancionnogo obucheniya Gadzhimurad Usmanilaevim [Eh/r]. – R/d: /http://www.znaem-mozhem.ru
5. Kurbanova, M. Novaya forma obucheniya // Dagestanskaya pravda. – 2010. – № 19. – 1 dekabrya.

Статья поступила в редакцию 24.01.13

УДК: 378.016:811(1-87)

**Eremin V.V., Nevzorov B.P. THE INTERCULTURAL COMMUNICATION: ITS ORGANISATIONAL AND SUBSTANTIAL STRUCTURE.** This article presents a structural description of the intercultural communication on the basis of substantive characteristics of the given phenomenon by different researchers. The described structure is presented in complex of interdependent components with their elements which are amplified by the authors of this paper.

**Key words:** intercultural communication, communication, mutual understanding, forms of contact.

**В.В. Ерёмин**, ст. преп. каф. иностранных языков факультета романо-германской филологии Кемеровского гос. университета, г. Кемерово, E-mail: eremin\_06@mail.ru; **Б.П. Невзоров**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. современного естествознания Кемеровского гос. университета, г. Кемерово, E-mail: nevzorov@kemsu.ru

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СТРУКТУРА

В статье дается структурное описание межкультурной коммуникации на основе содержательных характеристик, представленных у разных исследователей. Описанная в статье структура представлена комплексом взаимосвязанных компонентов со своими элементами, которые были дополнены авторами статьи в ходе исследования.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, коммуникация, взаимопонимание, формы контактов.

Многочисленные исследования вопросов взаимодействия культур свидетельствуют о том, что содержание и результаты многообразных межкультурных контактов во многом зависят от способности их участников понимать друг друга и достигать согласия, которое, главным образом, определяется этни-

ческой культурой каждой из взаимодействующих сторон, психологией народов, господствующими в той или иной культуре ценностями. В культурной антропологии эти взаимоотношения разных культур получили название «межкультурная коммуникация». Исследованию данного явления посвящено уже немало

работ, поэтому мы постараемся отметить общие выводы исследователей и описать его структуру.

Обратимся сначала к определению самого понятия. Так, известные американские исследователи Л. Самовар и Р. Портер определяют межкультурную коммуникацию на основе культурных различий: «Такая разновидность коммуникации, успех или неуспех которой в значительной степени определяется культурными различиями между коммуникантами» [1, с. 55]. Такую точку зрения разделяет отечественный исследователь М.Б. Бергельсон: «Культурно обусловленные различия приводят к особой разновидности коммуникации, называемой межкультурной, при которой коммуниканты из разных культур используют при прямом контакте специальные языковые варианты и дискурсивные стратегии» [2, с. 166]. Несколько иначе рассматривают межкультурную коммуникацию Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров. В основе их определения лежит взаимопонимание: «Межкультурная коммуникация. Этим термином называется адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [3, с. 26]. А.П. Садохин определяет межкультурную коммуникацию с точки зрения контактов культур: «Это обстоятельство породило у представителей самых разных наук огромный интерес к процессу взаимодействия и взаимовлияния культур, который получил название *межкультурной коммуникации*» [4, с. 39]. Другой исследователь, Л.К. Гейхман, рассматривает межкультурную коммуникацию через восприятие: «Межкультурную коммуникацию следует понимать как культурные вариации в восприятии социальных явлений и предметов. Это прямое напоминание, что коммуникация даже среди тех, кто разделяет базовые культурные паттерны, существенно окрашена личностным восприятием. То, что каждый человек воспринимает (внутриличностно), влияет (воздействует) на то, что происходит между ним и другим (межличностно)» [5, с. 139]. Можно заметить, что выше упомянутые авторы выделяют в своих определениях какой-то один признак, что, на наш взгляд, дает ограниченное представление о межкультурных контактах.

Исследователи видят в межкультурной коммуникации разные процессы – это говорит нам о том, что мы имеем дело, все-таки, с довольно многогранным явлением. Поэтому из всех предложенных определений наиболее удачным, с точки зрения многообразия и масштабов контактов, нам кажется определе-

ние, предложенное Т.Г. Грушевицкой: «*Межкультурную коммуникацию* следует рассматривать как *совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам*» [6, с. 116].

Для того чтобы раскрыть сущность межкультурной коммуникации, представим системное описание явления. При этом мы будем ссылаться на исследователей, которые дают какие-либо структурные описания. Изучение работ различных авторов позволило нам выявить ряд характеристик, которые мы распределили по выделенным нами компонентам структуры межкультурной коммуникации. Общая структура представлена на рис. 1.

Сразу следует отметить, что межкультурную коммуникацию можно представить в разных типах. На это указывает Т.Г. Грушевицкая. Она выделяет семь типов на уровне микрокультуры [6, с. 117]. Микрокультуры, в свою очередь, она рассматривает как общественные группы, обладающие своими культурными особенностями и входящие в состав макрокультуры [6, с. 117]. Итак, Т.Г. Грушевицкая выделяет следующие *типы* межкультурной коммуникации:

- *Межэтническая коммуникация* — это общение между лицами, представляющими разные народы (этнические группы). Чаще всего общество состоит из различных по численности этнических групп, которые создают и разделяют свои субкультуры. Свое культурное наследие этнические группы передают от поколения к поколению и благодаря этому они сохраняют свою идентичность среди доминирующей культуры. Совместное существование в рамках одного общества естественно приводит к взаимному общению этих этнических групп и обмену культурными достижениями.

- *Контркультурная коммуникация* — происходит между представителями материнской культуры и дочерней субкультуры и выражается в несогласии дочерней субкультуры с ценностями и идеалами материнской. Характерной особенностью этого уровня коммуникации является отказ субкультурных групп от ценностей доминирующей культуры и выдвижение своих собственных норм и правил, противопоставляющих их ценностям большинства.

- *Коммуникация среди социальных классов и групп* — основывается на различиях между социальными группами и классами того или иного общества. В мире нет ни одного социально однородного общества. Все различия между людьми возникают

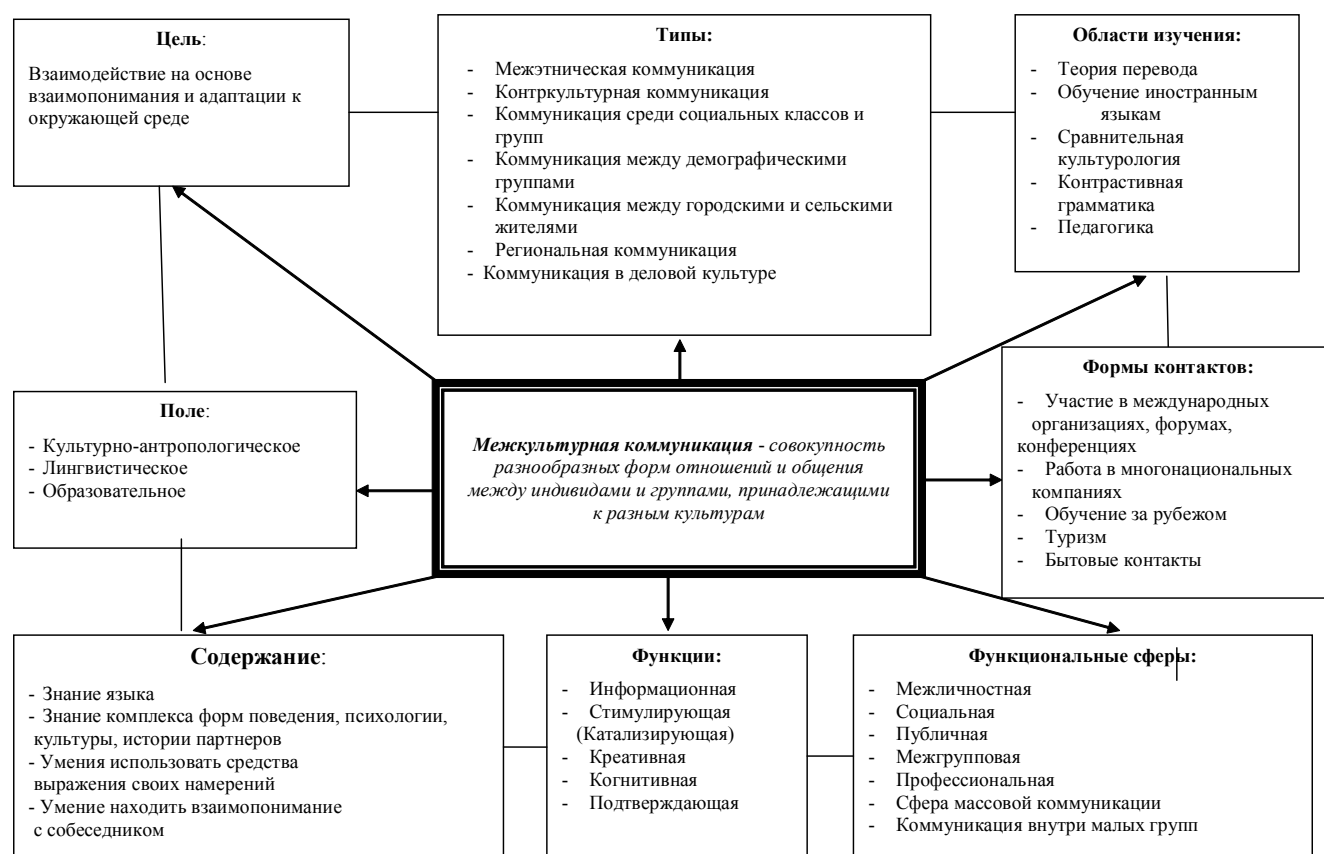


Рис. 1. Структура межкультурной коммуникации

в результате их происхождения, образования, профессии, социального статуса и т.д. Во всех странах мира расстояние между элитой и большинством населения, между богатыми и бедными довольно велико. Оно выражается в противоположных взглядах, обычаях, традициях и др. Несмотря на то, что все эти люди принадлежат к одной культуре, подобные различия делают их на субкультуры и отражаются на коммуникации между ними.

• *Коммуникация между представителями различных демографических групп:* религиозных (например, между католиками и протестантами в Северной Ирландии), половозрастных (между мужчинами и женщинами, между представителями разных поколений). Общение между людьми в данном случае определяется их принадлежностью к той или иной группе и, следовательно, особенностями культуры этой группы.

• *Коммуникация между городскими и сельскими жителями* — основывается на различиях между городом и деревней в стиле и темпе жизни, общем уровне образования, ином типе межличностных отношений, разной «жизненной философии», которые прямым образом сказываются на процессе коммуникации между этими группами населения.

• *Региональная коммуникация* — возникает между жителями различных областей (местностей), поведение которых в одинаковой ситуации может значительно отличаться. Так, например, жители одного американского штата испытывают значительные затруднения при общении с представителями другого штата. Жители Новой Англии отталкивают приторно-сладкий стиль общения жителей южных штатов, который они считают неискренним, а жители южных штатов воспринимают сухой стиль общения своего северного друга как грубость.

• *Коммуникация в деловой культуре* — возникает из-за того, что каждая организация (фирма) располагает рядом специфических обычаев и правил, связанных с корпоративной культурой, и при контакте представителей разных предприятий может возникнуть непонимание.

Другой компонент структуры межкультурной коммуникации — это *цель*. Здесь следует упомянуть Г. Трейгера и Э. Холла, которые саму межкультурную коммуникацию понимали как идеальную цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру [6, с. 115]. А.П. Садохин видит цель межкультурной коммуникации такую же, как у любой другой коммуникации на основе понимания: «Ведь главная цель и смысл любого коммуникативного процесса — желание быть понятым своим партнером, что предполагает необходимость максимально полно и точно донести свою информацию, знания и опыт до собеседника» [4, с. 40]. Безусловно, взаимопонимание важно, но оно должно, на наш взгляд, находить свое выражение. В условиях межкультурной коммуникации, представляющей собой процесс, взаимопонимание должно выражаться во взаимодействии. Следовательно, цель межкультурной коммуникации можно сформулировать как *установление взаимодействия на основе взаимопонимания и адаптации к окружающей среде*. Смысл взаимопонимания в межкультурном контексте был сформулирован Л.К. Гейхман: «Взаимопонимание — такая расшифровка партнерами сообщений друг друга, которая соответствует значению этих сообщений с точки зрения их авторов. Под сообщением имеется в виду любая информация, передаваемая партнерами друг другу с помощью слов, жестов, мимики, любых других знаков общения» [5, с. 143].

В качестве следующего компонента мы выделяем *поле* межкультурной коммуникации, в которое А.П. Садохин включает два элемента: *культурно-антропологический и лингвистический* [4, с. 39]. Мы полагаем, что поле межкультурной коммуникации необходимо дополнить *образовательным* элементом.

Объяснение этому мы видим в том, что осуществление межкультурной коммуникации представляет собой приобретенное умение, которое нужно формировать в специально организованных условиях в рамках учебного процесса.

Оба элемента поля межкультурной коммуникации имеют свое *содержание*, которое мы также выделяем отдельным компонентом. Лингвистический элемент включает в себя, собственно, знание соответствующего языка, а культурно-антропологический — знание комплекса форм поведения, психологии, культуры, истории своих партнеров по общению [4, с. 40].

Однако содержание не может быть ограничено, по нашему мнению, лишь знаниями. Проведенный анализ научной литературы и нормативных документов позволяет выделить также умения использовать вербальные и невербальные средства выражения своих намерений в соответствии с принятыми в той или иной культуре традициями, умения находить взаимопонимание с собеседником с учетом его принадлежности к родной или чужой культуре.

Межкультурная коммуникация имеет свои *функции*, выделенные следующим компонентом, в числе которых Л.К. Гейхман называет [5, с. 144]:

- *информационная* — происходит обмен информацией и опытом, накопленными каждым участником в процессе познания и освоения своего социокультурного пространства;
  - *стимулирующая (катализирующая)* — за счет интериоризации нового знания, включая его в картину своей действительности, происходит изменение и развитие личности участника;
  - *креативная* — после взаимного обмена опытом, его трансформации и включения в культурно-образовательный контекст взаимодействующих субъектов начинается активное творческое использование новой информации и опыта;
  - *когнитивная* — во взаимодействии происходит, во-первых, взаимопознание партнеров, а во-вторых, совместное познание ими образовательной деятельности;
  - *подтверждающая* — утверждение образа самого себя в ходе общения с другими людьми — важнейший фактор развития личности. Другой человек, если он способен показать партнеру в процессе общения, что может принять его таким, каков он есть в данный момент, помогает партнеру усилить ощущение самоидентичности, уникальности его собственного «Я».
- С функциями тесно связан другой компонент межкультурной коммуникации — *функциональные сферы*. Они были выделены в частности М.Б. Бергельсон и к их числу относятся: межличностная, социальная, публичная, межгрупповая, профессиональная, сфера массовой коммуникации и коммуникации внутри малых групп [2, с. 170].

Следующим компонентом мы выделили *формы контактов*, наибольший перечень которых приводит А.П. Садохин: участие в международных политических, экономических и профессиональных организациях, международных форумах и конференциях, работа в многонациональных компаниях, обучение за рубежом, туризм [4, с. 39]. К этому списку мы добавили еще бытовые контакты, которые могут иметь место, например, в случаях межнациональных браков или среди соседей по дому.

Широта интересов к межкультурной коммуникации представлена в компоненте *области изучения* межкультурной коммуникации. М.Б. Бергельсон отмечает, что понятие межкультурной коммуникации расширилось на такие области, как теория перевода, обучение иностранным языкам, сравнительная культурология, контрастная грамматика, педагогика и др. [2, с. 168].

Выявленная нами структура межкультурной коммуникации должна, по нашему мнению, дать системное представление об изучаемом феномене другим исследователям для его дальнейшего изучения.

#### Библиографический список

1. Бергельсон, М.Б. Межкультурная коммуникация: вопросы теории и практики // Вестник МГУ. — 2005. — № 3. — Сер. 19.
2. Бергельсон, М.Б. Межкультурная коммуникация как исследовательская программа: лингвистические методы изучения кросс-культурных взаимодействий // Вестник МГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2001. — № 4. — Сер. 19.
3. Верещагин, Е.М., Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — М., 1990.
4. Садохин, А.П. Компетентность или компетенция в межкультурной коммуникации // Вестник МГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2007. — № 3. — Сер. 19.
5. Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению как модель межкультурной коммуникации // Вестник МГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2003. — № 3. — Сер. 19.
6. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов. / Т.Г. Грушевицкая [и др.]; под ред. А.П. Садохина. — М., 2002.

#### Bibliography

1. Bergelson, M.B. Mezkhulturnaya kommunikaciya: voprosih teorii i praktiki // Vestnik MGU. — 2005. — № 3. — Ser. 19.
2. Bergelson, M.B. Mezkhulturnaya kommunikaciya kak issledovatel'skaya programma: lingvisticheskie metodih izucheniya kross-kulturnihkh vzaimodeystvij // Vestnik MGU. Lingvistika i mezkhulturnaya kommunikaciya. — 2001. — № 4. — Ser. 19.

3. Verethagin, E.M., Yazihk i kuljtura / E. M. Verethagin, V. G. Kostomarov. – M., 1990.
4. Sadokhin, A.P. Kompetentnostj ili kompetenciya v mezhkul'turnoj kommunikacii // Vestnik MGU. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. – 2007. – № 3. – Ser. 19.
5. Geyjkhman, L.K. Interaktivnoe obuchenie obtheniyu kak modelj mezhkul'turnoj kommunikacii // Vestnik MGU. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. – 2003. – № 3. – Ser. 19.
6. Grushevickaya, T.G. Osnovih mezhkul'turnoj kommunikacii: uchebnik dlya vuzov. / T.G. Grushevickaya [i dr.]; pod red. A.P. Sadokhina. – M., 2002.

Статья поступила в редакцию 21.01.13

УДК 378

**Magomedova A.A., Abdullabekova A.E. COMPETENCE APPROACH in shaping STUDENTS' TEACHERS READY.**  
To practice abstract: the Integration of modern society, education dynamics lead to formation of a competent approach and find ways to adapt it to the needs of a dynamic society. Need a skill level, new quality training, General Education Foundation which, above all, is laid at school, due to changes in the content and professional activity, and the use of new technologies.

**Key words:** competence approach, formation of readiness, professional activities.

**A.A. Магомедова**, ст. преп. каф. гуманитарных и социально-экономических наук, Северо-Кавказский филиал Российской правовой академии Министерства юстиции РФ, г. Махачкала, E-mail: [aysha\\_akbarovna@mail.ru](mailto:aysha_akbarovna@mail.ru); **А.Э. Абдуллабекова**, канд. ист. наук, доц. каф. государственно-правовых дисциплин «Дагестанского гос. института народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: [anjela.76@mail.ru](mailto:anjela.76@mail.ru)

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Интеграция современного общества, динамика в сфере образования обуславливают формирование компетентностного подхода и поиск путей его адаптации к запросам динамично развивающегося общества. Необходимость иного уровня квалификации, нового качества профессиональной подготовки, общеобразовательная основа которой закладывается, прежде всего, в школе, обусловлена и изменением содержания профессиональной деятельности, и использованием новых технологий.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, формирование готовности, профессиональная деятельность.

Компетенции, приобретаемые в процессе образования, неоднородны, поскольку среди них можно выделить общие, или ключевые компетенции, а также связанные с изучением конкретных учебных предметов, при этом в качестве важнейшей составляющей компетенции выступает умение, как способность применить имеющиеся знания и опыт в конкретной практической ситуации, что особенно важно для профессионального образования.

В реализации компетентностного подхода в образовании педагоги выделяют четыре направления.

Первое направление связано с формированием компетентностей надпредметного характера. К этому направлению относятся, например, педагогические техники и технологии формирования умений понимания различных текстов, обработки информации, а также действия в группе.

Второе направление реализации компетентностного подхода связано с формированием обобщенных умений предметного характера. К ним относятся, например, умение решать классы задач для физики, оценка произведений искусства – для музыки или изобразительного искусства, умение интерпретировать таблицы и диаграммы – для математики и т.п.

Третьим вариантом реализации компетентностного подхода является усиление прикладного, практического характера всего школьного образования (в том числе и предметного обучения). Суть данного направления в том, что для обеспечения так называемого «отдаленного эффекта» школьного образования все, что изучается, должно быть приложимо, включено в процесс употребления, использования [1].

Наконец, четвертым вариантом реализации данного подхода является обновление содержания образования для овладения «жизненными навыками». Под этим понимается разнообразие простых умений, которыми современные люди пользуются и в жизни, и на работе.

Обучение жизненным навыкам не только в школе, но и в профессиональном образовании является сегодня мировой тенденцией. Компетентная личность способна применить имеющиеся знания и опыт, т.е. проявить сформированные компетенции в конкретной ситуации. Если сформированные компетенции не могут быть использованы в различных стандартных и нестандартных ситуациях, нет смысла их обсуждать.

Важным вопросом формирования любой образовательной компетенции выступает ее знаниевое содержание, поскольку овладение компетенциями не равно образованности, культурности, хотя они и являются его основой. Формальное обучение, приобретение формальных знаний, не принимающее во внимание деятельностный компонент компетенции, представляют проблему образования, как в прошлом, так и в настоящем. Сегодняшняя заинтересованность в так называемых интегрированных, «многослойных» знаниях, получаемых на основе опыта собственной работы, обязательно будет возрастать, как бы мы ни относились к этой проблеме. Кроме того, теоретические знания, получаемые в образовательных учреждениях, должны быть обязательно применимы практически [2].

Анализ теории и практики профессиональной подготовки будущего учителя показывает, что одной из целей образования выступает создание образовательных условий для овладения общекультурными и профессиональными компетенциями, где важно выявить общие критерии и, исходя из этого определить, какие компетенции следует считать ключевыми для личности учителя.

Следовательно, система общекультурных и профессиональных компетенций, составленная на основе обобщения различных отечественных и зарубежных исследований, включает:

- учебные компетенции, организации процесса учения и выбору собственной траектории обучения; решать учебные и самообразовательные задачи; связывать воедино и использовать отдельные компоненты знания; извлекать выгоду (пользу) из образовательного опыта; принимать на себя ответственность за получаемое образование;

- исследовательские компетенции, характеризующие способность, умения нахождения и обработки информации; обсуждение различных материалов в разнообразных аудиториях; а также умение работать с документами;

- социально-личностные компетенции, характеризующие способность критически рассматривать те или иные аспекты развития нашего общества; умения находить связи между настоящими и прошлыми событиями; осознавать важность политического и экономического контекстов образовательных и профессиональных ситуаций; направленные на освоение методов

физического, духовного и интеллектуального саморазвития, способностей безопасной жизнедеятельности, экологической культуры, норм личной гигиены;

-общекультурные компетенции, формирующие духовно-нравственные основы жизни человека;

-коммуникативные компетенции, характеризующие способность устанавливать и поддерживать контакты; проявлять толерантность; вести переговоры; сотрудничать и работать в команде; выслушивать и учитывать мнение других людей; дискутировать и защищать свою точку зрения; понимать и говорить, читать и писать на нескольких языках; выступать публично; адекватно выражать свои мысли.

Важное значение имеют условия, способствующие освоению компетенций. Формирование и развитие компетенций в процессе образования происходит путем вовлечения личности ученика (студента) во взаимодействие с учителем (преподавателем) и сверстниками, а также через взаимоотношения, благоприятные для плодотворного образовательного диалога.

При планировании и организации учебного процесса, а также при оценке его результатов важно обеспечить деятельность, формирующую компетенции, чему должны способствовать информационно-коммуникационная образовательная среда (ИКОС) и организация учебной деятельности в этой среде обучения. При этом, обучаемому может быть предоставлена возможность выбора индивидуальной траектории освоения компетенций, соответствующих его интересам, склонностям и способностям.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что профессиональная компетентность субъекта выступает основой готовности к деятельности в конкретной отрасли, условием его обеспечения творческого характера и личностного развития специалиста. Будущему учителю необходимо осваивать интеллектуальные и иные составляющие компетентности, в частности процедурные моменты, приобретенные в процессе обучения, ключевые компетенции, развитие которых должны поощрять «включения» творческого мышления и продуктивной деятельности.

#### Библиографический список

1. Богданова, О.Е. Образовательная деятельность как условие реализации компетентностного подхода // Инновации в образовании. – 2009. – № 7.
2. Шабанов, А.Г. Компетентностная парадигма в образовании как отражение современной социальной практики // Инновации в образовании. – 2009. – № 9.

#### Bibliography

1. Bogdanova, O.E. Obrazovatel'naya deyatel'nost' kak uslovie realizatsii kompetentnostnogo podkhoda // Innovatsii v obrazovanii. – 2009. – № 7.
2. Shabanov, A.G. Kompetentsionnaya paradigma v obrazovanii kak otrazhenie sovremennoy social'noy praktiki // Innovatsii v obrazovanii. – 2009. – № 9.

Статья поступила в редакцию 24.01.13

УДК 377

*Vinogradov S.A., Seleshchuk S.I. DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATIVE COMPETENCY OF SPECIALISTS IN EDUCATION PROCESS AT UNIVERSITY.* The article deals with the current situation, which requires an increase in not only professional, but also the managerial competence of future specialists in the humanitarian space of physical culture and their readiness to comprehension of its wide value content.

**Key words:** competence, specialist of physical culture, factor, development, professionally important qualities.

**С.А. Виноградов**, аспирант ФГБОУ ВПО «УралГУФК», г. Челябинск; **С.И. Селещук**, аспирант ФГБОУ ВПО «УралГУФК», г. Челябинск, E-mail: anain@yandex.ru

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

В статье рассматривается сложившееся положение, которое требует повышения не только профессиональной, но и управленческой компетентности будущих специалистов в гуманитарном пространстве физической культуры и их готовности к постижению ее широкого ценностного содержания.

**Ключевые слова:** компетентность, специалист физической культуры, фактор, развитие, профессионально значимые качества.

В настоящее время система высшего профессионального, в том числе физкультурного, образования претерпевает коренные изменения, которые, как никогда ранее, ориентируют специалистов на творчество в профессиональной деятельности. Основная цель современного профессионального образования – это подготовка квалифицированного, компетентного специалиста, готового к работе в условиях возрастающей конкуренции на рынке труда [1, с. 117].

Современная профессиональная деятельность предъявляет особые требования к коммуникативной подготовке специалистов, которая проявляется в умении не только проводить занятия, но и вести диалог, соотносить языковые средства с задачами и условиями обучения, учитывать социальные нормы поведения и коммуникативную целесообразность в сфере общения и организации учебно-соревновательного процесса.

Особые требования предъявляются к профессионально-коммуникативной подготовке специалистов физкультурного профиля, поскольку эта деятельность в условиях коренной модернизации системы физкультурного образования связана с инновационной деятельностью. Это такие направления как разработка новой концепции физкультурного воспитания, со-

здание обновленной системы методик учебного процесса, переход от монологичных к диалоговым формам проведения занятий, гуманизация и гуманитаризация профессиональной деятельности, необходимость формирования более творческого и критического мышления в условиях современной конкуренции.

Именно такой подход, по мнению М.Н. Яковлевой, должен предвосхитить пути развития физической культуры на ближайшее и более отдаленное будущее [2, с. 45]. Это может быть реализовано при построении теории и методики физической культуры только с опорой на базовые концепции философско-культурологического уровня знания, которые являются для нее методологической основой и выполняют по отношению к ней мировоззренческую и теоретико-познавательную функции.

Выполнение возросших функций специалистов физической культуры связано с развитием коммуникативных умений, способностью работать в ситуации постоянных нововведений. Это касается не только чисто спортивной деятельности, но и коренных изменений в мировоззрении студентов физкультурных вузов. Студентов необходимо готовить к будущей конкурентной деятельности. Для этого и от самих педагогов требуются спо-

способности к профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности.

Однако, как отмечает Е.В. Корочева, современная образовательная практика в сфере физической культуры не в полной мере оправдывает социальные и личностные ожидания [3, с. 17]. Выпускники вузов в своем большинстве не являются активными, самостоятельными носителями и трансляторами ценностей, накопленных в этой сфере культурного развития. Это существенно ограничивает перенос полученных знаний, практических умений; отношений на культуру учебного и профессионального труда, отношение к здоровью, снижает в целом гуманитарно-личностное развитие физической культуры.

Сложившееся положение требует разрешения ряда основных противоречий, которые характеризуются: необходимостью повышения уровня образованности студентов в гуманитарном пространстве физической культуры и их готовностью к постижению ее широкого ценностного содержания; деятельной природой активности, присущей студенчеству, и проявлением ее в освоении методов и способов познавательной и практической деятельности в сфере физической культуры; значимостью проявления студентом субъектной позиции в образовательном процессе и использованием личностно развивающих педагогических технологий, обеспечивающих ее становление и проявление; устоявшейся системой подготовки выпускников учреждений физкультурного образования, ориентированной на значительный объем знаниевой компоненты и необходимым переходом к компетентностному подходу, позиционирующему личностное развитие специалиста к профессионально-ориентированной коммуникативной деятельности.

В современном учебном процессе, как отмечает О.В. Кривцова, недостаточно развиты условия, направленные на решение задачи по формированию профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности будущих специалистов [4, с. 318]. В частности, в процессе анализа учебных программ, учебников и другой учебно-методической литературы установлено следующее: узкопредметная направленность учебного процесса создает затруднения в формировании качеств личности будущего специалиста в области физкультурного образования; сохраняется ориентация на информационно-знаниевую модель общего профессионального образования; отсутствует технология реализации интегративно-развивающего подхода и оценки результата обучения; наблюдается декларативность преподавания физкультурно-гуманитарных дисциплин, преобладание дисциплинарной архитектоники над дисциплинарной, а также недостаточная адаптированность к требованиям спорта высших достижений, предъявляемым к выпускникам физкультурных вузов, недостаточная практическая направленность целеполагания в учебном процессе, недостаточная личностная направленность обучающего процесса, слабая представленность базовых навыков (квалификаций, компетенций), носящих надпрофессиональный, метапрофессиональный характер, несбалансированность с процессами интеграции и усиления междисциплинарности предметов теории и практики физической культуры.

Профессионально-ориентированную коммуникативную компетентность мы рассматриваем как важную составляющую общей компетентности, формирующуюся в процессе развития и саморазвития личности. Хотя коммуникативная компетентность опирается на врожденные способности человека к взаимодействию, она может быть приобретена и развита в рамках обучения. Изученная нами компетентность охватывает формирование знаний предмета физической культуры, установок на профессиональную направленность и жизненных позиций в области физической культуры и реализуется в профессиональных видах деятельности посредством использования форм и методов обучения, которые подходят к данному виду физкультурной деятельности и отвечают задачам формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности будущего специалиста физической культуры. При организации учебного процесса мы опираемся на принципы гуманистической педагогики, принципы, составляющие сущность компетентностного и коммуникативного подходов в обучении (лично ориентированного общения, ролевой и спортивно-соревновательной организации учебного материала и учебного процесса, коллективного взаимодействия и др.). При этом в основе обучения лежат принципы коммуникативного обучения, сформулированные Е.И. Пассовым (принцип речемыслительной активности, индивидуализации, функциональности, ситуативности, новизны), которые, как показал опытно-экспериментальная работа, в полной мере дают представление о коммуникативном подходе и могут считаться критериями оценки сформированности профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности.

В нашем изыскании сделана опора на понимание психологической природы компетентности, являющейся в понимании Дж. Равенса сложным образованием, интегрирующим такие характеристики как интеллект, ценности, способности человека. Следовательно, отношение студентов к профессии, то есть к целям вузовского обучения, наполняется профессиональным смыслом и содержанием в ходе учебной деятельности, которая выступает относительно профессиональных целей обучения в качестве средства их достижения. Эффективность формирования собственно коммуникативной компетентности студентов во многом определяется адекватностью и силой мотивации, а также применением современных методов обучения и профессиональным содержанием курса. Поэтому для оптимизации процесса обучения необходимо учитывать, по мнению С.В. Кривцовой, следующие рекомендации [4, с. 327]. Опирайтесь на компетентностный подход при обучении студентов физкультурных специальностей; обеспечивать контекстность обучения; учитывать положения деятельностного подхода; обеспечивать участие студентов в научных конференциях, семинарах, встречах и дискуссиях со специалистами физической культуры, в научно-исследовательской деятельности; в практической реализации инновационных спортивно-соревновательных проектов; создавать свободную, творческую, демократическую атмосферу на занятиях спортом; обосновывать профессиональную значимость коммуникативной компетентности для специалистов физической культуры; применять активные, в том числе, проблемные методы обучения; деловые и ролевые игры, метод проектов и т.п.; использовать современные формы и методы обучения: коммуникативно-ориентированное, компьютерное обучение; активировать самостоятельность студентов, обеспечить соревновательный характер учебной и спортивно-тренировочной деятельности.

Изучая формирование профессионально-ориентированную коммуникативную компетентность будущего специалиста физической культуры, нами организован в Межотраслевом региональном Центре повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров при Уральском государственном университете физической культуры двухгодичный широкомасштабный эксперимент. Образовательная программа (факультативный спецкурс) «Формирование профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности» в объеме 240 часов реализовывалась в течение учебного года в три этапа с двумя перерывами на практические занятия. Были скомпонованы две группы: экспериментальная и контрольная. Всего в опытной работе участвовали 56 респондентов (специалисты физической культуры).

В нашей методике использованы два типа модульных программ: познавательный и операционный. Содержание модуля зависит от дидактической цели и, если требуется гносеологический (познавательный) подход к информации, то такие модульные программы называют познавательными. При этом модульное структурирование происходит на основе строгого системного анализа понятийного аппарата. Преимуществом модульных программ этого типа является возможность выделить фундаментальные понятия, последовательно и компактно сгруппировать учебный материал курса в отдельные модули, предусмотреть междисциплинарные связи. Однако в указанных модулях программы, как показала опытная работа, меньше уделяется внимания развитию управленческой компетентности обучающихся. Основная цель модульных программ операционного типа, подготовить обучающегося к выполнению определенных профессиональных функций. Поэтому структура модульной программы строится на основе анализа профессиональной деятельности специалиста. Опытная работа показала, что такие программы являются более эффективными для подготовки будущих специалистов учреждений физкультурного образования, так как наряду с развитием умений практической деятельности развивают и его управленческую компетентность. Реализуя образовательную программу, мы опирались на принцип фасилитации. Это человекоцентрированный подход, выражающийся в глобальном доверии к человеку, постулирующий существующую в каждом человеке актуализирующую тенденцию расти, развиваться, реализовывать свой потенциал [1; 2; 5]. Фасилитация – стимулирование развития сознания людей, их независимости, свободы выбора, а не попытка сделать зависимым от общего мнения. Свобода ни в коем случае не означает вседозволенность и свободу от профессиональных обязанностей. Фасилитация является ключевым понятием недирективной, клиенто- или человекоцентрированной (person-centered) психотерапии, разработанной выдающимся американским психологом, основоположником человекоцентрированного подхода (person-centered approach) К. Роджерса. Его основные концепты направлены на фасилитацию личности

Таблица 1

Результаты экспертной оценки уровня сформированности профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности будущих специалистов физической культуры опытной и контрольной групп на заключительном этапе формирующего эксперимента

№	Управленческие умения	Экспертные оценки сформированности профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности			
		Высокий уровень сформированности		Низкий уровень сформированности	
		Опытная группа	Контрольная группа	Опытная группа	Контрольная группа
1	Приемы управления соревновательно-тренировочной деятельности спортсменов	49,6	20,1	13,2	27,1
2	Реализация профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности в субъект-субъектном общении	57,4	26,1	19,5	20,4
3	Адекватность действий в разрешении конфликтов в соревновательно-спортивных условиях	53,2	31,3	14,1	27,2
4	Проблемы активизации потребностей и мотиваций обучающихся к повышению качества образования	42,4	23,8	22,3	39,2
5	Приемы разрешения нестандартных ситуаций, возникающих в образовательном процессе	45,3	24,6	21,7	53,4
6	Перспективно-прогностическая направленность оценивания уровня образованности обучающихся	46,8	17,0	27,6	34,1
7	Текущее оценивание знаний обучающихся	41,9	37,2	21,4	39,7
8	Организационные умения (организация и управление) спортивно-тренировочным процессом	57,3	42,3	16,1	34,7
Статистические критерии		M=44,9 $\pm$ 3,27	M=30,1 $\pm$ 4,71 P<0,05	M=18,9 $\pm$ 4,12	M=33,9 $\pm$ 3,27 P>0,05

Таблица 2

Анализ результатов удовлетворенности студентов отдельными сторонами образовательного процесса

№	Составляющие образовательного процесса	Процент положительных ответов	
		Контрольная группа	Экспериментальная группа
1	Содержание учебного материала	43	54
2	Гуманистический стиль общения	38	46
3	Отношения с преподавателями	50	62
4	Организация учебного процесса	13	54
5	Индивидуальный подход к образовательной деятельности студента	11	20
6	Уровень внедрения в учебный процесс новых образовательных технологий	16	19
7	Применение активных методов обучения	20	39
8	Возможность приобрести разносторонние и глубокие знания по интересующим предметам	24	58
9	Формирование профессиональных навыков	24	50
10	Наличие возможностей для студентов раскрыть свои индивидуальные способности	22	44
11	Психологическая атмосфера в группе	46	53

ного развития и обеспечение конструктивных управленческих компетентностей изменений (безусловное принятие другого человека, активное эмпатическое слушание, конгруэнтное самовыражение в общении).

Для объективной оценки развития профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности обучающихся была создана экспертная группа из пяти человек: один – доктор педагогических наук, профессор, два кандидата педагогических наук, доцента, один Заслуженный тренер России и один спортсмен, мастер спорта по единоборствам. Группа оценивала уровень управленческой компетентности руководителей по известной работе А.А. Масалыгина (1998 г.).

Ниже приведены результаты экспертной оценки профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности будущих специалистов учреждений физкультурного образования опытной группы (прошедшей курсовое обучение) и контрольной группы, которые показывают значительное повышение уровня сформированности профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности студентов физической культуры после изучения спецкурса (таблица 1).

Анализ результатов, представленных в таблице 1, показал, что высокий уровень сформированности профессионально-ори-

ентированной коммуникативной компетентности будущих специалистов показали 49,6 % респондентов, в контрольной группе эти показатели были отмечены лишь у 20,1 % будущих специалистов учреждений физкультурного образования. Организационные умения (организация и управление) спортивно-тренировочным процессом оказались на высоком уровне у 57,2% респондентов опытной группы и у 42,3% – контрольной группы.

Более половины слушателей опытной группы (53,2%) могут принимать адекватные, складывающейся ситуации управленческие решения при разрешении конфликтов в спортивно-соревновательных условиях. Реализация профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности в условиях субъект-субъектных отношений с коллегами была отмечена экспертами у 57,4% опытной и 26,1% контрольной группы. Такое значительное различие между опытной и контрольной группами можно считать результатом положительного влияния специального тренинга в межличностном общении, проведенного со студентами экспериментальной группы в период курсового обучения в процессе повышения коммуникативной составляющей межличностного общения.

В экспериментальной и контрольной группах наблюдался значительный уровень повышения мотивационных критериев,

причем в экспериментальной группе количество студентов, читающих дополнительную литературу и участвующих в конференциях, увеличилось почти в два раза. Количество студентов, готовых выполнять дополнительные творческие задания, увеличилось в три раза и значительно улучшилась активность студентов относительно участия в дискуссиях и студенческих конференциях.

В экспериментальной группе отмечены существенные улучшения по всем критериям, характеризующим готовность действовать в нестандартной ситуации. Кроме того, в конце опытно-экспериментального исследования был проведен сравнительный анализ результатов удовлетворенности студентов экспериментальной и контрольной групп различными сторонами образовательного процесса, который представлен в таблице 2.

Резюмируя, можно отметить, что успешность решения поставленных задач оказывается возможной при условии принципиально иного, отличного от традиционного, структурирования содержания профессионального физкультурного образования – на основе компетентностного подхода и ориентации на такой образовательный результат, как профессиональная компетентность и ее коммуникативная составляющая. Под профессионально-ориентированной коммуникативной компетентностью, как уже отмечалось, мы понимаем качественную характеристику личности специалиста, включающей в себя совокупность научно-теоретических знаний и практических умений и навыков в сфере осуществления профессионально-физкультурной коммуникации, а также опыт осуществления профессионального взаимодействия, который является устойчивой мотивацией развития отрасли физической культуры.

#### Библиографический список

1. Назарова, О.Л. Развитие профессионально значимых качеств будущих специалистов физической культуры: науч.-метод. пособие / О.Л. Назарова, А.Я. Найн, В.И. Кондрух. – Челябинск, 2010.
2. Яковлева, М.Н. Мониторинг различных видов коммуникативной деятельности студентов вуза физической культуры // Инновационные подходы к повышению уровня развития профкомпетентности выпускников вуза. – Челябинск, 2008.
3. Корочева, Е.В. Развитие управленческой компетентности педагога дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2008.
4. Кривцова, О.В. Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования // Инновационные технологии социально-экономического комплекса. – Подольск, 2008.
5. Видергольд, И.В. Управленческая компетентность педагога физкультурного образовательного учреждения: ретроспективный анализ // Оптимизация физкультурного образования в современных условиях: материалы регион. науч.-метод. конф. молодых ученых. – Челябинск, 2011.

#### Bibliography

1. Nazarova, O.L. Razvitie professionalno znachimihkh kachestv budutikh specialistov fizicheskoy kul'turi: nauch.-metod. posobie / O.L. Nazarova, A.Ya. Nayn, V.I. Kondrux. – Chelyabinsk, 2010.
2. Yakovleva, M.N. Monitoring razlichnykh vidov kommunikativnoy deyatel'nosti studentov vuza fizicheskoy kul'turi // Innovatsionnye podkhody k povysheniyu urovnya razvitiya profkompetentnosti vhpusnikov vuza. – Chelyabinsk, 2008.
3. Korocheva, E.V. Razvitie upravlencheskoy kompetentnosti pedagoga dopolnitelnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2008.
4. Krivcova, O.V. Kompetentnostniy podkhod v sisteme viysshego professional'nogo obrazovaniya // Innovatsionnye tekhnologii social'no-ekonomicheskogo kompleksa. – Podol'sk, 2008.
5. Vidergol'd, I.V. Upravlencheskaya kompetentnost' pedagoga fizkul'turnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: retrospektivniy analiz // Optimizatsiya fizkul'turnogo obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh: material'nykh region. nauch.-metod. konf. molodikh uchennykh. – Chelyabinsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 30.01.13

УДК 159.9+796.9

*Golovin M.S., Girenko L.A., Aizman R.I. PSYCHOPHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF «SKIERS-RACERS» AND «BIATHLETES» IN ADOLESCENT AND JUNIOR AGE.* Physiological, neurodynamic and personal characteristics of adolescents and youths engaged in skiers-racers and biathlon were studied. Significant differences in the psychophysiological status between skiers and biathletes in the age of 16-24 years-old did not found, except for the emotional and prestart state, that was better expressed in biathletes. Sport-masters skiers demonstrated higher social and psychological adaptation, while the sport-masters biathletes clearly manifested different forms of aggression.

**Key words:** skiers, biathletes, adolescent, aggression, socio-psychological adaptation, neurodynamics, emotional state.

*М.С. Головин, аспирант каф. анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: [golovin593@mail.ru](mailto:golovin593@mail.ru); Л.А. Гиренко, канд. биол. наук, доц., каф. анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: [girenkolarisa@mail.ru](mailto:girenkolarisa@mail.ru); Р.И. Айзман, д-р. биол. наук, проф., засл. деятель науки РФ, зав. каф. анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: [aizman.roman@yandex.ru](mailto:aizman.roman@yandex.ru)*

## ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ И БИАТЛОНИСТОВ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Изучены психофизиологические, нейродинамические и личностные показатели подростков и юношей, занимающихся лыжными гонками и биатлоном. Существенных различий в психофизиологическом статусе между лыжниками и биатлонистами в возрастном интервале 16-24 года не выявлено, за исключением особенностей эмоционального и предстартового состояния, которое лучше выражено у биатлонистов. У мастеров спорта лыжников социально-психологическая адаптация выше, тогда как у биатлонистов мастеров спорта отчетливее проявляются различные формы агрессии.

**Ключевые слова:** лыжники, биатлонисты, подростки, агрессия, социально-психологическая адаптация, нейродинамика, эмоциональное состояние.

Таблица 1

Психофизиологические показатели лыжников и биатлонистов в зависимости от возраста

Показатель			Лыжники 16-18 лет	Лыжники 19 лет и старше	Биатлонисты 1 6-18 лет	Биатлонисты 19 лет и старше
Возраст			16,7±0,2	22,7±1,3*	16,5±0,5	22,1±1,5*
ПЗМР, мсек			193±8,6	201±10,8	194±9,0	201±17,1
Переключение внимания, сек			47,4±4,0	54,8±3,8	55,1±4,6	55,5±6,3
Козффициент подвижности нервных процессов			2,1±0,2	1,7±0,1*	1,8±0,15	1,7±0,1
Козффициент продуктивности нервных процессов			0,6±0,1	0,5±0,1	0,7±0,1	0,6±0,1
Объём механической памяти, баллы			5,1±0,5	4,4±0,4	4,6±0,4	4,6±0,7
Объём смысловой памяти, баллы			7,9±0,5	8,3±0,4	8,0±0,5	8,6±0,4
Уровень и виды проявления агрессии, баллы	Физическая агрессия		5,3±0,4	4,7±0,4	4,6±0,5	5,4±0,6
	Косвенная агрессия		4,0±0,4	5,0±0,5*	2,8±0,4#	4,3±0,5*
	Раздражение		4,3±0,6	4,6±0,6	2,8±0,5#	3,6±0,7
	Негативизм		2,5±0,3	2,1±0,4	2,1±0,3	2,5±0,3
	Обида		3,9±0,6	3,2±0,6	3,2±0,5	3,9±0,4
	Подозрительность		6,1±0,45	5,7±0,5	5,3±0,4	5,6±0,6
	Вербальная агрессия		6,8±0,4	6,2±0,5	6,3±0,6	6,7±0,6
	Чувство вины		5,5±0,5	4,6±0,5	5,8±0,6	5,1±0,5
Экстраверсия			11,9±0,7	12,8±0,7	12,6±1,0	12,9±0,7
Нейротизм			11,2±1,5	9,8±1,4	10,8±0,7	10,2±1,5
Уровень адаптации, баллы			68,0±2,7	71,5±1,7	66,6±3,4	69,3±3,2
Самопринятие			79,5±3,0	83,0±1,5	79,7±3,1	81,6±3,1
Принятие других			65,8±2,4	72,9±2,1*	71,7±4,2	68,4±2,7
Эмоциональная комфортность			69,0±4,2	75,5±3,2	66,8±4,7	69,7±4,4
Интернальность			73,9±3,0	75,9±2,5	68,8±3,6	73,6±3,6
Стремление к доминированию			63,0±3,1	65,8±2,7	57,8±4,2	61,4±3,6
Реактивная тревожность			19,8±1,6	17,4±1,4	20,9±2,2	20,3±2,0
Личностная тревожность			32,7±1,6	31,8±1,3	34,2±2,2	33,8±2,1
Стрессоустойчивость			35,8±1,5	34,4±1,7	33,7±2,2	32,7±1,7
Мотивация к успеху по Элерсу			18,9±0,8	19,1±0,7	21,0±0,9#	19,0±0,8*
Стремление к избеганию неудач и мотивация к достижению успеха			139,1±3,1	141,0±4,3	128±4,5#	129,0±1,9#
Привлекательность команды			18,5=0,65	18,3=0,8	19,4=0,9	17,3=1,1
Предсоревно- вательное состояние, баллы	Физический (телесный) компонент состояния	хорошее	2,9±0,6	3,1±0,4	3,2±0,8	1,2±0,3*#
		удовл.	6,2±0,6	5,7±0,6	6,3±0,8	7,8±0,4*#
		плохое	0,9±0,3	1,1±0,3	0,8±0,3	0,7±0,2
	Эмоциональный (энергетический) компонент состояния	хорошее	4,7±0,5	4,0±0,4	4,3±0,6	2,0±0,3*#
		удовл.	3,7±0,5	4,5±0,5	5,3±0,8#	6,5±0,5#
		плохое.	2,1±0,4	1,5±0,3	0,9±0,4#	1,4±0,3
	Когнитивный (мыслительный) компонент состояния	хорошее	4,7±0,6	3,9±0,7	3,7±0,8	3,0±0,5
		удовл.	3,9±0,7	4,5±0,6	6,3±0,9#	6,2±0,6#
		плохое	1,5±0,3	1,4±0,4	0,3±0,2#	0,8±0,3

Примечание. Достоверность отличий между: \*  $p < 0,05$  – возрастными группами; #  $p < 0,05$  – между лыжниками и биатлонистами в каждой возрастной группе.

Лыжные гонки и биатлон занимают одну из ведущих позиций в спортивной жизни Сибири и всей страны. Начало занятий лыжным спортом приходится на 10-11 лет и может существенно влиять на процессы развития систем организма [1].

Различия в специфике лыжных гонок и биатлона предъявляют к занимающимся неодинаковые требования в уровне развития физиологических и психофизиологических качеств [2]. Вместе с тем, чрезвычайно важно знать возрастные, морфофункциональные и психофизиологические особенности развития ребенка для того, чтобы максимально полно учитывать его возможности при планировании и проведении педагогических, гигиенических, оздоровительных и спортивных мероприятий [3].

Большие сложности возникают при спортивной работе с подростками, поскольку период от 13 до 17 лет отличается интенсивными нейроэндокринными перестройками в организме, влияющими на развитие всех его систем, и в то же время этот возраст является благоприятным для формирования спортивных качеств, так как характеризуется бурным развитием физических способностей [4; 5; 6].

Многолетний процесс физического воспитания и спортивной тренировки может успешно осуществляться при учете возрастных особенностей развития, уровня подготовленности, сформированности физических качеств, специфики избранного вида спорта, психофункциональных и личностных особенностей и т.д. [7].

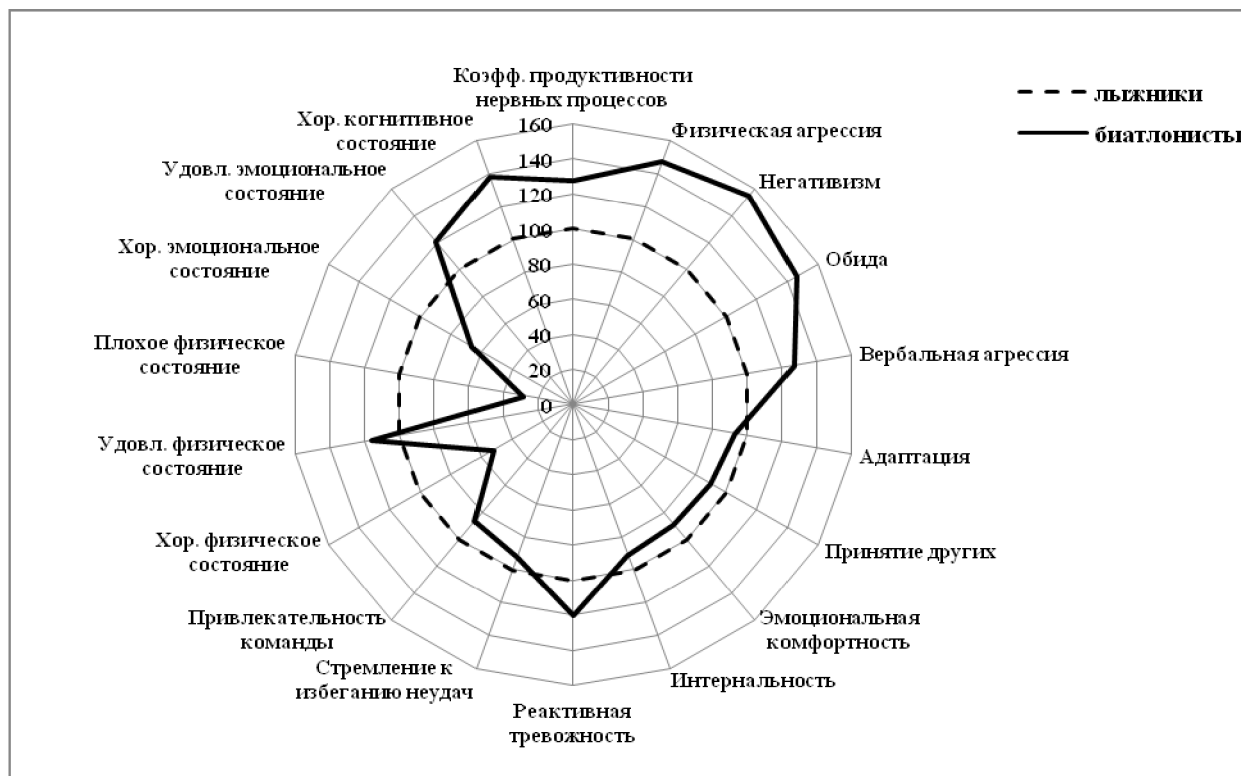


Рис. 1. Сравнительные значения (в %) психофизиологических показателей юношей мастеров спорта по лыжным гонкам и биатлону

Примечание: на рисунке представлены только достоверные отличия. Значения лыжников приняты за 100%.

В связи с этим, целью настоящего исследования явилось изучение психофизиологических, нейродинамических и личностных особенностей лыжников и биатлонистов в подростковом и юношеском возрасте.

**Методы исследования.** В обследовании приняли участие старшие подростки (16-18 лет,  $n=31$ ) и юноши (29-24 года,  $n=35$ ), занимающиеся лыжными гонками и биатлоном. По стажу занятия и уровню спортивного мастерства в обследованных группах было представлено примерно равное количество ребят, имеющих 1-й спортивный разряд и звание мастеров спорта. Почти все обследуемые ребята начали заниматься спортом в возрасте 11-12 лет. Обследование проводилось в первой половине дня. В день обследования и в день, предшествующий ему, физические нагрузки не выполнялись. Диагностика психофизиологических показателей обследуемых спортсменов проводилась с помощью компьютерной программы «Методика комплексной оценки здоровья спортсменов» [8].

Программа исследования включала изучение предсоревновательного состояния спортсменов, рефлекторных реакций человека (время простой зрительно-моторной реакции и реакцию на движущийся объект), состояние агрессии (по А. Басса – А. Дарки), темперамент (по Г. Айзенку), определение ситуативной и личностной тревожности (по Ч.Д. Спилбергу – Ю.Л.Ханину), уровень внимания и объема кратковременной памяти, оценку уровня социально-психологической адаптации (по А.К. Осницкому), стрессоустойчивость, выраженность стремления к избеганию неудач и мотивации к достижению успеха (по А.Мехрабину), оценку мотивации к успеху (по Элерсу), а также изучение привлекательности команды для спортсменов [9].

Весь полученный материал обработан общепринятыми методами математической статистики. Статистический анализ проводился при нормальном распределении генеральной совокупности данных ( $M$ ), ее ошибок ( $\pm m$ ) и средних квадратичных отклонений ( $\sigma$ ). Различия показателей оценивались методами вариационной и разностной статистики по  $t$  – критерию Стьюдента и считались достоверными при  $p \leq 0,05$ .

**Результаты.** Для выяснения наличия возрастных и специфических для каждого вида спорта психофизиологических особенностей на первом этапе исследования обследуемые были разделены на 4 группы в зависимости от возраста и вида спорта.

Анализ данных выявил достоверность отличий между разными возрастными группами только по небольшому числу показателей, как среди лыжников, так и биатлонистов (таблица 1). В частности, у лыжников с возрастом процесс социально-пси-

хологической адаптации характеризуется повышением показателя принятия других, а также косвенной агрессии, однако коэффициент подвижности нервных процессов снижается. У биатлонистов увеличивается косвенная агрессия и физический компонент, характеризующий удовлетворительное предстартовое состояние, тогда как мотивация к успеху, показатели хорошего физического и эмоционального предстартового состояния снижаются.

На следующем этапе были сопоставлены полученные показатели в пределах каждой возрастной группы в зависимости от специализации. Как видно из таблицы, в младшей возрастной группе у лыжников по сравнению с биатлонистами этого же возраста существенно выше стремление к избеганию неудач, косвенная агрессия, раздражение, плохое эмоциональное и когнитивное предстартовое состояние, тогда как биатлонисты превосходят лыжников по уровню мотивации к успеху и удовлетворительного эмоционального и когнитивного предстартового состояния.

В старшей возрастной группе у лыжников, по сравнению с биатлонистами, более выражено стремление к избеганию неудач, хорошее физическое и эмоциональное предстартовое состояние. Биатлонисты же превосходят лыжников более высоким уровнем удовлетворительного физического, эмоционального и когнитивного предстартового состояний.

Объем механической памяти у обследуемых спортсменов был примерно одинаков, хотя полученные результаты обследованных спортсменов несколько ниже значений возрастной нормы ( $7 \pm 2$  балла).

Таким образом, по результатам психофизиологического исследования существенных различий между лыжниками и биатлонистами в возрастном интервале 16-24 года не выявлено, за исключением особенностей эмоционального и предстартового состояния. Это свидетельствует о том, что длительные занятия данными зимними видами спорта не вызывают изменений в психофизиологическом состоянии спортсменов подросткового и юношеского возрастов.

Для выяснения специфичности влияния лыжных гонок и биатлона на психофизиологические показатели мы сопоставили результаты обследования юношей только мастеров спорта обоих направлений.

Поскольку мастера спорта были в основном в юношеских группах, то выраженных отличий между показателями всей возрастной группы и только мастерами спорта этого возраста не было, что позволило нам не представлять психофизиологичес-

кие показатели мастеров спорта в виде отдельной таблицы. На рисунке мы сопоставили значения психофизиологических параметров мастеров спорта лыжников и биатлонистов, приняв за 100% результаты лыжников.

Анализ показателей мастеров спорта лыжников-гонщиков и биатлонистов выявил существенные отличия между спортсменами. Как видно, более высокие значения реактивной тревожности, обиды, негативизма, вербальной и физической агрессии обнаружены у биатлонистов (рис. 1). Можно предположить, что для успешной профессиональной самореализации в биатлоне и преодоления тренировочных и соревновательных нагрузок требуется большая степень проявления агрессии, чем при занятиях лыжными гонками.

Биатлонисты превосходят лыжников также высокими значениями удовлетворительного предстартового состояния на физическом, эмоциональном и когнитивном уровнях и более высокой продуктивностью нервных процессов. Вероятно, на уровне высшего спортивного мастерства у биатлонистов лучше развито умение оптимально настраиваться на соревнования, создавая определенный физический и эмоциональный баланс, что может свидетельствовать о формировании способности регулировать свое состояние перед стартом.

У лыжников лучше развито большинство показателей социально-психологической адаптации, такие как принятие других, эмоциональная комфортность, адаптация и интернальность, более высокие значения хорошего физического и эмоционального предстартового состояния, а также привлекательность ко-

манды, стремление к избеганию неудач и достижению успеха. Это может быть следствием, как лучшей командной работы тренера, так и специфики вида спорта.

**Закключение.** Вопросы психологического обеспечения подготовки лыжников и биатлонистов, в том числе начинающих свою спортивную карьеру, чрезвычайно актуальны [10]. Остро встает вопрос о соответствующем психофизиологическом отборе, психологической подготовке и постоянном контроле за психофизиологическими показателями, так как современный спорт идет по пути развития, где дополнительные силы и возможности дает психологическая подготовка спортсмена. Наряду с учетом динамики спортивного роста, также важна оценка и прогнозирование психической устойчивости атлета к условиям соревнований [11]. Однако такая устойчивость в разные возрастные периоды неодинакова и во многом может объяснить спортивный успех или неуспех спортсменов.

С возрастом и повышением уровня подготовки снижается значимость морфологических показателей, а значит, роль функциональных состояний и психических свойств личности возрастает [12]. Такая ситуация требует соответствующих знаний от занимающегося и тренеров, регулярного изучения психофизиологических качеств и внесения соответствующей коррекции в учебно-тренировочный процесс.

Полученные в настоящем исследовании результаты дают основание для такой психодиагностической и психокоррекционной работы с молодыми лыжниками и биатлонистами.

#### Библиографический список

1. Легкая атлетика: учеб. для ин-тов физ. культ. / под ред. Н.Г. Озолина, В.И. Воронкина, Ю.Н. Примакова. — М., 1989.
2. Фарбей, В.В. Педагогические и медико-биологические критерии отбора в биатлоне // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. — СПб., 2008. — № 11(62).
3. Безруких, М.М. Возрастная физиология (Физиология развития ребенка): учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. — М., 2002.
4. Букреев, М.А. Возрастные особенности циклических движений детей и подростков. — М., 1993.
5. Королева, Т.П. Психолого-педагогический контроль развития и формирования специальных способностей учащихся школ спортивного резерва. — Краснодар, 2004.
6. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности. — М., 2001.
7. Айзман, Р.И. Методика комплексной оценки здоровья спортсменов / Р.И. Айзман, Н.И. Айзман, А.В. Лебедев, В.Б. Рубанович. — Новосибирск, 2009.
8. Айзман, Р.И. Методика комплексной оценки здоровья учащихся общеобразовательной школы / Р.И. Айзман, Н.И. Айзман, А.В. Лебедев, В.Б. Рубанович. — Новосибирск, 2008.
9. Шапарь, В.Б. Практическая психология. Инструментарий. — Ростов-на-Дону, 2004.
10. Сорокина, А.В. Технология психолого-педагогического сопровождения стрелковой подготовки биатлонистов в ДЮСШ: дис. ... канд. пед. наук. — Тюмень, 2010.
11. Фарбей, В.В. Подготовка биатлонистов 13-16 лет в переходном и подготовительном периодах тренировки с использованием технических средств обучения: дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2000.
12. Степнов, А.Н. Отбор детей для занятий биатлоном и комплектование учебно-тренировочных групп на этапе начальной специализации: автореф. дис. ...канд. пед. наук. — Омск, 1983.

#### Bibliography

1. Legkaya atletika: ucheb. dlya in-tov fiz. kul't. / pod red. N.G. Ozolina, V.I. Voronkina, Yu.N. Primakova. — M., 1989.
2. Farbey, V.V. Pedagogicheskie i mediko-biologicheskie kriterii otbora v biatlone // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena. — SPb., 2008. — № 11(62).
3. Bezrukih, M.M. Vozrastnaya fiziologiya (Fiziologiya razvitiya rebenka): ucheb. posobie dlya stud. vihshe. ped. uchebn. zavedeniy / M.M. Bezrukih, V.D. Sonjkin, D.A. Farber. — M., 2002.
4. Bukreev, M.A. Vozrastniye osobennosti ciklicheskih dvizheniy detey i podrostkov. — M., 1993.
5. Koroleva, T.P. Psikhologo-pedagogicheskiy kontrol' razvitiya i formirovaniya spetsialnykh sposobnostey uchastnikov shkol sportivnogo rezerva. — Krasnodar, 2004.
6. Bodrov, V.A. Psikhologiya professional'noy prigodnosti. — M., 2001.
7. Ayzman, R.I. Metodika kompleksnoy ocenki zdorov'ya sportsmenov / R.I. Ayzman, N.I. Ayzman, A.V. Lebedev, V.B. Rubanovich. — Novosibirsk, 2009.
8. Ayzman, R.I. Metodika kompleksnoy ocenki zdorov'ya uchastnikov obshchegoobrazovatel'noy shkoly / R.I. Ayzman, N.I. Ayzman, A.V. Lebedev, V.B. Rubanovich. — Novosibirsk, 2008.
9. Shapary, V.B. Prakticheskaya psikhologiya. Instrumentariy. — Rostov-na-Donu, 2004.
10. Sorokina, A.V. Tekhnologiya psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya strelkovoy podgotovki biatlonistov v DYUSSh: dis. ... kand. ped. nauk. — Tyumen, 2010.
11. Farbey, V.V. Podgotovka biatlonistov 13-16 let v perekhodnom i podgotovitel'nom periodakh trenirovki s ispol'zovaniem tekhnicheskikh sredstv obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk. — SPb., 2000.
12. Stepnov, A.N. Otkor detey dlya zanyatiy biatlonom i komplektovanie uchebno-trenirovochnykh grupp na ehape nachal'noy spetsializatsii: avtoref. dis. ...kand. ped. nauk. — Omsk, 1983.

Статья поступила в редакцию 30.01.13

УДК 371

**Tarasov N.G., Fedulov B.A. FEATURES OF THE SOFTWARE AND INFORMATION SUPPORT OF THE DEVELOPMENT OF PUBLIC-POLITICAL DECISIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS.** The article reveals the peculiarities of software and information support of elaboration of the development of the managerial decisions in the educational process, the analysis of the software and the Institute of information support in the system of vocational education, defined conditions-conditions and justification of the model of software and information support of the

development of management practical solutions on the example of the Institute of law, as well as the analysis of experimental work and the content of the main results obtained.

**Key words:** decision making, management solution, information, clarification of objectives, assessment of conditions, teaching and educational process.

*Н.Г. Тарасов, зам. начальника Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул;  
Б.А. Федулов, д-р пед. наук, проф. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: [inyaz@altgaki.org](mailto:inyaz@altgaki.org)*

## ОСОБЕННОСТИ ПРОГРАММНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗРАБОТКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье раскрыты особенности программно-информационного обеспечения разработки управленческих решений в образовательном процессе, дан анализ программно и информационного обеспечения в системе профессионального образования, определены условия и обоснована модель программно-информационного обеспечения разработки управленческих решений на примере юридического института, а также представлен анализ опытно-экспериментальной работы и содержание основных полученных результатов.

**Ключевые слова:** принятие решения, управленческое решение, информационное обеспечение, уяснение задачи, оценка условий, учебно-воспитательный процесс.

Продуктом любого управленческого труда, в конечном счете, является принятое управленческое решение, а его качество определяет эффективность самой деятельности, в том числе и образовательном процессе. В современных условиях для разработки управленческих решений постоянно требуется увеличение объема информации, причём не только количественно, – идёт постоянное обновление содержания как ценностно-смыслового, так и социально-правового характера. Рост сложности управленческих проблем, усиление их связанности и динамичности, с одной стороны, и ограниченность информационных и интеллектуальных возможностей человека, с другой стороны, вызывает необходимость поиска новых подходов и средств к разработке управленческих решений в образовательном процессе различных учебных заведений с учетом существующих социально-культурных условий.

Одним из основных требований современного компетентного подхода – является способность специалистов принимать эффективные решения, как характеристики успешной деятельности, в том числе, в образовательной сфере. В процессе деятельности современных образовательных учреждений постоянно возникают ситуации, когда имеет место необходимость выбора одного из нескольких альтернативных возможных вариантов действий. В настоящее время в системе профессионального образования в связи с проводимыми реформами, изменением законодательства и внедрение новых государственных образовательных стандартов, происходит изменение содержания учебных программ и в целом качества образования. Все это предъявляет новые, повышенные требования к качеству управления образовательным процессом. В статье направлением решения данной задачи определяется реализация теоретических основ менеджмента по разработке эффективных управленческих решений и применение информационных технологий на основных этапах данного процесса. Это обусловлено тем, что обновление вычислительной техники и внедрение современных информационных технологий в процесс профессиональной подготовки открывает новые возможности для повышения качества разработки управленческих решений по совершенствованию образовательного процесса, что определяет актуальность данной статьи.

Анализ научной литературы показал, что задача программно-информационного обеспечения разработки управленческих решений в образовательном процессе, в представленной постановке вопроса специальному изучению не подвергалась. Выявление условий и факторов разработки управленческих решений в образовательном процессе и путей их реализации в управленческой деятельности вузов России определяет проблемное поле данной задачи. Цель работы состоит в конструировании модели разработки управленческих решений в образовательном процессе и ее реализации в практической управленческой деятельности.

Основная идея работы состоит в том, что обеспечение повышения эффективности управления профессиональной подготовки в вузах, существенно повысится за счет реализации в образовательном процессе теоретических основ менеджмента по разработке управленческих решений и информатизации этого процесса. В исследовании программно-информационное обес-

печение разработки управленческих решений раскрывается на примере юридического института МВД России.

В данной работе новыми являются положения, которые конкретизируют сущность процесса разработки управленческого решения в образовательной деятельности, которая включает: этапы принятия решения (получение задачи, уяснение, оценка, определение альтернатив, выбор оптимального), последовательность выбора (выявление противоречия, определение проблемы, постановка цели, разработка гипотезы, проверка гипотезы, анализ и обоснование выбора), реализация принятого решения (планирование, постановка задач, организация, непосредственная подготовка, контроль выполнения, оказание помощи, оценка результата). Разработка управленческих решений осуществляется по предписаниям алгоритмического типа, на основе информатизации, через создание компьютерных оболочек для решения педагогических задач и программ для автоматизированных рабочих мест.

Содержание процесса разработки управленческого решения в предлагаемое в статье включает в себя следующие элементы: выработку и постановку целей, которые определяют направление развития образовательных учреждений; выявление и изучение педагогических проблем на основе анализа информации о качестве и состоянии профессиональной подготовки; выбор и обоснование критериев эффективности и возможных последствий принимаемых управленческих решений; применение методики разработки управленческих решений в деятельности юридических институтов; выбор и формулирование оптимального управленческого решения; конкретизацию и доведение решения до исполнителей; выполнение и оценку полученного результата по реализации образовательной задачи.

Теоретическое значение работы состоит в том, что разработаны предписания алгоритмического типа для принятия и реализации управленческих решений в образовательном процессе, а также предписания, реализующие адаптированную общенаучную методологию к разрешению образовательных проблем (определение противоречия, выявление проблемы, постановка цели, выдвижение и проверка гипотезы, формулирование решения противоречия).

Существенным является то, что предложена классификация управленческих решений в образовательном процессе, которая выделяет различные уровни для основных категорий субъектов управленческой деятельности (командование вуза, руководители подразделений, отделов, служб, профессорско-преподавательский состав); видам деятельности (учебная, воспитательная, методическая, научная, повышение квалификации, кадровая, организационная), по функциям управления (целеполагания, планирования, организации, мотивации, контроля) и по видам обеспечения, которые позволяют конкретизировать содержание решений с учетом различных задач, уровней и видов деятельности.

Особенности образовательного процесса юридического института МВД России, влияющие на разработку управленческих решений заключаются в следующем: командно-административная система управления; основной метод принятия решений – авторитарный; изолированность вуза из-за ведомственной принадлежности; наличие специфических требований и управлен-

ческих актов МВД; повышенная социальная ответственность за результаты принимаемых управленческих решений; наличие ведомственной информационной структуры обмена информацией и постановки задач; профессиональное образование является государственным заказом; управление в вузе МВД осуществляется в системе сочетающей войсковую и вузовскую организацию; управление воспитательным процессом строится на основе требований присяги, уставов, кодексов и приказов.

В процессе разработки управленческих решений в образовательном процессе следует учитывать то, что программно-информационное обеспечение способствует реализации следующих специфических форм представления решений: приказ, распоряжение, указание, предписание, устав, акт, протокол, инструкция, договор, соглашение, программа, план, отчет, расписание, контракт, положение, рекомендации, правила. Формы реализации: разъяснение, убеждение, принуждение, наставление, сообщение, деловая беседа, личный пример, обучение, совет, деловые игры, тренинги, оперативные совещания, заседания.

Анализ различных источников [1; 2] выявил условия, влияющие на программно-информационное обеспечение разработки управленческих решений в юридическом институте, далее раскроем их содержание. Концептуальные (теоретические основы педагогического менеджмента, общей теории принятия решений, теории информатизации). Социальные условия: наличие заказа на юридическое образование (со стороны государства, ведомств, родителей и абитуриентов); наличие определенной законодательной базы для организации управления образованием. Организационные условия: наличие нормативной базы организации образовательного процесса (Устав вуза МВД, учебные планы, программы, расписание, положение о приеме, организация контроля за ходом образовательного процесса); организация управления (разграничение компетенции между субъектами управления, создание эффективной системы внутри вузовского управления, участие в управлении родителей, договоры с вузами); организация материально-финансового обеспечения образовательной деятельности, организация предоставления дополнительных образовательных услуг, участие в материальном обеспечении образовательного процесса родителей, спонсоров». Кадровые условия: комплектование вуза высококвалифицированными педагогами (привлечение к работе ученых, методистов); подбор и расстановка руководящих кадров; создание системы внутрикафедральной аттестации педагогических кадров; создание системы повышения квалификации и переподготовки и самообразования педагогов. Содержательные условия включают: создание и отработка учебных планов; анализ и использование передового педагогического; разработка и апробация авторских учебных программ, методических пособий, собственных педагогических технологий; создание модели содержания воспитания и образа жизни юридического института. Психолого-педагогические условия: методическое обеспечение образовательного процесса (методические семинары, конференции), работа над совершенствованием методов и форм обучения и воспитания; совершенствование работы психологической службы в вузе МВД по различным направлениям: индивидуализация работы с различными категориями, формирование психологического климата в педагогических коллективах, организация взаимоотношения между разными группами субъектов образовательного процесса. Материальные условия: обеспечение бюджетного финансирования в соответствии со статусом вуза МВД; наличие материальной базы, соответствующей современным требованиям; наличие фонда развития вуза МВД, в том числе для финансирования научного обеспечения экспериментальных работ.

В работе для процесса принятия решений учитывается то, что управление образованием принципиально отличается от других видов управления своей гуманностью и личностно-ориентированным характером. Это проявляется: в сбалансированной ориентации системы управления и на работу, и на людей, при которой интересы развития личности являются приоритетными; в ориентации на удовлетворение базовых потребностей обучающегося, включая потребности в безопасности, компетентности, успешности, самовыражении, самоактуализации, позитивных отношениях с другими людьми; в проявлении заботы о создании комфортной и развивающей образовательной среды [3].

На основании выше изложенного обосновывается потребность и возможность реализации программно-информационного обеспечения для разработки управленческих решений в образовательном процессе.

В работе под программным обеспечением понимается совокупность моделей, алгоритмов и программ для реализации целей и задач принятия решений, а также нормального функци-

онирования комплекса средств обеспечивающих процесс управления. К средствам программного обеспечения относятся: средства моделирования процессов управления; типовые задачи управления; алгоритмические предписания принятия решений; методы программирования, оценки, и выбора управленческих решений.

Под информационным обеспечением – совокупность системы классификации и кодирования информации, унифицированных систем документации, схем информационных потоков, циркулирующих в образовательном процессе, а также методика построения баз данных. Оно обеспечивает: классификацию и рациональное представление информации, исключение дублирующей информации, раскрытие взаимосвязи движения информации по уровням управления, формирование и выдачу достоверной информации и выявление какие показатели необходимы для принятия управленческих решений.

Перечисленные характеристики управленческих решений и особенности управления образовательным процессом имеют принципиальное значение для программно-информационного обеспечения разработки управленческих решений в деятельности юридического института МВД России, и вызвали необходимость конструирования соответствующей модели.

Разработанная модель реализует основы теории разработки управленческих решений в представленные в современном менеджменте, методы современных информационных технологий и включает: цель, задачи, принципы, типы управленческих решений, условия, формы, стили, методы, алгоритмические предписания принятия управленческих решений, а также его содержание и критерии оценки и результат.

В модели учитывается, что управленческая деятельность в образовательном процессе имеют общую теоретическую основу, как и в других видах деятельности, но в тоже время обладают определенной спецификой. Так, педагогическая деятельность является системой включающей ряд видов деятельности: деятельность преподавателя, воспитателя, методиста, руководителей подразделений и вуза и специалистов служб обеспечения и т.д. Основные ее виды в образовательном процессе осуществляются по направлениям: учебной, воспитательной, методической, научной работе и системе повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, эти направления в модели определяют основные виды управленческих решений.

Содержание модели направлено на то, что при реализации стилей принятия управленческих решений в образовательном процессе, главное реализовать цель педагогической деятельности, при этом необходимо исключить корыстную, индивидуалистическую или групповую. Цель в образовательном процессе в любом варианте решения должна быть гуманистической, т.е. способствующая обучению, воспитанию и развитию личности; вносить новое в решение образовательных задач; совершенствовать педагогический процесс; создавать коллектив единомышленников; реализовать потребности поиска, творчества, инициативы, брать ответственность на себя, идти на оправданный риск, прогнозировать будущее.

Основными методами при разработке управленческих решений в модели определены: методы постановки проблем, сбора, хранения, обработки и анализа информации; факторного анализа; моделирования; методы разработки вариантов решений (дерева целей, морфологический анализ, номинальной групповой техники, Дельфи, мозговой атаки, «Кингисе» [4]); методы выбора решений (экономико-математические; системы взвешенных критериев); методы организации выполнения решения (составление плана реализации, прямого воздействия, материального и морального стимулирования, контроля выполнения работ). Модель определяет также выбор стилей, так более предпочтительными являются – и партнералистический, а также комбинированных стиль с учетом характера решаемых задач.

Предлагается следующее алгоритмическое предписание принятия и реализации управленческих решений: получения образовательных задач; уяснения образовательных задач; оценки условий выполнения задач в образовательном процессе; принятия управленческих решений; планирования в образовательном процессе; организации обеспечения, взаимодействия и руководства в образовательном процессе; непосредственная подготовка в выполнении решения; контроля и оценки результатов решения задач в образовательном процессе.

Порядок выявления альтернатив и выбора управленческого решения в образовательном процессе состоит из следующих пунктов: определение противоречия; выявление проблемы; выдвижение гипотезы; разработка и оценка вариантов; выбор оптимального и формулирование решения.

Содержание управленческого решения в образовательном процессе в общем виде включает такие элементы как: замысел, задачи исполнителям, порядок выполнения задачи, организация согласования, обеспечения и руководства в процессе выполнения педагогических задач.

Данная модель, реализована в созданных программных оболочках для совершенствования методик обучения и воспитания, выбора рациональных методов обучения и воспитания, совершенствования содержания тематических планов по дисциплинам, для планов и отчетов работы кафедры на год, месяц и по разделам: учебная, научная, методическая, воспитательная работа, повышение квалификации профессорско-преподавательского состава; решений по подведению итогов работы кафедр, предметно – методических секций, преподавателей, кураторов, научных кружков, методических кабинетов и методики рейтинговой оценки преподавателей и курсантов. Разработанная на этой основе методика, позволила обеспечить взаимосвязь автоматизированных рабочих мест участников образовательного процесса, при принятии обоснованных решений по управлению на кафедрах, службах и отделах юридического института.

Сконструированная модель проверена в опытно-экспериментальной работе и внедрена в образовательный процесс Барнаульского юридического института МВД России. Оценка эффективности проводилась по предложенной диагностике и показала существенный прирост основных показателей образовательного процесса, что подтверждено методами математической статистики. Основные показатели проявлялись в учебной, методической, воспитательной и научной работе, критериями определены: временные (время разработки программ, время оценки качества обучения, время составления отчетов, время планирования разного уровня), количественные (количество методических разработок, пособий, программных средств обучения, внедрения научно-исследовательских работ в практику, качественные (качество обучения и воспитания, наличие конкурсных учебно-методических разработок, наличие оценок преподавателей и их научных трудов).

Результаты исследования, представленного в статье, позволили сформулировать ряд выводов. Программно-информационное обеспечение разработки управленческих решений в образовательном процессе реализовало теорию, связанную с достижениями, как управленческих наук, так и педагогических. Оно

направлено, с одной стороны, на научно обоснованное построение процесса управления образовательным процессом, а с другой – на совершенствование системы профессиональной подготовки в юридическом институте МВД России.

Выполнение представленной задачи способствует развитию теории разработки управленческих решений в образовательном процессе в сторону создания области научного знания о повышении результативности интеллектуальной деятельности по управлению профессиональной подготовкой, т.е. области науки, задачей которой станет обеспечение на практике достижения поставленных образовательных целей наиболее эффективным путем за счет более широкого применения методов педагогического менеджмента.

Внедрение методики программно-информационного обеспечения разработки управленческих решений повышается качество управления образовательным процессом, за счет: 1) внедрения методов разработки управленческих решений в образовательный процесс, что предоставляет более эффективное использование интеллектуальных, материальных и финансовых ресурсов образовательных учреждений; 2) информатизации разработки оптимальных управленческих решений, что обеспечивает установление оптимальной интенсивности педагогического труда и улучшения его результатов. 3) введения структурированного алгоритмического предписания принятия управленческих решений в образовательном процессе, через определенные этапы и процедуры, направленные на ее решение актуальных педагогических проблем профессиональной подготовки в юридических институтах. 5) повышение качества принимаемых решений, что позволит поднять спрос на образовательные услуги, конкурентоспособность отечественного образования и повысить качество профессиональной подготовки в юридических институтах МВД России.

Таким образом, реализация модели программно-информационного обеспечения разработки управленческих решений позволяет: оперативно получать интегрированные сведения об участниках образовательного процесса в юридическом институте; исключить дублирование ввода и хранения однотипных данных в различных базах; ускорить и автоматизировать процесс обмена данными между различными подразделениями, службами и отделами вуза МВД; принимать обоснованные решения на выполнение образовательных задач в юридическом институте.

#### Библиографический список

1. Литвак, Б.Г. Управленческие решения. – М., 1998.
2. Литвинов, В.А. Инструментарий создания электронных учебников // Материалы Всероссийской н/п конф. – Барнаул, 2002.
3. Новиков, Д.А. Введение в теорию управления образовательными системами. – М., 2009.
4. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: Ноу-Хай в образовании. – М., 2007.

#### Bibliography

1. Litvak, B.G. Upravlencheskie resheniya. – M., 1998.
2. Litvinov, V.A. Instrumentariy sozdaniya ehlektronnikh uchebnikov // Materialih Vserossiyskoy n/p konf. – Barnaul, 2002.
3. Novikov, D.A. Vvedenie v teoriyu upravleniya obrazovatel'nyimi sistemami. – M., 2009.
4. Simonov, V.P. Pedagogicheskij menedzhment: Nou-Khau v obrazovanii. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 30.01.13

УДК 371:008

**Matis V.I. METHODOLOGICAL PROBLEMS OF SCIENCE AND THE SCIENTIFIC DESIGN.** The concept of culture of the scientific design, scientific competence, their structure and technology of formation or education are being actively developed by Russian and foreign researchers. That is primarily due to the integration processes in all spheres of scientific activity, the necessity in connection with the formation of the culture of the scientific design. The article gives a brief description of the components of the culture of the scientific design, factors of formation of culture of the scientific design, as well as the role of scientific knowledge in shaping the culture of the scientific design and development of scientific knowledge on the culture of the scientific design. In article features of the common elements of assimilation of which will depend on the level of scientific design.

**Key words:** the culture of the scientific design, components of the culture of the scientific design, knowledge block of culture of the scientific design, groups of factors of formation of the culture of the scientific design and structure of the scientific design, ways of formation of the culture of the scientific design of the elements of the level of scientific design.

**В.И. Матис**, д-р пед. наук, проф., проректор по научной работе и международным связям АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: [vmatis@rambler.ru](mailto:vmatis@rambler.ru)

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И НАУЧНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Понятия культуры научного проектирования, научная компетенция, их структура и технологии формирования или воспитания активно разрабатываются российскими и зарубежными исследователями. Что в первую очередь объясняется интеграционными

процессами во всех сферах научной деятельности, необходимостью в связи с этим формирования культуры научного проектирования. В статье даются краткие характеристики компонентов культуры научного проектирования, факторы формирования культуры научного проектирования, а также роль научных знаний в формировании культуры научного проектирования и совершенствование научных знаний по вопросам культуры научного проектирования. В статье предлагаются общие элементы, от усвоения которых будет зависеть уровень научного проектирования.

**Ключевые слова:** культура научного проектирования, научные разработки, формирование культуры научного проектирования, структура научного проектирования, способы формирования культуры научного проектирования.

**1. Компоненты культуры научного проектирования.** Формирование и степень владения культурой научного проектирования складывается из многих компонентов и зависит как от общего уровня развития исследователя, его умения работать в сфере научной деятельности, соблюдать общечеловеческие нормы нравственности и поведения, готовности воспринимать чужие ценности, стремления обогащать себя знанием этих ценностей так и специальными знаниями, позволяющими вести научный поиск в той или иной научной сфере. Понятия культуры научного проектирования, научная компетенция, их структура и технологии формирования или воспитания активно разрабатываются российскими и зарубежными исследователями. Все они в той или иной степени затрагивают различные качества личности, ее способности и умения (В.И. Матис, А.Я. Найн, Ю.В. Сенюко, В.А. Сластенин, А.А. Шаповалов и многие др.) [1-5].

Блок, составляющий знания, может выглядеть следующим образом.

Первый компонент – знание истории, традиций и проблем исследуемой отрасли науки. Без элементарных знаний истории предмета, его места в системе научного знания, а также противоречий и проблем, имеющихся в современной научной сфере, нет и не может быть культуры научного проектирования. Однако из-за откровенно нигилистического отношения ко всему, что относится к истории, мы довольно часто имеем отнюдь не научные явления шарлатанства, компиляции и плагиата. Не зная истории науки, ее сильных и слабых сторон, невозможно представить себе перспективы развития и возможные ниши, которые необходимо заполнять новыми исследованиями независимо от отрасли, в которой осуществляются исследовательские проекты.

Второй компонент – знание цели, умение декомпозировать ее в задачи. В условиях информационного общества особенно важными являются знания цели и компетентно поставленных, реалистичных задач предполагаемого исследования. Их следует формулировать таким образом, чтобы они соотносились и взаимозависели. Цель как образ желаемого результата, а задачи как путь достижения этого образа.

Третий компонент знания – объективная оценка реалистичности планируемого исследования или проекта. Цель и задачи необходимо формулировать таким образом, чтобы они были выполнимы и соответствовали уровню и возможностям исследователя.

Четвертый компонент – знания социальных, производственных и профессиональных запросов, что также позволит избежать ошибок как в проектировании, так и в самом исследовании. История знает немало примеров, когда исследователи из-за некомпетентности в элементарных знаниях запросов общества, пытаясь провести научный поиск в сфере, где это уже не раз делалось, «изобретали велосипед». Такие псевдонаучные проекты приводили к досадным ошибкам и нелепам, а в результате происходила потеря времени, срывался эксперимент или подвергалось сомнению все исследование.

Пятый компонент – знания языка профессионального общения и культура речи. Определение профессионального компонента в подготовке научного проекта необходимо осуществлять и на языковом уровне, поскольку именно в языке, и, прежде всего в его профессиональных особенностях и формах запечатлены профессионально-культурные традиции различных отраслей производства и жизнедеятельности. Овладение научным языком предполагает не только формирование представления о системе языка, но и профессиональную интерпретацию и операционализацию понятий в научном проекте. Язык научного проектирования снимает непонимание, социальную и межотраслевую напряженность.

Шестой компонент – знания технологии научного проектирования, которая в свою очередь направлена на углубление и расширение знаний, умений и навыков по вопросам научного поиска, проведения эксперимента, культуры речи и восхождение к формированию профессиональных компетенций.

Таким образом, культура научного проектирования обуславливает продуктивность и результативность в области научной деятельности [6; 7]. На наш взгляд, под ней следует понимать

совокупность специальных знаний и убеждений, а также адекватных им поступков и действий, проявляющихся как в умении организовать реализацию научного проекта, так и в необходимости описания задуманного, в межличностных контактах в группе и взаимодействии целых коллективов, участвующих в разработке и реализации проекта.

**2. Факторы формирования культуры научного проектирования.** Культура научного проектирования не наступает в одночасье или к такому-то возрасту. Она не может быть сформирована только путем внешнего воздействия на личность тех или иных институтов образования и воспитания. Она может возникнуть лишь в результате неразрывного единства действий внешних факторов (общественных отношений, экономического уровня, достижений фундаментальной и прикладной науки в обществе и т.д.) с системой образования и самовоспитания, т.е. работой индивида над своим собственным совершенствованием [8; 9; 10]. Каждый человек по-своему идет к этому уровню развития [1].

Для одного решающую роль могут сыграть профессиональная занятость и необходимость преодоления профессиональных трудностей. Для другого важнейшим оказывается влияние коллектива, в который попал человек, его групповых ценностей и норм. Для третьего основным является постоянное участие в научной, проектной деятельности, а четвертый, прожив долгую жизнь, формально выполняя свои профессиональные обязанности, как необходимость избежать неприятностей и регулярно получать зарплату, вообще не достигает культуры научного проектирования, не становится подлинным исследователем.

На процесс формирования культуры научного проектирования могут оказывать влияние целые группы факторов [1]. Так, например, образование наиболее глубоко дифференцирует специалистов, определяя каждого человека в соответствующую социально-профессиональную ячейку с определенным статусом (ученым званием, степенью, категорией, тарифным разрядом, должностью и т.д.), а возраст или бытовые условия действуют иначе. Социальные ниши, в которые попадает человек, различаются предоставлением возможностей и проявлением индивидуальных способностей участвовать в общественной жизни, в том числе и научной.

К первой группе факторов, имеющих наибольшее и непосредственное влияние на формирование культуры научного проектирования, можно отнести образование, сложность производимого труда, профессиональную подготовку.

Вторая группа, в меньшей степени оказывающая влияние на культуру научного проектирования, но участвующая в этом процессе непосредственно, включает такие факторы, как стаж работы по основной профессии, престиж выполняемого труда или полученной специальности, социально-психологический климат в коллективе и некоторые другие.

К третьей группе факторов можно отнести те, что не влияют на культуру научного проектирования непосредственно, но, тем не менее, опосредованно участвуют в ее становлении. Эта группа включает показатели, характеризующие чисто физические возможности, комфортные условия, соблюдение общечеловеческих прав человека возраст, величину заработной платы, жилищно-бытовые условия, национальную принадлежность, партийную принадлежность и т.д.

Так, например, величина заработной платы или национальная принадлежность напрямую не связаны с уровнем культуры научного проектирования индивида, однако эти факторы воздействуют на удовлетворенность, психическое самочувствие, которые, в конечном счете, оказывают весомое влияние на уровень исследуемого показателя.

Социальная среда, в которой формируются конкретные качества личности, – это совокупные условия проявления в жизненной практике человека объективных и субъективных факторов, принявших своеобразную, конкретно-историческую форму общественного бытия. Поэтому именно социальная среда во многом определяет своеобразие личности, ее культурные (конфессиональные, национальные, поселенческие, гендерные и др.) особенности и индивидуальность. Эти особенности – поня-

тие историческое, они могут меняться с развитием общества, изменением условий проживания, формированием новых стереотипов и т.д. Но всякий раз эти особенности отражаются специфическим образом на характере процесса социализации личности, на ее участии в научной деятельности, формировании культуры научного проектирования.

Выявлять такого рода признаки тем более важно, что их воздействие скрыто и не всегда проявляется в повседневной жизни, а их недооценка может привести к неожиданным последствиям и проявиться даже в социальной, психологической напряженности, недостаточном уровне сформированности культуры научного проектирования.

**3. Роль научных знаний в формировании культуры научного проектирования.** Роль знаний как фундамента современного стиля научного мышления еще более возрастает в наше время, когда объективно повышается спрос на людей образованных, находящихся на уровне требований современной науки. В условиях действия противоположных тенденций: дифференциации наук, с одной стороны, и интеграции научного знания, с другой, открывается возможность преодоления последствий узкой специализации, предостережения от профессиональной ограниченности. Это и означает осознание необходимости расширения и углубления знаний, а вместе с тем и совершенствования культуры научного проектирования. В наше время растет значение комплексных исследований во всех сферах научной и общественной деятельности. Это делает особенно нетерпимой профессиональную узость кругозора. Достаточно серьезное внимание технологии развития культуры научного проектирования уделяет известный педагог и специалист в этой сфере А.Я. Найн [2]. Культуре мышления, педагогическому общению посвящали свои работы Н.П. Ерастов и В.А. Канн-Калик [11; 12]. Многие выдающиеся деятели науки и культуры России высказывают свою озабоченность существующим разрывом между гуманитарной и технической культурами (Ю.В. Сенько, Е.А. Ямбург) [3; 13].

Иногда создается впечатление, что для объединения этих культур вообще нет почвы. То же самое происходит и в общественной жизни, где мы имеем искаженную или неполную информацию о происходящих событиях в стране, об отношениях между живущими в России этносами. Эти недостатки можно отнести к некомпетентности органов и лиц, собирающих информацию и готовящих решения на правительственном уровне. Не менее важной для процветания всей страны, предприятия или отдельного человека играет и культура научного проектирования, когда решаются задачи деловых, межличностных, межгрупповых и внутринаучных или международных научных отношений. Но некомпетентность и есть в данном случае недостаточные знания в сфере этих отношений, а отсюда и низкая результативность многих проектов.

Система мировоззренческих, идейно-политических, нравственно-эстетических ценностей, функционирующих и постоянно обновляющихся в проектировании, учитывает некоторые группы свойств, которыми должна обладать личность для участия в научном проектировании на межличностном, групповом (первичном-микроуровне), региональном (мезоуровне), общественном, государственном (макроуровне), межгосударственном, международном и мировом (мегауровне).

Знания отдельного индивида всегда ограничены, но если он постиг методы самообразования и духовного обогащения, если сочетает глубокое овладение своей специальностью с широким научным и общественно-политическим кругозором, то может успешно участвовать и в научно-проектировочной деятельности.

От знаний к убеждениям, а от убеждений к действиям. Только так формируется современный стиль научного мышления, способный избежать ошибок в научном поиске и усвоить культу-

ру научного проектирования подняться до уровня профессиональных компетенций.

**4. Совершенствование научных знаний по вопросам культуры научного проектирования.** Структура научного проектирования, насчитывает, достаточно много компонентов. Техника научного проектирования должна быть освоена каждым, кто желает хоть сколько-нибудь достичь успеха в научном поиске. Ведь самые интересные и плодотворные учебно-воспитательные материалы, самые активные и прогрессивные методы учебно-воспитательного воздействия или межличностные контакты «заработают» только тогда, когда будут обеспечены верным, соответствующим им научным проектом.

Диапазон научного проектирования в любой научной области довольно широк. Исследователь должен владеть основами управления инициативой в проектировании. Если он умеет это делать, то и результат будет эффективным. К наиболее эффективным способам формирования культуры научного проектирования можно отнести управление инициативой в проектировании. К этим знаниям относятся следующие:

- оперативность в организации изначального этапа исследования и в выработке алгоритма реализации проекта;
- постановка цели, задач и положений, которые в начальный момент проектирования способны мобилизовать весь объем необходимых знаний для научного поиска;
- интенсивность перехода от организационных процедур (составление программы исследования, интерпретация и операционализация понятий) к научному поиску (эксперименту, анализу, индукции, дедукции и т.д.).

Расширение и углубление знаний по вопросам культуры научного проектирования обеспечивается также:

1. Целеустремленным чтением специальной научной литературы. Читая научные труды, следует обращать внимание на то, какими аргументами, какой синтаксической конструкцией ученые и известные практики выражают свои мысли, выписывать интересные мысли, образные выражения, слова и словосочетания, которые могут быть использованы в дальнейшем в вашей работе. При этом очень важно заносить в ваши записи новые или малознакомые мысли, положения, правила, требования.

2. Постоянным обращением к различным справочникам, словарям, энциклопедиям. Если встречаются малоизвестные или заинтересовавшие вас слова и фразеологизмы, их следует записать в личный словарь. Такая методика особенно положительно влияет на овладение умениями и формирование компетенций проведения операционализации понятий от теоретической к эмпирической и операциональной.

3. Систематическим анализом публичных выступлений, публикаций известных ученых и практиков по вопросам научного проектирования или проведения научных исследований в вашей или смежной области.

Необходимо регулярно возвращаться к сделанным в процессе этой работы конспектам, записям, выпискам. Только в этом случае могут сформироваться необходимые знания о сущности культуры в научном проектировании.

Напомним, что структура культуры научного проектирования может меняться в зависимости от исторических условий, уровня развития общества, традиций отрасли или отдельного производства и некоторых других параметров, но всегда будут оставаться некоторые общие элементы, от усвоения которых будет зависеть уровень научного проектирования. К таким элементам можно отнести научную теорию, которой вы придерживаетесь или пытаетесь подвергнуть сомнению, традиции, сложившиеся в научных школах, независимо от того собираетесь вы их придерживаться или нет, нравственное содержание отношений общения между партнерами, эстетику общения и т.д.

#### Библиографический список

1. Матис, В.И. Педагогическая социология. – Барнаул, 2010.
2. Найн, А.Я. Культура делового общения. – Челябинск, 1996.
3. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2000.
4. Сластенин, В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 3.
5. Шаповалов, А.А. Аз и Буки педагогической науки: введение в педагогическое исследование. – Барнаул, 2002.
6. Ефремов, А.А. Тренд креативной экономики и проблемы правового регулирования информатизации сферы культуры // Информационные системы для научных исследований: материалы XV Всерос. объединенной конф. «Интернет и современное общество». – СПб., 2012.
7. Рязанцева, Л.М. Секреты успеха проектной деятельности // Справ. руководит. учреждения культуры. – 2009. – № 4.
8. Горюшкина, С.Н. Управление проектами как инструмент культурной политики // Справ. руководит. учреждения культуры. – 2009. – № 1.
9. Кирова, М.С. Социально-культурные предпосылки проектной деятельности в сфере организованного туризма // Соц. политика и социология. – 2008. – № 2.

10. Царева, Е.Г. Программа развития культуры как фактор социально-экономического развития региона // Справ. руководит. учреждения культуры. – 2009. – № 9.
11. Ерастов, Н.П. Культура умственного труда: о рациональной организации познавательной деятельности. – Ярославль, 1973.
12. Канн-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1981.
13. Ямбург, Е.А. Школа и ее окрестности. – М., 2011.

## Bibliography

1. Matis, V.I. Pedagogicheskaya sociologiya. – Barnaul, 2010.
2. Nayin, A.Ya. Kul'tura delovogo obsheniya. – Chelyabinsk, 1996.
3. Senjko, Yu.V. Gumanitarniye osnovi pedagogicheskogo obrazovaniya: kurs lekciy: ucheb. posobie dlya stud. vshsh. ped. ucheb. zavedeniy. – M., 2000.
4. Slastenin, V.A. Professionalizm uchitelya kak yavlenie pedagogicheskoy kul'turi // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2005. – № 3.
5. Shapovalov, A.A. Az i Buki pedagogicheskoy nauki: vvedenie v pedagogicheskoe issledovanie. – Barnaul, 2002.
6. Efremov, A.A. Trend kreativnoy ekonomiki i problem pravovogo regulirovaniya informatizatsii sfer kul'turi // Informatsionnye sistemy dlya nauchnikh issledovaniy: materialy XV Vseros. obshchey konferentsii. «Internet i sovremennoye obshchestvo». – SPb., 2012.
7. Ryazanceva, L.M. Sekret uspekha proektnoy deyatel'nosti // Sprav. rukovodit. uchrezhdeniya kul'turi. – 2009. – № 4.
8. Gorushkina, S.N. Upravlenie proektami kak instrument kul'turnoy politiki // Sprav. rukovodit. uchrezhdeniya kul'turi. – 2009. – № 1.
9. Kirova, M.S. Social'no-kul'turniye predposylki proektnoy deyatel'nosti v sfere organizovannogo turizma // Soc. politika i sociologiya. – 2008. – № 2.
10. Careva, E.G. Programma razvitiya kul'turi kak faktor social'no-ekonomicheskogo razvitiya regiona // Sprav. rukovodit. uchrezhdeniya kul'turi. – 2009. – № 9.
11. Erastov, N.P. Kul'tura umstvennogo truda: o racional'noy organizatsii poznatel'noy deyatel'nosti. – Yaroslavl, 1973.
12. Kann-Kalik, V.A. Uchitel'nyy o pedagogicheskoy obshchey. – M., 1981.
13. Yamburg, E.A. Shkola i ee okrestnosti. – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 30.01.13

УДК 371

*Dzhagaeva T.E., Zhuykova N.A. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CREATIVE ABILITIES FORMATION OF CHILDREN IN THE CHOREOGRAPHIC COLLECTIVE.* The relevance of this study is due to the necessity to work out the system of conditions for the development of children's creative abilities in the choreographic ensemble. The developed creative personality in the choreographic team is the result of natural talent, and favorable social circumstances, and conscious focus on self-development, involving their own efforts and work. Only the unity of these factors gives a person the chance to held a creative personality

**Key words:** pedagogical conditions, teacher of choreography, dance, choreography, upbringing, children.

*Т.Е. Джагаева, д-р пед. наук, проф. межфакультетской каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский гос. университет им. К.Л. Хетагурова»; Н.А. Жуйкова, соискатель каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский гос. университет им. К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: stashkevichiren@mail.ru*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

В статье рассматриваются практические вопросы развития творческих способностей детей в хореографическом ансамбле. Состоявшаяся творческая личность в хореографическом коллективе – это результат и природной одаренности, и благоприятных социальных обстоятельств, и сознательной ориентации на самовоспитание, предполагающей собственные усилия и труд. По мнению автора, слияние этих факторов дает шанс человеку состояться в качестве творческой личности.

**Ключевые слова:** педагогические условия, педагог хореографии, танец, хореография, воспитание, дети.

Танец существует как излюбленная досуговая деятельность в культурах практически всех народов мира. В настоящее время танцы являются не только приятным времяпрепровождением, но и выполняют функцию эстетического и морального воспитания, раскрывают человеку мир реально существующей красоты, что особенно важно при формировании нравственных ценностей подрастающего поколения. Воспитание детей средствами танцевального искусства помогает всестороннему развитию личности развития ребенка, учит его находить в танце эстетическое наслаждение. Поэтому работа в этом направлении представляется важным звеном в общепедагогическом процессе. Формы и методы педагогической работы могут быть различными и зависеть от характера и направленности творческой деятельности коллектива. Обучение детей языку танца – это, прежде всего, обучение языку человеческих чувств; танцевальное движение скорее не обозначает, а выражает реалии человеческой жизни. Изобразительно-выразительные средства танца, используемые на занятиях, характеризуются общечеловеческой и условностью, раскрываясь в единстве с музыкой и драматургией.

В хореографии, как и в любом искусстве, нет педагогических методов и приемов, хороших и годных на все времена. Педагогический прием, естественно и органично вошедший в общую танцевальную систему, служит раскрытию выразительной природы

танцевальной образности. Современность хореографического искусства – это, прежде всего, современность его хореографического образного мышления, в котором изобразительность и выразительность всегда существуют в единстве. Хореографическая образность, решения в них средствами классического танца, получает оригинально-яркую национальную характерность, а это, в свою очередь, неизмеримо раздвигает горизонты выразительности танцевальной лексики [1]. Достижение этих целей невозможно без комплексного подхода к процессу воспитания личности ребенка в танце и без осознания специальных педагогических и творческих условий обучающей среды.

По нашему мнению нужно соединение следующих факторов. Необходимо глубокое знание физических, психических и возрастных особенностей личности, ее потребностей и возможностей [2]. Должен быть высокий уровень развития личностных и профессиональных качеств педагога; способность педагога создавать благоприятный психологический климат на занятиях; способность быть авторитетом для детей и достойным примером для подражания [3]. Следует учитывать законы гармоничного развития личности, согласно которым: духовное развитие невозможно без развития телесного; семантика тела является ключом к бессознательному; при развитии двигательных-координационных способностей ребенка развивается его сознание;

освоение техники движения позволяет расширить границы сознания, снять страх перед обществом, увеличить доверие к себе и окружающим.

В процессе обучения детей танцу приоритет отдается занятиям творческого содержания, на которых ребенок должен сам находить правильные движения: овладение техникой в данном возрасте находится в подчиненном положении. Важен индивидуальный подход, так как у одних детей может преобладать уровень развития творческих способностей над уровнем техники, у других – наоборот; исходя из учета тех или иных особенностей ребенка, необходимо развивать именно то, чего недостает. Активная позиция обучаемого является необходимым условием развития личностных и креативных способностей, то есть научить творчеству и импровизации нельзя, но им можно научиться; заинтересованность обучаемого и вовлеченность его в процесс во многом определяет успех обучения.

Использование в процессе обучения разнообразных техник, методов и приемов способствует гармонизации этого процесса. Помимо использования репродуктивных методов обучения: словесных, наглядных, практических, распространенных в традиционных школах танца и основанных на показе и повторении, необходимо использовать продуктивные методы: поисковый, исследовательский, свободное творчество; а также игровой метод, как в репродуктивной, так и в творческой части занятия. Использование разнообразных педагогических форм работы детей на занятии, чередование таких форм деятельности, как самостоятельная работа и специально организованная коллективная и индивидуальная деятельность, позволяет добиваться высоких результатов.

При оценке развития технических способностей важно оценивать каждого ученика не в сравнении с другими, а оценивать его рост относительно его прежних результатов. Необходимо поощрять самобытность, проявление индивидуальности, свободу самовыражения, приветствовать нестандартные подходы к решению творческих задач. Сформированная творческая личность – это результат и природной одаренности, благоприятных педагогических условий и сознательной ориентации на самовоспитание, предполагающей собственные усилия и труд. Лишь совокупность этих факторов дает шанс человеку состояться как творческой личности.

Приступая к постановочной работе, необходимо рассказать детям об истории, на основе которой делается постановка, о быте, костюмах, традициях, об образах и характерах, о мотивах их действий и т.д. Все это необходимо подготовить для детей на доступном для них языке, возможно с показом красочных иллюстраций, преподнести материал эмоционально, выразительно. Постановки номеров на современные темы подталкивают на встречи с интересными людьми, к чтению современной литературы, посещению музеев и т.д.

Полезен совместный просмотр и совместное обсуждение концертных программ, спектаклей как профессиональных, так и любительских коллективов. Проведение анализа концертных выступлений самого коллектива. Педагог-руководитель обязан остановиться как на положительных, так и на отрицательных моментах программы. Важно уделить внимание каждому ребенку, учитывая его индивидуальные особенности характера. Вовремя сказанное доброе слово, проявление поддержки, одобрения во многом помогут раскрыться способностям детей.

Просмотр специальных фильмов, прослушивание музыки. Коллективный просмотр сближает детей и педагога. Появляется общая тема для разговора, в котором педагог умно и тактично направляет детей в русло правильных рассуждений. Воспитывают и традиции, которых в коллективе может быть множество: это и посвящение в хореографы, и переход из младшей группы в старшую и т.д. Воспитание дисциплины прививает навыки организованности в процессе труда, воспитывает активное отношение к нему. Педагог на занятиях пробуждает уважение к общему труду, воспитывает способность подчинить личное общественному. Сознательная дисциплина – это дисциплина внутренней организованности и целеустремленности. Внешняя дисциплина создает предпосылки к внутренней самодисциплине. Дети становятся собранными, внимание на занятиях обостряется, они быстрее и четче выполняют поставленные задачи.

Большую педагогическую работу выполняют творческие отчеты, обмен опытом между коллективами и творческая помощь

друг другу [4]. Встречи с талантливыми творческими людьми, их рассказы о своей профессии и творчестве имеют сильное эмоциональное воздействие на детей. Воспитательным моментом в коллективе является полная занятость детей в репертуаре коллектива. Это является стимулом для занятий, так как дети знают, что никто из них не останется в стороне [5]. Большую пользу в художественном воспитании детей принесет изучение танцев других народов. Постановка хореографических произведений, вошедших в «золотой» фонд хореографии, оказывает большое эстетическое воздействие на детей. В данном случае необходимо помнить о возможностях исполнителей. Недопустимо искажение замысла номера, упрощение танцевальной лексики. И если, все-таки, номер поставлен, педагогу нужно помнить, что он обязан указать, кто является автором постановки и кто подготовил номер в данном коллективе. Подготовка крупной формы хореографического произведения или же большой общей программы является одним из хороших методов воспитания детей.

Хореографический коллектив в определенном смысле и в определенных условиях способствует разрешению возникающих проблем у детей: снимает отрицательные факторы (закомплексованность в движении, в походке, поведении на дискотеках и т.д.). Коллектив воспитывает ответственность (необходимая черта в характере маленького человека, так как безответственное отношение одних порою раздражает и расслабляет других); убирает тенденцию «исключительности» некоторых детей (это отрицательно влияет на весь коллектив); бережет ребенка от нездорового соперничества, зависти, «звездной болезни», что является важной задачей в воспитании детей. Преподаватель должен научить детей способности сопереживать чужой беде, уметь защищать, возможно, вопреки всему коллективу. Выразить свою точку зрения, отстоять ее ребенок учится в коллективе. Педагог активно воспитывает в них порядочность, долг и честь в человеческих отношениях, независимо от изменений их суждений и позиций.

Каждый добросовестный педагог направляет все свои силы на воспитание детей в коллективе. Замечает все особенности, наблюдает за их творческим ростом. Для них он прилагает все старания, не жалея ни времени, ни средств, для всестороннего их развития. Опытный педагог, любящий своих воспитанников, всегда найдет возможность оказать содействие талантливому ребенку в его дальнейшем творческом росте. Ведь выявление и воспитание молодых талантов, передача им своих навыков и знаний, а затем содействие им в дальнейшем творческом росте, и есть почетная обязанность педагога-хореографа. И в этом мы, хореографы, должны оказывать друг другу посильную помощь.

Подытоживая вышесказанное, следует отметить, что занятия детей в хореографическом коллективе являются прекрасным средством их воспитания. Занятия организуют и воспитывают детей, расширяют их художественно-эстетический кругозор, приучают к аккуратности, подтянутости, исключают расхлябанность и распушенность. Занимаясь в коллективе, дети развивают в себе особо ценное качество – чувство «локтя», чувство ответственности за общее дело. Систематические занятия приучают детей четко распределять свое свободное время, помогают более организованно продумывать свои планы. Занятия помогают выявить наиболее одаренных детей, которые связывают свою судьбу с профессиональным искусством, они определяют педагогические и организаторские способности детей.

Педагог должен создать такие условия работы, чтобы ребенок чувствовал себя искателем и открывателем знаний. Только при этом условии однообразная, утомительная, напряженная работа окрашивается радостными чувствами. Используя неисчерпаемые возможности пластики человеческого тела, хореография на протяжении многих веков шлифовала и разрабатывала выразительные танцевальные движения. В результате этого сложного процесса возникла педагогическая система собственно хореографических движений, особый художественно-выразительный метод развития пластики, составляющий созидательный материал танцевальной образности. Отбирая из неисчерпаемого источника, каким является хореографическое творчество, характерные выразительные движения, педагогика хореографии по-новому пластически осмысливает, поэтически обобщает, придает им необходимую многозначность и широту выражения.

#### Библиографический список

1. Тарасов, Н.И. Классический танец: школа мужского исполнительства. – СПб., 2005.
2. Крутецкий, В.А. Возрастная психология. – М., 1984.

3. Березина, В.Г. Детство творческой личности / В.Г. Березина, И.Л. Викентьев, С.Ю. Модестов. – СПб., 2004.
4. Матюшкин, А.М. Развитие творческой активности школьников. – М., – 1991.
5. Богданов, Г.Ф. Формы совершенствования организационной и воспитательной деятельности в самодеятельных хореографических коллективах. – М., 1982.

## Bibliography

1. Tarasov, N.I. Klassicheskiy tanec: shkola muzhskogo ispolnitelstva. – SPb., 2005.
2. Krutetskiy, V.A. Vozrastnaya psikhologiya. – M., 1984.
3. Berezina, V.G. Detstvo tvorcheskoy lichenosti / V.G. Berezina, I.L. Vikentjev, S.Yu. Modestov. – SPb., 2004.
4. Matyushkin, A.M. Razvitiye tvorcheskoy aktivnosti shkolnikov. – M., – 1991.
5. Bogdanov, G.F. Formih sovershenstvovaniya organizatsionnoy i vospitatel'noy deyatel'nosti v samodeyatelnikh khoreograficheskikh kolektivakh. – M., 1982.

Статья поступила в редакцию 30.01.13

УДК 159.923.1

**Rudensky E.V. DEPRIVATIONAL VIKTIMIZM AS SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL MECHANISM INDIVIDUAL DEVELOPMENT PERSONAL VIKTIMNOST.** In article the deprivational viktimizm as a phenomenon of a social and psychological viktimologiya and the mechanism individual developmenta personal viktimnost reveals. The understanding of a basic concept of a social and psychological viktimologiya – ontogeneticheskoy victimization of the personality, from a position of sotsializatsionno-kompetentnostnoy podkhoda kliniko-sotsiologicheskoy paradigmy issledovaniya sotsial'noy patologii lichnosti i metodologii viktimologicheskogo determinizma locates.

**Key words:** social and psychological viktimologiya, viktimologicheskoy determinizm, deprivational viktimizm, ontogeneticheskoy victimization, personal viktimnost, personal viktimnost, viktimnyy personality, defect of socialization, sotsializatsionnyy defect individual development.

**Е.В. Руденский**, д-р социол. наук, канд. пед. наук, проф. ФГБОУ НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: rudenskiy@rambler.ru

## ДЕПРИВАЦИОННЫЙ ВИКТИМИЗМ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ОНТОГЕНЕЗА ЛИЧНОЙ ВИКТИМНОСТИ

В статье раскрывается депривационный виктимизм как феномен социально-психологической виктимологии и механизм онтогенеза личной виктимности. Обосновывается понимание базового концепта социально-психологической виктимологии – онтогенетической виктимизации личности, с позиции разрабатываемого автором социализационно-компетентностного подхода клинико-социологической парадигмы исследования социальной патологии личности и методологии виктимологического детерминизма.

**Ключевые слова:** социально-психологическая виктимология, виктимологический детерминизм, депривационный виктимизм, онтогенетическая виктимизация, личная виктимность, личная виктимность, виктимная личность, дефект социализации, социализационный дефект онтогенеза.

Возникновение новых, инновационных научных теорий детерминируется характером и тенденциями развития социальной реальности. Это принцип социологического детерминизма развития науки. Наиболее продуктивно действие этого принципа проявилось в тенденции развития социальной психологии: как психологической социальной психологии, исследующей психологические проблемы социального субъекта, так и социологической социальной психологии, в центре внимания которой весь круг проблем социального взаимодействия.

В своих научных исследованиях я придерживаюсь социологической социальной психологии по научной специальности ВАК РФ, по содержанию и методологии научных исследований социально-психологических проблем социального онтогенеза личности. Социологическая социальная психология исследует проблемы взаимоотношения общества и личности (социальные интеракции), в отличие от психологической социальной психологии, исследующей проблемы личности, включенной в социальный контекст.

Для социологической социальной психологии социологический реализм является ведущим методологическим принципом научного анализа социально-психологической реальности. Принцип социологического реализма, интегрированный в систему принципов методологии виктимологического детерминизма, разработке которого посвящено более 100 опубликованных работ, определил концепцию развития клинико-социологической парадигмы социально-психологического анализа реальности современного Российского общества [1].

Реальность современной России такова, что дисфункции в социализационной системе страны приводят большое количество людей к тому, что уровень их социализированности не отвечает условиям жизни и не дает возможность полноценно функционировать в обществе. И это потому, что люди становятся

жертвами дисфункции социализационного механизма онтогенеза личности – **социального дизонтогенеза личности** [2]. А это создает уникальное по своей сущности и уровню проникновения в судьбы людей социально-психологическое явление – **виктимизм**.

Виктимизм – это социально-психологическое состояние личности, для которого характерны:

- идентификация себя жертвой обстоятельств,
- дефицит идентификации субъектом собственной жизни,
- социальная дефензивность,
- социальная пассивность,
- социальный инфантилизм,
- социальная гетерономия,
- чувство собственной беспомощности в разрешении проблемных ситуаций жизни,
- рентная установка как стремление получить выгоду из виктимного статуса,
- кверулянтская установка в форме использования жалоб как требования должного,
- жажда агрессивной компенсации собственной социальной дефектности, даже ценной собственной деградации как личности и как социального субъекта.

Социальным зеркалом российского виктимизма стала телевизионная программа А. Малахова «Пусть говорят!». Каждый выпуск программы – это своеобразная онтологическая модель онтогенетической виктимизации личности. И в то же время – это гносеологический объект социально-психологического исследования онтогенетической виктимизации личности с позиции системного анализа.

В этой ежедневной программе телекомпании ОРТ предстает многоуровневая панорама социальной деградации личности и антропологической катастрофы человека эпохи социальной

трансформации как следствие деструкции онтогенетической виктимизации личности. И это эмпирический индикатор прогресса виктимизма. Динамика прогресса виктимизма определяет тенденции деструктивного развития личности и утраты ею субъектного статуса в общественной жизни.

Причиной этому стали социальные патологии личности и культурные патологии, являющиеся деструктивными результатами дефекта социализации как нормативного (что проявляется в несоответствии уровня социальных норм реальности социальной жизни человека), так и социально-культурного (выражающегося в утрате духовности адекватной антропологическому статусу человека в мире).

**Дефект социализации** приводит человека к состоянию личной виктимности [3].

Личная виктимность – это социально-дефицитарная уязвимость человека, создающая основания для трансформации в виктимную личность.

**Виктимная личность** – это жертва онтогенетической виктимизации, основным механизмом социально-психологической деструкции, которой является социально-психологическая деформация личности. Деформация, которая возникает и развивается в процессе критического социального функционирования личности с синдромом виктимности.

Синдром виктимности – это система взаимосвязанных социальных и психологических качеств личности – дефицитов компетентностей, формирующих социальную уязвимость – дефицит потенциалов адаптивности и риск критического социального функционирования.

Критическое социальное функционирование личности – это выполнение человеком социальных функций в условиях дефицита необходимого для этого потенциала – в ситуации невозможности. Ситуации невозможности (по Ф. Василеу) это кризис, конфликт, фрустрация, стресс. Ситуации, которые становятся для человека триггером дефицитарной деформации личности вторичной онтогенетической виктимизации.

**Дефицитарная деформация личности** возникает в случае, если личность в силу пережитой в раннем детстве социально-психологической депривации имеет **социализационный дефект онтогенеза и социализационный дефект социальной компетентности**. То есть, первичной онтогенетической виктимизации [4]. Личность как жертва социализационного дефекта онтогенеза является объектом внимания психологической виктимологии.

**Психологическая виктимология** – социально-психологическая теория дефицитарно-интерактивного виктимогенеза – зарождения, формирования и развития социализационного дефекта онтогенеза, приводящего к возникновению дефицита психических функций, которые блокируют возможность адекватного и адаптивного удовлетворения социальных потребностей и обуславливают инадаптацию личности, деформирующую ее и препятствуют полноценному социальному функционированию [5].

Психологическая виктимология концентрирует внимание на проблемах, которые порождены феноменом «**культурная патология личности**». Патологии, разрушающей личную целостность и определяющую деформацию социально-психологической структуры личности. Что приводит к ограничению потенциала полноценного социального функционирования и разрешение проблем, возникающих в его процессе.

Личность как жертва социализационного дефекта социальной личностной компетентности является объектом внимания социально-педагогической виктимологии.

**Социально-педагогическая виктимология** – социально-психологическая теория депривационно-интерактивного виктимогенеза – зарождения, формирования, развития социализационного дефекта социально-личностной компетентности, приводящего к дефициту адаптивности, что обуславливает инадаптацию личности, которая создает риск социальной деградации личности и препятствует полноценному социальному функционированию. Проблематика социально-педагогической виктимологии основывается на исследовании проблем, порожденных феноменом «**социально-психологическая депривация**».

Механизм зарождения, формирования и развития социализационного дефекта социально-личностной компетентности исследует социально-генетическая виктимология [6]. **Социально-генетическая виктимология** – социально-психологическая теория социально-дефицитарного виктимогенеза личности – зарождения, формирования и развития социализационного дефекта социально-личностных компетентностей, который определяет формирование виктимности личности, детерминированного социально-психологической депривацией, деформирующей межличностные отношения и межличностное общение, деформи-

рующее социальную ситуацию развития личности и на этой основе формирующая риск виктимизации человека.

Механизм зарождения, формирования и развития социализационного дефекта онтогенеза личности исследует культурно-генетическая виктимология [7]. **Культурно-генетическая виктимология** – социально-психологическая теория культурно-дефицитарного виктимогенеза личности, раскрывающая закономерности и механизмы зарождения, формирования и развития социализационного дефекта онтогенеза, детерминирующего возникновения дефицита психических функций и дефицита адаптивного потенциала личности, блокирующих возможность полноценности социального функционирования.

Технологии девиктимизации – диагностические и терапевтические исследует социально-клиническая виктимология. **Социально-клиническая виктимология** – социально-психологическая теория девиктимизации личности, включающая в качестве основных элементов своей структуры: социальную онтогенетическую виктимизацию личности; социатрию как социально-психологическую теорию девиктимизации; социальную терапию виктимной личности как социально-психологическую технологию девиктимизации личности; терапевтическую виктимодиагностику личности.

Психологическая виктимология, социально-педагогическая виктимология, социально-генетическая виктимология, культурно-генетическая виктимология, социально-клиническая виктимология являются разделами системы виктимологического знания – социально-психологической виктимологии.

**Социально-психологическая виктимология** – это система виктимологических теорий социальной психологии личности сформированных на основе концепций педагогического социализма онтогенеза личности и концепций социально-когнитивного конструктивизма социогенеза личности [8].

Объектом социально-психологической виктимологии является онтогенетическая виктимизация личности. А предметом – социальный и психологический детерминизм, социально-психологические факторы, социально-психологические условия и социально-психологические механизмы онтогенетической виктимизации личности.

Социально-педагогическая виктимология – это психотехническая система, раскрывающая социальный и психологический детерминизм, социально-психологические механизмы онтогенетической виктимизации личности, феноменологию и онтологию личной виктимности и виктимной личности и на этой основе разрабатывающая социально-психологические технологии девиктимизации личности методами социально-психологической терапии.

Социально-психологическая виктимология базируется в своем развитии на дескрипторной методологии, которая определяет основные методологические принципы интерпретации феноменологии, онтологии, морфологии онтогенетической виктимизации личности. К таким принципам относятся:

**Ш принцип целостности социальной и психической организации личности**, формирующий понимание и концептуальную трактовку эталона конструктивной результативности функционирования социализационного механизма онтогенеза личности и определяющий целостность как потенциальную готовность к осознанному разрешению проблем социального функционирования и динамического социально-психологического развития личности;

➤ **принцип деформационного детерминизма виктимогенеза личности**, раскрывающий понимание деформации как нарушения целостности, которая снижает возможности разрешения личностью проблем социального функционирования и создает риск онтогенетической неудовлетворенности, проявляющейся как конфликтное состояние и социальная фрустрация;

➤ **принцип дефицитарности**, раскрывающий роль и понимание дефицита как детерминанты виктимогенеза и формирующий понимание исходного дефицита как триггера виктимогенеза личности;

➤ **принцип дефицитарной реципрокности**, концептуализирующий понимание того, что онтогенетическая виктимизация, представляет собой цепь взаимозависимых дефицитов, приводящих личность от состояния социально-психологической депривации, в процессе первичной виктимизации, к состоянию дефицитарной деформации – в процессе вторичной виктимизации, что обуславливает формирование синдрома личной виктимности (деструктивный результативность первичной виктимизации) и синдрома виктимной личности (деструктивный результат вторичной виктимизации);

➤ **принцип социально-ролевой детерминированности дефицитарной деформации личности**, обосновывающий по-

нимание роль и значение деструктивной социальной роли как функционального механизма онтогенетической виктимизации;

➤ **принцип взаимозависимости процессов онтогенетической виктимизации личности:** социально-психологическая депривация, социальная фрустрация; дефицитарная деформация, реализующаяся в двух основных направлениях – социально-дефицитарная деформация (область интересов социально-педагогической виктимологии) и патохарактерологическая деформация (область интересов психологической виктимологии);

➤ **принцип обратимости,** определяющий роль девиктимизации личности как решения задач реабилитационной социализации – восстановления социальной и психологической целостности личности;

➤ **принцип социального активизма,** обосновывающий значение субъектной активности жертвы деструкции социализационного механизма онтогенеза в решении задач собственной девиктимизации.

Методологические принципы социально-психологической виктимологии определяют понимание ее объекта и предмета, а так же места в структуре психолого-педагогического знания о развитии, становлении и функционировании человека как социального субъекта.

**Социально-психологическая виктимология** развивается на концептуальных идеях социализационно-компетентностной парадигмы социально-психологической теории развития личности и раскрывает систему детерминант, закономерности и механизмы дефицитарно-деформационного онтогенеза личности (онтогенетической виктимизации) и разрабатывающего на этом основании теорию и практику девиктимизации личности.

В структуре социально-психологического механизма онтогенетической виктимизации существуют два уровня. Первый – это онтогенетическая виктимизация, деструктивным результатом которой является личная виктимность. А второй – это онтогенетическая виктимизация, развитие которой основывается на характере личной виктимности и приводит к состоянию виктимной личности.

Личная виктимность как феномен социально-психологической виктимологии определяется как социально-дефицитная уязвимость человека к критическим ситуациям социального функционирования – жертвы онтогенетической виктимизации. Уязвимость к критическим ситуациям социальной действительности.

Личная виктимность проявляется на двух уровнях: на социально-когнитивном как дефект социально-когнитивного функционирования и на социально-ролевом как дефект социально-ролевого функционирования. Социально-когнитивное и социально-ролевое функционирование – это два взаимосвязанных механизма социального функционирования личности как социального субъекта. Это означает, что личная виктимность – это фактор риска утраты возможности обрести субъектный статус [9].

Личная виктимность как социально-психологическое явление и как факт реальной действительности современного России представляет угрозу национальной безопасности не только как деструктивное явление, но и как реальная психологическая почва развития виктимного типа личности [10]. Но, не смотря на очевидную реальность онтогенетической виктимизации, и, не смотря на ее социальную и психологическую деструктивность, современная российская психологическая наука не имеет опыта исследования глубинных механизмов возникновения и развития личной виктимности. Таким механизмом является **онтогенетическая виктимизация**.

Онтогенетическая виктимизация как концепт социально-психологической виктимологии только обретает свой статус в психологической науке. Механизм онтогенетической виктимизации раскрывает **субъектно-интеракционный уровень** научного понимания социальной природы личной виктимности как виктимологической детерминанты социальной патологии личности [11]. А значит, дает основание для программирования и реализации социально-психологической превенции онтогенетической виктимизации личности.

В связи с этим разработка комплекса научных проблем, детерминирующих онтогенетическую виктимизацию, представляется весьма актуальным. Менее всего изучена **социально-психологический детерминизм онтогенетической виктимизации с позиции синтеза интеракционизма, социального конструктивизма и психологического интерпретативизма**, а значит более всего актуально, исследование взаимосвязи проблемы социальной генетики онтогенетической виктимизации с проблемой социализационной дисфункции таких социальных институтов как семья и образование.

Проблемы социализационной дисфункции образования рассматривает социально-генетическая виктимология образования,

проблемы социализационной дисфункции семьи – область интересов – культурно-генетической виктимологии семьи [12].

Социально-генетическая виктимология образования, социально-генетическая виктимология семьи и социально-генетическая виктимология личности раскрывают фундаментальные основания деструктивного для личности и общества социально-психологического явления – **депривационный виктимизм**.

Депривационный виктимизм как социально-психологическое явление представляет генетический и онтологический механизмы онтогенетической виктимизации личности как следствия парциальной или системной социально-психологической депривации личности.

Сущность социально-психологического явления «депривационный виктимизм» предстает в полной мере через экспозицию составляющих его определение терминов – «депривация» и «виктимизм».

Термин «депривация» (от английского deprivation) означает лишение, потерю. В его основе лежит английский корень *privare*, что означает «отделять». Префикс *de* используется в интерпретируемом понятии для усиления онтологического смысла корня. Это дает возможность трактовать понятие «депривация» как термин для характеристики потери или лишения чего-либо из-за недостаточного удовлетворения социальных или психических потребностей.

Термин «виктимизм» используется для характеристики общества, основанное на жертвенности людей. Людей, которые чаще всего живут с ощущением себя как жертвы социальных, социально-психологических обстоятельств. Виктимизм также рассматривается как учение о социальных, психологических и социально-психологических механизмах виктимизации – процесса трансформации личности в жертву. У юристов – виктимизм как одна из парадигм криминологии – исследуется жертва преступлений, социальная педагогика – рассматривает жертв неблагоприятных условий социализации.

Инновационная концепция социально-психологического виктимизма – **социально-психологическая виктимология** – представляет виктимологический детерминизм социального дизонтогенеза личности. Социально-психологическая виктимология впервые представила виктимогенные функции социально-психологической депривации личности и раскрыла депривацию как генетический источник онтогенетической виктимизации личности.

Это дало возможность определить депривационный виктимизм как социально-психологическую концепцию диагностики механизма развития социальных патологий личности с позиции субъектно-интеракционного подхода.

Субъектно-интеракционный подход, базирующийся на теориях интеракционизма и культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, выдвигает интеракцию (социальный фактор) и интер-субъектность (психологический фактор) в качестве ведущих детерминант социального генеза личности.

Социально-психологическая депривация всегда связана с лишениями в сфере удовлетворения интер-субъектных потребностей личности, что выдвигает ее (социально-психологическую депривацию) как психологический **триггер социально-генетической виктимизации личности**. Деструктивного механизма, который создает риск развития специфической типологии личности – **виктима**.

**Виктим как социальный тип личности** – это социально и психологически деформированный тип личности. В зависимости от типа деформации определено четыре базовых типа виктимного социотипа личности: конформистский, инфантильный, маргинальный, аномичный.

Типология виктимного социотипа личности определяет ее онтологию: нарушенный способ адаптации к социальным условиям и не способность, социально приемлемым образом, удовлетворить личностные потребности. Эта особенность виктимного социотипа личности обусловлена тем, что определяющий ее дефект социализации имеет системную природу. А основным компонентом этой системы является **личностный дефицит** (социального интеллекта, социальной адекватности, социальной зрелости, социальной идентичности, социальной компетентности).

Под личностным дефицитом понимается недостаток психической функции, который приводит к нарушению механизмов социальной адаптации. Это было отмечено А. Маслоу, который, и определил название этому социальному типу личности – **дефицитная личность**.

Именно А. Маслоу принадлежат первые типологические характеристики дефицитного типа личности – цинизм, эгоизм, «низкие» потребности, асоциальность, потребительское отно-

шение к жизни и людям, мрачная злобность, депрессивность и все это на фоне обедненной когнитивной сферы личности.

Виктим как психологически и социально-дефицитная личность не в состоянии установить полноценных субъект-субъектных отношений и испытывает проблемы социально-психологической адаптации.

Это приводит к тому, что виктим находит для себя особый стиль социальных отношений – брутальный (агрессивно-жесткий), который позволяет в той или иной мере преодолеть деструктивное переживание (когнитивный диссонанс) личной индантированности и социальной дефектности. Система социальных дефицитов как следствие дефекта социализации формирует личность, тяготеющую к социально неадекватной адаптации в обществе. Такая адаптация определена сегодня как **брутальная адаптация виктимной личности** [13].

Брутальная адаптация базируется на социально-генетической виктимизации. Социально-генетическая виктимизация создает психологический фундамент брутальной адаптации и определяет возникновение и характер функционирования цепного процесса виктимизации в обществе [14].

**Цепной процесс виктимизации** – это социально-психологический механизм разрушения общества за счет брутальной адаптации виктима, в процессе чего происходит субституция – перенос агрессии на новых людей и превращение их в новых жертв, которые встав на путь брутальной адаптации, совершают новый акт субституции, и запускается новое звено виктимизации. Такая интерпретация функции виктимизации и характера социальной адаптации виктима дает основание рассматривать **депривационный виктимизм как социально-психологическую концепцию угрозы зарождения, формирования и развития личной виктимности «изнутри»**, на социально-психологическом уровне.

Это обстоятельство обуславливает необходимость уточнить феноменологию депривационного виктимизма.

Депривационный виктимизм – это социально-психологический феномен состояния личности в современном российском обществе, которое обусловлено:

- функциональным кризисом институтов социализации личности;
- деструкцией интеракционных механизмов социализации личности;
- аномальным состоянием педагогической теории социализации;
- девальвацией феномена «социализация» как социально-генетического механизма общества;
- дефицитной интеракцией субъектов и агентов социализации.

Депривационный виктимизм – это психологическая база возникновения и развития деструктивного социального типа личности – виктима. Виктим – это социально-дефицитная, социально-неадаптированная личность, для которой характерна специфическая форма социального отчуждения – **анапсизм** [15].

Анапсизм – это деструктивный синдром социального отчуждения путем использования психологического сжатия регулятивной системы взаимодействия с социальным окружением. Полный набор индикаторов синдрома анапсизма включает в себя следующие проявления: дубликацию Я; дереализацию; психическое оцепенение; эмоциональную анестезию; агедонию – неспособность получать удовольствие; асексуальность; социальные страхи; изоляцию, отчуждение; снижение интенсивности мотивации; утрату ориентации на будущее; алекситимию.

Депривационный виктимизм – это психологическое явление, порожденное дефектом социализации. Механизм развития (социально-генетическая виктимизация) дефекта социализации представлен социально-генетической виктимологией образования.

Дефект, как свидетельствуют энциклопедические словарные источники, означает «недостаток». Это дает основание рассматривать феномен дефекта социализации личности учащегося в образовательном процессе школы через раскрытие другой феноменологической единицы социально-психологического исследования онтогенетической виктимизации – **дефицит компетентности личности**.

Заслуга введения в феноменологию гуманитарной психологии феноменальной единицы – дефицит – принадлежит А. Маслоу [16]. По его мнению, дефицит означает «пустоту», «провал» в психологической структуре личности, которые, как показали наши исследования в области психологии интерактивного виктимогенеза развивающейся личности, ведут к деформации личности.

Проведенное нами психологическое исследование, материалы которого отражены в пяти монографиях, позволили определить феноменологическую триаду экспериментально-педагогического исследования дефекта социализации личности учащегося в образовательном процессе школы: **дефицит – дефект – деформация – инадаптация**.

Многообразие социально-психологических и психологических исследований предлагает в качестве цели социализации рассматривать персональную и социальную идентичности. Социологические же работы ориентируют на понимание цели социализации как формирование социальной компетенции личности. Такая установка получила не только теоретическое развитие, но и практическую реализацию в немецкой клинической психологии и психотерапии.

Понятие социальной компетентности связано не только с верой человека в себя и эффективностью его функционирования, но и с требованиями проблемной социальной ситуации, которую необходимо разрешить.

У. Пффингеттен и Р. Хинтц определяют социальную компетентность как владение «когнитивными, эмоциональными и моторными способами поведения, которые в определенных социальных ситуациях ведут к долгосрочному благоприятному соотношению положительных и отрицательных следствий» [17].

Р. Ульриха и Р. Ульрих сформулировали семь характеристик социально-компетентного человека, в соответствии с которыми он в состоянии:

- принимать решение относительно себя самого и стремиться к пониманию собственных чувств и требований;
- забывать блокирующие неприятные чувства и собственную неуверенность;
- представлять, как следует достигать цели наиболее эффективными образом;
- правильно понимать желания, ожидания и требования других людей, взвешивать и учитывать их права;
- анализировать область, определяемую социальными структурами и учреждениями, роль их представителей и включать эти знания в собственное поведение;
- представлять, как, с учетом конкретных обстоятельств и времени, вести себя, принимая во внимание других людей, ограничения социальных структур и собственные требования;
- отдавать себе отчет, что социальная компетентность не имеет ничего общего с агрессивностью, и предполагает уважение прав и обязанностей других.

Социальная компетентность является ядром адаптационного потенциала личности.

Категория «адаптационный потенциал личности» позволяет рассматривать целостный спектр социальной эффективности личности с позиции не только ее наличного бытия, но и условий формирования, а также социальных перспектив развития. Выступая в единстве пространственных и временных характеристик, адаптационный потенциал концентрирует в себе одновременно три уровня связей и отношений.

1. Отражающее прошлое: адаптационный потенциал представляет собой устойчивую совокупность наличных свойств, накопленных личностью в процессе ее становления, и обуславливающих способность (возможность) личности к оптимальному социальному функционированию и развитию.

2. Репрезентирующее настоящее: адаптационный потенциал определяет характер актуализации наличных способностей, их практическое использование в практике социального функционирования и определяет уровень реализованных возможностей человека.

3. Ориентированные на будущее: в процессе реализации адаптационных потенциалов не только реализуются реальные возможности личности, которые переходят из состояния потенциальных в состояние – актуальные, но и развиваются новые. Представляя собой единство устойчивого и изменчивого состояний, адаптационный потенциал содержит в себе основание будущего развития.

Уровень адаптационного потенциала, характеризующий устойчивое, сформировавшееся в ходе социализации наличное состояние личности как субъекта, так же, как и тип ее функционирования, характеризующий динамические параметры субъекта, обусловлен тесной сопряженностью всех трех перечисленных связей и отношений.

Дефицит адаптационного потенциала личности создает риск адаптационного конфликта. Адаптационный конфликт – структурно сложное системное образование, которое характеризуется:

- на когнитивном уровне – диссонансом ценностных ориентаций развивающейся личности и диссонансом структуры самооценки;

– на эмоциональном уровне — состоянием тревожности и фрустрации;

– на поведенческом уровне — затруднением общения.

Представленные характеристики адаптационного конфликта личности указывают на дисфункцию социальной установки личности. Это обстоятельство свидетельствует о факторе риска формирования дисфункции всей системы диспозиционной регуляции, сущность которой определяется на основе теоретико-методологических работ В.А. Ядова [18].

Дисфункция установки, как высшего уровня в системе диспозиционной регуляции личности, определяет формирование неадекватности ее поведения в качестве социального субъекта.

Деструктивным, представляющим угрозу безопасности, следствием адаптационного конфликта является формирование неадекватной ситуации функционирования личности социальной компетенции. Социальная компетенция, как психологический регулятор адаптации, включает (по М. Аргайлу):

1) социальную чувствительность;

2) основные навыки взаимодействия;

3) навыки одобрения и вознаграждения;

4) равновесие, спокойствие как антитеза социальной тревожности.

На результативность социального функционирования личности значительное влияние оказывает неадаптивное субъективное отношение личности.

Неадаптивные отношения, согласно определению Н. Л. Коноваловой, называются «беспроблемные» отношения, при которых проблемы социального функционирования личности учащегося не актуализируются как значимые и наполненные личностным смыслом [19]. В результате ситуация, кажущаяся проблемой для общества, не может стать проблемой для личности виктима, поскольку, в ней отсутствует блокада актуальной потребности и чувство необходимости принять какое-либо решение, потому что эта актуальная потребность не возникает. Следовательно, нет психоэмоционального напряжения, не включаются адаптивные психические и социальные процессы, на-

правленные на решение проблемы социального функционирования развивающейся личности учащегося. В результате механизмы адаптации развивающейся личности учащегося не включаются, а значит, не развивается адаптационный потенциал. Не развивается социальная компетенция.

Неадаптивные субъективные отношения развивающейся личности свидетельствуют о наличии у нее дефицита социального мышления — когнитивного дефекта социализации. Вследствие дефицита социального мышления интер-субъектность личности характеризуется снижением уровня социальной и познавательной активности. Это приводит к разрастанию адаптационного конфликта личности и его превращению из функционально-ситуативного состояния личности в характерологическую черту — агрессивность, которая и создает реальные субъективные условия для выбора brutальной адаптации. И чаще всего в разнообразных формах социального экстремизма и терроризма.

Связка социально-психологическая депривация — социально-генетическая виктимизация — brutальная адаптация — цепная виктимизация, — вот основа для понимания депривационного виктимизма как деструктивного фактора онтогенетической виктимизации личности. Фактора, который формирует виктимологический детерминизм социальной девиации личности. Социальные девиации личности проявляются в обществе как сосредоточение комплекса проблем социологии, социальной психологии, психологии развития, педагогической психологии, медицины и юриспруденции.

Социально-психологическая виктимология, раскрывая феноменологию депривационного виктимизма представляет для решения этих проблем методологию исследования — виктимологический детерминизм. Виктимологический детерминизм как методология социально-психологического исследования социальной патологии личности обосновывает понимание депривационного виктимизма как первопричины всех социальных девиаций личности, ибо в их основе лежит личная виктимность, порожденная онтогенетической виктимизацией личности.

#### Библиографический список

1. Руденский, Е.В. Дефект социализации личности учащегося в образовательном процессе школы: генезис, феноменология, онтология. Теоретико-экспериментальное основание социально-педагогической виктимологии образования: монография. — Кемерово, 2003.
2. Руденский, Е.В. Дефект социализации личности учащегося в образовательном процессе школы как предмет социально-педагогического исследования (опыт теоретического и экспериментального педагогического исследования): монография. — Новосибирск, 2001.
3. Руденский, Е.В. Личная виктимность как феномен социально-педагогической виктимологии: препринт. — Новосибирск, 2001.
4. Руденский, Е.В. Дефицитарная деформация личности подростка: научно-реферативный доклад: препринт. — Новосибирск, 2002.
5. Руденский, Е.В. Концептуальные основы психологии адаптирующейся личности: введение в психологическую теорию социального функционирования личности: монография. — Новосибирск, 1997.
6. Руденский, Е.В. Методологические основы виктимологии образования: монография. — Новосибирск, 2004.
7. Руденский, Е.В. Культурногенетическая концепция социально-педагогической виктимологии личности подростка: концептуальное введение в теорию и практику социально-педагогической виктимологии личности: монография. — Новосибирск, 2000.
8. Руденский, Е.В. Теоретические основания виктимологии образования: опыт экспериментально-аналитического исследования: монография. — Новосибирск, 2006.
9. Руденский, Е.В. Экспериментально-психологические основы социально-педагогической виктимологии: монография. — Новосибирск, 2000.
10. Руденский, Е.В. Клинико-социологическая интерпретация виктимологии образования // Психосоциальная работа. — 2006. — № 2.
11. Руденский, Е.В. Интеракционизм как теоретико-методологическое основание социально-педагогической виктимологии: материалы к лекции для студентов факультета социальной педагогики и социальной работы. — Новосибирск, 2001.
12. Руденский, Е.В. Дефицитарная деформация личности подростка как критерий виктимности: концепция и программа социально-педагогического исследования. — Новосибирск, 1999.
13. Руденский, Е.В. Социальная работа: виктимологическая концепция клинико-социологической парадигмы: монография. — Новосибирск, 2006.
14. Кармаданов, О.А. Трансформация и адаптация: современные стратегии выживания в кризисном социуме: монография. — Иркутск, 2009.
15. Могомед-Эминов, М.Ш. Трансформация личности. — М., 1998.
16. Маслоу, А. По направлению к психологии бытия. — М., 2002.
17. Мель, Ю. Социальная компетентность как цель психотерапии: проблемы образа в ситуации социального перелома // Вопросы психологии. — 1995. — № 5.
18. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В.А. Ядова. — Л., 1979.
19. Коновалова, Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. — СПб., 2000.

#### Bibliography

1. Rudenskiy, E.V. Defekt socializacii lichnosti uchaghegosya v obrazovatel'nom processe shkolih: genezis, fenomenologiya, ontologiya. Teoretiko-eksperimental'noe osnovanie social'no-pedagogicheskoy viktimologii obrazovaniya: monografiya. — Kemerovo, 2003.
2. Rudenskiy, E.V. Defekt socializacii lichnosti uchaghegosya v obrazovatel'nom processe shkolih kak predmet social'no-pedagogicheskogo issledovaniya (opit teoreticheskogo i eksperimental'nogo pedagogicheskogo issledovaniya): monografiya. — Novosibirsk, 2001.
3. Rudenskiy, E.V. Lichnaya viktimnost' kak fenomen social'no-pedagogicheskoy viktimologii: preprint. — Novosibirsk, 2001.
4. Rudenskiy, E.V. Defitsitarnaya deformatsiya lichnosti podrostka: nauchno-referativniy doklad: preprint. — Novosibirsk, 2002.
5. Rudenskiy, E.V. Konceptual'niye osnovi psikhologii adaptiruyemyjsya lichnosti: vedenie v psikhologicheskuyu teoriyu social'nogo funkcionirovaniya lichnosti: monografiya. — Novosibirsk, 1997.
6. Rudenskiy, E.V. Metodologicheskie osnovi viktimologii obrazovaniya: monografiya. — Novosibirsk, 2004.
7. Rudenskiy, E.V. Kul'turogeneticheskaya koncepciya social'no-pedagogicheskoy viktimologii lichnosti podrostka: konceptual'noe vedenie v teoriyu i praktiku social'no-pedagogicheskoy viktimologii lichnosti: monografiya. — Novosibirsk, 2000.

8. Rudenskiy, E.V. Teoreticheskie osnovaniya viktologii obrazovaniya: opit ehksperimentaljno-analiticheskogo issledovaniya: monografiya. – Novosibirsk, 2006.
9. Rudenskiy, E.V. Ehksperimentaljno-psikhologicheskie osnovih socialjno-pedagogicheskoy viktologii: monografiya. – Novosibirsk, 2000.
10. Rudenskiy, E.V. Kliniko-sociologicheskaya interpretatsiya viktologii obrazovaniya // Psikhosocialnaya rabota. – 2006. – № 2.
11. Rudenskiy, E.V. Interakcionizm kak teoretiko-metodologicheskoe osnovanie socialjno-pedagogicheskoy viktologii: materialih k lektsii dlya studentov fakul'teta socialnoy pedagogiki i socialnoy rabotih. – Novosibirsk, 2001.
12. Rudenskiy, E.V. Defitsitnaya deformatsiya lichnosti podrostka kak kriteriy viktinnosti: koncepciya i programma socialjno-pedagogicheskogo issledovaniya. – Novosibirsk, 1999.
13. Rudenskiy, E.V. Socialnaya rabota: viktologicheskaya koncepciya kliniko-sociologicheskoy paradigmi: monografiya. – Novosibirsk, 2006.
14. Karmadonov, O.A. Transformatsiya i adaptatsiya: sovremennih strategii vzhivaniya v krizisnom sociume: monografiya. – Irkutsk, 2009.
15. Mogomed-Ehminov, M.Sh. Transformatsiya lichnosti. – M., 1998.
16. Maslou, A. Po napravleniyu k psikhologii bihtiya. – M., 2002.
17. Melj, Yu. Socialnaya kompetentnostj kak celj psikhoterapii: problemih obraza v situacii socialjnogo pereloma // Voprosih psikhologii. – 1995. – № 5.
18. Samoregulyatsiya i prognozirovaniye socialjnogo povedeniya lichnosti / pod red. V.A. Yadova. – L., 1979.
19. Konovalova, N.L. Preduprezhdenie narusheniy v razvitii lichnosti pri psikhologicheskom soprovozhdenii shkolnikov. – SPb., 2000.

*Статья поступила в редакцию 30.01.13*

УДК 378

*Skryabinskaya O.V. MODEL of FORMING of FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE AND PEDAGOGICAL CONDITIONS of ITS REALIZATION (on the example of STUDENTS of AVIATION HIGHSCHOOL).*  
The article deals with improving the quality of professional foreign language training of graduates of aviation schools. Materials of the research, revealing the essence of the process of formation of foreign language professional competence on a specially designed model, highlighted the pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the model.

**Key words:** aviation high school, radio communication, foreign language professional competence, model of forming of foreign language professional competence, professional language training, effectiveness of the learning process, pedagogical conditions.

*О.В. Скрыбинская, преп. каф. иностранных языков, факультет (подготовки штурманов) ВУНЦ ВВС «ВВА» им. Жуковского и Гагарина (филиал, г. Челябинск), г. Челябинск, E-mail: sam78@mail.ru*

## **МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕЁ РЕАЛИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ АВИАЦИОННЫХ ВУЗОВ)**

В статье рассмотрены вопросы повышения качества профессиональной иноязычной подготовки выпускников авиационных вузов. Представлены материалы исследования, раскрывающего сущность процесса формирования компетенции профессионального иноязычного общения по специально разработанной модели, выделены педагогические условия, обеспечивающие эффективность данной модели.

**Ключевые слова:** авиационный вуз, радиообмен, компетенция профессионального иноязычного общения, модель формирования компетенции профессионального иноязычного общения, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, эффективность учебного процесса, педагогические условия.

В связи с интеграцией России в мировое экономическое и культурное пространство, с расширением и качественным изменением международных связей владение иностранным языком для профессионального общения становится одним из условий востребованности специалиста на рынке труда. На сегодняшний день способность осуществлять эффективное иноязычное общение в ходе профессиональной деятельности является важным компонентом профессиональной подготовки специалиста. Расширение международных профессиональных контактов сместило акцент в преподавании иностранного языка с обучения лексическому и грамматическому аспектам языка специальности, чтению литературы по специальности на обучение профессионально-ориентированному иноязычному общению, о чем свидетельствует ряд исследований (Л.В. Макар, Т.Н. Астафурова). Современная концепция языкового образования в неязыковом вузе предполагает создание такой системы подготовки специалиста, которая позволит ему легко адаптироваться к динамично изменяющимся условиям профессиональной деятельности, т.е. нацелена на профессионально-ориентированное обучение иностранному языку.

Что же понимается под профессионально-ориентированным обучением иностранному языку? По мнению Образцова, это «обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности» [1, с. 114]. Будущая профессиональная деятельность должна определять содержание и формы учебной деятельности. Профессионально-ориентированное обучение предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных

качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях.

Авиационный английский язык, используемый в сфере радиопереговоров между пилотом и диспетчером, принадлежит к группе полу-искусственных языков, созданных специально для использования в профессиональной сфере. Являясь типичным языком для специальных целей, авиационный английский имеет специфику, которая связана с использованием профессиональной фразеологии и технических терминов и сочетает в себе элементы технического, профессионального и общего английского языка. Не секрет, что языковая подготовка – наиболее уязвимое звено подготовки летного состава. Опыт, часто драматический, показывает, что надежность и эффективность работы таких специалистов зависит от того, насколько адекватно и глубоко в общей структуре их предметно-технологической компетенции интегрирована иноязычная речевая компонента. Знаний только радиотелефонной фразеологии недостаточно. Для того, чтобы справиться с нестандартной ситуацией, чувствовать себя уверенным во время выполнения полета, необходимо уметь объяснить нестандартную ситуацию простым английским языком (plainEnglish). Это значит уметь сказать другими словами, объяснить, переспросить, задать уточняющий вопрос. Следовательно, одной из целей повышения профессионального уровня авиационных специалистов является знание иностранного языка как инструмента профессионального общения, то есть можно говорить о необходимости формирования компетенции профессионального иноязычного общения у учащихся авиационных вузов.

В рамках нашего исследования под компетенцией профессионального иноязычного общения мы понимаем – сложное образование, включающее в себя лингвистическую, коммуникативную, межкультурную, социокультурную, учебно-речевую и контекстно-речевую компетенции, используемые для нужд профессионально ориентированного общения. Компетенцию профессионального иноязычного общения можно определить как сложное интегративное целое, обеспечивающее способность специалиста успешно осуществлять профессиональное общение на иностранном языке в условиях межкультурной коммуникации. При современном многообразии методов обучения иностранным языкам возникает проблема выбора наиболее эффективных технологий и перспектив решения задач формирования данной компетенции.

Опыт работы в авиационном вузе и результаты практического исследования показывают недостаточный уровень сформированности компетенции профессионального иноязычного общения выпускников. Причиной данной ситуации является, на наш взгляд, отсутствие целостной системы профессионально направленного обучения иностранным языкам будущих авиационных специалистов, практическая неразработанность методик обучения иностранному языку в контексте реализации профессиональной деятельности.

По словам О.П. Казаковой, «методика профессионально ориентированного обучения иностранному языку предполагает разработку теоретической модели для каждой специальности, которая раскрывает цель, научные подходы, принципы, содержание, формы и методы обучения, а также предполагаемый результат такого обучения, должен быть выражен определенными компетенциями» [2, с. 137]. Таким образом, именно будущая профессиональная деятельность диктует содержание и формы учебной деятельности.

Как отмечает В.М. Полонский, модель обучения – описание процесса обучения или его составных частей и фрагментов с помощью схемы или аналога природной или социальной реальности, дающее представление об их структуре, отображающее функциональные связи обучения с различными условиями и факторами, социальной средой или представляющее картину будущего состояния процесса и его результатов [3, с. 150].

Таким образом, под моделью формирования компетенции профессионального иноязычного общения будущих авиационных специалистов будем понимать искусственно созданную схему учебной деятельности, представляющую собой совокупность двух взаимосвязанных, но самостоятельных деятельностей – деятельности преподавателя и студента, при реализации которой на основе использования системного, личностного, компетентностного, контекстного и деятельностного подходов формируется компетенция профессионального иноязычного общения будущего авиационного специалиста.

На основании вышесказанного мы разработали теоретическую модель формирования компетенции профессионального иноязычного общения авиационных специалистов, которая включает в себя: методологические подходы, принципы, целеопределяющий, предметно-содержательный, процессуально-действенный и оценочно-результативный блоки, условия, обеспечивающие эффективную реализацию модели и результат (рис. 1).

Учитывая принципы, лежащие в основе проектирования модели формирования компетенции профессионального иноязычного общения будущих авиационных специалистов, мы разработали содержательное наполнение блоков модели.

Целеопределяющий блок предполагает выдвижение цели, которая отвечает основным критериям: конкретность, жизненность, реальность, диагностичность. Предметно-содержательный блок – это система знаний, практических умений и навыков, а также мотивы и цели, которыми необходимо овладеть в процессе обучения. Процессуально-действенный блок предусматривает выбор форм, методов и средств учебно-педагогического взаимодействия преподавателей и студентов. Реализация модели осуществляется на трех этапах: пропедевтиком, содержательном и формирующем. Оценочно-результативный блок определяет результаты работы по формированию у студентов компетенции профессионального иноязычного общения. Оценку результатов работы мы посчитали оптимальным фиксировать по тем критериям, которые заявлены в шкале ICAO [4]:

1. Произношение – степень подверженности произношения учащегося влиянию родного языка.
2. Структура – степень владения грамматическими структурами.
3. Словарный запас – объем и точность словарного запаса.
4. Беглость речи – способность говорить связно и без усилий;.

5. Понимание – правильность понимания по общим и профессионально ориентированным темам.

6. Диалог – скорость и уместность реакции на реплики собеседника.

Для успешной реализации модели представлен комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования компетенции профессионального иноязычного общения в процессе обучения в вузе. Выявление педагогических условий осуществлялось с учетом специфики образовательного процесса в учреждении высшего профессионального образования, на основе особенностей деятельности авиационного специалиста.

**Первое педагогическое условие** – построение учебного материала на основе интеграции звуковой, текстовой, видеоинформации и электронных методических материалов. Сущность данного педагогического условия заключается в том, чтобы расширить и обогатить содержание курса иностранного языка. В основе этого стоит задача задействовать у учащихся максимально возможное количество каналов восприятия информации. Насыщение содержания курса иностранного языка учебным материалом осуществляется таким образом, что обеспечивает погружение студентов в приближенную к реальной языковую, культурную и профессиональную среду носителей языка. У них появляется возможность использовать различные источники информации в зависимости от проявляющихся потребностей и имеющихся возможностей.

**Второе педагогическое условие** – использование комплекса разноуровневых упражнений и приемов. На различных этапах обучения, в зависимости от поставленных задач и уровня владения изучаемым языком, коммуникативные ситуации могут иметь репродуктивный характер (деятельность по образцу и алгоритму, активное восприятие и запоминание учебной информации, формирование умений работать по определенным правилам и предписаниям), проблемный характер (формирование умений и навыков практической исполнительской деятельности, применение по образцу ранее или только что усвоенных знаний, отработка практических умений и навыков при отсутствии самостоятельного приращения знаний, выполнение заданий, имеющих практический характер) или эвристический характер (самостоятельное усвоение учащимися новых знаний и способов действий, решение познавательных задач, перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение новой проблемы в традиционной ситуации, преобразование известных способов деятельности и самостоятельное создание новых, развитие творческого мышления).

**Третье педагогическое условие** – усиление информационно-профессиональной подготовки будущих авиационных специалистов включением в образовательный процесс профессионально ориентированных задач – это, прежде всего, создание искусственного стимулятора обучения путем отбора профессионально важных тем для речевого высказывания обучаемых. Как показали теоретические исследования, необходимо обеспечить междисциплинарную интеграцию содержания иностранного языка и спецпредметов в процессе квазипрофессиональной деятельности учащихся. В этих условиях иностранный язык усваивается как необходимое средство осуществления целостной профессиональной деятельности специалиста, в ее контексте. Опираясь на опыт практической деятельности, можно утверждать, что данное условие должно реализовываться при помощи моделирования речевой деятельности обучаемых в условиях деловой игры, в форме работы над проблемной ситуацией, в ходе разрешения которой и происходит усвоение иностранного языка.

**Четвертое педагогическое условие** – самостоятельное выполнение учащимися системы специально разработанных заданий во внеурочное время. Поскольку количество часов, выделяемых на изучение иностранного языка, ограничено, нами была разработана система заданий, включающая в себя разноуровневые упражнения, пригодные для самостоятельного выполнения учащимися (отработка ранее изученного материала с опорой на образец; тренировочное прослушивание аудиозаписей, предварительно разобранных на занятии; различные творческие задания). Выполнение данного педагогического условия позволило значительно улучшить успеваемость учащихся, а также дало возможность преподавателю оптимальным образом перераспределить работу с учебным материалом так, чтобы часть работы учащихся мог выполнять во внеурочное время.

Подводя итог, отметим, что системообразующими факторами спроектированной модели выступают цель обучения, методологические основы и результат. Переменными факторами модели как процесса обучения выступают содержание, методы обучения, материальные средства обучения (электронные ме-

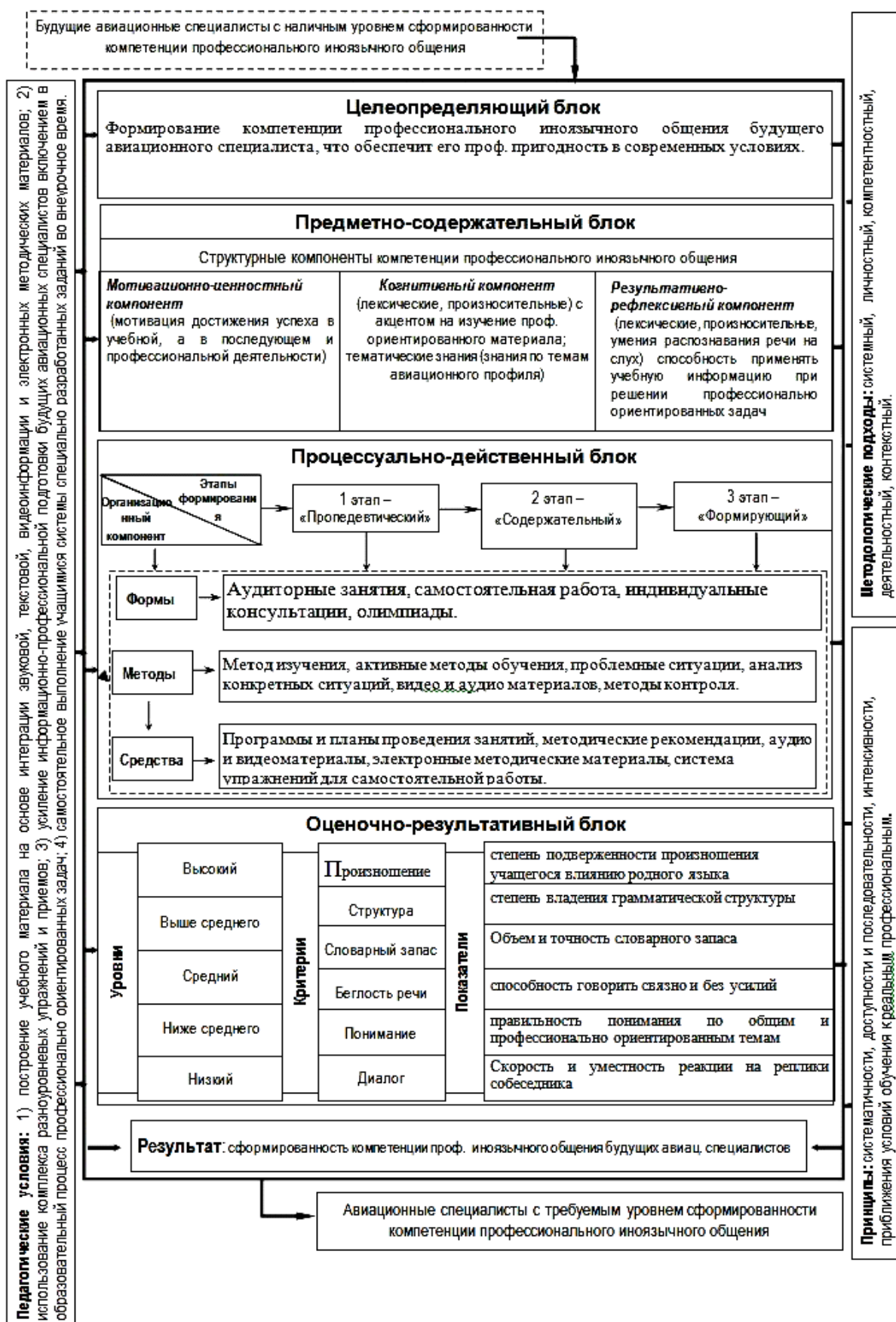


Рис. 1. Модель формирования компетенции профессионального иноязычного общения авиационных специалистов

тодические материалы, аудио и видеоматериалы), организационные формы обучения и учебной деятельности учащихся.

Итак, комплексность разработанной теоретической модели формирования компетенции профессионального иноязычного

общения заключается в ее направленности на развитие различных умений, необходимых будущему авиационному специалисту и позволяет сформировать компетенцию профессионально-иноязычного общения современного специалиста.

## Библиографический список

1. Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. — Орел, 2005.
2. Казакова, О.П. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам // Известия Южного федерального ун-та. Педагогические науки. — 2011. — № 6.
3. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике. — М., 2004.
4. ICAO Doc 4444. «Air Traffic Management», Fifteenth Edition, 2007.

## Bibliography

1. Obrazcov, P.I. Professionaljno-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazihku na neyazikovihkh fakul'tetakh vuzov / P.I. Obrazcov, O.Yu. Ivanova. — Orel, 2005.
2. Kazakova, O.P. Professionaljno orientirovannoe obuchenie inostrannim yazihkam // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo un-ta. Pedagogicheskie nauki. — 2011. — № 6.
3. Polonskiy, V.M. Slovarj po obrazovaniyu i pedagogike. — M., 2004.
4. ICAO Doc 4444. «Air Traffic Management», Fifteenth Edition, 2007.

Статья поступила в редакцию 30.01.13

УДК 159

**Sobolnikov V.V. REFLECTION PERSONAL CONSTRUCTS AS CORRECTION CONDITIONS DISSONANT MENTAL STATE.** The article deals with the reflection dissonant Subjective states as active process that is the content of consciousness and self-awareness, updated in verbalized internal dialogue. They enable the generation of new semantic structures. Dialogical, value level has a distinctive feature of verbalized internal dialogue. A statistically significant level of activity, meanings.

**Key words:** reflection, dissonant state, subjective process, internal dialogue.

**В.В. Собольников, д-р психол. наук, проф. ФГБОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: vsobolnikov@inbox.ru**

## РЕФЛЕКСИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОНСТРУКТОВ КАК УСЛОВИЕ КОРРЕКЦИИ ДИССОНАНТНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ

В статье рассматривается рефлексия диссонантных состояний как активный субъектный процесс, преобразующий содержание сознания и самосознания и создающий условия порождения новых смысловых образований. Такой процесс актуализируется в ходе вербализованного внутреннего диалога. Диалогический, ценностный уровень обладает отличительной чертой вербализованного внутреннего диалога. Выявлена статистически значимая степень активности, смыслы.

**Ключевые слова:** рефлексия, диссонантные состояния, субъективный процесс, внутренний диалог.

Современное общество начала третьего тысячелетия характеризуется кризисным состоянием в различных сферах человеческой жизнедеятельности. Современный человек находится под системным воздействием стрессовых факторов, обусловленных неопределенностью его пребывания в системе социально-экономических и личностных координат, трансформации ценностных ориентаций и т.д. Потребность обретения иного смысла жизни и выбора ее стратегии становится вызовом времени и условием выживания человека. В результате, кризисные явления с одной стороны и констатация сложности обретения личностной перспективы — с другой, создает внутриличностное противоречие. Состояние диссонанса, как следствие этого, порождает психологический дискомфорт, формирует психическое неблагополучие, а затем и давление (по Л. Фестингеру) [1. с. 15-52]. Изложенное с очевидностью актуализирует проблему психической устойчивости личности и гармонизации внутренних состояний и внешнего поведения индивида в современных условиях.

В таком контексте основополагающей проблемой становится психологическая коррекция диссонантных психических состояний и поведения человека в условиях современного общества. Известно, что в рамках определенной когнитивной сферы личности складывается совокупность установок, представлений, стереотипов мышления, восприятия пространства и т.д., которые не только не осознаются, но и проявляются у личности неосознано и в виде реакции. Поэтому вполне понятно, что большинство различного рода конфликтов как внутриличностного, так и межличностного плана, появление разногласий и непонимания имеют когнитивную обусловленность. В этой связи, изучение диссонантных состояний и поведения человека и их коррекцию следует проводить с помощью средств психологической коррекции и формирования у личности психической устойчивости.

Анализ проблем диссонантных психических состояний и дезадаптивного поведения человека в зарубежной литературе

позволяет выделить различные причины внутреннего дисбаланса и модели коррекционного процесса. Так, в работах представителей глубинной психокоррекции (З. Фрейд, К.Г. Юнг и др.) рассматривают психические травмы, внутренние конфликты, переживания, комплексы через проработку бессознательных паттернов, используя различные методы и приемы коррекции. В исследованиях бихевиорального направления (Б. Скиннер, Э. Торндайк, Д. Уотсон) выделяются т.н. оперантные методы, где используются определенные условия для изменения поведения индивида, посредством стимулов, внешнего пространства и окружения, а также мультимодального программирования (А. Лазарус, А. Бандура, Т. Нейланс и др.). Определенный интерес представляет гештальт-психология, в рамках которой, Ф. Перле [2] на основе работ гештальт-психологии (К. Левин, М. Вертгеймер и др.) разработал основу воздействия на выявленные у человека ключевые незавершенные гештальты, противоречий, психологических защит через интегральный принцип «здесь и сейчас». Исследования гуманистического коррекционного направления (К. Роджерс, А. Маслоу) рассматривают возможность выхода личности на творческий уровень. Близкое к этому обнаруживается в экзистенциальном подходе В. Франкла, Р. Ассаджоли, У. Джеймса, С. Грофа. По сути, последние предполагают обращение человека к духовному через перинатальные и трансперсональные переживания на пути к осознанию смысла жизни; постижения высшего «Я». В контексте исследования оптимальным представляется коррекция когнитивно-поведенческого характера (А. Бек, В. Глассер, Д. Миченбаум, А. Эллис и др.), в основе которой стоит трансформация ментального мира личности через выявление ошибочных паттернов мировоззрения, представлений, восприятия.

Анализ данных работ связанных с коррекцией личности убеждает в некотором постоянстве выбора средств при противоположности подходов к пониманию процесса ее изменения. В этом плане более предпочтительным является концептуальный подход Джоржа Келли, которым личность рассматривается

через «личные конструкторы», биполярные перцептивные ориентиры, используемые для истолкования («конструирования») окружающего мира и предвидения последствий совершаемых действий. Идея Дж. Келли [3] о том, что конструкторы, по причине порождения ошибочных предсказаний, периодически могут подвергаться пересмотру на основе жизненного опыта и рефлексивного процесса, была положена в основу исследования. В сущности, личностный конструктор – это мыслительный шаблон, через который человек воспринимает себя и окружающий мир. Следовательно, на основе личностных конструкторов, индивид формирует соответствующую когнитивную модель мира по средством взаимодействия мышления и языка. Содержательные аспекты конструкторов строятся на понятиях, созданных индивидуальным семантическим пространством человека и вплетенных в канву общесоциального семантического пространства. Оба вида семантических пространств взаимно пересекаются, оказывая влияние на сознание индивида, ее когнитивную модель. Большинство отечественных исследователей (В.Ф. Петренко, В.В. Кучеренко, А.А. Анистратов, А.Г. Шмелев и др.) справедливо полагают, что человеческое восприятие и осознание мира, процессы памяти, мышления, воображения вооружены и одновременно ограничены той конкретно-исторической системой значений, несущей в себе совокупный общественный опыт, культурное наследие определенной социальной общности. В частности, В.Ф. Петренко [4] упоминает о так называемой «категориальной сетке» сознания. Подобные мысли встречаются в теории парадигм Т. Куна, «социальном характере» Э. Фромма и «стереотипном культуральном поведении» Ц.П. Короленко. В итоге, можно полагать, что индивидуальная и социокультурная репрезентация задает личностным конструкторам некую двойственность.

В результате, личностные конструкторы имеют двойственную природу, базирующуюся на индивидуальной и социокультурной репрезентации мира. Не случайно, Дж. Келли, характеризуя свойства конструкторов, выделил два диапазона их применимости. Так, узкий спектр применимости основан на конструкторах фиксированного и ригидного характера, в то время как широкий – включает конструкторы, обеспечивающие в сознании личности более многогранную, когнитивную «систему координат». Очевидно, фиксированная, а с другой стороны неосознаваемая когнитивная модель находятся в основе диссонантных психических состояний и дезадаптивного поведения человека. В тоже время, такое состояние и понимание необходимости его коррекции подготавливает основу для использования адекватных методов в осуществлении процесса рефлексии.

В процессе подготовительной работы были отобраны средства по раскрытию личностных конструкторов. Наш выбор пал на метод мета-модели Дж. Гриндера [5]. Он позволял обеспечить «вскрытие» внутренних противоречий, конфликтов личности через вербальное взаимодействие психолога с клиентом. Моделирование реальности и организация рефлексии на основе обобщения, исключения, искажения оптимизировала процесс. В целях психодиагностики испытуемых была составлена батарея тестов: тест «Самооценка психических состояний» по Г. Айзенку (выявление тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности), тест «Самооценка» по Р. Кеттеллу (выявление самооценки личности); комплексная программа рефлексивной коррекции тест Спилбергер-Ханина (выявление личностной тревожности); методика «Тид» по Т.И. Бачашовой (выявление состояний тревожности и депрессии).

Экспериментальная проверка научной гипотезы была проведена на базе Научно-исследовательского центра «Исследо-

вание евроазиатских проблем» (г. Новосибирск). Формирование и проведение эксперимента проходило в течении 2011-2012 гг.. Выборка испытуемых проводилась из числа генеральной выборки контингента, предполагаемых для отправки для работ в северных широтах и обратившихся в центр с определенными проблемами.

В экспериментальную выборку попадали именно те испытуемые, которые имели высокий уровень измеряемых диссонантных психических состояний, а также неадекватную самооценку. В процессе предварительного взаимодействия, которое носило качественный характер, было отобрано 67 мужчин, возраст которых колебался в пределах 35-50 лет. Репрезентативность выборки определялась, главным образом, таким внешним критерием как возраст и внутренним, суть которого – это психологическая готовность человека к рефлексии и следующей за этим трансформации своей личности. 71% испытуемых, принимавших участие в исследовании, состояли в браке, имели высшее образование. Применяемые диагностические методы играли роль определенного индикатора изменения личности, исследуемой в процессе когнитивно-неведепческой коррекции.

После того, как экспериментальная группа была сформирована, следующий шаг эксперимента заключался в разработке, составлении и практической реализации психокоррекционной программы с рефлексивной составляющей. Цель программы состояла в том, чтобы нормализовать уровень тревожности, депрессии, фрустрации, агрессивности, ригидности испытуемых и сбалансировать самооценку личности. Психологическая коррекция состояла из трех последовательных этапов. Первый этап коррекции был основан на применении соответствующих методов вербального взаимодействия психолога с клиентами для выявления психологический диссонанс, отражаясь на состоянии и поведении. Второй этап коррекции был связан с более углубленной рефлексивной работой с испытуемыми над повышением уровня осознания личностных конструкторов. Третий этап коррекции был заключительным и касался практического закрепления результатов работы с учетом рефлексивного анализа и обратной связи.

Общие дисгармонические факторы испытуемых подвергались измерению при помощи количественных методов психодиагностики в начале и конце экспериментального исследования. Результаты измерения подтверждены математической статистикой. Итоги проведенной экспериментальной работы убеждают:

1. Психические состояния человека, такие как тревожность, депрессивность, фрустрация, агрессивность, ригидность при неадекватной самооценке обусловлены когнитивной составляющей в зависимости от установок, стереотипов, ценностных ориентаций, представлений, ориентированных на когнитивную модель.

2. Система неосознанности личностных конструкторов, формируют в сознании человека когнитивную модель. Зависимость (независимость) человека от данной модели определяет степень конфликта между идеальным и реальным, порождая в одном случае агрессию, негативные чувства, диссонанс.

3. Осознание личностных конструкторов через процесс рефлексии ведет к гармонизации поведения и психического здоровья человека Мужские конструкторы определяются уровнем социального статуса, материального положения и профессиональной востребованности.

Исходя из результатов проведенной работы следует констатировать, что решение поставленных проблем привело к их разрешению, а одновременно породив множество новых требующих дальнейшего научного осмысления.

#### Библиографический список

1. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса. – СПб., 1999.
2. Левин, К. Гештальт-психология и социально-когнитивная теория личности / К. Левин, А. Бандура. – М., 2007.
3. Келли, Дж. Теория личности. Психология личных конструкторов. – СПб., 2000.
4. Петренко, В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. – М., 1983.
5. Гриндер, Дж. Рефрейминг. Ориентация личности с помощью речевых стратегий. – М., 2003.

#### Bibliography

1. Festinger, L. Teoriya kognitivnogo dissonansa. – SPb., 1999.
2. Levin, K. Gestalt-psikhologiya i socialjno-kognitivnaya teoriya lichnosti / K. Levin, A. Bandura. – M., 2007.
3. Kelli, Dzh. Teoriya lichnosti. Psikhologiya lichnikh konstruktorov. – SPb., 2000.
4. Petrenko, V.F. Vvedenie v ehksperimentalnuyu psikhosemantiku: issledovanie form reprezentacii v obihdennom soznanii. – M., 1983.
5. Grinder, Dzh. Refreyjming. Orientaciya lichnosti s pomotijyu rechevikh strategij. – M., 2003.

Статья поступила в редакцию 30.01.13

УДК 159

Stav A. A NEW LOOK AT EGOISM UNDER DEVIANT BEHAVIOR THE INDIVIDUAL AND SOCIETY. Debated issue contrasting altruism-selfishness. According to the author, in all, the most altruistic forms, there is a selfish core.

Key words: selfishness, altruism, deviant behavior.

Став Ариэль, врач-психиатр, зав. факультетом усовершенствования врачей компании «MedicalDiamondInternational», Израиль, E-mail: [director@usmle.ru](mailto:director@usmle.ru)

## НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ЭГОИЗМ В РАМКАХ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА

Дискутируется проблема противопоставления альтруизма-эгоизма. По мнению автора, в любых, самых альтруистических проявлениях, присутствует эгоистическое ядро.

Ключевые слова: эгоизм, альтруизм, девиантное поведение.

Понятия альтруизма и эгоизма появились задолго до возникновения терминологии. Равно, как и вопрос отклоняющегося поведения, подходы к диагностике и терапии его, возник еще на заре человечества.

**Эгоизм** (от лат. ego — «я») — поведение, целиком определяемое мыслью о собственной пользе, выгоде, когда индивид ставит свои интересы выше интересов других. Противоположностью эгоизма традиционно считается альтруизм, хотя современная психология часто считает такое противопоставление некорректным. Выделяют также специфические взгляды на эгоизм, такие как: рациональный эгоизм, гедонизм. Эта тема необъятна как мир, и открытых вопросов больше, нежели ответов.

Необходимо осветить некоторые аспекты этой тематики, одни из которых, казалось бы, очевидны, другие не очень. И начать с того, на первый взгляд, не очень корректного заявления о том, что все мы — все человечество — отъявленные эгоисты, в строгом понимании. Наши самые, казалось бы, «альтруистичные», благие намерения и действия содержат в себе ядро эгоизма, которым вся эта «благость» покрыта, как косточка авокадо или манго мякотью и кожурой.

Я не оригинален в этом заявлении. Опираясь на построения Л. Фейербаха, Н.Г. Чернышевский в статье «Антропологический принцип в философии» разработал свою версию теории разумного эгоизма. Её иллюстрацией отчасти стал роман Чернышевского «Что делать?» (1863).

Цитируем:

— *Стало быть, правду говорят холодные практические люди, что человеком управляет только расчет выгоды?*

— *Они говорят правду. То, что называют возвышенными чувствами, идеальными стремлениями, — все это в общем ходе жизни совершенно ничтожно перед стремлением каждого к своей пользе, и в корне само состоит из того же стремления к пользе [1].*

Из авторской психотерапевтической методики и сборника сказкотерапии «Новое над Солнцем» в первой главе второй части я приведу следующий отрывок:

— *Почему ты подал этому нищему? Какое тебе дело до него?*

— *Я шёл по рынку, — сказал мужчина, — и услышал его голос, просивший подаяние. Я почувствовал себя плохо из-за того, что в моём кармане есть деньги и я могу купить себе еды, а у него нет — и он сидит голодный. Чтобы избавиться от этого плохого чувства несправедливости, я дал ему денег, чтобы он мог поесть.*

— *И теперь ты чувствуешь себя хорошо? — спросил подошедший Кот Семён.*

— *Да. Теперь я ощущаю спокойствие и даже радость от того, что помог кому-то.*

— *Значит, — заключил Львёнок, — тем, что ты дал человеку подарок и подал ему милостыню, ты оказал милость не столько ему, сколько себе. Облако оказалось право. Давать — лучше, чем получать.*

То есть фактически, любое наше действие направлено на удовлетворение собственной потребности и желания. А это и есть «эгоизм». В этом мире мы функционируем согласно нашим желаниям, которые постоянно растут и развиваются. Этот рост проходит поступенчато и достигает такого уровня, на котором мы уже не сможем удовлетворить наши желания. Это начинает происходить сейчас, в наше время, во всем человечестве.

Вслед за Авраамом Маслоу, который в 1954 году опубликовал диаграмму иерархии человеческих потребностей, исследуя эти вопросы, я счел целесообразным, по гораздо более древним, я бы даже сказал «ветхим» источникам выделить пять уровней эгоизма:

1. Неживой
2. Растительный
3. Животный
4. Человеческий
5. Духовный

Наш мир находится на уровне проявления желания самонаслаждаться, и это желание распространяется на природу неживую, растительную, животную, человеческую, и духовную. Его можно обнаружить в нашем мире во всех своих проявлениях.

Наш мир развивался от неживых желаний — сил природы, порождающих неживые объекты, к растительным, затем к животным, затем к человеческим желаниям. То есть, постепенное поступательное развитие желаний от нуля и создало весь материал нашего мира. После появления человека желания развиваются на человеческом уровне. В человеке тоже существуют пять стадий развития желаний.

Сначала в человеке проявляются желания естественные, телесные: пищи, семьи, крова, продолжения рода — потребности в том, что жаждает наше тело. Даже если бы мы жили изолированно от всего общества, то испытывали бы эти естественные желания.

Следующий этап развития приводит нас к тому, что мы желаем богатства. Богатство — это не просто деньги в банке. Это уверенность, мощь человека, обеспечение себя. Этот этап развития желаний привел к появлению в нашем мире следующей формации — переходу от примитивных форм жизни к более сложным общественным отношениям.

Следующая ступень развития желаний проявляется в человечестве как стремление к власти и славе. Возникают новые общественные отношения между людьми.

Дальнейший рост желаний принес человеку стремление к знаниям. Вот в этом состоянии мы и находимся. Однако и это стремление исчезает. Мы в нашем мире уже убедились, что и знания не делают нас счастливыми, не дают ответа на вопросы, которые возникают у людей. Мы находимся уже за пределами желаний знаний.

После этих четырех этапов развития желаний, которые тоже называются неживой, растительный, животный и человеческий, возникает эгоизм. Он не находится внутри нас, он выше нас. То есть человек начинает устремляться с помощью эгоизма к некоему Высшему миру, к тому, что расположено вне нашего мира. То есть изначально — этот вид эгоизма конструктивен, ибо движет нас вперед.

Человек подсознательно рассуждает так: желания телесные я удовлетворяю самостоятельно. Желания богатства, власти, славы я обеспечу за счет общества. Жажда знаний я реализую за счет своего личного, индивидуального развития, конечно, при поддержке всего предыдущего. А вот возникающее в нас новое желание — совершенно особое. Это стремление к тому, что не находится в рамках нашего мира, что ни посредством своего тела, ни с помощью окружающего общества, ни личными постижениями в нашем мире я удовлетворить не могу.

Я начинаю стремиться к чему-то, а к чему — не знаю. Поскольку человечество пока не может найти ответ на вопрос: для чего мы существуем, оно и оказывается в кризисе, впадает в

депрессию. Наркотики, террор, насилие — суть следствия кризиса, образовавшиеся ввиду невозможности удовлетворить новый вид желаний, возникающего в нас.

Это тяготение к некоему источнику, из которого мы произошли, откуда низошли в этот мир, только оно нами еще не осознано. Мы пока не понимаем, на что оно направлено, а лишь видим, что в нашем мире ничем уже не можем наполниться. Смысл моего желания — припасть к тому источнику наслаждения, которого в нашем мире нет. Отсюда происходят все человеческие проблемы и кризисы. И это видно на примере развитых, богатых стран, где уровни первых четырех ступеней эгоизма удовлетворены. Уровень наркотизации, самоубийств в Европе, особенно в скандинавских странах не просто один из самых высоких, а самый высокий. И под «наркотизацией» я подразумеваю, в том числе, легализованные в этих странах наркотические вещества. Достаточно лишь упомянуть район «Христиания» в Копенгагене, просто посетив который, можно войти в состояние «измененного сознания».

Уровень бытового насилия в этих странах не велик, ибо сдерживается силами социальных служб и правопорядка. И это приводит к единичным, но зато чудовищным по жестокости проявлениям насилия отдельными индивидуумами, деяния которых с лихвой «окупают» низкий уровень «мелкой» преступности. Брейвик, массовые расстрелы в школах, жестокая сексуальная преступность...

Вслед за предлагаемым «делением» уровней эгоизма и способами удовлетворения желаний, можно было бы и девиантное поведение, а так же преступления разделить на соответствующие категории. Отмечу, что разделение условно, отражает СУБЪЕКТИВНУЮ, то есть МОТИВАЦИОННУЮ сторону преступления и «научную» терминологию для подобного рода спекуляций еще не придумали.

**«Неживые преступления»** — преступления, в мотивационной основе которых лежат удовлетворение примитивных, базовых желаний тела. Например, сексуальные преступления с целью самонаслаждения (то есть не для того, чтобы унижить жертву или по иным мотивам), кража ради еды и так далее.

**«Растительные преступления»** — преступления финансового и иного материального характера, направленные на обеспечение собственной уверенности «в завтрашнем дне», поддержки себя, своей финансовой независимости и мощи.

**«Животные преступления»** — преступления, призванные возвыситься над окружающими, приобрести власть и построить иерархические отношения. Часто это государственные преступления, зачинщики переворотов и революций, различного рода плагиат, клевета и даже убийства с целью занять более выгодный пост или показать свою значимость.

**«Человеческие преступления»** — преступления в сфере интеллекта и знаний, информационных технологий, хищение научной собственности. Не с вышеуказанными мотивами, характерными для более «низших» преступлений, а именно с целью «знаний ради знаний».

**«Духовные преступления»** — самые чудовищные по сути, отраженные в вышесказанном, включающие в себя истинный фанатизм, стремление занять «лучшее место у Престола Славы Творца».

Именно «духовные преступления» унесли наибольшее количество жизней в истории человечества.

В Библии, в Книге Бытия рассказывается о первом преступлении, совершенном человеком против человека. Это всем известное убийство Авеля его братом Каином.

(Бытие, глава 4)

3. И было по прошествии дней, и принес Каин от плодов земли дар Господу. 4. И Эвель, принес также и он от первородных стада своего и от их туков. И призрел Господь на Эвеля и на его дар. 5. А на Каина и на его дар не призрел. И досадно стало Каину очень, и поникло его лицо. 6. И сказал Господь Каину: Почему досадно тебе и почему поникло твое лицо? 7. Ведь если будешь добро творить, простится (тебе), а если не будешь творить добро, при входе грех лежит, и к тебе его влечение, — ты же властелю над ним! 8. И сказал Каин Эвелю, брату своему... И было, когда они были в поле, и восстал Каин на Эвеля, брата своего, и убил его...

В этом отрывке, в самом начале Библии мы встречаемся с высшим уровнем духовного эгоизма. Учитывая теологическую концепцию инволюции, Библия повествует о «высшем к низшему» и потом обратно — от низшего к высшему (по моему мнению, смерть Моисея, описанная в последних главах Пятикнижия так же является следствием проявления духовного эгоизма, но куда более высокого порядка).

Наиболее полно отражена эта концепция в книге Екклесиаста. Царь Соломон, «наимудрейший» из людей, в последовательности указывал на каждый из уровней, которым он овладевал и признавал его «суею сует». Концовка книги Екклесиаста подводит итог:

(Екклесиаст 12:14)

**«Послушаем всему заключение: Бога бойся и соблюдай Его заветы, потому что в этом — вся (суть) человека».**

Современная наука уже не столь категорично негативно относится к существованию некоей Творящей Силы. Открытия в области квантовой физики поставили под сомнение множество «незыблемых» истин, антирелигиозных догматов и показали, что не все так однозначно в нашем мире, где нет ничего нового под Солнцем. И основоположник психоанализа Зигмунд Фрейд, и основатель телесно-ориентированной терапии, психиатр Вильгельм Райх, и многие другие ученые с мировыми именами признавали и признают нечто, что объединяет нас всех. **Можно называть это Богом, а можно и альтруизмом.** И находится это «над Солнцем». В ядре того самого ядра эгоизма.

Человечество до сих пор не смогло придумать некий эквивалент старым «добрым» десяти Библейским заповедям. А посему, призыв Екклесиаста актуален и поныне.

Вышеизложенное являет собой лишь крохотную часть, вершущую айсберга масштабных исследований в области такой, «новой» и, одновременно, «древней» девиантологии, подхода, основанного на принципах эгоизма-альтруизма. Огромное количество законов и закономерностей еще предстоит заново «открыть», описать научным языком с применением современной терминологии, разработать методы подхода к девиантным личностям в рамках представленной модели. Предстоит раскрыть и подтвердить корни эгоизма, по моему мнению, являющегося необходимым условием бытия. Ибо эгоизм и есть сама суть сотворенного. Предстоит решить вопрос, в какой именно момент «заполнения сосуда желания» возникает девиантное поведение личности, в каких случаях криминальная мотивация продиктована внутренним стыдом, осознанием различий между своей сущностью и заложенным в «ядре ядра» совершенным альтруизмом. В каких случаях человек сам может остановить себя от совершения преступления и сознательно оградить себя от выгоды и наслаждения, доставляемого преступлением?

Это долгий и кропотливый труд, который, однако, вполне оправдывает себя и в плане более глубинного понимания психических и духовных процессов в человеке, и в плане профилактики и лечения девиантных лиц, новых подходов в психотерапии и педагогике.

#### Библиографический список

1. Чернышевский, Н.Г. Антропологический принцип в философии // Современник. — 1860. — № 4.

#### Bibliography

1. Chernyshevskiy, N.G. Antropologicheskij princip v filosofii // Sovremennik. — 1860. — № 4.

Статья поступила в редакцию 30.01.13

УДК 159

Stoyuchina N. Yu. **PROBLEMS OF STUDYING HISTORY «PROVINCIAL PSYCHOLOGY».** The author investigates a poorly studied cultural phenomenon of Russian regional psychology, its history and major problems.

**Key words:** the history of Russian psychology, regional psychology.

**Н.Ю. Стояхина**, канд. психол. наук, доц., Нижегородский гос. университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: Natast0@rambler.ru

## ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ «ПРОВИНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ»

Автор обращается к малоизученному явлению культуры – истории провинциальной психологии, очерчивая круг значимых проблем.

**Ключевые слова:** история российской психологии, провинциальная психология.

Возрастающее внимание к истории психологии в последние два десятилетия открывает множество новых возможностей для исследователей. В первую очередь, это связано с открытием забытых имен в отечественной психологии [1-29]. Пришло время, когда российская психологическая классика стала нуждаться не в комплиментах, а в монографическом анализе своего подлинного многообразия, и тогда история российской психологии будет историей голосов, откликающихся в гулком мировом пространстве отечественной науки, и памяти, не привязанной намертво к своему ландшафту.

Вышедшие в печать «Антология российской истории» А.Н. Ждан [24], словарь «История психологии в лицах» [11], материалы международных конференций по истории психологии – «Московские встречи...» [9; 10], материалы семинара по истории психологии в Арзамасе Нижегородской области [1; 3] – эти и другие историко-психологические работы, носящие характер итоговых, заставляют внимательного читателя обратить внимание на тот факт, что в понятие «российская психология» скромно входят: а) психологи, работавшие и жившие в провинции и никогда не работавшие в столицах; б) психологи русского зарубежья. Если по истории психологии русского зарубежья уже проводятся целостные исследования [25; 26], то по истории провинциальной психологии, где был бы осмыслен этот культурный и научный феномен, ничего не издано. Отдельные исследования о В.М. Экземпляром [2], И.В. Страхове [5], С.М. Василейском [13], А.А. Гайворовском [28], М.М. Рубинштейне [20] и других ученых-психологах, работавших в разное время своей жизни в провинциальных вузах, – всего лишь исключения из общего правила. В центре массового изучения по-прежнему являются немногочисленные фигуры психологического советского «столичного генералитета»: Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и пр. Представление о так называемой российской провинциальной психологии, как отдельной теме для изучения, только намечилось В.А. Кольцовой [14].

Что касается историко-психологического знания в курсе изучения истории психологии на психологических факультетах, то ни в одном учебнике и учебном пособии по истории психологии нет даже упоминания об этом научном и культурном феномене, присущем только нашей, российской истории<sup>1</sup>. Преподаватели курса истории психологии (из них же зачастую формируется немногочисленный отряд российских историков психологии) немногочисленно занимаются исследованием истории психологии «на местах». Попробуем разобраться, с чем это связано.

Известно, что одним из методов историко-научного исследования является изучение биографий тех ученых, чей вклад в науку оказал влияние на ее развитие. Как пишет Б.З. Докторов, традиционно «биографические исследования трактуются лишь как дополнение к последним, иллюстрация к ним. Подобная практика, с одной стороны, не стимулирует расширение разработок собственно биографической направленности, с другой – обедняет взгляд на прошлое анализируемой области деятельности: по существу, из нее оказываются убранными ее создатели. Таких «безлюдных» картин прошлого-настоящего множество» [8, с. 18]. Однако, история науки, показанная через биографию конкретного ученого, позволяет показать историю как непрерывно развивающиеся идеи, созданные конкретными людьми.

Жизнеописания провинциальных ученых – яркие, но при этом – типичные случаи, раскрывающие типы ментальностей эпохи как серьезный фактор истории науки, что очень важно для психологии, находящейся в состоянии смены парадигм, переживающей серьезные внутринаучные конфликты.

Провинциальных психологов прошлого трудно отнести к «героям» отечественной истории психологии, о которых пишут статьи, ведется изучение их жизненного пути и творчества. Исследователю трудно отказаться от привычных и удобных штампов-представлений об ученых – «больших» и «не очень», – так велика привычка, подкрепляемая эффектом узнавания. История психологии построена как история психологических «генералов», и это часто определяет в наших умах конфигурации психологического процесса, лишая нас альтернативных, может быть, не всегда бесспорных построений. Любой историк психологии может получить упрек в ревизионизме и вкусовщине, но у всех схожие задачи: проанализировать динамику исследовательского приоритета в науке, проследить рецепцию научных идей. Классика психологии была создана учеными и мыслителями, многие из которых до сих пор не обрели своего адекватного места в истории психологии. Новые, революционные научные идеи не возникают ниоткуда, они возникают как ответы на вызовы своего времени, где живут, думают и действуют многие-многие ученые, в том числе – почти незаметные.

В научном психологическом сообществе отсутствует адекватное представление о роли и месте в истории науки провинциальных психологов, что, на наш взгляд, связано с тем, что их судьбы остаются не обозначенными и не осмысленными явлением в истории психологии. До сих пор провинциальная психология не осознается как равноправная часть российской психологической науки. Образ провинциальной психологии в России, в той немногочисленной части опубликованных материалов, состоит из редких фрагментов, осколков некоторых биографий и описаний достижений отдельных ученых-психологов, хотя историк психологии В.А. Кольцов признается бесспорность интеллектуального потенциала и роль российской провинции, проявившейся «в становлении ключевых процессов в психологической жизни» начала XX в. [14].

К проблеме изучения провинциальной российской культуры еще в начале 1920-х гг. привлек внимание российский ученый-литературовед Н.К. Пиксанов, введя понятие «культурного гнезда» – «тесного единения, органического слияния культурных явлений и деятелей» (на основе литературного кружка, театра, гимназии) [22], в связи с появлением общего интереса к областному принципу в культуроведении. «Та централизация, – писал Н.К. Пиксанов, – которая так заметна в политической русской истории, сказалась и на истории русского искусства и русской литературы, больше того, она обнаружилась и в русской исторической мысли. Подчиняясь централистским тенденциям, наша историческая мысль под новой русской культурой и литературой разумеет собственно культуру и литературу столичную, не учитывая, просто забывая, областную... В движениях и поворотах «русской», т.е. общерусской, столичной литературы мы многого не поймем, если не изучим областных культурных гнезд» [22]. По его представлению, именно в областях есть свой пласт культуры, в частности «литературные гнезда», изучение которых необходимо для последующего использования в описании истории науки и культуры в целом. Он различал три группы русских писателей: усадебные, столичные и провинциальные, но «возможны переходные и смешанные формы» [22]. «Провинция глубоко вдвинулась в столицу и всюду воздвигла в ней свои форпосты» [22]. Ввиду глубокой ассимиляции этих двух культурных явлений он предлагал изучать «сплошное» культурное наследие «без нарочитого отбора. Через отдельные экзemplификации мы должны подняться к общему важному вопросу: о взаимодействии областной и центральной культур» [22]. Их нельзя разделять, т.к. «существует непрерывный обмен, два постоянных встречных тока, сплошное массовое движение между центром и периферией, столицей и провинцией» [21]. Так в

<sup>1</sup> Возникают определенные трудности с переводом понятия на английский язык, ведь, например, в США нет такого понятия, как «провинциальная наука». Если у нас Москва и Санкт-Петербург – столицы, а все остальное – провинция, то Вашингтон – административная столица, но не более. Наука развивается в университетах различных штатов страны, будь то небольшая Айова или огромные штаты Калифорния и Техас. Как объяснить иностранным коллегам, что наука в провинции – это, в первую очередь, материальные трудности, традиционно испытываемые отдаленными от столицы научными работниками, распространяющиеся на оборудование, командировки, печать. Мы нашли только одно словосочетание – *localscientificschools*.

1920-х гг. была поставлена проблема целостного изучения провинциального культурного наследия.

Выделим особенности и трудности исследования этой малоизученной составляющей российской психологии – провинциальной психологии: что называть термином «провинциальная психология»; поиск источников для изучения; периодизация культурного феномена «провинциальная психология»; стремление к объективному изображению картины прошлого.

Понятная неоднозначность термина «провинциальная психология», кого мы можем считать «провинциальным психологом». Институционализация психологического знания в России произошла на рубеже XIX–XX вв., в то время ее границы только начинали формироваться. То, что далеко не во всех провинциальных городах были психофизиологические лаборатории и лаборатории по экспериментальной психологии (Казань, Харьков, Киев, Львов, Одесса, Тарту), никак не сказывалась на характере психологических исследований. К категории психологов российской провинции, работавших на ниве психологии с конца XIX в., относятся богословы, педагоги, врачи.

Так, например, участниками Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии (Санкт-Петербург, 1906 г.) от Нижнего Новгорода были преподаватель коммерческого училища (В.В. Мурашев) и преподавательница женской гимназии (М.П. Подсосова), на Втором Всероссийском съезде по педагогической психологии (Санкт-Петербург, 1909) присутствовали директор Арзамасской учительской семинарии (В.В. Логинов) и преподаватель коммерческого училища (Мурашев В.В., Н. Новгород). Нижегородская губерния на Втором Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике (Санкт-Петербург, 1913) была представлена несколькими заинтересованными в психологии лицами: школьным врачом (Д.В. Акифьев), преподавателями мужской гимназии и кадетского корпуса (В.В. Бабкин и В.П. Вицинский), преподавателем Ветлужской мужской гимназии (Б.А. Зерчанинов), начальницей епархиального училища (В.В. Кубинцева), школьным врачом (С.Н. Мицкевич).

В начале XX в. преподавали учебную дисциплину психологию в мужской гимназии директор И.С. Баранов, преподаватели В.В. Бабкин и Б.В. Лавров, выпускники историко-филологических факультетов столичных императорских университетов. Последнему принадлежит авторство учебника по психологии для гимназий [17]. Тогда же, в Н. Новгороде, начал свою деятельность психолога религиозно-богословского направления богослов и священнослужитель Н.Н. Боголюбов [27].

1920–30-е гг. провинциальная психология обогатилась трудом учителей, врачей и инженеров, пополнивших ряды педологов и психотехников, например, в Нижегородском краевом институте по изучению профзаболеваний, Нижегородском Психоневрологическом институте, в психофизиологической лаборатории Нижегородского автомобильного завода им. Молотова. Собственно психотехников и психологов было мало. Судьбы многих участников и деятелей психотехнического и педологического движения после Постановления «О педологических извращениях...» (1936 г.) трудно проследить.

Итак, в начале XX в. врачи-гигиенисты, психиатры, богословы, литераторы, педагоги, врачи уделяли много внимания психологическим проблемам в своих трудах, поэтому нам кажется справедливым, говоря о провинциальной психологии, учитывать разнообразных специалистов, работавших на ниве российской психологии.

Понятие «российская провинциальная психология» объединяет всю совокупность всех специалистов, имевших печатные труды и принимавших участие в деятельности российского психологического сообщества.

Следующая проблема – «определение соотношения между закономерностями роста культуры в целом и внутренней логикой развития психологического знания. Вплоть до недавнего времени культура изучалась по отраслевому принципу, т.е. как некие параллельные линии исследовались отдельно искусство, религия, философия, наука, образование и т.д.» [15], в результате раздельно осмыслились культурный процесс и эмпирическое описание его составляющих. Пытаясь ответить на эти вопросы, психолог в качестве источников использует как традиционные, так и нетрадиционные виды источников. Куда же обращаться за материалом, и что там может ждать исследователя?

1. *На бывшее место работы*, каким чаще всего является кафедра психологии в областном педагогическом вузе. Как представлены ключевые фигуры истории «местной» психологии «на местах» – в учебных заведениях, где аккумулировалась научная жизнь в провинции? Зачастую о предшественниках нынешних ученых можно прочесть скудную справочную информацию только в юбилейных сборниках, посвященных круглой дате со-

здания вуза областного значения [6; 23]. Даже там, где продолжают работать кафедра, основанная известным когда-то ученым, обычно мало знают о его научном творчестве, даже не описана его библиография, не говоря о биографии.

2. *В архиве*. Увы, немногие историки психологии работают в архивах, гораздо удобнее остановиться и ограничиться на изучении и пересказе ранее изданных работ, пренебрегая изучением биографических данных. Почему? – не любят? считают трудоемким делом? лишним? Действительно, надежды, что будет ждаться папка с надписью «Имярек – психолог/педолог/психотехник» нет, сведения буквально рассыпаны по разным фондам, порой их нахождение неожиданно.

3. *В библиотеку*. К сожалению, приходится говорить о неудовлетворительном состоянии наших библиотек, где так трудно порой бывает найти тексты – они не сохранились, а порой до сих пор что-то хранится в спецфондах. О технических возможностях отечественных библиотек вообще говорить не приходится... Следует отметить, что все самые интересные историко-психологические исследования – малотиражные, они, как правило, есть в библиотеках тех городов, где изданы. Систематической информации о них нет, она случайная [19; 20].

4. *В вузовскую библиотеку*, где хранятся издания, выпущенные к юбилейным датам вуза, где обычно упоминаются фамилии психологов, работавших здесь.

5. *К родственникам* (если таковые известны). Приходится отметить из собственного опыта трудность поиска таковых. Даже если потомки найдены, они: могут иметь самое приблизительное представление о своем предке, не сохранили никаких материалов, кроме нескольких фото; могут с неохотой и непониманием говорить о своем родственнике; могут не хотеть общаться.

6. *Книги по педагогике, истории, науке региона* [например, 4; 18] Наше невнимание, порой откровенное игнорирование исторических исследований, которые, казалось бы, не связаны напрямую с психологией. Например, в Самаре издали книгу о земском деятеле второй половины XIX в. – враче В.О. Португалове [12]. Кроме того, что он заслуживает самого уважительного отношения, в его большой семье среди шести детей был хорошо известный в Самаре в 1920-е гг. психиатр, психолог, педолог Ю.В. Португалов (1876–1936), о ком упоминает в своей работе «Исторический смысл психологического кризиса» Л.С. Выготский.

Говоря об историческом контексте психологии, исследователи нуждаются в периодизации. На сегодняшний день В.А. Кольцова предлагает периодизацию в развитии интеллектуального потенциала российской провинции, основанной на отношении «власть – наука». Отмечая, что «провинция играет ключевую роль в развитии русской культуры и русской духовности и именно с ней связаны перспективы поступательного развития нашей страны», В.А. Кольцова намечает три периода. Первый период (конец XIX–начало XX вв.) – провинциальная психологическая жизнь превосходит столичную, чему «в большей степени способствовала протекционистская научная политика государства, экономическая поддержка им научных исследовательских проектов, расширение системы подготовки психологических кадров, а также отсутствие жесткой централизации в управлении наукой. В определении научных ориентаций ученых, выделении лидеров научных школ и в их последующем развитии в это время господствовала... сила научного авторитета» [14], что способствовало самобытному развитию разных регионов как центров психологической мысли. Тут вряд ли стоит говорить о противостоянии столицы и провинции, имело место выражение «оригинальных направлений развития психологического знания в разных регионах как равнозначных в смысле интеллектуального, исследовательского потенциала со столичными центрами» [14].

Второй период (советский) характеризуется противоречивыми тенденциями: объективная заинтересованность государства в психологических научных данных, экономическая поддержка науки и жесткий идеологический контроль за научными разработками, вмешательство в организационные и содержательные составляющие психологической науки. «Сила научного авторитета сменяется... силой власти» [14]. Именно в это время «возникает тенденция стягивания лучших кадров в столицу, «под свое крыло», что на фоне происходящей унификации в идеологической и методологической сферах организационно ослабляет региональные центры и объективно низводит их до уровня научной провинции» [14].

Именно на этот период приходится множество передвижений научной интеллигенции, порой не по своей воле, когда а) ученые меняли место работы, перемещаясь по провинциальным вузам (С.М. Васильевский: Самара – Витебск – Минск – Нижний Новгород – Киров – Нижний Новгород; А.А. Гаворовский:

Самара – Минск – Краснодар – Ростов-на-Дону – Куйбышев; Я.Г. Ильон: Пермь – Харьков – Нижний Новгород; А.Н. Жукова-Бек: Чита – Иркутск – Томск – Новосибирск и т.п.); б) ученые выезжали из провинции в столицы и оставались там (А.Р. Лурия – из Казани, Л.С. Выготский – из Гомеля и т.п.); в) столичные ученые, оказываясь в провинции не по своей воле, продолжали свою научную деятельность (С.Н. Беляева-Экземплярская, В.М. Экземплярский, А.П. Нечаев).

Третий период, начавшийся с перестройкой, выравнивает столичную и региональную науки отсутствием финансовой поддержки государства, но лишает столичную науку фундаментальной ориентированности, координирующей функции и научно-организационного воздействия.

Есть проблема в обозначении мест пребывания ученых психологов, например,

- провинциальные города временного, но вынужденного пребывания (так, во время эвакуации из столичных вузов множество психологов оказались в российской глубинке. Как пишут В.А. Кольцова и Ю.Н. Олейник, «благодаря деятельности эвакуированных научных и учебных психологических учреждений в периферийных и провинциальных центрах Советского Союза, в послевоенное время отмечается бурный рост региональных психологических лабораторий, учебных кафедр и формирование психологического сообщества в регионах, где до войны психология не была развита» [16, с. 144]; или ученые, попавшие из столицы в ссылку, как, например, В.Н. Экземплярский (Челябинский государственный педагогический институт), А.П. Нечаев (Семипалатинский государственный педагогический институт));
- провинциальные города постоянного пребывания российских психологов, которые стали местом жительства и реализацией научного потенциала, культурной средой с имеющейся в них образовательной инфраструктурой, научной периодической печатью.

Следующую трудность обозначила Р.М. Фрумкина: «Ученый, которого современные историки и писатели представляют как культурного героя нашего времени, редко изучается как герой своего времени» [29]. Сложно нарисовать корректную картину психологических воззрений отдельного ученого на фоне внешней истории с учетом его личной истории, даже бытовой истории. Российский лингвист и литературовед Г.О. Винокур писал в 1924 г.: «вся биография вообще – только внешнее выражение внутреннего» [7], т.е. любой социально-исторический факт может стать содержанием личной жизни, если переживается личностью и получает биографический смысл. Множество исторических ситуаций, например, в 1930-е гг. XX века (индустриализация страны, компания по ликвидации неграмотности, «павловская сессия» и пр.) сплетаются в сложный узор фона, который активно проецирует свое содержание на собственно психологический ряд, отражающийся в понятиях, теориях. Нельзя не учитывать культурный контекст, а это область то ли социологии культуры, то ли исторической культурологии, на которых расположилась история психологии как конгломерат безусловных проблем культуры на материале психологических контекстов.

Существует объективная сложность изучения научного творчества ученых, которые сейчас стали «зарубежными» (из ближнего зарубежья). На затрудненность контактов с коллегами из бывших союзных республик влияет тот факт, что вместе с территорией ученый автоматически стал чьим-то национальным

достижением, да и мы быстро перестроились, автоматически стали воспринимать стереотип: «Такой-то – жил и работал там-то (например, на Украине), значит, украинец...» (так незаметно утратился интерес к харьковскому профессору П.Э. Лейкфельду, философу и психологу, к профессору Н.Ю. Войтонису из Симферополя, специалисту по предистории интеллекта, к таргусскому профессору К.А. Рамулю и пр.).

Еще сложнее обстоит дело с изучением наследия психологов русского зарубежья, тех, которые до отъезда работали в провинции.

Кроме проблем, отмеченных М.Ю. Сорокиной, – «на протяжении всего советского периода российской истории покинувшие страну ученые на официальном уровне именовались «предателями» и «отщепенцами», а изучение феномена «научной миграции» было табуировано, и как следствие – подлинные количественные масштабы, формы и соотношения естественной, вынужденной и насильственной миграций российских ученых в XIX–XX вв. до сих пор остаются неизвестными даже в академическом науковедении» [26] и носят характер вероятностной экспертной оценки – следует отметить в первую очередь неосознаваемую и строгую самоцензуру, царящую в провинциальном сознании относительно таких исторических персонажей. Во вторую очередь, чтобы осознать российское научное зарубежье «как своеобразный, самодостаточный, многомерный, исторический и/или актуальный социокультурный мир со своей собственной структурой разнообразных отношений, интересов и мотиваций, оказывавший и продолжающий оказывать огромное воздействие на развитие науки и цивилизации, а также на формирование образа России в инокультурных пространствах» (там же), может быть, нужно, как минимум, знать иностранные языки?

Знакомясь с биографическим и научным историко-психологическим материалом провинции (даже на примере Нижегородской области), возвращая незаслуженно забытые имена психологов, живших в губернских и областных городах, мы разрушаем образ российской провинции как второстепенной составляющей российской науки. Позиционируя себя как активную часть психологического сообщества, сложного по структуре, с нечеткими границами (из-за перемещений из столицы на периферию и обратно), объединенного внутренними профессиональными связями, психологи из губернских городов распространяли и пропагандировали достижения науки психологии, формировали ее образ.

Неоформленность научной проблемы, которую мы условно называем «провинциальная психология», для учебного курса «История психологии» показывает «белое пятно» в истории и методологии отечественной психологии, сказывается на отсутствии мотивации к изучению истории психологии студентами, на снижении интереса к развитию науки в родном вузе («В Москву! В Москву!» – с такой же тоской, как три сестры у А.П. Чехова, говорят нынешние студенты, и часто эта фраза остается характеристикой бесплодных мечтаний), т.к. перед их глазами нет достойных исторических образов.

Перечисленные нами трудности, безусловно, носят характер собственных размышлений в работе по поиску материалов о нижегородских психологах. Историки психологии, наверное, могут поделиться своими.

#### Библиографический список

1. Актуальные проблемы истории психологии: материалы Всероссийского методологического семинара / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Е.С. Минькова, Э.В. Тихонова; под общ. ред. Е.П. Титкова. – Арзамас, 2009.
2. Альманах Научного архива Психологического института: Челпановские чтения – 2009. – М., 2009. – Вып. 3.
3. Арзамасские чтения – 2. Основные направления развития отечественной и зарубежной психологии: материалы Всероссийского методологического семинара / отв. ред. Е.С. Минькова. – Арзамас, 2012.
4. Берельковский, И.В. Власть и научно-педагогическая интеллигенция: идеологический диктат в СССР конца 1920-х – начала 1950-х гг. (По материалам Нижегородской губернии – Горьковской области). – М.; Н.Новгород, 2006.
5. Богданчиков, С.А. О ранних работах И.В. Страхова (К 90-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. – 1995. – № 5.
6. Век на педагогической ниве. К 100-летию юбилею НГПУ: монография / под общ. ред. Л.Е. Шапошникова. – Н.Новгород, 2011.
7. Винокур, Г.О. Биография и культура. – М., 2007.
8. Докторов, Б.З. Реклама и опросы общественного мнения в США. История зарождения. Судьбы творцов. – М., 2008.
9. История отечественной и мировой психологической мысли: ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее: материалы международной конф. по истории психологии «IV Московские встречи» / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. – М., 2006.
10. История отечественной и мировой психологической мысли: ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее: материалы международной конф. по истории психологии «V Московские встречи» / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. – М., 2010.
11. История психологии в лицах. Персоналии // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 2005.
12. Кабытов, П. Земский врач Вениамин Осипович Португалов (1835-1896 гг.) / П. Кабытов, С. Стегунин, В. Кузьмин. – Самара, 2006.
13. Кандыбович, Л.А. Психотехники Беларуси: имена и судьбы (20-30-е гг. XX ст.): монография / Л.А. Кандыбович, Н.Ю. Стояхина. – Минск, 2009.

14. Кольцова, В.А. Интеллектуальный ресурс провинциальной психологии: историко-психологический экскурс // История отечественной и мировой психологической мысли. Постигая прошлое, помнить настоящее, предвидеть будущее: материалы международной конф. по истории психологии «IV Московские встречи» / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. – М., 2006.
15. Кольцова, В.А. Об изучении истории психологии в системе культуры / В.А. Кольцова, А.М. Медведев // Психологический журнал. – 1992. – № 5. – Т. 13.
16. Кольцова, В.А. Советская психологическая наука в годы Великой Отечественной войны (1941-1945) / В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. – М., 2006.
17. Лавров, Б.В. Курс психологии (для гимназий и самообразования). – Н.Новгород, 1912.
18. Образование – Наука – Идеология (опыт отечественной истории): монография / А.А. Касьян, А.В. Грехов, С.Л. Ивашевский [и др.]; под ред. А.А. Касьян. – Н.Новгород, 2012.
19. Общее дело. Жизнь и деятельность известных врачей Забайкалья Е.В. и А.Н. Бек / авт.-сост. Е.А. Андрусевич; предисловие Б.И. Тучин. – Новосибирск, 1996.
20. Первый ректор Иркутского государственного университета: к 130-летию со дня рождения М.М. Рубинштейна (1880-1953) / сост. В.К. Пешкова; авт. вступ. ст.: А.И. Смирнов, Н.С. Коноплев, Н.А. Камышин, Р.В. Подгайченко; редкол.: Н.С. Коноплев, Р.В. Подгайченко, И.П. Белоус. – Иркутск, 2010.
21. Пиксанов, Н.К. Областной принцип в русском культуроведении. – М., 1923 [Э/р]. – Р/д: <http://kray.ucoz.ru/index/0-20>
22. Пиксанов, Н.К. Областные культурные гнезда. – М., 1928.
23. Профессора ЯГПУ. 1918-2008: биографические очерки / сост. А.В. Еремин; под ред. д-ра истор. наук, проф. М.В. Новикова. – Ярославль, 2008.
24. Российская психология: антология / авт.-сост. А.Н. Ждан. – М., 2009.
25. Российское научное зарубежье: материалы для библиографического словаря. Психологические науки: XIX – первая половина XX в. / под ред. Н.Ю. Масоликовой, М.Ю. Сорокиной. – М., 2010. – Вып. 2.
26. Сорокина, М.Ю. Российское научное зарубежье versus русская научная эмиграция: к определению объема и содержания понятия «российское научное зарубежье» // Ежегодник Дома русского зарубежья им. А. Солженицына. – М., 2010.
27. Стоюхина, Н.Ю. Богослов и психолог Н.М. Боголюбов: судьба и творчество // Арзамасские чтения – 2. Основные направления развития отечественной и зарубежной психологии: материалы Всероссийского методологического семинара / отв. ред. Е.С. Минькова. – Арзамас, 2012.
28. Стоюхина, Н.Ю. Страницы биографии А.А. Гайворовского (к 110-летию со дня рождения) // Вестник Поволжской государственной социально-гуманитарной академии. Факультет психологии. – Самара, 2009.
29. Фрумкина, Р.М. Культурно-историческая психология Выготского-Луриа // Человек. – 1999. – № 3 [Э/р]. – Р/д: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/MEN/LURIA.HTM>

## Bibliography

1. Aktualnihe problemih istorii psikhologii: materialih Vserossiyskogo metodologicheskogo seminar / отв. ред. А.Л. Zhuravlev, V.A. Koljcov, E.S. Minjkova, Eh.V. Tikhonova; pod obth. Red. E.P. Titkova. – Arzamas, 2009.
2. Aljmanakh Nauchnogo arkhiva Psikhologicheskogo instituta: Chelpanovskie chteniya – 2009. – М., 2009. – Vihp. 3.
3. Arzamasskie chteniya – 2. Osnovnihe napravleniya razvitiya otechestvennoy i zarubezhnoy psikhologii: materialih Vserossiyskogo metodologicheskogo seminar / отв. ред. E.S. Minjkova. – Arzamas, 2012.
4. Bereljkovskiy, I.V. Vlasti i nauchno-pedagogicheskaya intelligenciya: ideologicheskij diktat v SSSR konca 1920-kh – nachala 1950-kh gg. (Po materialam Nizhegorodskoy gubernii – Gor'kovskoy oblasti). – М.; N.Novgorod, 2006.
5. Bogdanchikov, S.A. O rannikh rabotakh I.V. Strakhova (K 90-letiyu so dnya rozhdeniya) // Voprosih psikhologii. – 1995. – № 5.
6. Vek na pedagogicheskoy nive. K 100-letnemu yubileyu NGPU: monografiya / pod obth. red. L.E. Shaposhnikova. – N.Novgorod, 2011.
7. Vinokur, G.O. Biografiya i kul'tura. – М., 2007.
8. Doktorov, B.Z. Reklama i oprosih obthestvennogo mneniya v SShA. Istoriya zarozhdeniya. Sudjbih tvorcov. – М., 2008.
9. Istoriya otechestvennoy i mirovoy psikhologicheskoy mihsl: cenitj proshloe, lyubitj nastoyathee, veritj v buduthee: materialih mezhdunarodnoy konf. po istorii psikhologii «IV Moskovskie vstrechi» / отв. ред. А.Л. Zhuravlev, V.A. Koljcov, Yu.N. Oleyjnik. – М., 2006.
10. Istoriya otechestvennoy i mirovoy psikhologicheskoy mihsl: cenitj proshloe, lyubitj nastoyathee, veritj v buduthee: materialih mezhdunarodnoy konf. po istorii psikhologii «V Moskovskie vstrechi» / отв. ред. А.Л. Zhuravlev, V.A. Koljcov, Yu.N. Oleyjnik. – М., 2010.
11. Istoriya psikhologii v licakh. Personalii // Psikhologicheskij leksikon. Ehnciklopedicheskij slovarj: v 6 t. / red.-sost. L.A. Karpenko; pod obth. red. A.V. Petrovskogo. – М., 2005.
12. Kabihtov, P. Zemskij vrach Veniamin Osipovich Portugalov (1835-1896 gg.) / P. Kabihtov, S. Stegunin, V. Kuzjmin. – Samara, 2006.
13. Kandihbovich, L.A. Psikhotehniki Belarusi: imena i sudjbih (20-30-e gg. KhKh st.): monografiya / L.A. Kandihbovich, N.Yu. Stoyukhina. – Minsk, 2009.
14. Koljcov, V.A. Intellektualnij resurs provincialnoj psikhologii: istoriko-psikhologicheskij ehskurs // Istoriya otechestvennoy i mirovoy psikhologicheskoy mihsl. Postigaya proshloe, pomnitj nastoyathee, predvidetj buduthee: materialih mezhdunarodnoy konf. po istorii psikhologii «IV Moskovskie vstrechi» / отв. ред. А.Л. Zhuravlev, V.A. Koljcov, Yu.N. Oleyjnik. – М., 2006.
15. Koljcov, V.A. Ob izuchenii istorii psikhologii v sisteme kul'tur / V.A. Koljcov, A.M. Medvedev // Psikhologicheskij zhurnal. – 1992. – № 5. – Т. 13.
16. Koljcov, V.A. Sovetskaya psikhologicheskaya nauka v godih Velikoj Otechestvennoj vojnih (1941-1945) / V.A. Koljcov, Yu.N. Oleyjnik. – М., 2006.
17. Lavrov, B.V. Kurs psikhologii (dlya gimnazij i samoobrazovaniya). – N.Novgorod, 1912.
18. Obrazovanie – Nauka – Ideologiya (opiht otechestvennoj istorii): monografiya / A.A. Kasjyan, A.V. Grekhov, S.L. Ivashevskij [i dr.]; pod red. A.A. Kasjyan. – N.Novgorod, 2012.
19. Obthee delo. Zhiznj i deyatel'nostj izvestnihkh vrachej Zabajkal'ja E.V. i A.N. Bek / avt.-sost. E.A. Andrusevich; predislovie B.I. Tuchin. – Novosibirsk, 1996.
20. Pervihj rektor Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta: k 130-letiyu so dnya rozhdeniya M.M. Rubinshteyna (1880-1953) / sost. V.K. Peshkova; avt. vstup. st.: A.I. Smirnov, N.S. Konoplev, N.A. Kamishin, R.V. Podgaychenko; redkol.: N.S. Konoplev, R.V. Podgaychenko, I.P. Belous. – Irkutsk, 2010.
21. Pksanov, N.K. Oblastnoy princip v russkom kul'turovedenii. – М., 1923 [Eh/r]. – R/d: <http://kray.ucoz.ru/index/0-20>
22. Pksanov, N.K. Oblastnihe kul'turnihe gnezda. – М., 1928.
23. Professora YaGPU. 1918-2008: biografskie ocherki / sost. A.V. Eremine; pod red. d-ra istor. nauk, prof. M.V. Novikova. – Yaroslavl, 2008.
24. Rossiyskaya psikhologiya: antologiya / avt.-sost. A.N. Zhdan. – М., 2009.
25. Rossiyskoe nauchnoe zarubezhje: materialih dlya bibliograficheskogo slovary. Psikhologicheskie nauki: KhKh – pervaya polovina KhKh v. / pod red. N.Yu. Masolikovoy, M.Yu. Sorokinoy. – М., 2010. – Vihp. 2.
26. Sorokina, M.Yu. Rossiyskoe nauchnoe zarubezhje versus russkaya nauchnaya ehмиграция: k opredeleniyu objhema i soderzhaniya ponyatiya «rossiyskoe nauchnoe zarubezhje» // Ezhegodnik Doma russkogo zarubezh'ya im. A. Solzhenichna. – М., 2010.
27. Stoyukhina, N.Yu. Bogoslov i psikholog N.M. Bogolyubov: sudbja i tvorchestvo // Arzamasskie chteniya – 2. Osnovnihe napravleniya razvitiya otechestvennoy i zarubezhnoy psikhologii: materialih Vserossiyskogo metodologicheskogo seminar / отв. ред. E.S. Minjkova. – Arzamas, 2012.
28. Stoyukhina, N.Yu. Stranich biografi A.A. Gayvorovskogo (k 110-letiyu so dnya rozhdeniya) // Vestnik Povolzhskoy gosudarstvennoj socialjno-gumanitarnoy akademii. Fakul'tet psikhologii. – Samara, 2009.
29. Frumkina, R.M. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya Vihgotskogo-Lurija // Chelovek. – 1999. – № 3 [Eh/r]. – R/d: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/MEN/LURIA.HTM>

УДК 159.9:61

*Khazhueva I.S. EMPIRICAL STUDY OF SOCIODEMOGRAPHIC PECULIARITIES OF PTS OF CHECHEN REPUBLIC POPULATION, THAT DURING CONTINUOUS TIME WAS IN EMERGENCY CONDITIONS.* The article is presented the results of empirical research of the signs of PTS of people that during continuous time were in emergency conditions/

**Key words:** post-traumatic stressful frustration, gender, age, psychoinjuring events, alarm, depression.

**И.С. Хажуев**, преп. каф. психологии ФБГОУ ВПО «Чеченский гос. педагогический институт», г. Грозный, E-mail: [hazhueva@mail.ru](mailto:hazhueva@mail.ru)

## ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА У НАСЕЛЕНИЯ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ, ДЛИТЕЛЬНОЕ ВРЕМЯ НАХОДИВШЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ СИТУАЦИИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования признаков посттравматического стресса контингента лиц, длительное время прибывавших в условиях чрезвычайной ситуации.

**Ключевые слова:** посттравматические стрессовые расстройства, гендер, возраст, психотравмирующие события, тревога, депрессия.

В современном мире резко возросло количество чрезвычайных событий. Эти ситуации характеризуются, прежде всего, психотравмирующим воздействием на психику человека, вызывая у него травматический стресс, психологические последствия которого в крайнем своем проявлении выражаются в посттравматическом стрессовом расстройстве, возникающем как затяжная или отсроченная реакция на ситуации, сопряженные с серьезной угрозой жизни или здоровью. Стресс, вызываемый подобными экстремальными ситуациями, становится травматическим, когда результатом воздействия стрессора является нарушение в психической сфере по аналогии с физическими нарушениями. В этом случае, согласно существующим концепциям, нарушается структура «самости», когнитивная модель мира, аффективная сфера, неврологические механизмы, управляющие процессами научения, система памяти, эмоциональные пути научения [1]. Травматический стресс – это переживание особого рода, результат особого взаимодействия человека и окружающего мира. Это нормальная реакция на ненормальные обстоятельства, состояние, возникающее у человека, который пережил нечто, выходящее за рамки обычного человеческого опыта. Под воздействием травматической ситуации нарушается процесс восприятия непрерывности жизни, и разрушаются индивидуальные объяснительные схемы, которые до травматического воздействия делали субъективный мир понятным и предсказуемым, разрушаются базовые представления о мире и о себе. Травматическое переживание приводит к тому, что в системе психологической защиты личности возникают нарушения, снижающие ее функционирование. В результате на когнитивном уровне происходит разделение жизни на две части – до и после травмы [2]. Согласно международной классификации болезней – 10 и DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) – IV, вслед за травмирующими событиями, выходящими за рамки нормального человеческого опыта, может развиваться посттравматическое стрессовое расстройство. Пациентами могут стать как непосредственные жертвы травм, так и свидетели.

Начало плановых исследований по изучению посттравматических стрессовых нарушений было начато в США в конце 60-х годов в связи с необходимостью оказывать помощь американским ветеранам войны во Вьетнаме. Однако первостепенное значение этой проблемы стало особенно очевидным уже к середине 70-х годов, когда американское общество столкнулось с девиантным поведением ветеранов вьетнамской войны. Статистические данные это хорошо иллюстрируют: число самоубийств среди участников вьетнамской войны к 1975 году превысило число погибших (58226) в самой войне в три раза. Уровень разводов среди них составляет около 90%, высокий процент алкоголизма и наркомании и т.п. [6]. Подобная картина наблюдалась как у участников боевых действий Афганистане, так и у военнослужащих, принимавших участие в контртеррористических операциях на Северном Кавказе. Обследование личного состава Буденновского РОВД, проведенное спустя 10 месяцев после того, как город подвергся террористической атаке, показало наличие симптомов постстрессовых нарушений у 21,5% сотрудников [3]. Профессора И.Б. Ушаков и Ю.А. Бубеев (2005) приводят данные о том, что до 50-55% комбатантов, участвовавших в локальных войнах последних десятилетий, впоследствии стра-

дают симптомами посттравматического стрессового расстройства. По другим данным, стрессовыми расстройствами, по сей день, страдают 29-45% ветеранов второй мировой войны, 25-30% американских ветеранов вьетнамской войны. Порядка 80% раненых и 30% больных ветеранов чеченского конфликта [3]. По данным Г.И. Каплана и Б. Сэдока, посттравматическое стрессовое расстройство встречается у 1-3 % всего населения, а у ветеранов войн – в 30%. По Ю.В. Попову и В.Д. Виду, данное расстройство возникает у 50-80% лиц, перенесших тяжелый стресс, а в общей популяции населения в мирное время для мужчин показатели составляют 0,5%, для женщин – 1,2% [4]. По данным исследования Ахмедовой Х.Б. (2004) среди лиц подвергавшихся стрессовому воздействию более длительное время распространенность симптомов посттравматического стрессового расстройства имеет наибольшую выраженность [5].

Таким образом, посттравматическое стрессовое расстройство можно определить как состояние, которое развивается у человека, испытывавшего психоэмоциональный стресс достаточной выраженности, способный быть травматическим практически для любого человека.

В эмпирическом исследовании принимали участие учащиеся студенты Чеченского Государственного Педагогического Института (ЧГПИ), сотрудники различных подразделений Министерства внутренних дел Чеченской Республики, проходящие стационарное лечение в Медико-Санитарной части (МСЧ) военного госпиталя при Министерстве внутренних дел Чеченской Республики, преподаватели 2 средних школ: СШ №2 г.Аргун и СШ №1 село Алхан-Кала.

В общую выборку обследованных вошли 286 человек в возрасте от 20 до 60 лет. Из них 103 человека это сотрудники правоохранительных органов, 106 человек – студенческая молодежь, а также лица не занятые трудовой деятельностью или занятые различной профессиональной деятельностью и имеющие гражданскую специализацию (77 человек).

С учетом социально-демографических характеристик были сформированы выборки: по половому признаку – женская выборка (122 человек) и мужчины (164 человек); по возрасту – представители юношеского возраста (94), лица достигшие зрелости первого (137) и второго (55) периодов; по месту жительства – представители сельской (126) и городской местности (160 человек).

В качестве диагностических стандартов использовались:

1. Шкала клинической диагностики посттравматического стрессового расстройства (CAPS-DX).
2. Опросник депрессивности Бека (Beck Depression Inventory — BDI)
3. Шкала суицидальных мыслей Бека.
4. Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д.Спилбергера»

В результате анализа полученных данных по посттравматическому стрессовому расстройству, выявлена картина выраженности симптоматики расстройства среди лиц переживших психотравмирующие события, как к моменту обследования, так и после травмы в прошлом (в период активной фазы контртеррористической операции). Так, клинический уровень выраженности симптомов посттравматического стрессового расстройства

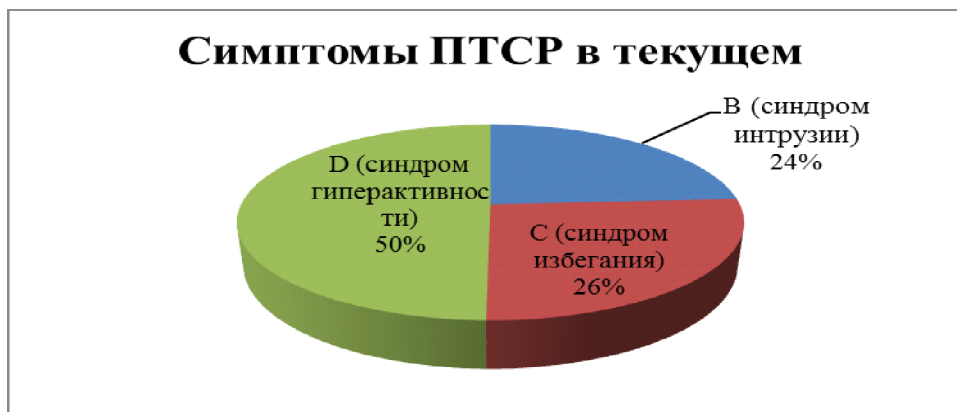


Рис. 1. Показатели выраженности критериев посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) в текущем времени



Рис. 2. Показатели выраженности критериев посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) после травмы в прошлом

в текущем времени отмечен у 21% обследованных, субклинический уровень диагностирован у 27,6% и отсутствие симптоматики посттравматического стресса к моменту обследования, не смотря на переживание в прошлом психотравмирующих событий, выявлено у 43,4% обследованных ( $\chi^2=24,646$ ,  $p<0,001$ ). Клиническая картина выраженности симптомов посттравматического стрессового расстройства после травмы в прошлом отмечена у 38,1%, субклиническая картина симптоматики стрессового расстройства выявлена у 39,5% обследованных, и отсутствие признаков ПТСР в прошлом, не смотря на психотравмирующее событие в клинической картине обследованных, отмечено у 11,2% респондентов ( $\chi^2=49,236$ ,  $p<0,001$ ). В то же время 8% обследованных (32 человек) от общей выборки вообще не пережили психотравмирующих событий, а 4,2% не пережили травматический стресс в прошлом, но успели его пережить к моменту обследования.

Анализ синдромальных критериев посттравматического стрессового расстройства в текущем и в прошлом, позволил выявить статистически значимые различия ( $p<0,001$ ) по всем кластерам посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) (рис. 1).

Как видно из диаграммы 1, к моменту обследования, наиболее выраженным из всех кластеров посттравматического стрессового расстройства, оказался синдром гиперактивности (D), на втором месте по выраженности – синдром избегания (C), и наименее выраженным оказался синдром интрузии (B). А после травмы в прошлом (см. диагр. 2) у лиц переживших психотравмирующие события так же на первом месте по выраженности были симптомы синдрома гиперактивности, вторую позицию в соответствии с высокими показателями заняли симптомы повторного переживания травмы, и наименее выраженным в прошлом оказался синдром избегания.

В то же время, к моменту обследования отсроченных признаков посттравматического стрессового расстройства не было обнаружено ни у одного обследованного. Зато после травмы в прошлом, отсроченное начало симптоматики ПТСР выявлено у 7% лиц имевших симптомы расстройства ( $\chi^2=180,299$ ,  $p<0,001$ ).

По продолжительности течения в текущем – к моменту обследования, не выявлено значимых различий между выборками у которых диагностировано острое (менее 3 месяцев) – 49,3%

и хроническое (более 3 месяцев) течение симптоматики расстройства – 42,7% ( $\chi^2=1,373$ ,  $p<0,05$ ). Зато после травмы в прошлом у 33,9% отмечено острое течение симптомов ПТСР, у 54,9% – хроническое ( $\chi^2=14,173$ ,  $p<0,001$ ).

Анализ признаков посттравматического стрессового расстройства по клинко-демографическим особенностям обследованных, выявил что к моменту обследования и после травмы в прошлом среди выборок сформированных с учетом половой принадлежности, наиболее подвержены переживаниям симптоматики посттравматического стрессового расстройства женщины по сравнению с представителями сильного пола (рис. 3).

В то же время, анализ выраженности симптоматики посттравматического стрессового расстройства с учетом возрастных особенностей обследованных, позволил выявить статистически значимые различия ( $p<0,05$ ) только по синдрому интрузии в текущем времени и после травмы в прошлом (критерий B).

Так, к моменту обследования наиболее выраженными симптомами повторного переживания травмы оказались у представителей юношеского возраста (18-20 лет), а после травмы в прошлом репереживания психотравмирующего опыта более подверженными оказались лица возрастной категории зрелость 2 периода (36-60 лет).

Достоверные различия в выраженности симптомов посттравматического стрессового расстройства также были получены с учетом специализации выборок (гражданские и комбатанты), только по 2 критериям расстройства: интрузии ( $p<0,01$ ) и гиперактивности ( $p<0,05$ ), симптомы которых диагностировались в текущем времени. И симптомы интрузии, и симптомы гиперактивности при посттравматическом стрессовом расстройстве оказались более выраженными у гражданских лиц по сравнению с комбатантами.

Анализ выраженности признаков посттравматического стрессового расстройства у выборок, сформированных с учетом места жительства испытуемых – города и сельской местности, выявил значимые статистические различия только по двум критериям – синдрому интрузии и избегания в структуре посттравматического стрессового расстройства ( $p<0,05$ ). Оба синдромальных критерия посттравматического стрессового расстройства проявляются у травмированных лиц в текущем времени и наиболее выражены у представителей сельской местности.

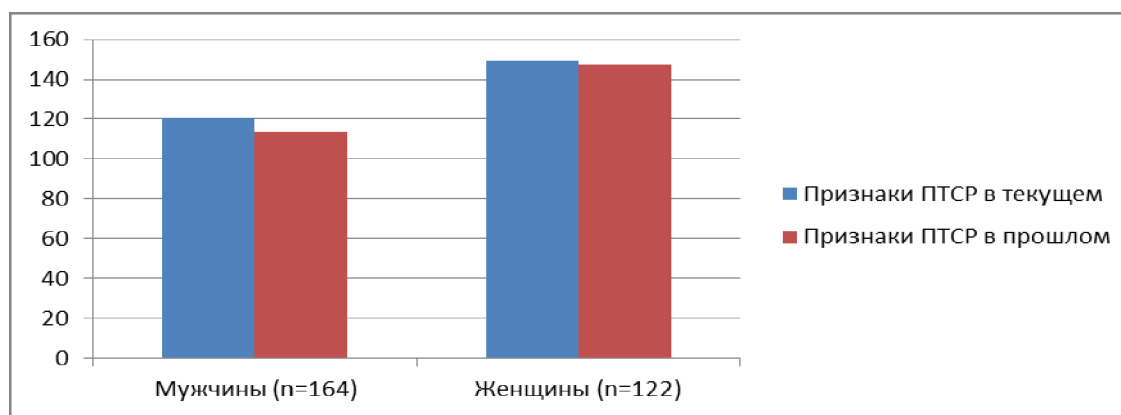
Примечание:  $p < 0,01$ 

Рис. 3. Показатели выраженности признаков ПТСР в текущем времени и после травмы в прошлом с учетом половой принадлежности

Так как признаки посттравматического стрессового расстройства обычно сочетаются с тревожно-депрессивными и суицидальными состояниями, был проведен анализ взаимосвязи между данными аффективными состояниями, в результате, которого было выявлено наличие положительной корреляции между повышением уровня выраженности признаков посттравматического стрессового расстройства в текущем времени и ситуативной тревогой ( $r=0,241$ ,  $p<0,001$ ). Показатели расстройства также положительно коррелировали с ростом личностной тревожности ( $r=0,356$ ,  $p<0,001$ ) и симптомами депрессии ( $r=0,383$ ,  $p<0,001$ ). Аналогичная картина наблюдалась и после травмы в прошлом, повышение признаков посттравматического стрессового расстройства сопровождалось ростом ситуативной ( $r=0,212$ ,  $p<0,001$ ) и личностной ( $r=0,265$ ,  $p<0,001$ ) тревоги, симптомов депрессии ( $r=0,288$ ,  $p<0,001$ ) и показателей суицидальных мыслей ( $r=0,200$ ,  $p<0,001$ ).

Как известно главным фактором формирования симптоматики посттравматического стрессового расстройства является психотравмирующее событие, так же большое значение имеют длительность психотравмирующего воздействия и частота травматических эпизодов. В результате анализа (ранговый анализ по критерию Краскела-Уолеса) выраженности признаков посттравматического стрессового расстройства у лиц переживших различные психотравмирующие ситуации установлены статистически значимые различия по отдельным показателям посттравматического стрессового расстройства (синдрому интрузии и по кластеру дополнительных симптомов при ПТСР). Так, синдром интрузии в текущем времени ( $p<0,01$ ,  $\chi^2=19,488$ ) наиболее выраженным оказался у лиц переживших гибель близкого родственника, на втором месте по выраженности симптоматики повторного переживания травмы лица пережившие расстройство брака. После травмы в прошлом ( $p<0,001$ ,  $\chi^2=61,512$ ) наибольшая выраженность данного синдрома отмечена у лиц переживших расстройство брака, и только потом гибель близкого родственника. В текущем, 3 и 4 ранговые позиции по выраженности симптомов повторного переживания травмы соответственно заняли лица, ставшие свидетелями насильственной смерти и лично пережившие непосредственную угрозу для жизни. В прошлом после переживания травмы, аналогичные позиции заняли лица, пережившие непосредственную угрозу для жизни и лица, ставшие свидетелями насильственной смерти. На пятом месте по выраженности симптомов репереживания, как в текущем, так и после травмы в прошлом – обследованные пережившие ранения. И наименее выражены симптомы репереживания в текущем и прошлом времени у лиц, переживших пропажу без вести близких родственников. Показатели выраженности дополнительных симптомов в зависимости от психотравмирующих событий

к моменту обследования и после травмы в прошлом имеют идентичные значения ( $p<0,05$ ,  $\chi^2=14,676$  и  $p<0,001$ ,  $\chi^2=23,146$ ). Наибольшая выраженность дополнительных симптомов посттравматического стрессового расстройства отмечена у лиц переживших расстройство брака, на втором месте лица пережившие гибель близкого родственника, третье место по выраженности блока дополнительных симптомов люди испытывавшие угрозу для жизни. На 4 месте по выраженности – свидетели насильственной смерти и наименее выраженным данный симптомакомплекс, оказался у лиц получивших ранения и переживших пропажу без вести близкого родственника. Установлено также, что на повышение симптомов посттравматического стрессового расстройства влияет увеличение длительности и частоты психотравмирующего воздействия. Показатели расстройства положительно коррелируют с увеличением продолжительности психотравмирующего воздействия – от 1 года до более 2 лет ( $r=0,281$ ,  $p<0,001$ ) и с повышением частоты травмирующих событий – более 2 эпизодов ( $r=0,133$ ,  $p<0,05$ ).

Таким образом, мы пришли к следующим выводам:

1. К моменту обследования признаками посттравматического стресса страдали 48,6%, а после травмы в прошлом – 77,6% от общей выборки обследованных.
2. После травмы в прошлом, так и в настоящем, наиболее выраженной оказалась симптоматика синдрома гиперактивности. На втором месте, в текущем времени, преобладали симптомы избегания, а в прошлом – интрузии.
3. Показано, что симптомы посттравматического стрессового расстройства к моменту обследования и после травмы в прошлом наиболее сильно выражены у женщин по сравнению с мужчинами.
4. Выявлены значимые различия в выраженности синдромальных критериев повторного переживания травмы и избегания в структуре посттравматического стрессового расстройства, которые наиболее преобладали у жителей сельской местности, чем у представителей города.
4. Наиболее подверженной переживаниям признаков повторного репереживания травмы в структуре посттравматического стрессового расстройства к моменту обследования оказались лица юношеского возраста, а после травмы в прошлом лица, достигшие зрелого возраста 2 периода.
5. Установлено, что повышение симптомов посттравматического стрессового расстройства сопряжено с ростом показателей реактивной и личностной тревоги, показателей суицидальных мыслей и симптоматики депрессии.
6. Установлено, что усиление симптомов посттравматического стрессового расстройства обусловлено повышением факторов длительности и частоты психотравмирующих событий.

#### Библиографический список

1. Тарабрина, Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб., 2001.
2. Магомед-Эминова, Д.М. Темпоральность и психическая травма // Здоровье нации – основа процветания России: материалы научно-практич. конгрессов IV Всероссийского форума. – М., 2008.
3. Котенев, И.О. Террористический акт в Буденновске: постстрессовые состояния у работников милиции / И.О. Котенев, М.Б. Богданова // Известия МЦПО и КНИ при ГУК МВД России. – 1996. – № 3.
4. Обухов, С.Г. Психиатрия / под ред. Ю.А. Александровского — М., 2007.
5. Ахмедова, Х.Б. Изменение личности при ПТСР (по данным обследования мирного населения, переживших военные действия): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2004.

## Bibliography

1. Tarabrina, N.V. Praktikum po psikhologii posttravmaticheskogo stressa. – SPb., 2001.
2. Magomed-Ehminova, D.M. Temporalnost i psikhicheskaya travma // Zdorovje natsii – osnova процветания России: materialih nauchno-praktich. kongressov IV Vserossiyskogo foruma. – M., 2008.
3. Kotenev, I.O. Terroristicheskiy akt v Budennovske: poststressovye sostoyaniya u rabotnikov milicii / I.O. Kotenev, M.B. Bogdanova // Izvestiya MСРО i KNI pri GUK MVD Rossii. – 1996. – № 3.
4. Obukhov, S.G. Psikhiatriya / pod red. Yu.A. Aleksandrovskogo — M., 2007.
5. Akhmedova, Kh.B. Izmenenie lichnosti pri PTSR (po dannim obsledovaniya mirnogo naseleniya, perezhivshikh voennye deystviya): avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 30.01.13

УДК 37.01

**Margaryan L.I., Sizova E.R. METHODS OF TEENAGERS' INTERPERSONAL INTERACTION SKILLS DEVELOPMENT IN MULTICULTURAL AREA OF CHILDREN'S ARTS SCHOOL.**

The article represents methods of teenagers' interpersonal interaction skills development in multicultural area of children's arts school, which include three stages: motivational, developmental, reflexive; bases on methods of multicultural dialogue, on including of students in mobile international, mixed-age art groups to performance art jobs, on methods of self analysis and peer assessment.

**Key words:** skills of interpersonal interaction, multicultural dialogue, mobile art group, growing age, arts school.

**Л.И. Маргарян**, директор МУ ДОД «ДШИ № 1», г. Копейск, E-mail: [dshi1kgo@mail.ru](mailto:dshi1kgo@mail.ru);

**Е.Р. Сизова**, д-р пед. наук, проф. Южно-Уральского гос. института искусств им. П.И. Чайковского, г. Челябинск; E-mail: [elsizova@mail.ru](mailto:elsizova@mail.ru)

## МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ПОДРОСТКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

Статья представляет методику развития умений межличностного взаимодействия у подростков в поликультурной среде детской школы искусств, которая включает три этапа: мотивационный, развивающий и рефлексивный; основывается на методах поликультурного диалога, включения учащихся в мобильные разнорасовые, разновозрастные творческие коллективы для выполнения художественных заданий, методах самоанализа и самооценки.

**Ключевые слова:** умения межличностного взаимодействия, поликультурный диалог, мобильный творческий коллектив, подростковый возраст, школа искусств.

Межличностное взаимодействие является важнейшей научной категорией, которая отражает процессы взаимодействия человека с окружающим миром через систему отношений, складывающихся между людьми в их общественной жизни. В педагогике межличностное взаимодействие трактуется как «личный контакт воспитателя и воспитанника (или воспитанников), имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и установок» [1, с. 18].

Педагогическое взаимодействие, в отличие от социального, имеет целенаправленный, организованный характер и создается для решения определенных педагогических задач. Оно направлено на развитие личности ребенка через включение его в различные виды совместной деятельности, обуславливающие возникновение межличностных контактов и отношений между учащимися и их взаимовлияние друг на друга (Б.М. Бим-Бад, А.А. Бодалев, В.И. Загвязинский, Х.И. Лийметс и др.).

Взаимодействие как фактор личностного развития учащихся тщательно и глубоко исследовано в трудах педагогов-психологов А.А. Бодалева, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, Н.Н. Обозова, Д.Б. Эльконина и многих других. Учеными доказано, что межличностное взаимодействие является обязательным условием формирования интеллекта, памяти, психических функций ребенка, его эмоционально-волевой сферы и социальных качеств.

Следует отметить, что при тщательной и глубокой разработанности проблем межличностного взаимодействия в общей и возрастной психологии и педагогике, в педагогике дополнительного образования данная проблематика исследована недостаточно. На сегодняшний день весьма незначительное количество научных работ посвящено вопросам межличностного взаимодействия детей в процессе творческой деятельности, в условиях поликультурной среды учреждений дополнительного образования, не раскрыты и возможности школ искусств в организации различных видов и форм межличностного взаимодействия учащихся разных возрастов. Указанные проблемы нуждаются в дальнейшем исследовании и научной разработке, и это обуславливает актуальность настоящей статьи.

Деятельность учреждений дополнительного художественного образования детей, каковыми являются детские школы искусств, направлена на изучение ценностей художественной культуры и освоение различных видов художественной деятельности (музыкальной, танцевальной, изобразительной, театральной, фольклорной, эстрадной и др.). В связи с расширением национального состава учащихся школ искусств в последнее время наблюдается тенденция включения в содержание образования поликультурных знаний, предполагающих освоение культурных ценностей этносов и народов, представители которых обучаются в школе. Так, учащиеся исполняют этническую музыку, осваивают национальные танцы, изучают народные промыслы, региональный фольклор и т.д. Благодаря этому, образовательная среда школы искусств становится *поликультурной*.

В поликультурной среде школы искусств имеются большие возможности для установления межнациональных контактов, реализации межкультурного общения и межличностного взаимодействия учащихся. Этому способствует не только многонациональный состав учащихся, но и направленность на освоение культуры разных народов посредством совместной художественно-творческой деятельности.

Большая часть творческой деятельности учащихся школ искусств осуществляется в малых группах, где основополагающее значение имеют межличностные отношения детей. Соответственно, для обеспечения успешности этой деятельности и установления толерантных межличностных отношений в многонациональном ученическом коллективе учащихся необходимо владеть умениями межличностного взаимодействия.

Наиболее актуальной эта проблема становится в подростковом возрасте, когда учащиеся, с одной стороны, ощущают повышенное стремление к общению со сверстниками и участию в жизни коллектива, а с другой – чувствуют неумение вести диалог, регулировать эмоциональные реакции и выстраивать позитивные отношения с партнерами. По мнению психологов, проблемы в межличностном взаимодействии у подростков связаны, прежде всего, с неразвитостью коммуникативных умений, эмоциональной неустойчивостью, склонностью к крайним, за-

частую негативным, оценкам событий, явлений и окружающих людей, невозможностью адекватно оценить себя самого (Г.С. Абрамова, В.С. Мухина, Р.С. Немов и др.).

Для реализации имеющихся в поликультурной среде детской школы искусств возможностей к межкультурному и межличностному взаимодействию необходима специальная методика, которая учитывала бы особенности психологии подростков и специфику освоения поликультурных знаний посредством совместной творческой деятельности учащихся.

Анализ психолого-педагогических исследований, а также наш собственный опыт руководящей и преподавательской работы в детской школе искусств позволил нам выделить комплекс умений межличностного взаимодействия учащихся-подростков. К ним мы относим умения: адекватно воспринимать партнера и распознавать его творческие намерения (перцептивные); осмысливать восприятие и понимание себя партнером (рефлексивные); осуществлять обмен художественной информацией с партнерами с помощью вербальных и невербальных средств (коммуникативные); строить позитивные взаимоотношения с партнерами с учетом национальных психологических особенностей и реализовывать совместные скоординированные действия (интерактивные).

Развитие названных умений, по нашему мнению, должно происходить поэтапно, с учетом особенностей поликультурной среды школы искусств. Общеизвестно, что успешность любой деятельности детей определяется, прежде всего, интересом к ней. В свое время С.Т. Шацкий говорил, что необходимо создать такие условия жизни детей в искусстве, при которых это искусство доставляло бы им самим радость. Применительно к предмету нашего исследования можно сказать, что сначала нужно вызвать у детей интерес к культуре других народов и к общению с представителями этих культур, то есть сформировать устойчивую положительную мотивацию к взаимодействию. Поэтому первый этап развития умений межличностного взаимодействия у подростков в поликультурной среде школы искусств – *мотивационный*.

Известно, что в детских и молодежных коллективах бывает множество предрассудков в отношении народов, представителей которых учатся в одном классе. К детям других национальностей часто относятся с высокомерием, предубеждением, недоброжелательностью, что создает в коллективе некомфортную, напряженную атмосферу. Учитывая это, на первом этапе реализации методики необходимо снять психологические барьеры в общении у детей разных национальностей, преодолеть сложившиеся стереотипы в их поведении, раскрепостить их и создать взаиморасположение друг к другу, а также выработать взаимное уважение к их культурам. Для этого нужно включить учащихся в процесс совместной деятельности по освоению культуры своего и других народов, путем организации коллективных дискуссий, бесед, семинаров, конференций. Соответственно, основным методом развития умений межличностного взаимодействия на данном этапе выступает *метод поликультурного диалога*.

Поликультурный диалог предполагает взаимодействие учащихся в двух ракурсах – с различными культурами и с носителями этих культур. Первый ракурс отражает содержательную сторону поликультурного диалога и предполагает организацию «встречи» учеников с культурой. Эта «встреча» может иметь самые разнообразные формы: знакомство с художественными образцами на учебных занятиях; посещение театров, концертов, фестивалей, национальных праздников, музеев, выставок; встречи с интересными людьми, представляющими национальные культуры; самостоятельное изучение образцов культуры и подготовка презентаций, выступления с докладами на конференциях и семинарах, написание статей по интересующей поликультурной тематике и т.д. Принципиальным здесь является момент соприкосновения с культурой того или иного народа, восприятие и усвоение новой информации, результатом чего является «присвоение» учеником духовных ценностей.

Второй ракурс отражает операциональную сторону поликультурного диалога и предполагает организацию взаимодействия учащихся «по поводу встречи с культурой». Это взаимодействие также может иметь самые разнообразные учебные и внеучебные формы: беседы, дискуссии, диспуты, круглые столы, семинары, участие в работе внеклассных клубов по интересам, семейных клубов, всевозможных любительских обществ (любителей народных промыслов, национальной кухни и т.д.). Принципиальным здесь является момент коллективного обсуждения полученной информации, выражение личного отношения ребенка к «присвоенным» духовным ценностям, общение детей в атмосфере национальных традиций.

Формы реализации поликультурного диалога позволяют широко использовать возможности поликультурной образовательной среды детской школы искусств, которая предполагает изучение образцов мировой и национальных культур практически на всех предметах учебного плана, а также предусматривает регулярное посещение детьми театров, концертов, музеев, художественных выставок, организацию творческих встреч и пр. Менее жесткая регламентация учебного процесса в сравнении с общеобразовательными школами позволяет широко использовать интерактивные формы обучения (дискуссии, беседы, круглые столы и пр.). Описанные формы учебной работы направлены, главным образом, на развитие коммуникативных умений учащихся – умений выражать свои мысли и осуществлять обмен художественной информацией с партнерами с помощью вербальных и невербальных средств. В организации коллективного обсуждения также имеют значение интерактивные умения детей – умение выбрать верный тон и стиль общения, выслушивать оппонентов, корректно отстаивать свою позицию, подбирать аргументы и т.д.

Характеризуя в целом первый этап реализации предлагаемой нами методики, нужно отметить, что во взаимодействии учеников преобладает обмен мыслями, идеями, а не действиями, поэтому главное назначение поликультурного диалога – формирование интереса к национальным культурам и к мотивации к общению с их представителями.

Второй этап методики – *развивающий* – предполагает обмен не только мыслями, но и взаимными действиями. Задача данного этапа – развитие умений межличностного взаимодействия у подростков в процессе практического освоения художественных образцов различных культур. Решается эта задача с помощью метода *включения учащихся в мобильные разноразовозрастные творческие коллективы* для выполнения конкретных художественных заданий в условиях парных, групповых, коллективных учебных занятий, а также сценических репетиций и концертных выступлений.

Поликультурная среда школы искусств создает условия для комплектования разновозрастных и разноразовых учебных групп и творческих коллективов учащихся с целью решения разнообразных художественных задач. Так, для освоения музыкальных произведений этнокультуры могут создаваться вокальные или инструментальные ансамбли разных составов (дуэты, трио, квартеты и т.д.). Для исполнения национальных танцев могут быть созданы танцевальные ансамбли юношей, девушек, а также ансамбли смешанных составов, в которых могут участвовать дети разных возрастов. Для подготовки театральных номеров, как правило, создаются учебно-творческие мастерские, где также занимаются дети разных возрастов и национальностей, причем составы этих мастерских подвижны и мобильны (одни и те же роли могут исполнять разные учащиеся). Для сценического оформления концертов, фестивалей, национальных праздников формируются мобильные группы учащихся отделения изобразительного искусства, которым даются конкретные задания, а дети сами распределяют обязанности и виды работ между собой с учетом индивидуальных особенностей и художественных приоритетов (у кого-то лучше получаются декорации, у кого-то эскизы костюмов и т.д.).

В процессе работы в этих творческих коллективах у подростков возникают особые межличностные отношения, распределяются функции и роли участников, формируется их социометрический статус, складывается внутренняя социометрическая структура группы. Вариативность состава таких групп, мобильность их организации, обусловленная решением разнообразных художественных задач, порождает мобильность и разнообразие коммуникативных связей, устанавливаемых между участниками группы, дает возможность изменения социометрического статуса членов группы, регулирует характер и стиль межличностных отношений. В совокупности все это обеспечивает развитие коммуникативных и интерактивных умений межличностного взаимодействия у подростков.

Участие в творческих коллективах представителей разных национальностей побуждает строить межличностное взаимодействие с учетом их психологических особенностей, темперамента, национального характера и социальной перцепции. Подросткам приходится учитывать повышенную возбудимость, вспыльчивость и обидчивость южных народов, избирая в общении с ними более корректный стиль поведения; медлительность и некоторую пассивность, но при этом доброжелательность и исполнительность северных народов, в общении с которыми приходится брать инициативу на себя и пр. Малые народы, населяющие Южный Урал – татары, башкиры, мордва др. также обладают своими особенностями, которые нужно учитывать при

организации учебного взаимодействия подростков [2]. Это создает дополнительные условия для варьирования стиля взаимоотношений партнеров, изменения способов коммуникации, коррекции поведенческих реакций, побуждает искать пути взаимопонимания и взаимного приспособления друг к другу, критически осмысливать собственные действия и действия партнеров, что в совокупности способствует развитию коммуникативных, интерактивных, перцептивных и рефлексивных умений у подростков.

Третий этап методики – *рефлексивный* – решает задачу дальнейшего совершенствования умений межличностного взаимодействия у подростков в процессе осмысления результатов совместной творческой деятельности по освоению культуры своего и других народов. Для этого используются *методы самоанализа и самооценки*, реализованные в формах тематических уроков-дискуссий «мнение участников», «мнение коллег», «мнение критиков», «мнение зрителей и слушателей».

Необходимо отметить, что характерной чертой межличностного взаимодействия является рефлексивная неоднозначность. Это значит, что учащиеся по-разному оценивают, как свои собственные действия в процессе общения и взаимодействия, так и действия партнеров и результаты совместной деятельности. Однако задача совершенствования умений межличностного взаимодействия требует наличия адекватной оценки, которая может сформироваться только в результате суммирования, обобщения и анализа различных точек зрения на одно и то же явление.

В поликультурной среде школы искусств при реализации различных видов учебно-творческой деятельности учащихся можно выделить четыре ролевые позиции субъектов взаимодействия, отражающие взгляды на него с разных сторон. «Мнение участников» выражает внутреннюю субъективную оценку совместных действий самими подростками; «мнение коллег» отражает внешнюю объективную, но при этом положительно мотивированную (доброжелательную) оценку субъектов взаимодействия, представляющих профессиональное сообщество; «мнение критиков» выражает объективную, независимую, положительно не мотивированную оценку субъектов взаимодействия, также представляющих профессиональное сообщество; «мнение зрителей и слушателей» – внешнюю объективную, но при этом нейтральную (без положительной или отрицательной мотивации) оценку субъектов взаимодействия, представляющих разные национальные группы (не профессиональное сообщество). В каждой роли могут выступать как сами подростки, так и преподаватели. Предметом тематических дискуссий может выступать любая форма взаимодействия учеников – как творческая (репетиция, концертное выступление и пр.), так и учебная (урок-конференция, урок-семинар и т.д.).

Способность вставать на разные позиции, анализировать и оценивать действия учащихся с разных сторон предполагает проявление перцептивных и рефлексивных умений, а необходимость высказывать и аргументировать свою точку зрения обуславливает актуализацию коммуникативных и интерактивных умений. Все в совокупности способствует развитию умений межличностного взаимодействия.

Предлагаемая методика учитывает возрастные особенности психологии подростков и специфику их взаимодействия в процессе совместной творческой деятельности. Во-первых, она предполагает постановку серьезных творческих задач, позволяющих смоделировать стиль отношения взрослых. Данный фактор является очень важным для подростков – на это неоднок-

ратно указывали психологи, подчеркивая, что в обучении подростков «учителям нужно ставить настоящие деловые задачи, подобные тем, которые стоят перед коллективами взрослых людей» [3, с. 563]. Наиболее показательно такие «взрослые» задачи ставятся и решаются при подготовке концертных номеров, предполагающих публичные выступления, когда подростки ощущают себя настоящими артистами, отстаивающими честь учебного заведения и своего творческого коллектива.

Во-вторых, методика делает акцент на большую самостоятельность в решении творческих задач, что также весьма важно для подростков. Психологи отмечают, что в подростковом возрасте умения взаимодействовать и решать поставленные задачи формируются и развиваются тогда, когда «подростки сами становятся организаторами учебного процесса и принимают на себя ответственность за него» [3, с. 228]. Именно на это рассчитаны такие формы работы, как самостоятельная подготовка докладов и выступлений на семинарах и конференциях, самостоятельное изготовление декораций и костюмов к спектаклям, самоорганизация групповых репетиций, где дети сами распределяют свои обязанности, функции и роли и т.д.

Описанная методика может быть эффективно реализована в условиях особой образовательной среды, рассчитанной на самоорганизацию и самообучение учащихся. Именно такими свойствами обладает поликультурная среда школы искусств – она использует разнообразные формы совместной художественной деятельности учащихся, в которых активно проявляется их самостоятельность и творческая воля. Подростки понимают, что художественный результат совместной деятельности определяет не индивидуальное мастерство, а коллективное дело, но его успех обуславливается усилиями каждого участника. Поэтому каждый заинтересован в совершенствовании индивидуального мастерства и проявлении личной инициативы, которые, в конечном счете, обеспечивают успех общего дела. Благодаря коллективной ответственности, проявляющейся в творческой среде и особенно свойственной подросткам, обеспечивается их саморазвитие: более слабые дети, попавшие в сильный творческий коллектив, неизбежно будут равняться на лучших, подтягиваться и стремиться к ним. Главная задача здесь – верная комплектация творческих групп с доминированием «сильного ядра», которое увлечет за собой слабых.

У подростка, помещенного в такую среду, вне зависимости от национальной принадлежности, развиваются новые адаптивные качества личности, которые позволяют ему лучше ориентироваться в новых условиях и задачах и результативнее решать старые. При этом включаются механизмы внутренней активности обучаемого в его взаимодействиях со средой и с субъектами совместной деятельности, что и создает условия для интенсификации межличностных контактов и развития умений межличностного взаимодействия у обучающихся.

Таким образом, предложенная методика обеспечивает развитие умений межличностного взаимодействия у подростков за счет того, что актуализирует развивающие и обучающие свойства поликультурной образовательной среды, направленной на освоение поликультурных знаний посредством разнообразных форм совместной художественно-творческой деятельности учащихся. В заключение подчеркнем, что данная методика прошла достаточно длительную практическую апробацию – в течение пяти лет в условиях муниципального учреждения дополнительного образования детей «Детская школа искусств № 1» г. Копейска Челябинской области и доказала свою эффективность.

#### Библиографический список

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М., 2003.
2. Крысько, В.Г. Этническая психология. – М., 2009.
3. Немов, Р.С. Психология. – М., 1999. – Кн. 2. Психология образования.

#### Bibliography

1. Kodzhaspirova, G.M. Pedagogicheskiy slovar / G.M. Kodzhaspirova, A.Yu. Kodzhaspirov. – M., 2003.
2. Krihsjko, V.G. Ehtnicheskaya psikhologiya. – M., 2009.
3. Nemov, R.S. Psikhologiya. – M., 1999. – Kn. 2. Psikhologiya obrazovaniya.

Статья поступила в редакцию 30.01.13

## Раздел 2

# ФИЛОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)

ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ – доктор филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

УДК 821.161.1

*Abdullatipov A-K Yu., Shabaeva L.A. PROBLEM AND FIGURATIVE SYSTEM TO COMEDIES MAGOMEDA KURBANOVA «PRAYED NASRETDIN». In article is analysed comedy of the talented kumyk playwright and actor Magomeda Kurbanova «Prayed Nasretidin». The Play was is for the first time put(deliver)ed in 1939 and already more than 70 years does not come off scene of the Kumyk theatre. In stating the Kumyk theatre play has seen not only dagestanish to spectators, but also spectators North Caucasus, Azerbaijan, Central Asia and Turcii. Main attention in article authors spare to problem and main image to comedies.*

*Key words: actor, playwright, comedy, premiere, theatre, humour, character, people, spectator, scene, hero, producer.*

*А.-К.Ю. Абдуллатипов, д-р филол. наук, проф. каф. литератур Дагестана, ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. университет», г. Махачкала, E-mail: leilatarki@mail.ru; Л.А. Шабеева, канд. филол. наук, доц., зав. каф. дагестанской литературы ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: leilatarki@mail.ru*

## ПРОБЛЕМАТИКА И ОБРАЗНАЯ СИСТЕМА КОМЕДИИ МАГОМЕДА КУРБАНОВА «МОЛЛА НАСРЕТДИН»

В статье анализируется комедия талантливого кумыкского драматурга и актёра Магомеда Курбанова «Молла Насретдин». Пьеса была впервые поставлена в 1939 г. и уже более 70 лет не сходит со сцены Кумыкского театра. В постановке Кумыкского театра пьесу увидели не только дагестанские зрители, но и зрители Северного Кавказа, Азербайджана, Средней Азии и Турции. Основное внимание в статье авторы уделяют проблематике и основным образам комедии.

**Ключевые слова:** актёр, драматург, комедия, премьера, театр, юмор, характер, народ, зритель, сцена, герой, режиссёр.

Кумыкский драматург и актер Магомед Курбанов родился в селении Нижнее Казанище Темир-Хан-Шуринского округа в семье крестьянина-бедняка. Еще в школе любимыми занятиями Магомеда были литература и спортивные игры. Он часто выступал в спектаклях сельской художественной самодеятельности. Позже, несмотря на резкие протесты родных, пошёл работать в театр. Там проявились профессиональные способности Курбанова как актёра.

В своем произведении «Спутники» поэт, драматург и актер Ш. Абдуллаев пишет: «Магомед Курбанов от рождения оказался способным и талантливым артистом. Он был очень общительным в коллективе. Хорошо был знаком с кумыкской литературой, как письменной, так и устной, что и дало ему возможность создать такое произведение на народных анекдотах, как «Молла Насретдин» [1, с. 6].

В 1939 г. на сцене Кумыкского театра была поставлена пьеса «Молла Насретдин». Спектакль идет на сцене более 70 лет. Он вошел в золотой фонд драматургии нашей республики. Это была первая и последняя пьеса Магомеда Курбанова, поскольку талантливый актер и драматург пал смертью храбрых в 1942 г., защищая родину от фашизма, прожив всего 26 лет.

Герой комедии – знаменитый Молла Насретдин, родиной которого был весь Восток и Дагестан в том числе, стал на этот раз сценическим сыном дагестанских гор, плоть от плоти своего народа, его голосом, его мудростью. Образ Насретдина до сих

пор очень популярен не только у нас, но и у других народов Средней Азии, Кавказа, Поволжья, Ирана, Турции, Крыма и Балканского полуострова. Его образу посвящены драмы, кинофильмы, повести у народов Средней Азии и Турции.

«Образ Ходжи Насретдина собирательный, он вместил в себя черты многих героев народных рассказов и шуток, заимствованных из самых разнообразных источников, устных и письменных. В процессе многовекового культурного взаимообщения между народами мусульманского Востока и сопредельных стран, этот образ непрерывно развивался, контаминировался с другими родственными образами... К Насретдину привязывались анекдоты о мудрецах, о дурнях, глупцах, и, наконец, – о шутах, прикидывающихся простаками, а в результате оставляющих в дураках других» [2, с. 401].

Известный режиссер и драматург Гамид Рустамов вспоминает о том, как в 1938 году Магомед Курбанов, закончив пьесу, представил ее коллективу театра. «Автор читал пьесу в течение пяти часов и не потому, что пьеса была очень длинной и с множеством анекдотов, а потому, что чтение постоянно прерывалось безудержным смехом слушателей. Театр давно мечтал воплотить на своей сцене бессмертный образ Насретдина – эта пьеса отвечала нашим желаниям. Для нас в ней было главное – открытый, звонкий, разоблачительный юмор» [3, с. 98].

Премьера спектакля состоялась перед войной. О первом представлении этой блестящей комедии, которая и по сей день

с неизменным успехом идет не только у кумыков, но и в других театральные коллективах республики, ее первый постановщик Г.А. Рустамов вспоминал: «Медленно поднимается занавес. На сцене одна из улочек старинного дагестанского аула. На одной стороне – вросший в землю низенький домик Насретдина, обнесённый оградой. Напротив – добротные хоромы купца. В центре сцены – полуразвалившаяся башня. На своем добром осле, со связкой хвороста за спиной, на сцену выезжает Насретдин. Зал сотрясает от громких аплодисментов – зрителей привело в восторг появление на сцене живого осла. Для исполнения «роли» осла сорок с лишним лет назад найти разумное животное было нетрудно. С годами это стало проблемой, ибо такой «вид транспорта» вышел из употребления... Автор пьесы – артист нашего театра Магомед Курбанов – молодой человек, которому так и не суждено было постареть. Многообещающий, талантливый актер, он так и остался автором одной пьесы. Но он стал одним из героев Великой Отечественной войны. И вечным памятником ему остался «Молла Насретдин» [3, с. 83].

«Главный герой пьесы, как пишет Зульфукарова М.И., Насретдин, бессмертный весельчак и великий выдумщик, морочит богачей. Для него это не самоцель, не развлечение. Действительность вынуждает его хитрить, водить за нос богачей. А оборачивается это смехом, порой смехом сквозь слезы, потому что подчас и сам готов поверить в свои выдумки, в то, например, что на площади бесплатно дают рис и кишимиш, – так хотелось бы бедняку» [4, с. 26].

Начальный диалог Насретдина и его жены Джумайсат полон глубокого социально выраженного смысла, который станет лейтмотивом произведения. Насретдин и Джумайсат голодны, и все их мысли устремлены к тому, чтобы раздобыть поесть. Насретдин привез из лесу вязанку дров, в очаге будет огонь, но в доме нет ни пылинки муки. Наконец, Насретдин как будто находит выход, он продает дрова, сетуя на то, что так «несовершенно» устроен человек: «Эх, что бы людям придумать такой порядок, чтобы вовсе не есть. А то только и знай – работай, ешь, ешь, работай». В момент его глубокомысленных рассуждений в окне высовывается жена. Она отрезвляет его, заявив, что теперь можно купить муку, но на чем готовить еду, если безжизнен очаг? Она говорит: «Откуда хочешь и как хочешь, но чтобы дрова были сейчас же. Не можешь обеспечить семью – зачем было жениться». На это Насретдин отвечает: «Люди женятся, и я женился». Отчаяние героя, его недавнее желание бросить всю эту, никак не складывающуюся жизнь, сменяется «гениальным озарением». Насретдин вдруг вспоминает, что богатый сосед Бёрю (что в переводе с кумыкского означает «волк») должен им целый рубль, но вернуть долг не желает. Из дальнейшего диалога Насретдина с Бёрю выясняется, что рубль Насретдину еще долго не видать, так как Бёрю очень скуп и хитер. Таков же и его сын Хасай, которого Насретдин называет «молодым волчонком». Каждая новая сцена, эпизод несут с собой развитие главной мысли, помогают почувствовать, как все более углубляется разлад между богачами и бедняками. Выступая за правду, Насретдин мстит обидчикам, подстраивает самые невероятные шутки, которые вовсе не безобидны. Напротив, то обманом заставляет Хасая, сына своего неизменного врага Бёрю, подпереть спиной стену дома, якобы готовую обвалиться, то хитростью выманивают у Бёрю деньги, то наказывает его зловредную сестру, кото-

рая издевается над бедняками. [4, с. 86]. А рядом с моллой, деля с ним и горести и радости, прошла по жизни его верная спутница – Джумайсат. Джумайсат – это умудренная нелегкой жизнью женщина. У нее доброе и отзывчивое сердце. Жить ей порою очень невесело – душит бедность, из которой нет и не предвидится никакого выхода. Но Джумайсат никогда не покидает чувство юмора. Она счастлива. Любит своего непутевого мужа, прекрасно понимает его, и это дает ей силы преодолеть все невзгоды... Необычность характера Джумайсат нашла свое отражение и в ее внешнем облике: это уже немолодое лицо временами озаряет такая пленительная улыбка, что оно становится молодым и прекрасным [3, с. 100].

Забавных сцен в комедии много. Однажды ночью, когда Джумайсат только-только уснула, ее будит Насретдин, так как ему срочно понадобились чернила и бумага. Ему приснилась песня, нужно записать. Возмущенная Джумайсат обрушивает на супруга лавину упреков. Она не верит ни в поэтические, ни в умственные его способности. Шум ссоры разбудил ребенка. Это еще больше усиливает ярость Джумайсат. Она остервенело качает, люлька летает, как качели. При этом Джумайсат яростно, с всё более нарастающим гневом произносит одну и ту же музыкальную фразу. Ребенок не умолкает, и она требует, чтобы его успокоил Насретдин. Весёлый мудрец соглашается, но прежде пусть жена успокоит свою половину ребенка, ведь он общий. Джумайсат проклиная день и час, когда согласилась стать женой этого человека [4, с. 91]. Это – комедия, и скандал здесь комичен. Здесь всё построено на преувеличении – и ярость, и интонация, и жест. Они вспоминают молодость. Оказывается, есть в жизни, такой бедной и трудной, не убитая ничем радость. Всегда видеть светлое, не отчаиваться, не озлобляться – великая правда народного характера. В этой пьесе побеждает оптимизм народного характера. Этот спектакль как бы вобрал в себя душу кумыкского народа. Поэтому так любит его народ [3, с. 102].

Образ Насретдина – любимое детище народа. В нём сосредоточено всё лучшее, что в нём есть. О Молле Насретдине написано много, – считает Рустамов Г.А., – но Насретдин Магомеда Курбанова, наш «Насретдин», для нас самый интересный, самый лучший. Здесь и сочный, остроумный, лукавый язык с тончайшими переливами юмора и острая, чёткая характеристика действующих лиц, и удивительная органичность, и достоверная игра актёров, и хорошо выписанный и умело переданный национальный колорит пьесы [5, с. 52].

Таким образом, в своей пьесе М. Курбанов доказывает, что никакие тяготы действительности не могут погасить восторженного восприятия бытия. Сердце простого человека всегда открыто дружбе, добру, гуманизму. Бедным и обиженным в жизни помогают юмор, стремление к творчеству, светлая фантазия. То обстоятельство, что комедия М. Курбанова написана в период жесточайших репрессий 30-х годов минувшего века, свидетельствует о величии духа драматурга, верящего в то, что никакие невзгоды, жестокое угнетение не способны погасить веру народа в жизнь и конечное торжество сил добра. На этом и закончилось творчество Магомеда Курбанова – яркая страница в истории кумыкской литературы. Безвременно, в самом расцвете всех своих творческих сил и возможностей оборвалась жизнь «автора одной», но великой пьесы Магомеда Курбанова.

#### Библиографический список

1. Абдуллаев, Ш. Спутники. – Махачкала, 1984.
2. Литература Востока в средние века. – М., 1970.
3. Рустамов, Г. Книга о моём театре. – М., 1983.
4. Зульфукарова, М.И. Традиции, влияния, новаторство. – Махачкала, 1981.
5. Рустамов, Г. Театральные россыпи. – Махачкала, 1975.

#### Bibliography

1. Abdullaev, Sh. Sputniki. – Makhachkala, 1984.
2. Literatura Vostoka v srednie veka. – M., 1970.
3. Rustamov, G. Kniga o moyom teatre. – M., 1983.
4. Zuljufukarova, M.I. Tradicii, vliyaniya, novatorstvo. – Makhachkala, 1981.
5. Rustamov, G. Teatraljnihe rossihpi. – Makhachkala, 1975.

Статья поступила в редакцию 29.11.12

УДК 81-23

**Bashirova M.A. ABOUT SOME FEATURES IN AZERI LANGUAGE ANTONYMY FRAZEOLOGIESKOJ (ON THE MATERIAL OF DERBENT DIALECT).** The article is devoted to the comprehensive study and description of phraseology, antonyms of Azerbaijani language on the material Derbent dialect.

**Key words:** phraseology, idiom, antonyms, phraseological antonymy, semantic nuances of phraseology, contextual conditioning phraseology, antonymous pair of phraseology, the positive and negative forms of education phraseology.

**М.А. Баширова**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. методики преподавания русского языка, филиал Дагестанского гос. педагогического университета, г. Дербент, E-mail: dgpudf@mail.ru

## О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ АНТОНИМИИ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ДЕРБЕНТСКОГО ДИАЛЕКТА)

Статья посвящена комплексному изучению и описанию фразеологизмов-антонимов современного азербайджанского языка на материале Дербентского диалекта.

**Ключевые слова:** фразеология, фразеологизм, антонимы, фразеологическая антонимия, семантические оттенки фразеологизмов, контекстуальная обусловленность фразеологизмов, антонимичные пары фразеологизмов, положительная и отрицательная формы образования фразеологизмов.

1. Содержат противоположное значение, ср. *qulaq asmaq* «слушать внимательно, быть внимательным» *qulaq asmamaq* «быть невнимательным, не слушать», *bir qulağından girib, biri qulağından çıxır* «быть невнимательным» (досл.: в одно ухо входит, из другого – выходит). Важно отметить, что этот признак является основным определяющим признаком фразеологизмов-антонимов.

2. Неполное тождество компонентного состава, например, с легким сердцем «без всякой тревоги – с тяжелым сердцем, в подавленном состоянии» [1].

Вместе с тем следует иметь в виду, что в языке существуют и такие фразеологизмы-антонимы, которые состоят из различных компонентов, – это семантические фразеологизмы типа *başı işləmək* «быть разумным, работать (о голове)» – *ağılsız olmaq* «быть глупым, быть неумным». В этих фразеологизмах нет ничего тождественного, их объединяет только семантическая противопоставленность. Антонимия возникает тогда, когда один из глаголов фразеологизма заменяется другим, несколько противоположным по значению, ср. *ayıbını uaxalamaq* «оправдывать кого-л.» (синоним *ayıbını yumaq*), где глагол *uaxalamaq* (или *yumaq*) со значением «смывать, отмывать» заменяется глаголом *gağamaq* «напластовывать, накладывать, перен. приложить»: *ayıb qaramaq* «обвинять».

В азербайджанском языке немалое место занимают фразеологизмы-антонимы, образованные от разных основ, они довольно значительно различаются по структуре: *biri göz, biri qaş* «жить в дружбе, ладить». Антоним этого фразеологизма *it de pişik de kimi* «постоянно враждовать» не содержит в своем составе ни одного компонента, представленного в первом фразеологизме [2]. Фразеологизм *biri göz, biri qaş* имеет два варианта: *biri çənkəl, biri qaşır; biri bal, biri qaşır*. В составе фразеологизма можно отметить изменение грамматической формы компонентов-субстантивов, они оформляются послелогом *–kimi*, имеющим сравнительное значение.

В то же время следует иметь в виду, что при замене глагола одного из фразеологизмов, его замена не является семантически равной во всех аспектах. Так, например, фразеологизм *könlünü almaq* «сочувствовать, принимать участие в чужой беде, помогать, утешать» состоит из двух компонентов: *könlü* «душа» и *almaq* (досл.: брать). Ожидалось бы, что в составе фразеологизма-антонима вместо глагола *брать* должен присутствовать его антоним *дать*, однако во фразеологизме-антониме *könlünü bozmaq* «не принимать участия, не утешать, портить настроение, расстраивать» принимает участие глагол *bozmaq* «портить», т.е. здесь фразеологизмы конструируются разными глаголами из различных семантико-грамматических разрядов, имеющих в прямом или переносном значениях смыкающиеся между собой семантические общности: глагол *almak* в первом фразеологизме употреблен не в прямом значении «брать», а в переносном «привести в порядок (душу), настроить (душу)», следовательно, различаясь в прямом значении, этот глагол смыкается с глаголом *bozmaq* «расстроить (душу)» в переносном значении.

Нельзя рассматривать в качестве антонимов фразеологизмы, которые значительно расходятся по семантическим оттенкам и по контекстуальному окружению. Так, например, в следующих фразеологизмах налицо

полисемия, но не антонимия: *nasibi alca durmaq* «1) развиваться (о делах); 2) везти (в делах); 3) быть удачливым, счастливым». Здесь фразеологизм многозначен, так как оттенки их значений и контекстуальная обусловленность тесно связаны между собой и не дают возможности оторваться каждому из этих семантических оттенков и встать на путь самостоятельной фразеологической единицы [3]. Антонимы могут образовываться путем изменения глагола из положительной формы в отрицательную. Например, фразеологизм в положительной форме *yungül olmaq* «остановить, пристыдить» (с вариантом *qorub olmaq* «уберечь») образует отрицательную форму при помощи аффикса *-ma, -me (-ma, -me)*: *yungül olmamaq* «не суметь остановить, не суметь пристыдить».

Азербайджанский фразеологизм *ayağı yer tutmaq* «благоустроиться, жить благополучно; стать зажиточным» состоит из трех исконно тюркских компонентов: *ayağı* «его нога» + *yer* «место» + *tutmaq* «держат, хватать, хвататься». В отрицательной форме *ayağı yer tutmamaq* «жить неблагополучно, жить бедно, быть зависимым» представлен формант *–ma(-ma)*. Однако отрицательная форма может выражаться и при помощи других способов, например, *ayağı yer tutmayan olmaq, ayağı yersiz bolmaq, ayağı yersiz etmək*. Последняя форма вызывает особый интерес, так как такая же форма представлена в близкородственном карачаево-балкарском языке, ср.: *yak orunsuz eterqe* «не давать житья». Здесь компонент *orunsuz* оформлен отрицательным элементом, как и азербайджанский вариант *yerisiz*. Положительная форма, т.е. его антоним выражается в карачаево-балкарском языке фразеологизмом *es tabdırarqa* «давать возможность жить, давать возможность жить благополучно».

Азербайджанский фразеологизм *baş vurmaq* «поклоняться, подчиняться, покоряться» состоит из соматонима *baş* «голова» и глагола *vurmaq* «бить». В определенной степени это словосочетание соответствует русскому словосочетанию *бить челом*. Его антоним *baş qaldırmaq* «поднимать голову», «перен. не подчиняться, не покоряться, восставать». В карачаево-балкарском языке представлены следующие параллели: *baş yığrıl* 1) поклоняться в ноги; 2) преклонение головы перед кем-либо. Антоним – *baş gütürün*. Многие фразеологические словосочетания наиболее употребительны в положительном аспекте, у них отрицательный аспект грамматически возможен, но малоупотребителен. Антонимичные пары образуют в большинстве случаев те фразеологизмы, которые в одинаковой степени свободно образуют и положительный, и отрицательный аспекты [4]. Для некоторых азербайджанских фразеологизмов положительный аспект более употребителен, ср.: *yağlı yer* «теплое местечко», *yağlı qolum başıma* «пусть и мне будет хорошо». Отрицательный аспект здесь грамматически вполне возможен, но малоупотребителен или же вовсе не употребителен: *yağlı deyil yer* «недоходное местечко».

В отличие от азербайджанского языка, в карачаево-балкарском языке более употребителен термин *baş jay* «масло», который и образует аналогичные словосочетания: *жаугъа батыб, сютде жууунуб туругъа* «жить роскошно, зажиточно» (досл.: погрузившись в масло, купаться в молоке). Антоним *гыржъым жиямуъу бла тенг ашау* «бедствовать, жить незажиточно» (досл.: есть лепешку вместе со слезой) [5].

Антонимичные пары не могут образоваться в том случае, когда основные их компоненты относятся к разным грамматическим категориям, хотя они и обозначают противопоставляемые понятия: *bağırılı olmaq* «быть человечным, быть добрым» – *bağırılı deyil* «негуманный, нечеловечный». В первом положительном фразеологизме *olmaq* является вспомогательным глаголом, а во втором отрицательном фразеологизме компонент *deyil* не является частицей отрицания, поэтому они в данном случае не могут составить антонимичную пару. Дialeктный фразеологизм *iligi yaqlıdır* «богатый, зажиточный, гордый, независимый» оформлен во второй части частицей – *дыр (-dır)*. Его антоним эмлагы *əmtəği çıxmış* «нищий, неимущий, зависимый» уже не имеет в своем составе частицы *-дыр(-dır)*. Аналогичные конструкции характерны и для карачаево-балкарского языка, ср.: *жилиги жауду* «1) кто-либо в теле; 2) кто-либо богат; 3) кто-либо горд, независим». Его антоним *boyun sinqirleri sozula* «кто-либо беден; худ».

Многие фразеологизмы-антонимы оформляются одним или несколькими компонентами с аффиксами принадлежности: азерб. *boynun ardına dırmaşdırmaq* «посадить кого-либо себе на шею» – антоним *boynun ardından düşürmək* «освободиться от кого-либо, севшего на шею». В обоих случаях компоненты имеют в своем составе аффиксы принадлежности, поставленные в позиции перед падежными суффиксами. В то же время сосуществуют антонимичные пары, где показатель принадлежности присутствует в одном случае, а в другом отсутствует: *izində durmaq* «держаться в рамках»; здесь компонент *izində* оформлен показателем принадлежности, в составе же фразеологизма-антонима *izdən çıxmaq* «перейти за рамки дозволенного» соответствующий компонент уже не имеет показателя принадлежности. В карачаево-балкарском языке представлена аналогичная ситуация: *qara tuar kiri basmağan* «1) неопытный; 2) не сведущий в жизни; 3) не испытывавший лишений». В этом фразеологизме компонент *kir-i (kir-i)* оформлен показателем принадлежности, во фразеологизме-антониме он уже отсутствует: *kaliar qazdan* «опытный, сведущий в жизни, испытывавший лишения». При антонимии обязательным является наличие двух различающихся по своей структуре единиц, а при наличии

только внутризначной противоположности, возникающей при разных ассоциациях от одного и того же образа, эти конструкции не являются антонимичными: фразеологизм *basmaq* имеет два значения: «1) оказаться забытым; 2) оказаться ненужным» [6].

В основе обоих значений лежит образ ржавчины, ассоциации которого и образуют эти значения, не давая им отрываться друг от друга. Следовательно, перед нами многозначный фразеологизм, но не антонимичное словосочетание. Фразеологическая антонимия так же, как и лексическая, – изменяющаяся семантическая категория, которая тесно связана с развитием семантики каждого компонента в составе фразеологизма и каждого оттенка их значений.

В азербайджанском языке, как и в других тюркских языках, антонимия может зависеть и от залоговых значений, ср.: *könlü qalmaq* «обидеться», но *könlünü qaldırmaq* «обидеть». Его антоним *könlünü esirgəmək* «не обижать, не давать обидеться» имеет изменяющиеся залоговые формы (действительный и повелительный). Объем фразеологической антонимии гораздо меньше лексической, так как многие отдельные лексические единицы могут иметь антонимы, в то время как не каждый фразеологизм обладает такой возможностью.

Антонимия фразеологизмов связана с качественной характеристикой человека, его душевного состояния, поступков и действий: *könlünü almaq* «сочувствовать» – *könlünü pozmaq* «расстроить». Фразеологическая антонимия отсутствует в сфере природных явлений, предметов, в названиях частей тела, так как здесь наблюдается наличие лексической, но не фразеологической антонимии. Фразеологическая антонимия усиливает полярную противоположность понятий, выражает крайние точки антонимичности. Фразеологическая антонимическая единица и антонимичное слово могут быть соотносимы в семантическом плане. Между антонимичным словом и антонимичной фразеологической единицей существуют определенные понятийно-тематические связи. Значение антонимичного слова как компонента фразеологической единицы соотносится с семантикой остальных компонентов данного фразеологизма. Семантические связи отдельного слова-антонима и антонимичного фразеологизма многоаспектны.

#### Библиографический список

1. Молотков, А.И. Основы фразеологии русского языка. – Л., 1977.
2. Байрамов, Г.А. Основы фразеологии азербайджанского языка: автореф. дис... д-ра филол. наук. – Баку, 1970.
3. Гусейнов, Ф.Г. Русская фразеология. – Баку, 1977.
4. Мордвилко, А.П. Очерки по русской фразеологии. – М., 1964.
5. Муратов, Н.С. Устойчивые словосочетания в тюркских языках. – М., 1961.
6. Грязнова, Л.А. Некоторые наблюдения над антонимией слов и фразеологических единиц // Вопросы романо-германского языкознания (тезисы докладов). – Уфа, 1966.

#### Bibliography

1. Molotkov, A.I. Osnovih frazeologii russkogo yazihka. – L., 1977.
2. Bayjramov, G.A. Osnovih frazeologii azerbaydzanskogo yazihka: avtoref. dis... d-ra filol. nauk. – Baku, 1970.
3. Guseynov, F.G. Russkaya frazeologiya. – Baku, 1977.
4. Mordvilko, A.P. Ocherki po russkoy frazeologii. – M., 1964.
5. Muratov, N.S. Ustoychivye slovosochetaniya v tyurkskikh yazihkakh. – M., 1961.
6. Gryaznova, L.A. Nekotorye nablyudeniya nad antonimiey slov i frazeologicheskikh edinic // Voprosih romano-germanskogo yazihkoznaniya (tezisih dokladov). – Ufa, 1966.

Статья поступила в редакцию 19.12.12

УДК 81+811.111

**Bochkarev A.I. REDUCTION OF REGULATIVE SPEECH ACTS.** This article is devoted to the problem of the regulative speech acts reduction. The author reveals two types of reduction: textual and conditional. Moreover, the author analyses peculiarities of every class of regulative speech acts.

**Key words:** commissives, requestives, interrogatives, propositives, rhetorical relations, textual function, prototypical form.

**А.И. Бочкарев, аспирант НГПУ, преп. НГТУ, г. Новосибирск, E-mail: [arsentiy\\_87@mail.ru](mailto:arsentiy_87@mail.ru)**

## РЕДУКЦИЯ РЕГУЛИРУЮЩИХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ

В работе рассматривается вопрос редукции регулирующих речевых актов. Автор выделяет два вида редукции: текстуальная и кондициональная. Кроме того, произведен глубокий анализ особенностей редукции каждого класса регулирующих речевых актов.

**Ключевые слова:** комиссивы, реквестивы, интеррогативы, пропозитивы, риторические отношения, текстуальная функция, прототипическая форма.

Термин регулирующие речевые акты (РА) был введен немецким исследователем У. Энгелем. С его точки зрения, РА данной группы могут регулировать: а) поведение адресанта (обещание), б) поведение адресата (приказ), в) поведение обоих коммуникантов (предложение) [1, с. 36]. Идеи о подобной группировке РА были озвучены и прежде. Так, Дж. Серль отмечает, что и РА обещания, и РА приказа и просьбы, и РА предложения направлены на приспособление мира к слову [2, с. 181].

На наш взгляд, регулирующие РА можно разделить на четыре общие группы: комиссивы (РА, регулирующие поведение адресанта) реквестивы и интеррогативы, (РА, регулирующие поведение адресата), пролозитивы (РА, регулирующие поведение и адресанта, и адресата).

Идея о косвенных речевых актах получила развитие в работах многих лингвистов и философов (Д. Гордон и Дж. Лакофф, Дж. Серль, Е.В. Милосердова). Тем не менее, все они рассматривают лишь прагматический аспект транспозиции РА, упуская из виду семантический и синтаксический аспекты. Мы, применяя комплексный подход, выделяем три способа образования косвенных речевых актов (КРА): функциональный, семантический и редукционный [3]. Следует отметить, что выделение данных способов подчеркивает неоднородность явления КРА, что позволяет по-новому взглянуть на проблему их анализа. На наш взгляд, именно данный подход является ключом к решению различных задач в данной области. Предметом настоящего исследования является редукционный способ образования КРА на материале регулирующих РА. Актуальность и новизна исследования определяется тем, что редукция регулирующих РА не подвергалась комплексному исследованию.

Редукционный способ образования КРА – это способ, осуществляемый посредством транспозиции, основанной на редукции РА, при которой нередуцированный РА замещает редукционный. Данный тип КРА существенно отличается от остальных, так как только при редукции полноценно реализуются два РА, т.е. эксплицитно выраженный РА полностью реализует свое значение, также как и имплицитный РА.

На наш взгляд, для разделения редукции на различные виды, прежде всего, следует принимать во внимание то, в каких отношениях находятся редукционный и нередуцированный РА. Существует два вида данного способа образования КРА: текстуальная редукция и кондициональная редукция.

**Текстуальная редукция РА** – это такой вид редукции, при котором редукционный РА, находясь в риторических отношениях с нередуцированным, выполняет функцию ядра, а нередуцированный РА функцию сателлита.

**Редукция реквестива** может произойти, если его функцией является либо побуждение-действие, либо побуждение-развитие. Рассматриваемый вид редукции иллюстрирует пример из пьесы Б. Шоу «Candida». В следующем текстовом фрагменте один из героев сообщает другому о том, что он не желает вступать с ним в коммуникацию:

PROSERPINE. 1) *He'll be all right now that he has the advantage of your polished conversation:* 2) *that's one comfort, anyhow.*

BURGESS. 3) (a) *(Implicit: Shut up.)* (b) *Hi was not addressin myself to you, young woman, that I'm awerr of.*

PROSERPINE. 4) *Did you ever see worse manners, Mr Marchbanks?* [5, с. 157].

В данном примере, Бургесс редуцирует РА (3а), который является реквестивом, выполняющим функцию побуждение-развитие, что обуславливается стремлением коммуниканта минимизировать контакт с собеседником. При этом Бургесс очень грубо выражает свое нежелание разговаривать с Прозерпиной, так как считает, что может себе это позволить, исходя из своего более высокого социального статуса. Следовательно, редукционный РА является приказом с некорректной тональностью. Данный РА можно реконструировать следующим образом: «Shut up». Следует отметить, что, несмотря на разность социальных статусов, допускающую употребление РА приказов, Прозерпина реагирует агрессивно, так как данная тональность приказа является недопустимой даже при разнице в социальном статусе коммуникантов.

**Редукция интеррогатива** может произойти, если его функцией является либо запрос информации, либо запрос действия для адресанта. Рассматриваемый вид редукции иллюстрирует

пример из пьесы Л. Митчелла «The New York Idea». В следующем текстовом фрагменте героиня просит сообщить ей время:

VIDA. *[Looking at her watch which lies on the dressing-table.]* 1) (a) *(Implicit: What is the time?)* (b) *My watch has stopped.*

BENSON. 2) *Five to eleven, ma'am* [6].

Адресант, сообщая адресату о том, что его часы остановились, на самом деле просит сообщить время. Использование редукции РА основано на уверенности адресанта в том, что его поймут однозначно. Так, данное высказывание с позиции возможных умозаключений можно интерпретировать тремя способами: а) адресант просит сообщить ему время, б) адресант хочет, чтобы адресат починил его часы, в) адресант просто выражает досаду по поводу факта. Из предшествующего контекста следует, во-первых, адресанту необходимо узнать время как можно скорее, поэтому предпочтительней является интерпретация а), во-вторых, как интерпретация б) в меньшей степени адекватна контексту, а интерпретация в) является абсолютно нерелевантной.

Во-вторых, как предшествующий, так и последующий контексты составляют базу для отказа от интерпретации б) и в), так как адресант не настолько хорошо знает адресата, чтобы просить его починить часы, кроме того, адресант не знает того – разбирается ли адресат в починке часов или нет, поэтому если бы он хотел, чтобы ему починили часы, то он бы сначала выяснил, может ли это сделать адресат.

Основной проблемой является реконструкция формы, а, следовательно, определение того, является ли редукционный РА просьбой «Tell me the time, please» или интеррогативом «What is the time?». Во-первых, первый РА находится на периферии поля реквестива, так как по факту выполняет функцию интеррогатива – *запрашивает информацию*. Во-вторых, второй РА является наиболее частотным в ситуациях запроса времени, в то время как первый РА встречается значительно реже, т.е. в данном синонимичном ряду именно второй вариант является доминантой. В-третьих, в эксплицитных контекстах второй вариант обычно употребляется с РА объяснения «My watch has stopped», в то время как первый вариант встречается крайне редко. Следовательно, предпочтительная форма реконструкции – это форма интеррогатива «What is the time?».

**Редукция комиссива** может произойти, если его функцией является либо *принятие*, либо *утверждение*. Рассматриваемый вид редукции иллюстрирует пример из пьесы Б. Шоу «Candida». В следующем текстовом фрагменте один из героев обещает выполнить просьбу собеседника:

CANDIDA. 1) *Will you, for my sake, make a little poem out of the two sentences I am going to say to you?* 2) *And will you promise to repeat it to yourself whenever you think of me?*

MARCHBANKS. 3) (a) *(Implicit: I will write a poem)* (b) *Say the sentence* [5, с. 182].

В вышеприведенном текстовом фрагменте первый коммуникант просит второго выполнить РА обещание, сочинить стих, употребив в нем два предложения. Данный РА требует или последующего обещания, выполняющего функцию *принятия*, или уточнения, или отказа, или ухода от ответа. Второй коммуникант просит сказать ему эти два предложения, на основе которых он должен составить стих. Возможны два варианта интерпретации: а) редукционирован РА (3а) обещание, а РА (3б) выполняет функцию развития; б) ничего не редукционировано, а РА (3) является РА уточнения. Для адекватной интерпретации данной ситуации следует принять во внимание взаимоотношение коммуникантов. Марчбэнкс любит Кандиду и беспрекословно выполняет все то, о чем она его попросит, поэтому в данном контексте именно первый вариант является предпочтительным (не случайно в русском переводе М. Богословской и С. Боброва предложение «Say the sentence» переведено «Хорошо»). Следовательно, можно реконструировать редукционированную форму следующим образом: «I will write a poem».

**Редукция пролозитива** может произойти, если его функцией является либо побуждение – действие, либо побуждение – развитие. Рассматриваемый вид редукции иллюстрирует пример из романа Дж. М. Кейна «The Postman Always Rings Twice». В следующем текстовом фрагменте главная героиня, Кора, угрожает своего любовника совершить убийство ее мужа:

CORA. 1) *I can't go on like this, Frank.*

FRANK. 2) *Me neither.*

CORA. 3) *I can't stand it.* 4) *And I've got to get drunk with you, Frank.* 5) *You know what I mean?* 6) *Drunk.*

FRANK. 7) *I know.*

CORA. 8) *And I hate that Greek.*

FRANK. 9) *Cora, how about you and me going away?*

\* Согласно теории репрезентации дискурса риторическое отношение связывает две непрерывные составляющие, размер которых варьируется от отдельной пропозиции до многих предложений [4].

CORA: 10) *I've thought about it.* 11) *I've thought about it a lot.*  
 FRANK: 12) *We'll ditch this Greek and blow.* 13) *Just blow.*  
 CORA: 14) *Where to?*  
 FRANK: 15) *Anywhere.* 16) *What do we care?*  
 CORA: 17) *Anywhere.* 18) *Anywhere.* 19) *You know where that is?*  
 FRANK: 20) *All over.* 21) *Anywhere we choose.*  
 CORA: 22) *No it's not.* 23) *It's the hash house.*  
 .....  
 CORA: 24) *Frank, do you love me?*  
 FRANK: 25) *Yes.*  
 CORA: 26) *Do you love me so much that not anything matters?*  
 FRANK: 27) *Yes.*  
 CORA: 28) (a) *(Implicit: Let's kill him)* (b) ***There's one way***  
 [7, с. 12-14].

В данном аргументативном текстовом фрагменте представлены две цепочки: аргументация и контраргументация. Кроме того, в данный текстовый фрагмент включены нарративный и экспликативный сегменты. Интересной особенностью данного аргументативного фрагмента является его инвертированная структура, т.е. редуцированный тезис находится в конце аргументативной цепочки. Так, Кора постепенно подводит Фрэнка к мысли о том, что они должны убить ее мужа, грека. В данном контексте редуцирован PA пропозитив, выполняющий функцию *побуждение-действие*, так как Кора предлагает совместно убить мужа. Форма редуцированного PA: «*Let's kill him*». В ходе аргументации Фрэнк предлагает альтернативный вариант – «сбежать», но Кора отказывается, так как она не видит перспектив, по ее мнению, это приведет к тому, что они будут работать в «дешевых забегаловках». Основной проблемой является определение того, что представляет собой редуцированный PA: тезис или вывод? Для решения данной проблемы следует обратиться к структуре аргументации, в которой тезис, наряду с аргументом, является обязательным элементом. Соответственно, если редуцированный PA – вывод, то тезис должен быть представлен в начале текстового фрагмента. Следовательно, из первого аргумента можно вывести тезис, но это представляется невозможным, так как пропозиция тезиса не ясна до последнего момента, на основе первого тезиса можно только определить общую интенцию коммуниканта – «уйти от грека к Фрэнку». Следовательно, PA (28a) «*Let's kill him*» является инвертированным тезисом.

**Кондициональная редукция PA** – это такой вид редукции, при которой нередуцированный акт выражает условие, необходимое для реализации действия, предписываемого редуцированным PA. Для выражения каждого условия существует одна или несколько прототипических форм. Кроме прототипических форм существуют также и другие эквивалентные формы, но чем дальше форма от прототипа, тем в меньшем количестве ситуаций она может быть использована. Кроме того, в ряде случаев KPA представлены PA, связанными с установлением подготовительных условий, необходимых для осуществления PA.

**Условия реквестива.** Для осуществления PA *реквестива*, необходимо выполнение следующих условий:

- 1) условия, касающиеся адресата: (1) желание и (2) возможность адресата осуществить данный акт;
- 2) условия, касающиеся адресанта: (3) желание и (4) необходимость адресанта в том, чтобы этот акт был осуществлен;
- 3) условия, касающиеся самого действия: (5) необходимость выполнения данного действия адресатом.

Данные KPA представлены следующими прототипическими формами:

- (1) *Will you do smth?*, (2) a) *Can you do smth?*, b) *You can do smth.* (3) a) *I want smth (I want you to do smth)*, b) *I will have smth*, (4) *I need smth (I need you to do smth)*, (5) *Smth must be done by you.*

Рассматриваемый вид редукции иллюстрирует пример из пьесы О. Уайльда «*The Importance of Being Earnest*». В следующем текстовом фрагменте одна из героинь пьесы сообщает слуге о том, что он может принести чай:

CECILY: 1) *Pray ask the lady to come out here;* 2) *Mr Worthing is sure to be back soon.* 3) ***And you can bring tea.***  
 MERRIMAN. 4) *Yes, Miss. [Goes out.]* [8, с. 396].

В данном примере эксплицитно выраженный PA (3) касается выполнения условия (2), т.е. возможности адресата осуществить данный акт. Подобные KPA характерны для приказов, так как возможность адресата выполнить действие, подразумеваемое PA приказа, зависит, прежде всего, от желания адресанта, без которого адресат не может выполнить действие. Кроме того, в подобных случаях единственным необходимым условием, касающимся адресата, является только возможность того осуще-

ствить действие, в то время как желание адресата не имеет никакого значения.

– Возможные подготовительные условия для первого и второго вида условий: наличие предмета, место и время.

Рассматриваемый вид редукции иллюстрирует пример из пьесы О. Уайльда «*The Importance of Being Earnest*». В следующем текстовом фрагменте адресант запрашивает наличие сандвичей с огурцом:

Algernon: 1) ***Have you got the cucumber sandwiches cut for Lady Bracknell?***

Lane: 2) *Yes, sir. (hands them on a salver)* [8, с. 363].

Подобный вид редукции характерен в тех ситуациях, когда уровень взаимопонимания между коммуникантами достаточно высок, так как адресат должен редуцировать два PA адресанта. Основной проблемой для адекватной интерпретации PA (1) является то, что данный PA употребляется в нехарактерном для себя контексте, так как в случае если кто-то спрашивает о готовности чего-либо для третьего лица, то предполагается, что это что-то предназначено для третьего лица. Особенно, если этот кто-то является хозяином. Такое употребление PA характерно для детей, т.е. тем самым автор хочет показать нам высокий уровень инфантильности адресанта. В данном случае, адресат адекватно интерпретирует PA адресанта, так, данный PA направлен на определение возможности адресата осуществить действие. Тем не менее, наличие сандвичей полностью не определяет возможность осуществления действия адресатом, хотя, безусловно, является ключевым подготовительным условием. После того как адресат определил то, что адресант пытается установить возможность передачи сандвичей, он заключает на основе своего опыта взаимоотношений с адресантом, что тот хочет получить сандвичи и осуществляет данное действие. Развернутую форму данного диалога можно представить следующим образом:

– *Have you got the cucumber sandwiches cut for Lady Bracknell?*

– *Yes, sir.*

– *Can you pass them to me?*

– *Yes, sir.*

– *Pass them.*

– *(hands them on a salver).*

**Условия интеррогativa.** Для осуществления PA *интеррогativa* необходимо выполнение следующих условий:

- 1) условия, касающиеся адресата: (1) желание и (2) возможность адресата ответить на вопрос;
- 2) условия, касающиеся адресанта: (3) необходимость и (4) желание адресанта того, чтобы адресат ответил на вопрос;
- 3) условия, касающиеся самого действия: (5) необходимость выполнения данного действия адресатом.

Данные KPA представлены следующими прототипическими формами:

- (1) *Will you tell (say) me \*clause\**, (2) *Can you tell (say) me \*clause\** (3) *I need to know \*clause\**, (4) *I want to know \*clause\**, (5) *Somebody must tell \*clause\**.

Рассматриваемый вид редукции иллюстрирует пример из пьесы М. Грегора «*Town Without Pity*». В следующем текстовом фрагменте адресант, обладающий более высоким социальным статусом, спрашивает адресата, обладающего более низким статусом, о том, есть ли у него желание ответить на вопрос:

The Lieutenant: 1) ***Now, will you tell me who else was there?***  
 The Corporal: 2) *Jim Roger, Tom Bancroft, and George Crotti*  
 [9, с. 21].

В данном примере эксплицитно выраженный PA (1) касается выполнения условия (1), т.е. желания адресата осуществить данный акт. Особенность данного примера заключается в том, что социальный статус адресанта выше социального статуса адресата. Это нехарактерно для данного PA, касающегося выполнения данного условия, так как желание адресата не играет существенной роли. В данном примере употребление KPA, касающегося желания адресата, обусловлено желанием адресанта показать свое недовольство адресатом, и служит средством передачи иронии.

**Условия комиссива.** Для осуществления PA *комиссива* необходимо выполнение следующих условий:

- 1) условия, касающиеся адресата: (1) желание и (2) необходимость адресата в том, чтобы данный акт был осуществлен;
- 2) условия, касающиеся адресанта: (3) необходимость, (4) возможность и (5) желание адресанта осуществить данный акт;
- 3) условия, касающиеся самого действия: (6) необходимость выполнения данного действия адресатом.

Данные KPA представлены следующими прототипическими формами:

(1) Do you want smth. (me to do smth?), (2) Do you need smth. (me to do smth?), (3) I must do smth, (4) I can do smth, (5) I want to do smth. (6) – Smth. must be done (Smb. must do smth.).

Рассматриваемый вид редукции иллюстрирует пример из пьесы О. Уайльда «The Importance of Being Earnest». В следующем текстовом фрагменте адресант сообщает о своем желании помочь адресату:

Algernon: 1) *I think I can promise you he'll be all right by Saturday.*

Lady Bracknell: 2) *Thank you, Algernon* [8, с. 372].

В данном примере эксплицитно выраженный РА (1) касается выполнения условия (4), т.е. возможности адресанта осуществить данный акт. В данном текстовом фрагменте, помимо того, что адресант не обещает прямо, а косвенно, он также добавляет дополнительную модальность неуверенности при помощи словосочетания «I think». Таким образом, данный РА представляет собой РА предположения о возможности адресанта осуществить действие, что позволяет ему в случае невыполнения действия уйти от ответственности. Данный пример в полной мере характеризует человека, человека обязательного и не берущего на себя какой-либо ответственности.

**Условия пропозиitiva.** Для осуществления РА пропозиitiva необходимо выполнение большего количества условий, чем в предыдущих случаях, так как и адресант и адресат должны осуществить действие:

1) условия, касающиеся адресата: (1) желание и (2) возможность адресата осуществить данный акт, (3) желание адресата того, чтобы адресант выполнил действие;

2) условия, касающиеся адресанта: (4) желание, (5) необходимость и (6) возможность адресанта осуществить данный акт, (7) желание адресанта того, чтобы этот акт осуществил адресат;

3) условия, касающиеся самого действия: (8) необходимость выполнения данного действия адресатом и адресантом.

Данные КРА представлены следующими прототипическими формами:

(1) Will you do smth with me? (Will we do smth?), (2) Can you do smth with me? (Can we do smth?), (3) Do you want me to do smth with you, (4) a) I want to do smth with you, b) I will do smth. with you, (5) I need to do smth with you, (6) I can do smth with you, (7) I want you to do smth with me, (8) We must do smth

Рассматриваемый вид редукции иллюстрирует пример из пьесы О. Уайльда «The Importance of Being Earnest». В следующем текстовом фрагменте Джек просит Гвендолен выйти за него замуж:

Jack: 1) *Well... may I propose to you now?*

Gwendolen: 2) *I think it would be an admirable opportunity.*

Jack: 3) *Gwendolen!*

Gwendolen: 4) *Yes, Mr. Worthing,* 5) *what have you got to say to me?*

Jack: 6) *You know what I have got to say.*

Gwendolen: 7) *Yes, but you don't say it.*

Jack: 8) **Gwendolen, will you marry me?**

Gwendolen: 9) *Of course I will, darling* [8, с. 373].

В данном примере эксплицитно выраженный РА (8) касается выполнения условия (1), т.е. желания адресата осуществить действие совместно с адресантом. Следует отметить, что именно данная форма, а не ее прямой эквивалент, приобрела конвенциональный характер и повсеместное распространение в ситуациях предложения руки и сердца. Данный РА интересен еще и тем, что он не предполагает выполнения действия непосредственно его участниками (действие осуществляется над ними, изменяя их статус, соответственно, они являются пассивными участниками действия), так как само действие является институциональным и осуществляется специальным лицом. Кроме того, следует отметить, что в данном текстовом фрагменте адресант всеми силами избегает употребления не только прямого РА, но и косвенного, так как считает данный ритуал неромантичным.

Таким образом, редукционный способ образования КРА включает в себя два вида редукции: текстуальную и кондициональную. Для текстуальной редукции первостепенное значение имеет то, какую текстуальную функцию выполняет редуцированный РА в риторических отношениях с нередуцированным. Кроме того, следует отметить, что в подобных риторических отношениях редуцированный акт всегда является ядром, а нередуцированный – сателлитом. При кондициональной редукции нередуцированный акт выполняет условие необходимое для осуществления редуцированного РА. Следует отметить, что количество условий для каждой группы регулирующих РА разное. Кроме того, для выражения каждого условия существует одна или несколько прототипических форм. Также в ряде случаев КРА представлены РА, связанными с установлением подготовительных условий для осуществления РА.

#### Библиографический список

- Engel, U. Deutsche Grammatik. – Heidelberg: Groos, 1996.
- Серль, Дж. Серль Дж. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике: XVII. – М., 1986.
- Бочкарев, А.И. Косвенные речевые акты в реактивных репликах вопросно-ответных единств // Вестник СурГПУ. – 2011. – № 4.
- Mann, T. Rhetorical Structure Theory: Description and Construction of Text Structures / T. Mann, S. Thompson // New Results in Artificial Intelligence. – Boston: Kluwer Academic Publishers, 1986.
- Shaw, B. Candida // Eight Modern Plays / ed. by A. Caputi. – NY: W. W. Norton & Company Inc., 1996.
- Mitchell, L. The New York Idea [Э/р]. – Р/д: URL: <http://www.gutenberg.org/files/25565/25565-h/25565-h.htm>.
- Cain, J.M. The Postman Always Rings Twice. – London: Orion Books Ltd., 2005.
- Wilde, O. The Importance of Being Earnest // The plays of Oscar Wilde. London: Wordsworth Editions Limited, 2000.
- Gregor, M. Town without pity. – NY: Random House, 1961.

#### Bibliography

- Engel, U. Deutsche Grammatik. – Heidelberg: Groos, 1996.
- Serlj, Dzh. Serlj Dzh. Klassifikaciya illokutivnihkh aktov // Novoe v zarubezhnoy lingvistike: XVII. – М., 1986.
- Bochkarev, A.I. Kosvennihe rechevihe aktih v reaktivnihkh replikakh voprosno-otvetnihkh edinstv // Vestnik SurGPU. – 2011. – № 4.
- Mann, T. Rhetorical Structure Theory: Description and Construction of Text Structures / T. Mann, S. Thompson // New Results in Artificial Intelligence. – Boston: Kluwer Academic Publishers, 1986.
- Shaw, B. Candida // Eight Modern Plays / ed. by A. Caputi. – NY: W. W. Norton & Company Inc., 1996.
- Mitchell, L. The New York Idea [Eh/r]. – R/d: URL: <http://www.gutenberg.org/files/25565/25565-h/25565-h.htm>.
- Cain, J.M. The Postman Always Rings Twice. – London: Orion Books Ltd., 2005.
- Wilde, O. The Importance of Being Earnest // The plays of Oscar Wilde. London: Wordsworth Editions Limited, 2000.
- Gregor, M. Town without pity. – NY: Random House, 1961.

Статья поступила в редакцию 12.12.12

УДК 811:112. 2

#### Berzina G.P. VERBAL REPRESENTATION OF THE FRAME-SCENARIO VERLUST / LOSS IN MODERN GERMAN.

According to the theory of the frames which reality is confirmed with psycholinguistic experiments, in memory of the person there are certain structures of the organization of knowledge of standard situations. They specify that lexemes are capable to make active the related frames, thus at lexemes of different types this ability isn't identical, for example, most it is inherent in verbs. In the center of research there is a frame-scenario LOSS and its verbal representation in modern German.

**Key words:** subframe, frame-scenario, loss, verbalization, representation, concessive.

*Г.П. Берзина, канд. филол. наук., доц., проф. каф. иностранных языков Новосибирского военного института ВВ им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: [bgp55@mail.ru](mailto:bgp55@mail.ru)*

## ВЕРБАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ФРЕЙМА-СЦЕНАРИЯ VERLUST / УТРАТА В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Согласно теории фреймов, реальность которых подтверждена психолингвистическими экспериментами, в памяти человека существуют определенные структуры организации знаний о стандартных ситуациях. Они указывают на то, что лексемы способны активизировать связанные с ними фреймы, при этом у лексем разных типов эта способность неодинакова, например, в наибольшей степени она присуща глаголам. В центре исследования находится фрейм-сценарий УТРАТА и его вербальные репрезентаторы в современном немецком языке.

**Ключевые слова:** субфрейм, фрейм-сценарий, утрата, вербализация, репрезентация, уступительный.

В центре внимания современной лингвистики находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент – система знаков, играющих роль в репрезентации и в трансформации получаемой информации. Язык в качестве материального носителя когнитивных процессов предоставляет исследователям доступ к ненаблюдаемому когнитивному миру человека, структурам его сознания, в которых сенсорные данные трансформируются и преобразуются в виде ментальных репрезентаций разного типа (образов, фреймов, концептов и др.).

Как известно, понятие фрейм в современной лингвистике имеет два толкования. С одной стороны, такие лингвисты как Т. ван Дейк, М. Минский, понимают под фреймом универсальные структуры для представления знаний [1; 2], а с другой стороны, фреймы трактуются как уже реализованные и закрепленные в языковой системе мыслительные структуры, представляющие определенный способ видения реального события [3; 4; 5].

Большинство ученых рассматривает фрейм как пограничные между когнитивными структурами и естественным языком. По мнению Ч. Филлмора, лексическое значение слова передает определенную сцену, которая соотносится с фреймом знания посредством «перспективы», то есть определенной перспективизации или фокусировки внимания на отдельных элементах фрейма [4, с. 54]. Такие фреймы называются ситуационными, поскольку они отражают знания неязыкового, событийного характера.

Биологическая основа фреймов служит предпосылкой и базой двух фундаментальных характеристик, определяющих его структуру. Биологический генезис фреймов и материальный характер окружающей человека действительности обуславливает повторяемость фреймов, а конкретные условия реализации, человеческая эволюция – варируемость частей фрейма.

Каждая фреймовая структура может быть вербализована средствами естественного языка, и полученная при этом номинативная конструкция будет аналогом фреймовой. Это подтверждается мыслью Ю.Н. Караулова об обратимости фреймовых и пропозициональных структур. По мнению ученого, фрейм любого уровня обобщенности, от самого общего до элементарного может быть адекватно выражен переводом его в пропозициональную структуру, то есть передачу пропозицией, а фреймовая сеть – системой пропозиций [6, с. 194].

Мы разделяем мнение Т. ван Дейка и других лингвистов, рассматривающих фреймы как единицы, которые организованы вокруг некоторого концепта и содержат основную, типическую и потенциально возможную информацию, которая ассоциирована с тем или иным концептом [1, с. 16–19; 7, с. 188]. Фрейм в нашем исследовании – это структурированный фрагмент знания о мире, сложившийся в сознании вокруг концепта как обобщенное представление о сфере ее бытования. Фрейм-сценарий – это некоторое множество простых пропозиций, объединенных как составные части в одно целое.

Первостепенную роль в порождении альтернативных способов отражения события играют семантические предикаты, представляющие собой основу фреймовой структуры. Под семантическим предикатом мы понимаем обобщенный способ представления события. Предикат с его аргументами образуют концептуальную основу, каркас пропозиции. Помимо предикатно-аргументной структуры в пропозицию входят и другие элементы, образующие припропозиционный слой.

Обычно знание организовано в виде некоторой пирамиды, состоящей как минимум из трех уровней. На верхнем уровне – наиболее абстрактная информация (например, концессия как разрешение и позволение на определенную деятельность, концессия как политический компромисс). На следующей ступени – обязательные компоненты, без активизации которых концессия

была бы невозможна. Эти компоненты выводятся на основании анализа уступительного концепта и являются его неотъемлемыми чертами, или концептуальными признаками. В основании фреймовой пирамиды находятся факультативные компоненты как время, место, связь с будущим, цель, наблюдатель, обстоятельство события.

Ядро фрейма содержит постоянные для данной ситуации понятия, а его слоты, или терминальные узлы, задают параметры, которые дополняются конкретной информацией и предполагают определенные способы обработки знаний. Вершиной фрейма является макропропозиция, основу которой составляет предикат, отображающий тип деятельности, о которой идет речь в высказывании. Обязательные компоненты фрейма репрезентируют универсальную пропозициональную схему *субъект – предикат – субъект – объект*.

Как было сказано выше, мы рассматриваем фрейм как сценарий, то есть как схему и форму деятельности одновременно. Сценарий позволяет наиболее полно выявить языковые средства, используемые в конкретной функции, включая периферию. Фрейм-сценарий входит в пропозицию на правах субфрейма, то есть как единица более низкого уровня. Каждый субфрейм – это мини-модель фрейма, в состав его сложной структуры включены более мелкие в иерархии когнитивные единицы – слоты или терминальные узлы.

Ввиду того, что мы исходим из понимания фрейма как динамической структуры, в центре нашего внимания находятся, в первую очередь, глагольные единицы уступительной семантики, поскольку глагол, как самая ёмкая по своему содержанию часть речи, способен раскрывать разнообразные проявления деятельности, состояний, отношений человека.

Обязательными компонентами фрейма-сценария *VERLUST* следует считать субъект, адресат, объект и предикат лишения. Лишиться – это означает добровольно или вынужденно отдать часть своей собственности кому-либо с определенной целью, утратить. Если кто-либо утрачивает что-либо, то это означает, что этот человек перестает обладать чем-либо. Фрейм-сценарий *VERLUST* содержит два субфрейма: *субфрейм ÜBERLASSEN / уступить часть собственности, субфрейм RECHTE ABTRETEN / уступить права*. Рассмотрим подробнее выделенные субфреймы.

*Субфрейм ÜBERLASSEN*. Уступить предмет – это означает добровольно отдать этот предмет другому человеку, хотя предмет принадлежит вам, тем самым лишиться части собственности. Если кто-либо уступает кому-либо часть своей собственности, то это означает, что этот человек передает другому во владение какую-либо собственность.

Сценарий субфрейма *ÜBERLASSEN* отражает развитие в рамках стереотипной ситуации основных сюжетов взаимодействия. Заполнение элементов сценария субфрейма *ÜBERLASSEN* происходит следующим образом: 1) *идентификация ситуации*: субъект отдает часть своей собственности другому лицу; 2) *базовая модель*: субъект  $S_1$  – предикат лишения – объектив – бенефициант. Кроме компонентов базовой модели сценарий субфрейма *ÜBERLASSEN* включает такие компоненты как *время, пространство, цель, обстоятельство, изменение, результат, наблюдатель*; 3) *условия ситуации*: объективная или субъективная необходимость, вынужденность, цель; 4) *последовательность целенаправленных сцен* имплицитно уступается как общепринятая цепочка действий.

Субфрейм *ÜBERLASSEN* моделирует ситуацию, в которой субъект  $S_1$  отдает часть своей собственности, предлагая ее добровольно или отдавая вынужденно адресату, лицу, имеющему выгоду в результате осуществления действия. Происходит лишение какой-либо собственности субъектом и приобретение этой

собственности бенефициантом. *Уступить* – отдать часть своей собственности (конкретной или абстрактной), тем самым лишиться, потерять что-либо малое с определенной целью во благо себе, в результате сохранить нечто большее.

*Уступить подруге билет в театр* – отдать безвозмездно часть своей собственности, тем самым предоставить возможность кому-либо для осуществления какого-либо действия, утрачивать свои возможности. Утраты и лишения могут определяться как материальными, так и духовными ценностями, физически, духовно и социально значимыми. Глаголы и глагольные сочетания (*отдать, лишиться*) кодируют ситуацию, сценарий которой имеет следующее толкование: «А уступает В в пользу С», происходит как бы замещение одного субъекта / объекта другим.

Основной предикат субфрейма *ÜBERLASSEN* объективируется глаголами, глагольными словосочетаниями, в составе значения которых имеется сема «отдать, лишиться, уступить»: jmdm. (an jmdn.) etw. abgeben, überlassen – *уступать кому-то что-то*. Initiative, Titel, Amt, Funktion, Kommando, Führung abtreten, ein Haus auf einige Zeit überlassen; jmdm. ein Zimmer, Gebäude zur Verfügung stellen; einen Raum eingeben / einen Raum überlassen; opfern – *жертвовать, уступать*.

(1) *Nach dem Ende des chinesisch-japanischen Krieges 1894-1895 musste China die Insel an Japan abtreten* [URL: welt.de vom 09.03.2005]. *По окончании китайско-японской войны 1894-1895 Китай должен уступить остров Японии*. Китай оставляет свой остров, передает его в пользование Японии, которая будет рассматривать переданный остров как часть своей территории. Китай лишается острова, Япония приобретает – это происходит в результате разрешения спорного вопроса между государствами. Сценарий ситуации высказывания можно представить в виде формальной модели: субъект (Китай) – предикат лишения – объект (остров) – бенефициант (Япония).

Основным предикатом субфрейма *ÜBERLASSEN* является глагол *überlassen*. Субъект лишения выражен существительным или местоимением. Реализуя валентностный компонент глагола *überlassen*, бенефициант, как правило, выражен именем существительным или местоимением в форме дательного падежа.

Семантическая структура лексемы *überlassen* содержит информацию о характере субъекта и бенефицианта (одушевленный – неодушевленный, конкретный – абстрактный, активный – пассивный), цель осуществления действия – передача собственности другому лицу как добровольное волеизъявление или вынужденное.

(2) *Robert hatte ihr seine Nische überlassen; diese wurde zu einer richtigen Kammer* [A. Seghers. Entscheidung]. *Роберт уступил ей свою нишу, которая стала похожа на комнату ...* Несмотря на то, что Роберт ютился в углу чужой комнаты, он добровольно лишился части этой ниши, предложив ее другому (симпатичному ему) субъекту. Синонимами глагола *überlassen* являются глаголы *abgeben, anheimgeben, aushändigen, bringen, einräumen, hingeben, hinterlassen, überantworten, überbringen, übergeben, übermitteln, überschreiben, vererben, vermachen, weitergeben, zuweisen* [URL: <http://wortschatz.uni-leipzig.de> доступ 12.09.2010].

(3) *Er hat mir etwas von seinem Gewinn abgegeben* [8]. *Он отдал / уступил мне часть своего выигрыша*. Субъект лишился части своей собственности добровольно, хотя выигрыш принадлежал ему полностью. Субъект действия выражен личным местоимением, бенефициант выражен личным местоимением в дательном падеже.

Параллельно с базовым предикатом *überlassen* в экономических, юридических дискурсах встречается предикат *abtreten*. Лексема *abtreten* имеет следующие дефиниции: 1) *sich gehend entfernen* [9, s.14]; 2) jmdm. etwas geben, das eigentlich einem selbst zusteht [10, s. 20]; 3) jmdm. seinen Platz abtreten; *sich entfernen, sich von etwas zurückziehen* [11, s. 292]. То есть признаки лексемы *abtreten* представлены параметрами «перемещение в пространстве», «передача собственности другому лицу». Как показывает фактический материал, уступать кому-либо можно не только какие-либо материальные ценности, но и эмоциональные привязанности. *Как легко он уступал свою любовь. И не только уступал, но все делал для того, чтобы помочь Владимиру* [Сахнин А. Жизнь].

Субфрейм *RECHTE ABTRETEN* / *уступить право*. Если кто-либо уступает кому-либо свои имущественные права, то это означает, что этот человек передает другому человеку во владение какую-либо собственность. Передать – отдать, уступить что-либо свое другому, предоставить юридическое право владеть, распоряжаться чем-либо.

Заполнение элементов сценария субфрейма *RECHTE ABTRETEN* происходит следующим образом: 1) *идентификация ситуации*: перемещение в пространстве со сменой мест субъекта и адресата; 2) *базовая модель*: субъект  $S_1$  – предикат передачи – объект – адресат. Кроме компонентов базовой модели сценарий субфрейма *RECHTE ABTRETEN* включает такие компоненты как *время, пространство, мотивы, обстоятельства, мысли, норма, изменение, результат, наблюдатель*; 3) *условия ситуации*: объективная или субъективная необходимость, вынужденность, цель; 4) последовательность целенаправленных сцен имплицитно как общепринятая цепочка действий.

Субфрейм *RECHTE ABTRETEN* моделирует ситуацию, в которой субъект  $S_1$  передает свои права, возможности адресату-бенефицианту А, происходит лишение права одним субъектом и приобретение этого права другим. Субъект передачи выражен одушевленным существительным, адресат, как правило, выражен именем существительным или местоимением в форме дательного падежа без предлога или с предлогом.

Предикат субфрейма *RECHTE ABTRETEN* объективируется глаголами, глагольными словосочетаниями, в составе значения которых имеется сема «отдать, лишиться, уступить»: jmdm. das Recht einräumen; das Recht überlassen; vom Recht an einem Patent zurücktreten – *уступить право на патент*; ein Recht zedieren – *уступить право*. Er hat seine Rechte an uns abgetreten. Приведем примеры, иллюстрирующие сказанное.

(4) *«Felix hätte alle Rechte abtreten müssen, das konnten wir nicht annehmen», sagt Universum-Chef Klaus-Peter Kohl* [URL: [abendblatt.de](http://abendblatt.de) vom 25.03.2005]. *Феликсу пришлось бы уступить / передать все права, которые мы не могли принять*.

(5) *Da haben Sie wieder eine Bürgerschaft. Da können Sie noch mal verlängern. Da ist auch der Zettel, auf dem steht, was mir mein Bruder schuldet. Das trete ich Ihnen ab. Das tut uns dreien nicht weh* [A. Seghers. Die Toten bleiben jung]. *Вот вам еще одно поручительство. Можете продлить срок. А вот расписка, из которой видно, сколько мне брат должен. Я вам уступаю право получить с него деньги. Это устроит нас троих*.

Как показывает анализ языкового материала, отказ в пользу другого лица может быть как добровольным (*derelinquieren* – *добровольно уступать что-либо; добровольно отказываться от прав*), так и вынужденным. Предмет отказа может быть конкретным и абстрактным: ein Gebiet abtreten – *уступить конкретную область какой-либо территории*; уступить область в исследовании космоса, отказываться от исследований в определенной области, тем самым дать возможность заниматься исследованием другому субъекту; ein Recht übertragen – *передать / уступить право*.

Базовыми предикатами субфрейма *RECHTE ABTRETEN* являются глаголы *abtreten* – jmdm. etw. и глагол *an jmdn. überlassen* – *уступать, отказываться от чего-то в пользу кого-либо*. Лексема *überlassen* в изучаемых источниках представлена в значениях: 1) jmdm. etw. überlassen – *auf den Besitz von etw. zugunsten eines anderen verzichten, indem man es ihm (dauernd) zur Verfügung stellt*; 2) jmdm., etw. jmdm. anvertrauen; 3) überlassen Vb. 'abtreten, übergeben, anheimstellen' (15. Jh.) [URL: <http://www.dwds.de> доступ 18.09.2011].

Когда кто-то кому-то что-то отдает, то это может означать подарок, потому что собственность, находящаяся в пользовании одного лица, может бесплатно передаваться другому. В синонимический ряд лексемы *überlassen* входят глаголы и глагольные сочетания: *abgeben, aus der Hand geben, hergeben; abtreten, übertragen, vererben, verleihen, vermachen*.

(6) *Die Hälfte von seinen Ländereien hat er seinem Schwiegersohn abgetreten* [12, c. 19].

(7) *Selbst Al Gore, der 2000 trotz Stimmenmehrheit George W. Bush den Sieg überlassen musste, spielt im politischen Leben Washingtons keine große Rolle mehr* [URL: [sueddeutsche.de](http://sueddeutsche.de) vom 12.02.2005]. Несмотря на то, что один политический деятель с большинством собранных голосов избирателей уступает другому политику свою победу, но и это не играет большой роли в политической жизни Вашингтона.

Объем валентностно-актантного ядра варьируется в зависимости от количества актантов, как обязательных. Так трехвалентные глаголы (*jmdm. ein Recht einräumen*) требуют двух дополнений, за счет которых вклад глагола в номинацию события редуцирован, а когнитивная сложность пропозиции возрастает. Будучи обобщением однородных ситуаций, фрейм представляет собой типовой контекст, категориальную базу для реализации семантических значений и их понимания в речи.

Объем валентностно-актантного ядра варьируется в зависимости от количества актантов, как обязательных. Так трехвалентные глаголы (*jmdm. ein Recht einrücken*) требуют двух дополнений, за счет которых вклад глагола в номинацию события редуцирован, а когнитивная сложность пропозиции возрастает. Будучи обобщением однородных ситуаций, фрейм представляет собой типовой контекст, категориальную базу для реализации семантических значений и их понимания в речи.

Таким образом, фрейм является многоаспектным когнитивным феноменом, тесно связанным с процессами языковой категоризации, хранения и репрезентации информации, а также с

процессами речепорождения. Так как любой вербализованный смысл предстает на языковом этапе в виде фрейма, как совокупность смысловых узлов идеальной многомерной когнитивной единицы, подлежащей вербализации.

Изучение фреймов и их роли в организации знаний человека дает ключ к раскрытию механизмов человеческой когниции, особенно механизмов языковой категоризации и концептуализации понятий и явлений окружающей действительности. Фреймовые структуры являются средством объединения и взаимодействия в сознании человека языковых и неязыковых знаний.

#### Библиографический список

1. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: сб. работ. – М., 1989.
2. Минский, М. Фреймы для представления знаний. – М., 1979.
3. Болдырев, Н.Н. Репрезентация знаний в системе языка // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2007. – № 4.
4. Филлмор, Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1988. – Вып. 23.
5. Langacker, R. Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar. – Berlin, N.Y.: Mouton de Gruyter, 1991.
6. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность – М., 1987.
7. Демьянков, В.З. Фрейм // Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996.
8. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. – Mannheim, Wien, Dudenverlag, 1989.
9. Paul, H. Deutsches Wörterbuch. 9., vollst. neu bearb. Aufl. – Tübingen, Niemeyer Verlag, 1992.
10. Langenscheidts Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache. – Berlin, München, Wien: Langenscheidt; М., 1998.
11. Wahrig, G. Deutsches Wörterbuch / ungekürzt völlig überarbeitete Neuauflage. – Gütersloh: Bertelsmann Lexikon-Verlag, 1978.
12. Толковый немецко-русский словарь синонимов / под ред. Г.И. Ворониной. – М., 2006.

#### Bibliography

1. Deyk, T.A. van. Yazykh. Poznanie. Kommunikaciya: sb. rabot. – М., 1989.
2. Minskiy, M. Freymy dlya predstavleniya znaniy. – М., 1979.
3. Boldirev, N.N. Reprivzentatsiya znaniy v sisteme yazyhka // Voprosy kognitivnoy lingvistiki. – 2007. – № 4.
4. Fillmor, Ch. Freymy i semantika ponimaniya // Novoe v zarubezhnoy lingvistike. – М., 1988. – Vihp. 23.
5. Langacker, R. Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar. – Berlin, N.Y.: Mouton de Gruyter, 1991.
6. Karaulov, Yu.N. Russkiy yazykh i yazykovaya lichnost' – М., 1987.
7. Demjankov, V.Z. Freym // Kratkiy slovar' kognitivnykh terminov. – М., 1996.
8. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. – Mannheim, Wien, Dudenverlag, 1989.
9. Paul, H. Deutsches Wörterbuch. 9., vollst. neu bearb. Aufl. – Tübingen, Niemeyer Verlag, 1992.
10. Langenscheidts Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache. – Berlin, München, Wien: Langenscheidt; М., 1998.
11. Wahrig, G. Deutsches Wörterbuch / ungekürzt völlig überarbeitete Neuauflage. – Gütersloh: Bertelsmann Lexikon-Verlag, 1978.
12. Tolkovniy nemecko-russkiy slovar' sinonimov / pod red. G.I. Voroninoy. – М., 2006.

Статья поступила в редакцию 10.01.13

УДК 821.161.1

*Velijev R.Sh., Pritshepa V.P. THE THEME OF THE SIEGE OF LENINGRAD IN WORKS OF THE PLAYWRIGHT OF E. SCHWARTZ (BASED ON THE PLAY «THE ONE NIGHT»).* In this article, we have features of the theme of the siege of Leningrad as the example of the play «The One Night» in the context of the creative concept of the dramaturgy of E. Schwartz.

**Key words:** Great Patriotic war, siege of Leningrad, the man and the war.

*Р.Ш. Велиев, аспирант каф. литературы факультета лингвистики и межкультурной коммуникации Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан; В.П. Прищепа, д-р филол. наук, проф. каф. литературы факультета лингвистики и межкультурной коммуникации Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: filolog19@mail.ru*

## ТЕМА БЛОКАДНОГО ЛЕНИНГРАДА В ДРАМАТУРГИИ Е.Л. ШВАРЦА (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕСЫ «ОДНА НОЧЬ»)

В данной статье нами рассмотрены особенности раскрытия темы блокадного Ленинграда на примере пьесы «Одна ночь» в контексте творческой концепции драматургии Евгения Шварца.

**Ключевые слова:** Великая Отечественная война, Ленинградская блокада, человек и война.

Важным фактом биографии Е.Л. Шварца являются события Великой Отечественной войны. Начало войны застает драматурга в Ленинграде. Е. Шварц ищет любую возможность попасть на фронт и записывается в ряды добровольческих бригад народного ополчения. Группа Союза Писателей решением обкома поступает в распоряжение радиовещания. Помимо этого, вместе с женой Екатериной Ивановой Шварц, драматург дежурит на чердаках, сбрасывая, попавшие на крыши домов, зажигательные бомбы («зажигалки») для предотвращения пожаров. Драматург переносит самые тяжелые месяцы ленинградской блокады. В своем «Дневнике» Е.Л. Шварц так описывает события тех лет:

*«Как всегда случается в несчастные времена, каждый день приносил новые несчастья. Бомбежки повторялись ... каждый вечер... Катя шла к воротам, а я поднимался на чердак. Запах копоти и пыли. Ощущение полной бессмыслицы ... Завывающий немецкий самолет над городом до того шел вразрез со всем твоим жизненным опытом, со всем человеческим, что*

*казался не страшным, а идиотским ... Город ожесточался ... Страха не было. Каждый веровал, что бомба минует его дом ... В те дни ты понимал одно: голод умирает с голоду. По слухам умирало 20000 в день ... Во всем существе города было нечто такое, что понять мог только переживший»* [1, с. 230-231, 238].

В последствии событиям ленинградской блокады драматург посвящает пьесу «Одна ночь», в которой описаны трагические страницы нашей истории. Место действия пьесы – блокадный Ленинград. Главная героиня – Марфа Васильева пробралась через фронт в осажденный город в поисках дочери Даши и сына Сергея. Она попадает в одно из жилищно-арендных кооперативных товариществ к управхозу Иваненкову. Здесь, в кооперативном товариществе за месяцы войны сложился свой военный распорядок жизни: бомбежки, дежурства на чердаке, совещания, собрания, похороны погибших. Марфе Васильевой удается войти в доверие к жильцам. Вскоре она узнает подробности о своих детях.

В сюжете и персонажах пьесы легко улавливаются точки соприкосновения с судьбой драматурга. Так, например, в пьесе Е.Л. Шварц описывает моменты артобстрелов и дежурств на крышах уцелевших домов. В образах действующих лиц угадываются реальные человеческие прототипы. Одним из таких персонажей является управхоз Иваненков Павел Васильевич. В «Дневнике» драматург пишет:

*«К бомбёжкам прибавились у нас артобстрелы – не такие усиленные и регулярные, как в последующие годы, но вполне ощутимые. Первый же день коснулся нас. Рядом в шведском переулке, был убит старый наш дворник, управхоз хоронил его, и всё ёжился потом весь вечер, и вздыхал, и начинал говорить речь, да не договаривал...»* [1, с. 231].

В пьесе Е.Л. Шварца находим следующее соответствие:

*Иваненков: Стоял сегодня на кладбище. Нет, товарищи, на свете народа хуже могильщиков. Давай ему грабителью, стограмм хлеба, иначе он не желает мёрзлую землю рыть.*

*Ольга Петровна. Вы подумайте!*

*Иваненков. А я разве мог бросить Михаила без погребения? Такой был дворник, какого во всём районе нет. Мало ли мы с ним пережили? Ну и схватил я лом...И давай землю рубить. Только когда по пояс уже стоял в могиле, нашлись люди незнакомые, пришедшие своих близких похоронить. Один дядя моих лет, седоватый, другой совсем молодой парень. Взяли они молча лопаты и дороги [1, с. 201-202].*

На фоне исторических событий и картин трагических дней Великой Отечественной войны, драматург большое место на страницах пьесы уделяет теме человеческих взаимоотношений. Тема Великой Отечественной войны предопределила в структуре пьесы развитие нового сюжетного контекста. Пьеса строится

Библиографический список

1. Шварц, Е. Пьесы // Собр. соч.: в 5 т. – М., 2010. – Т. 2, Т. 4.

Bibliography

1. Shvarc, E. Pjesih // Sobr. soch.: v 5 t. – M., 2010. – Т. 2, Т. 4.

на акцентах, которые создаются Е. Шварцем путём членения текста на смыслообразующие сегменты (человек и война) в контексте их взаимосвязи с основной темой произведения – блокада Ленинграда:

*Лагутин. Дёргашь ты народ.*

*Иваненков. А его надо дёргать, надо, надо! Не понимает народ, что живёт в условиях осажденного города ...*

*Лагутин. Я допускаю, что народ иногда норовит отдохнуть не вовремя, но ты, Паша, погляди на него любовно.*

*Иваненков. Ну и что нам это даст?*

*Лагутин. Это много даст! Народ держится, Павел Васильевич, и конца не видно этому запасу терпения. Есть ли на земле место серьезнее нашего города? И артобстрел, и бомбёжки, и кольцо тебя душит, А как народ ведёт себя? Ты посмотри любовно на это зрелище. Тут музыки нет, блеска не видно, угрюмый шагает пред нами парад, но всё-таки довольно величественный. Надо бы, Паша, похвалить и приласкать жильцов каждого домохозяйства, каждой квартиры, каждой комнатки* [1, с. 170].

Е.Л. Шварц в лице героев пьесы рассказал о людях ленинградской блокады, их мужестве и подлинно героической дружбе. Драматург так вспоминает о работе над пьесой:

*«С утра 1 января 42-го года уселся я за работу. Писать пьесу «Одна ночь». Я помнил всё. Это был Ленинград начала декабря 41-го года. Мне хотелось, чтобы получилось нечто вроде памятника тем, о которых не вспоминают. И я сделал их не такими, как они были, перевёл в более высокий смысловый ряд. От этого всё стало проще и понятней. Вся непередаваемая бессмыслица и оскорбительная будничность ленинградской блокады исчезли, но я не мог написать иначе и до сих пор считаю «Одну ночь» своей лучшей пьесой: что хотел сказать, то сказал* [1, с. 259].

Статья поступила в редакцию 12.12.12

УДК 81'23

**Ladygina N.S. SOME SPEECH TACTICS EXPLOITED IN FEAR PROVOKING SITUATIONS: CASE STUDY OF SITUATION «IMMEDIATE DANGER».** The article is devoted to pragmatic analysis of human speech behavior in the situations of immediate danger. This situation includes circumstances that threaten human life or health. The author considers all the speech tactics that constitute the strategy of counteraction to the circumstances.

**Key words:** pragmatics, speech situation, speech behavior, speech strategy, speech tactics.

**Н.С. Ладыгина, магистр филологии, преп. каф. «Теория и практика иностранных языков и перевода» Инновационного Евразийского университета, г. Павлодар, E-mail: la\_esperanza@inbox.ru**

## НЕКОТОРЫЕ РЕЧЕВЫЕ ТАКТИКИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ЧЕЛОВЕКОМ В ФОБОГЕННЫХ СИТУАЦИЯХ: НА ПРИМЕРЕ СИТУАЦИИ «НЕПОСРЕДСТВЕННАЯ ОПАСНОСТЬ»

Статья посвящена прагматическому анализу речевого поведения человека в ситуации непосредственной опасности, к которой относятся обстоятельства природного или техногенного характера, угрожающие жизни или здоровью человека. Автор характеризует речевые тактики, которые образуют стратегию противодействия обстоятельствам.

**Ключевые слова:** прагматика, речевая ситуация, речевое поведение, речевая стратегия, речевая тактика.

Лингвистика второй половины XX века и начала XXI века характеризуется более широким трактованием языковых явлений. Современные исследователи пришли к выводу, что полное осмысление и тщательное исследование языковых явлений возможно лишь с учетом как языковых, так и внеязыковых факторов в их полном объеме и разнообразии. Одним из таких факторов, вызвавших научный интерес в современной лингвистике, является влияние эмоций на язык и речь человека.

Неразработанность ряда фундаментальных проблем, связанных с эмоциями человека, обусловила существование множества концепций и теорий эмоций, существующих в современной науке. Этим же объясняется и отсутствие универсальной лингвистической теории эмоций. Связь языка и эмоций изучает-

ся с различных аспектов, приведем лишь некоторые проблемы, получившие разработку в работах современных лингвистов:

- исследование эмотивных компонентов единиц языка;
- коммуникация эмоций;
- сравнительное изучение лексиконов эмоций в различных языках мира;
- национально-культурная специфика выражения эмоций;
- прагматика описания и выражения эмоций.

В то время как многие исследования сосредоточены на изучении эмотивных компонентов в языке на уровне лексики и синтаксиса, наиболее перспективным направлением на наш взгляд является изучение влияния эмоционального состояния на речевое поведение говорящего.

Данная статья посвящена анализу речевого поведения человека, испытывающего такую эмоцию, как «страх». Страх – это эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности. Функционально страх служит предупреждению субъекта о предстоящей опасности, позволяет сосредоточить внимание на ее источнике, побуждает искать пути ее избегания. В случае, когда страх достигает силы аффекта (панический страх, ужас), он способен навязать стереотипы поведения (бегство, оцепенение, защитная агрессия) [1].

Даже поверхностный анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что основной отличительной чертой эмоции «страх» является реакция на угрожающую ситуацию, поэтому в своем исследовании мы избираем именно ситуацию в качестве отправной точки и критерия отбора фактического материала.

Фактический материал для исследования извлекался из киносценариев к таким художественным фильмам, как триллеры, драмы и фильмы-катастрофы, т.к. именно в этих фильмах презентуется творчески переосмысленное отражение стрессовых ситуаций. Выбор киносценариев в качестве материала исследования не случаен. Киносценарий – это литературно-драматическое произведение, написанное как основа для постановки кино- или телефильма. Центральное место в нем занимают диалоги между персонажами, поэтому с нашей точки зрения фрагменты киносценария можно рассматривать как примеры реальной коммуникации.

Под непосредственной опасностью нами понимается любое событие природного или техногенного характера, представляющее угрозу здоровью или жизни субъекта. Вслед за В.А. Абабковым и М. Перре мы утверждаем, что данная ситуация характеризуется следующими признаками: высокая валентность, низкая степень контролируемости, высокая неопределенность, низкая повторяемость, низкая осведомленность [2].

Необходимо отметить, что фактор непосредственной опасности, провоцирующий эмоцию «страх», напрямую не связан с каким-либо участником коммуникативной ситуации и является объективным стечением обстоятельств, которые ни один из коммуникантов не имеет возможности предотвратить или изменить.

Характеризуя особенности эмоции «страх» в данных обстоятельствах, отметим, что он носит биологический характер, т.е. существует на уровне инстинктов, которые прежде всего и руководят действиями человека. По критерию своевременности, страх в подобных ситуациях является сиюминутным.

Ситуации рассматриваемого типа могут отличаться как отсутствием коммуникативного партнера, так и его наличием. Для ситуаций данного типа не характерна строго определенная структура взаимоотношений между участниками; свидетелями или потерпевшими в катастрофе, аварии или других несчастных случаях могут оказаться как близко знакомые, так и совершенно не знакомые люди, вступающие как в симметричные, так и асимметричные отношения.

Как уже отмечалось ранее, страх может провоцировать как активное, так и пассивное поведение. По мнению С.Л. Рубенштейна, «даже там, где человек оказывается во власти событий, с которыми он в конечном счете не в силах совладать, ход которых в целом не от него зависит, он неизбежно в какой-то мере либо содействует ему, давая вовлечь себя, либо противодействует ему, хотя бы и безуспешно, во всяком случае так или иначе относится к происходящему» [3, с. 493]. Определяющим фактором в выборе поведения являются психологические характеристики личности, такие как темперамент, самооценка, стрессоустойчивость и т.д.

Анализ фактического материала показал, что реакции людей в ситуации непосредственной опасности сводятся к двум стратегиям: пассивному подчинению ходу событий и активному противодействию обстоятельствам; речевые тактики последней и будут рассмотрены в данной статье. Стратегия противодействия обстоятельствам имеет место при активной позиции говорящего, т.е. усилия говорящего направлены на изменение ситуации, что и находит выражение в его речевом поведении. Речевые тактики данной стратегии отличаются по степени агрессивности.

Наименее агрессивной тактикой данной стратегии является тактика просьбы о помощи. В.И. Чешов указывает, что «формулируя свою просьбу кому-либо, мы описываем возможное будущее действие нашего адресата» [4, с. 249], т.е. человек предельно точно должен указать, каких действий он ждет от адресата. Так и происходит в большинстве типичных коммуникативных ситуациях, однако, в условиях неканонических ситуаций, и

в частности в условиях непосредственной опасности, весь спектр ожидаемых от адресата действий заключается в весьма ограниченном количестве глаголов с довольно размытой семантикой: для русского языка это глаголы *помочь* и *сделать*, для английского – *help*. Часто появляются и другие лексические элементы с размытой семантикой, например, неопределенное местоимение *что-нибудь*.

*Саша срывается, чудом цепляется пальцами за край. САША: Сделайте что-нибудь! (минуту никто не отвечает) Да сделайте же что-нибудь!*

Это может объясняться с одной стороны тем, что сознание человека, испытывающего сильнейший страх, не в состоянии функционировать нормально, и человек не может подобрать необходимые слова с конкретными значениями, а возможно он просто не видит конкретного выхода из сложившейся ситуации и перекладывает ответственность на адресата, с другой стороны просьба о помощи обладает довольно высокой конвенциональностью, т.е. человек нередко обращается за помощью, и адресат часто, пользуясь широким контекстом ситуации речевого общения, правильно истолковывает эту просьбу и выполняет действия, необходимые именно в этой ситуации:

*She plunges, letting out a piercing shriek. Jack, gripping her hand, is jerked toward the rail. Rose barely grabs a lower rail with her free hand. ROSE. HELP! HELP!! JACK. I've got you. I won't let go.*

*[Она падает с пронзительным криком. Джек, успевший схватить ее за руку, прижался к поручням. Роуз с трудом хватается второй рукой за нижний поручень. РОУЗ. ПОМОГИ! ПОМОГИ! ДЖЕК. Я держу тебя и не отпущу.]*

В описанных выше ситуациях просьба о помощи адресована конкретному адресату, который присутствовал при несчастном случае. Если же такого человека нет, призыв о помощи обращен к абстрактному лицу, т.е. к человеку, который может оказаться рядом и способен оказать запрашиваемую помощь. Просьбы такого рода обычно содержат формальные признаки абстрактного значения, например, неопределенные местоимения: для русского языка – *кто-нибудь*, для английского – *some* и *somebody*.

*Керосиновая лампа разбивается, и вокруг вспыхивает огонь. Юля кричит не переставая. Бежит к открытой двери. ЮЛЯ: Откройте!!! Откройте мне! Помогите! ЖЕНЯ: Кто-нибудь, скорее на помощь! Сюда!*

*Jack pulls on the pipe with all his strength. It's not budging. He hears gurgling sound. Water pours under the door, spreading rapidly across the floor. JACK. Help!! Somebody!! Can anybody hear me?!*

*[Джек тянет трубу изо всех сил. Она не поддается. Он слышит бульканье. Из под двери прибывает вода и быстро заливает весь пол. ДЖЕК. Помогите!! Кто-нибудь!! Кто-нибудь слышит меня?!]*

Человек может обращаться с просьбой и не к человеку, а к некой другой сущности. Эта сущность, может и не называться, т.е. в высказывании отсутствует референциальная единица, как например, в следующей ситуации. Убегая от грузинских солдат на машине, молодая девушка должна переехать железнодорожные пути, но видит, что слагбаум закрывает проезд.

*КСЕНИЯ: Нет! Нет, нет. Пожалуйста, ну пожалуйста. Пожалуйста, пожалуйста.*

Часто обращение к высшим силам реализуется с помощью молитвы, т.е. адресатом просьбы выступает Бог. Данные примеры наиболее характерны для русских источников, в американских же произведениях они практически не встречаются.

*Отовсюду слышатся выстрелы. За машиной прячется молодой солдат. МОЛОДОЙ СОЛДАТ: Господи, спаси и сохрани. Господи, спаси и сохрани.*

Человеку всегда свойственно надеяться на спасение, наряду с объективными решениями своей проблемы, он склонен обращаться к чуду, ресурс для которого могут быть найдены в религии или народной мифологии. Анализ фактического материала нашего исследования показал, что представители русской культуры более склонны обращаться к чуду, чем представители американской культуры. Вера в чудеса – это неотъемлемая часть русского менталитета, в то время как американцы предпочитают добиваться всего своим трудом.

Когда человек попадает в опасную ситуацию не один, а вместе с ним в оказываются его близкие, то он старается снизить их эмоциональное напряжение, т.е. оказать им психологическую поддержку. В данном случае используется тактика внушения, особенно если говорящий считает себя ответственным за благосостояние адресата, которыми чаще всего являются дети или женщины. Цель тактики внушения состоит в воздействии на чувства человека, на его волю и разум с целью создания определенного состояния или побуждения к запланированным действи-

ям. В следующем примере офицер подводной лодки Петр успокаивает Черненко. Как обремененный определенной властью и ответственностью перед гражданскими пассажирами, он считает своим долгом не допустить паники и для этого прибегает к обману. Не имея никакой информации о происшедшем, Петр утверждает, что опасность ненастоящая, а является частью учений. Нереальность опасности он подчеркивает с помощью модального слова *конечно* и многократно повторяющегося наречия *условно*.

**ПЕТР:** *Слышь! Думаешь это настоящая авария? Это ж учебная тревога.* **ЧЕРНЕНКО:** *Учебная?* **ПЕТР:** *Конечно, учебная.* **УПЗ:** *Условно-плановое затопление.* **ЧЕРНЕНКО:** *Условно-плановое?* **ПЕТР:** *Да, Молодой? Это ж учение, так? Корабли условного противника условно нас преследовали, а теперь они нас условно затопили.* **ЧЕРНЕНКО:** *Условно?* **ПЕТР:** *Конечно, условно! А на флоте все условно, Черненко. Кроме приема пищи.*

Используя тактику внушения, Петр прибегает к широкому спектру речевых действий. Как человек более опытный в морском деле, он берет на себя роль добродушного экскурсовода, просвещающего невежественного туриста. Сначала он осведомляется о мнении Черненко, и, не дождавшись (нежелательного) ответа тут же его опровергает, затем для придания своему утверждению больше веса и достоверности он использует придуманный тут же псевдо-профессиональный термин (**УПЗ – условно-плановое затопление**) и привлекает к обману матроса Молодого (*Да, Молодой? Это ж учение, так?*), также являющегося более сведущим человеком, чем пассажир. Заканчивает он все шуткой (*А на флоте все условно, Черненко. Кроме приема пищи.*), призванной разрядить эмоциональное напряжение и окончательно успокоить Черненко.

В ответных репликах адресат, объект внушения, как эхо повторяет за Петром слова, являющиеся наиболее ключевыми для него в данной ситуации. Семантика лексем *учебная, условно-плановое и условно* подчеркивает «неопасность» ситуации. Повторяя их с вопросительной интонацией, Черненко не выражает сомнение, а побуждает Петра убеждать его в нереальности опасности и успокаивать его дальше, т.е. можно сказать не только принимает оказываемую психологическую поддержку, но и добровольно вносит в нее свой вклад.

Далее приведены примеры, где говорящий старается внушить адресату, что их обязательно спасут, стоит только потерпеть.

**JACK:** *The boats will come back for us, Rose. Hold on just a little longer. They had to row away for the suction and now they'll be coming back.*

*She nods, his words helping her.*

**[ДЖЕК:** *Лодки вернутся за нами, Роуз. Просто потерпи еще чуть-чуть. Им пришлось отплыть из-за того, что их могло утянуть под воду за кораблем, и сейчас они вернутся.*

*Она кивает, его слова действительно помогают ей.]*

Для этого говорящий использует дублирующееся категоричное высказывание *The boats will come back for us*, где использование простого будущего времени указывает на уверенность говорящего в том, что описываемые события непременно произойдут, а также приводит логическую аргументацию.

Для тактики внушения, используемой в ситуации непосредственной опасности, характерно обращение к будущему, что может проявлять как имплицитно, так и эксплицитно с помощью формальных грамматических индикаторов будущего времени. Другой характерной особенностью является категоричность высказываний и применение аргументации для ее усиления.

Также необходимо отметить, что, оказывая психологическую поддержку, представители, как русской, так и американской коммуникативных культур обращаются к идеализированному сценарию смерти – от старости и в своей постели ((*Умерем*) *лет через сто, когда старенькими будем; you're going to die an old lady, warm in your bed*). Данный стереотипный сценарий отсылает смерть к старости (Молодые не умирают; умирают старые, а старость очень, очень далеко.) [5] и представляет ее как отход ко сну.

Анализ отобранных нами ситуаций показал, что в 99% процентов случаев говорящий, использующий тактику оказания психологической поддержки, достигает запланированного перлюктивного эффекта. Это объясняется тем, что психологически-здоровый человек хочет избавиться от страха, т.к. это ненормальное для него состояние, и с радостью принимает помощь от других.

К описанной выше тактике тесно примыкает тактика самовнушения. Психологическая поддержка может оказываться не

только другими людьми, но и сам человек, испытывающий сильнейшие эмоции из-за опасности, угрожающей его жизни и здоровью, способен с помощью внешне выраженных речевых действий помочь себе до некоторой степени справиться с напряжением. В следующей ситуации молодой человек по прозвищу Чуха, не отличающийся смелостью, должен выйти из укрытия и добежать до другого здания. Чтобы решиться, он успокаивает себя следующим образом.

**ЧУХА:** *Главное не бояться. Я смогу. Смогу.*

Это так называемая тактика самовнушения, характеризует тем, что говорящий убеждает в безопасности самого себя, т.е. адресант и адресат совмещаются в одном лице. При осуществлении самовнушения, говорящий прибегает к лексическим и синтаксическим повторам, что призвано увеличить категоричность высказывания. Дублироваться могут отдельные слова, обязательно ключевые как в приведенном выше примере, а также целые синтаксические комплексы.

Очень часто в ситуации непосредственной опасности человек использует тактику приказов. Приказ является наиболее категоричным речевым актом среди директивов, который предполагает обязательное и немедленное осуществление адресатом действия, указанного говорящим. Как правило, интенцией говорящего, употребляющего данную тактику в описываемой ситуации, является спасение адресата или предотвращение событий, потенциально опасных для его здоровья или жизни; для получения необходимого перлюктивного эффекта необходимо быстрое и точное исполнение предписываемых действий, что и обуславливает выбор наиболее категоричных директив, которые не предполагают альтернативности в поведении адресата.

Как правило, в связи с неотложностью обстоятельств в речи говорящего имеет место экономия языковых средств, и приказ может содержать только глагол в повелительном наклонении – необходимое ядро для всех директивов:

*От взрыва башня падает. Слышится мужской голос: Берегииниись!*

*Clear, seeing the flame, instinctively runs from the van. CLEAR. Get back!*

*BOOM! The news van's explosion hurls two fence posts.*

*[Клер, увидев пламя, инстинктивно отбегает от фургона. КЛЕР. Назад!]*

*БУМ! Фургон репортеров взрывается, и взрывом сносит ограду.]*

Однако в русском языке приказ также нередко осуществляется с помощью эллиптических конструкций, где языковое выражение получает только коммуникативно-значимая в данной ситуации часть высказывания (другими словами ключевая информация), а императив выражается имплицитно. Необходимо отметить, что данный способ экономии средств в англоязычных источниках встречается намного реже.

*Раздается стрельба. ИЛЬЯ: Давай, давай. Вниз-вниз. (помогает девушкам спуститься с машины). КСЕНИЯ: Меня, меня. ИЛЬЯ: За мной, за мной, за мной.*

Часто говорящий, отдающий приказ, использует различные средства, усиливающие категоричность высказывания. Например, говорящий может использовать интенсификаторы:

*Suddenly the drilling arm jolts upward. CHICK. She's gonna blow!*

*HARRY. MAX, GET THE HELL OUT OF THERE!!!*

*[Внезапно буровая установка подскакивает вверх. ЧИК. Она сейчас взорвется! ГАРРИ. МАКС, УБИРАЙСЯ К ЧЕРТУ ОТТУДА!!!]*

Если адресат мешкает с исполнением приказа, говорящему приходится подчеркивать срочность выполнения необходимых действий. Говорящий может использовать прямое указание на срочность (языковые единицы с соответствующей семантикой): русский язык – *быстро, быстрее, бегом* и др.; английский язык – *now, hurry* и пр. Однако наиболее продуктивным средством усиления категоричности являются повторы.

Таким образом, к тактикам, составляющим стратегию противодействия обстоятельствам, относятся следующие: тактика просьб, тактика внушения, тактика самовнушения и тактика приказов. Причем первые тактики отличаются меньшей агрессивностью по сравнению с последними.

Следует отметить, что наибольшей частотностью, как для русских, так и для американцев обладают случаи применения директивных тактик: тактика просьб и тактика приказов, причем случаев применения последней примерно в 2 раза больше. Эти тактики ориентированы от высказывания к действительности,

имеют целью побудить адресата делать / не делать что-либо, предполагают наличие у говорящего соответствующего желания, а их пропозициональное содержание всегда состоит в том, что адресат совершит / не совершит некоторое действие в будущем. Склонность говорящих выбрать именно тактику приказов объясняется тем, что некоторые люди быстро принимают на себя ответственность в критических ситуациях и не позволяют другим бездействовать, присваивая себе необходимый в данном случае авторитет или пользуясь уже имеющимся авторитетом. Кроме того, эта тактика, как правило, позволяет добиться немедленного и безоговорочного подчинения, т.е. выполнения необходимых с точки зрения говорящего действий.

#### Библиографический список

1. *Общая психология: словарь* / под. ред. А.В. Петровского. – М., 2005.
2. Абабков, В.А. Адаптация к стрессу / В.А. Абабков, М. Перре. – СПб., 2004.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1998.
4. Чуешов, В.И. О риторических границах идеологического дискурса // *Коммуникация и образование: сб. статей* / под ред. С.И. Дудника. – СПб., 2004.
5. Irvin, D. Yalom. *Existential Psychotherapy*. – N.Y., 1980.

#### Bibliography

1. Obthaya psikhologiya: slovarj / pod. red. A.V. Petrovskogo. – M., 2005.
2. Ababkov, V.A. *Adaptacija k stressu* / V.A. Ababkov, M. Perre. – SPb., 2004.
3. Rubinshteyn, S.L. *Osnovih obthejy psikhologii*. – SPb., 1998.
4. Chueshov, V.I. *O ritoricheskikh granicakh ideologicheskogo diskursa* // *Kommunikacija i obrazovanie: sb. statej* / pod red. S.I. Dudnika. – SPb., 2004.
5. Irvin, D. Yalom. *Existential Psychotherapy*. – N.Y., 1980.

Статья поступила в редакцию 12.11.12

УДК 82/821.0

**Mainagasheva N.S. ARTISTIC BILINGUALISM AND PECULIARITIES OF POETIC WORKS IN THE RUSSIAN LANGUAGE OF MOISEI BAINOV.** The article is devoted to the questions of bilingualism in Khakass literature of 1985–2010. Within the problem artistic creativity of talented Khakass poet-bilingual Moisei Bainov is analyzed. He created the lofty samples of poetic texts in two languages: Khakass and Russian ones.

**Key words:** artistic bilingualism, autotranslation, literature process, Moisei Bainov.

**Н.С. Майнагашева**, канд. филол. наук, с.н.с. Хакасского НИИЯЛИ, г. Абакан, E-mail: Nina\_71@inbox.ru

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ БИЛИНГВИЗМ И ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ МОИСЕЯ БАИНОВА\*

Статья посвящена вопросам художественного билингвизма в хакасской литературе 1985–2010 гг. В рамках проблемы анализируется художественное творчество талантливого хакасского поэта-билингва Моисея Баинова, создавшего высокие образцы поэтических текстов на двух языках: хакасском и русском.

**Ключевые слова:** художественный билингвизм, автоперевод, литературный процесс, Моисей Баинов.

Феномен художественного билингвизма – социально обусловленное явление, характерное для всех национальных регионов Российской Федерации, в том числе Хакасии. Современный литературный процесс Хакасии (1985–2010 гг.) характеризуется все большим обращением национальных писателей к неродному (русскому) языку как к языку творчества. Исследование творчества хакасско-русских билингвов – носителей двух культур – представляется значимым на современном этапе в плане раскрытия менталитета, идентификации бикультурной личности, а также выделения проблем национальной литературы хакасов в условиях, приближенных к исчезновению хакасского языка.

Многие исследователи сходятся на мысли, что феномен художественного билингвизма даёт неисчерпаемые возможности для разных областей знания: лингвистики, психолингвистики, культурологии, политологии, философии и литературоведения. Также данная проблема требует объединения «в систему множество наблюдений в области лингвистики, психолингвистики и поэтики» [1, с. 13]. Хотя художественный билингвизм имеет давнюю историю в литературах народов мира, многообразие творческих проявлений данного факта не перестаёт вызывать интерес специалистов разных стран и разных времён. Так, например, к проблеме национально-русского художественного билингвизма обращались известные отечественные литературоведы Г.Д. Гачев [2], Ч.Г. Гусейнов [3]. Явление художественного билингвизма в литературах народов России и мира продолжают

привлекать внимание современных исследователей. Также важным становится выявление природы многоязычия в процессе создания художественного произведения, с точки зрения генезиса текста [4].

Исследование хакасско-русского художественного билингвизма предполагает рассмотрение форм писательского двуязычия, выявление и анализ особенностей проявления этнонационального стиля в русскоязычных произведениях хакасских писателей. Русско-хакасское двуязычие начало развиваться более трёхсот лет назад: с 1707 г., с момента присоединения Хакасии к Российскому государству. Постепенно межкультурный контакт и совместное проживание двух народов привело к широкому и глубокому освоению хакасами русского как языка межнационального общения. В сложившихся условиях билингвизм стал естественным для представителей коренной нации, хотя уровень владения русским языком среди хакасов в разное время было неодинаковым. Если в 1970-е годы среди коренного населения республики наблюдалось одинаковое знание родного и русского языков (билингвизм превалировал над монолингвизмом – знанием одного родного языка), то сейчас большая часть подрастающего поколения плохо владеет родным языком – понимает, но не говорит или не владеет совсем. Количество хакасов-монолингвов, владеющих только русским языком, продолжает расти. Спустя три десятка лет языковая картина в Хакасии существенно изменилась. В.П. Кривоногов, исследовав этнические и языковые процессы в республике за последние

тридцать лет, отмечает: «Русский язык используется отнюдь не только при межнациональном общении, но и при общении между самими хакасами, причём позиции русского языка за 30 лет ещё больше укрепились» [5, с. 150].

Исследование хакасско-русского художественного билингвизма остается одной из малоизученных проблем современного национального литературоведения. К проблеме русско-хакасских литературных взаимосвязей обращались М.А. Унгвицкая, К.Ф. Антошин, А.Л. Кошелева, В.А. Карамашева, частично касался П.А. Трояков. Специального исследования по художественному билингвизму в хакасской литературе еще нет. Нами выделены типы художественного билингвизма и группы писателей-билингвов: 1) параллельное творчество на родном и русском языках без самоперевода (В.К. Татарова, С. Том, Л.В. Костякова); 2) творчество на родном языке с последующим авторским переводом на русский (М.Р. Баинов, В.Г. Майнашев, В.К. Татарова, И.П. Топоев, Г.Г. Казачинова, А.И. Чапрай, О.П. Шулбаев, А.Е. Султреков); 3) творчество на русском языке с последующим переводом на родной (А. Чапрай); 4) творчество лишь на русском языке (Н.М. Ахпашева, А.П. Кыштымов, Г.М. Маерков). По мере выявления авторов-билингвов группы будут пополняться новыми именами.

Так или иначе, литературный билингвизм предполагает обязательное соприкосновение и взаимовлияние двух разных языков, соответственно и культур. В новейший период (1985–2010) большинство хакасских писателей пишут на двух языках без перевода или переводят свои произведения на русский. Ярким примером поэта-билинга в хакасской литературе является Моисей Романович Баинов (1937–2001), обратившийся ко второму языку в пору творческой зрелости – в конце 1970 гг. Поэт М. Баинов – представитель поколения, росшего в естественной стихии родного языка, когда русским языком овладевали к 8–10 годам, обучаясь в школе. В национальной литературе как поэт он утвердился в 1950–1970 гг., когда родной язык в жизни хакасского населения ещё играл значительную роль, а произведения хакасских авторов на русский язык переводились известными профессиональными переводчиками (М. Борисова, Я. Козловский, В. Семенов, И. Фоняков, И. Волобуева и др.) по авторским подстрочникам. «Подступы» к русскому языку М. Баинов сделал в 1979 году, сделав первый автоперевод двух стихотворений: «Сквозь ночь мой скорый поезд мчится» и «По земле, словно облако синее» [6, с. 25–26]. Затем стихи на русском языке появлялись на страницах газеты «Советская Хакасия», и к 2000 году набралось их на целый сборник («Дорога – вечная тревога»).

Поэзия М. Баинова на русском языке – это сплав двух культур и богатств двух языков: хакасского и русского. О своих стихах на русском языке поэт скромно пишет:

...Но я спешу душой поэта,  
Чтоб не был он сухой, как язык,  
Как краски сочные рассвета,  
Тебе понятным был язык  
Мой. Лес осенний в пору грусти.  
Дерзнул писать сегодня я  
Пускай коряво, но по-русски,  
Ты песня вольная моя [6, с. 61].

«Песня вольная» поэта – это, прежде всего, возможность и желание творить как на родном, так и на русском языке.

К русскому языку как к языку творчества М. Баинов обращается не только с целью выхода к широкому читателю, но в этом он видит особую форму деятельности, позволяющую осуществить духовный обмен между двумя культурами и способствующую лучшему пониманию между народами. Таким образом хакасский поэт русскоязычному читателю открывает особенности мировосприятия, осмысления и образного отображения мира своего народа. В произведениях М. Баинова на русском языке наблюдается постоянное обращение к национальной фольклорно-стилевой системе, что наблюдается на всех уровнях поэтических текстов: образно-идеологическом, сюжетном и ассоциативно-фономом. Так, многие произведения на русском языке имеют наложение фольклорной эстетики: автор в свои тексты активно вводит образы героев народного эпоса, легенд и преданий. Продолжая список национальных героев, включает имена известных людей, представителей народа. В таких стихотворениях всегда есть ссылки-пояснения автора, кто есть кто. Например, в стихотворении «Как молния, несётся златорогий...»:

Как молния,  
несётся златорогий  
Над чёрной бездной  
белый мой баран,  
Как свет веков,

божественный и строгий...  
Моих трагедий,  
Взлётов талисман.  
В разрядах грома тайна Чаатасов  
Встаёт из бездны  
чтоб заговорить.  
Спаял в огне  
Познания Кызласов  
Моих веков  
разорванную нить [6, с. 14–15].

Здесь автор для читателя даёт несколько пояснений: «Златорогий баран – летящий над пропастью – символ жизни, древнее изваяние», «Чаатас – камень войны», «Кызласов – профессор МГУ, археолог. Буквально в последнее десятилетие он открыл на территории современной Хакасии древние города, дворцы, которые были уничтожены нашествием Чингис-хана» и др. [6, с. 14–15], выступая при этом и просветителем, пропагандистом знаний о родной земле и истории народа. Мотивы преданий, поверья народа, родные пейзажи – все становится объектом поэтического описания М. Баинова. В стихотворении «Не знаю я судьбой какою...» автор воскрешает героев старинного предания о Чанар Хус, здесь же воспроизведя плач жены Чанар Хус – Кюн Арыг и упомянув имя известного композитора А.А. Кенеля, написавшего первую хакасскую оперу по мотивам данного предания:

... Как стлы каменные стелы,  
Стонал, рыдал степной хуус,  
Летел над степью тенью белой  
Бесстаршный витязь Чанар Хус...  
Ему не страшен звон булата,  
Подкован славно белый конь;  
Но есть легенда – в час заката  
На лёд размерами с ладонь  
Упал притворно воин храбрый,  
Дымилась кровь на синем льду.  
Жена прекрасная Кюн Арыг  
Не пережила свою беду.  
Над ним рыдала, причитала,  
Пронзила грудь свою клинком...  
Напев печальный струн чатхана  
Он в сердце Вашем зазвучал,  
Закат в долине Абакана  
Красую вечной Вам пылал...  
Звенят чарующие струны,  
Им горы вторят вслед: –  
Кене-ль! [6, с. 52–53].

Хакасский поэт активно вводит в свои русскоязычные тексты и этнографизмы (аал, той, кёк сын, сеек-сеек и др.), которые удачно ложатся в рифму с русскими словами:

Как горный дух,  
я свистнувши сквозь зубы,  
Бреду в столовую.  
В висках железный гул.  
Но там сию, как **ир** на именинах,  
Налей-ка, повар,  
полный **югоре**.  
Две порции по праву,  
как мужчина,  
Прошу второе,  
чтобы с картофельным **пюре** [6, с. 9].  
Или в другом стихотворении:  
Пускай фашистская секира  
Творила свой кровавый **той**...  
Душой живой нам пела лира,  
Ветров зеленых **остротой**... [6, с. 28].

Этнографизмы в русскоязычном художественном тексте являются продуктивным способом выражения национального начала и, следовательно, и реализации национально-художественного стиля.

Краткий анализ русскоязычных стихотворений Моисея Баинова позволяет судить лишь о некоторых путях реализации эстетико-художественного потенциала, но в то же время позволять говорить о силе и богатстве стилистико-художественных проявлений национального начала в его творчестве. В целом, творчество национальных писателей на двух языках, в том числе и М. Баинова, – сложное художественное явление, имеющее ряд особенностей и отражающее специфику современного литературного процесса Хакасии.

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект 12-04-00314.

## Библиографический список

1. Анохина, О.Д. Мультилингвизм в процессе творческого письма / О.Д. Анохина, Н.П. Великанова // Мультилингвизм и генезис текста: материалы международного симпозиума. – М., 2010.
2. Гачев, Г.Д. Национальные образы мира. – М., 1988.
3. Гусейнов, Ч.Г. Проблемы двуязычного художественного творчества в советской литературе // Единство, рожденное в борьбе и труде. – М., 1972.
4. Мультилингвизм и генезис текста: материалы международного симпозиума. – М., 2010.
5. Кривоногов, В.П. Хакасы в начале XXI века: современные этнические процессы. – Абакан, 2011.
6. Баинов, М.Р. Дорога – вечная тревога. Стихи и поэмы. – Абакан, 2000.

## Bibliography

1. Anokhina, O.D. Multilingvizm v processe tvorcheskogo pisjma / O.D. Anokhina, N.P. Velikanova // Multilingvizm i genezis teksta: materialih mezhdunarodnogo simpoziuma. – M., 2010.
2. Gachev, G.D. Nacionalnihe obrazih mira. – M., 1988.
3. Guseynov, Ch.G. Problemih dvuyazhchnogo khudozhestvennogo tvorchestva v sovetskoy literature // Edinstvo, rozhdennoe v borjbe i trude. – M., 1972.
4. Multilingvizm i genezis teksta: materialih mezhdunarodnogo simpoziuma. – M., 2010.
5. Krivonogov, V.P. Khakasih v nachale KhKhI veka: sovremennihe ehtnicheskie processih. – Abakan, 2011.
6. Bainov, M.R. Doroga – vechnaya trevoga. Stikhi i poehmih. – Abakan, 2000.

Статья поступила в редакцию 20.12.12

УДК 81'366.512.141

*Nugamanova I.R. MORPHEME WAY OF NEGATION IN BASHKIR.* This article considers morpheme way of expression of negation in Bashkir. This way is considered as the most productive by forming of negative semantics.

**Key words:** Bashkir language, category of negation, morpheme way.

**И.Р. Нугаманова**, аспирант каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала федерального гос. бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Башкирский гос. университет», г. Стерлитамак, E-mail: abguri@yandex.ru

## МОРФЕМНЫЙ СПОСОБ ОТРИЦАНИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ\*

В данной статье рассматривается морфемный способ выражения отрицания в башкирском языке. Указанный способ считается самым продуктивным при формировании отрицательной семантики.

**Ключевые слова:** башкирский язык, категория отрицания, морфемный способ.

В речи форма глагольного отрицания занимает особое место. И это не случайно. Именно с помощью форм отрицания формируется отрицательное значение предложения. Отрицательная форма глагола влияет на смысл всего предложения, она обладает способностью преобразовать утвердительное предложение в отрицательное.

В башкирском языке основным показателем глагольного отрицания является общетюркский аффикс отрицания *-ма/-мә*: *Арысланбәк хәзәрғә машинаһы янына берәһән дә ебәрмәй* (Р. Низамов). *Эйе, Ҡашкар ысынлап та тыуған йортка булған мөһәббәтөнә хыянат итергә төлөмәнә* (З. Биешева).

Указанный аффикс имеет широкую сферу употребления. Он может присоединяться ко всем глагольным основам, тем не менее деепричастия типа *килешләй, йүгерә-йүгерә, кайткансы* не могут употребляться в отрицательной форме [1].

В морфемной структуре слова отрицательный аффикс располагается после основы глагола; в случае наличия в составе слова аффиксов категории залога и аспектуальности показатель отрицания следует за ними: *Тик кара уны, һорағас та сәхнәгә менерһең, Фәтихте үткәлтмәйек* (А. Йәғәфарова). *Дерәсләк ерҙә ятып калмәс, асылына төшөп етерҙәр, борсолмағыҙ* (Д. Бүләков).

В сложных глагольных основах аффикс *-ма/-мә* присоединяется только к последнему компоненту: *Уны бер кем дә кыуып ебәрә алмай* (З. Биешева). *Үзенең кайҙалыр алыста ерһең, туған-ырыуҙары бар икән, тигән һүҙгә лә ныклап ышанып етмәй* (З. Биешева).

В сложных глагольных формах, обозначающих категорический отказ субъекта выполнять то или иное действие, показатель отрицания присоединяется только к основному компоненту: *Кушкан эштәрән дә үтәмәнә лә куйҙы, белһендәр әле кемде үғәйһеткәндәрән* (Н. Мусин). *Ниңә улай иткәндәр, концерт көнә килеп еткәс, баш тартты, йыламанлы ла куйҙы* (Ш. Янбаев).

В конструкциях со значением какого-либо препятствия к выполнению действия форму отрицания принимает только основной компонент: *Балалар бик оҙаҡ йоклай алмай яттылар*

(З. Биешева). *Рәссамдың алтмыш йәшлек юбилейы үтмәй калды* (Д. Бүләков).

Привлекает внимание особый случай, когда оба компонента сложного глагола принимают отрицательный аффикс: *Алдан вәғәзләгәс, улына велосипед алып бирмәй булмай, әллә касандан бирле көтөп йөрөй* (Р. Солтангәрәев). *Йәшелсәләргә лә тәрбиәләмәй булмай, тиз генә сүп үләнәргә басып бара* (Р. Солтангәрәев). Понятно, что в данных примерах аффикс *-ма/-мә* указывает не на отрицание, а наоборот, на утверждение. «Если два отрицания принадлежат к одному и тому же понятию или слову, то вывод всегда получается положительным (т.е. в форме утверждения)» [2, с. 384].

Проведенный анализ показывает, что в башкирском языке все формы наклонения (изъявительное, повелительное, наклонение намерения, условное, предположительное, желательное) принимают аффикс отрицания.

Показатель отрицания *-ма/-мә* отражается в формах прошедшего, настоящего и будущего времён глагола изъявительного наклонения, а в формах давнопрошедшего неопределённого и неопределённого будущего времён используется аффикс *-мас/-мәс*: *Башка ғаиләләр яңы урынға күсенһә лә, ул урынынан тузғалмағайны* (Н. Мусин). *Бып хәлдән һуң былай за уйсан, шым малай, үз-үзенә йомолоп, бөтөнләй өндәшмәс булған* («Аманат» журналынан).

Основываясь на языковых фактах, можно утверждать, что форме повелительного наклонения с аффиксом *-ма/-мә* свойственны различные смысловые оттенки. Среди них присутствуют значения строгого повеления, требования невыполнения того или иного действия: *Кара уны, мин кайткансы өйҙә болартмағыҙ, әхирәттәрегеҙҙә йыйып ултырмағыҙ* (Д. Бүләков).

В «запретительной» повелительной форме, образованной по схеме «причастие на *-аһы/-әһе* + вспомогательный глагол *бул*», ни в коем случае не предполагается отказ субъекта выполнять какое-либо действие: *Ишетһен қолағың, урыныңдан тузғалаһы булма!* (Ф. Байбурин). *Оронаһы булма! Бында һинең урманһың юк!* (Н. Мусин) [3, с. 47].

Значения совета, предостережения, опеки считаются широко распространёнными значениями императива с показателем *-ма/-мә*: **Асма, тора бирһен! Икенселәй үзенең ҡушылмаған эшкә ҡысылмаса Һабак булһыр!** (З. Бишшева). **Ашығам тип, тизлегенде арттырма, егерме минут әллә нимә хәл итмәс** («Азна» гәзитенән).

Повеление с оттенком наставления часто встречается в произведениях устного народного творчества, особенно – в пословицах, поговорках, кубаирах, эпосах: **Улың менән мактанма, улыңдың эше менән мактан. Кешегә сокор ҡазыма, үзәң төшөрһөн.**

В отрицательных формах повелительного наклонения на *-сы/-се/-со/-сә* можно наблюдать значения умоления, упрощивания: **– Ҡабалаңдырмасы әле, Оло Эйектең емешен ашаһын да, – тине Сыуаҡай әбей** (З. Бишшева). **– Зәһрә, ашығамсы. – Мин уның беләгенән тоттом** (И. Абдуллин).

Аналитическая форма императива «деепричастие с показателем *-а/-ә/-й* + вспомогательный глагол *күр-*» также может использоваться в отрицательном аспекте: **Һигез һыйған ергә уң да һыйыр, бирешә күрмә!** (М. Кәрим). **Минең һүзгә үпкәләй күрмә, яҡшылык менән әйтәм** (И. Физзәтуллин).

В зависимости от контекста императивные формы с отрицательным показателем употребляются в значении долженствования: **Келәтһән игенде тоҡлап-тоҡлап сәлдерһендәр – һин күрмә лә, белмә лә, йәнәһе** (И. Физзәтуллин). **Ул наһаҡ хәбәр һейләп торһон, ә һин өндөшмә, имеш** (Д. Бүләков).

В глаголах с аффиксом *-ма/-мә* встречаются и значения неожиданности, удивления: **Бер заман ҡаршыһына дейеү килеп сыҡмаһыңмы?! (Әкиәттән). Шунда үгез, башын сайкап, ҡурҡыныс тауыш менән үкәрәп өбөрмәһенме?! (М. Кәрим).**

Некоторые предложения формально относятся к утвердительным, на самом деле они носят отрицательный характер: **Ҡыйыулығың етһә, әйтеп ҡара** (Д. Бүләков) = **Әйтмәүең яҡшыраҡ**. **Арынбасаровтың бойороғона ҡаршы сығырға йөрһәт итһән, үзсәң эшлөп ҡара** (Р. Солтанғәрәев) = **Эшләмәүең яҡшыраҡ**.

В разговорной речи императив с отрицательным показателем используется для выражения значений зложелания, проклинания: **Ике донъя рахәтен күрмә!**

Значения предупреждения, опеки выявляются в аналитических конструкциях, образованных по схеме «деепричастия на *-ыл/-еп, -а/-ә/-й* + вспомогательные глаголы *күй-, кит-, күр-*»: **– Салғыға ҡыркылып куйма, улым, – тип калды Сәғүрә еңгә** (З. Бишшева). **– Юк инде, ямғырға ҡала күрмәһән. Барлы-юкты рызыҡтан аязып калырбыз** (Һ. Дәүләтшина).

В отрицательном аспекте могут использоваться только аналитические формы наклонения намерения, в этом случае отрицание передаётся с помощью сложного аффикса *-мәсҡа/-мәсә*: а) форма *-мәсҡа* ит- передаёт замысел невыполнения какого-либо действия: **Килтергән күстәнәсен дә алмәсҡа иткәйне, әсәһенә күңелен кыймайым тип, ризалашты** (Н. Мусин); б) форма *-мәсҡа* бул- выражает серьёзное намерение субъекта не выполнять то или иное действие: **Әлегә ҡыздарын деймә ятаҡка күсермәсҡә булдылар, бер йыл булһа ла фатирға йәшәр, үзәрәнен дә күңелә тыныс булһыр («Азна» гәзитенән)**; в) форма *-мәсҡа* уйла- означает сомнение в выполнении действия, которое может произойти в будущем: **Бөгөнгә эшен иртәгә ҡалдырмәсҡа уйлағайны, күрһәһе килеп инеп, ниәтенән ваз кистерҙе** (Ш. Янбаев).

В языке использование отрицательного аффикса *-ма/-мә* в глаголах условного наклонения считается традиционным: **Ҡурайы менән йыры булмаһа, уның теле һаҡланһын инеме икән?! (Ф. Хисамов).** **Әгәр сәңгәлдәк йыры булмаһа, моғайын, башка йырҙар за тыуаһы ине** (Ф. Рамазанов).

В следующих формах предположительного наклонения также встречаются показатели отрицания: а) в форме *-ыр/-ер*: **Быт донъяла һин булмаһаң, йәшәүемдән ҡызығы ла ҡалмаһ ине** («Аманат» журналынан); б) в форме *-ған/-гән* булһыр ине: **Мин саҡырғанда барған булһаң, һуңламаһаң булһыр инең** (Ф. Хәйри); в) в форме *-асаҡ/-әсәк* ине: **Ҡабатлау таблицаһын белмәһә, эшләй алмәсәк ине** («Аманат» журналынан).

В башкирском языке синтетическая форма желательного наклонения на *-ғай/-гәй* в сочетании с отрицательным аффиксом *-ма/-мә* выражает значение нежелания выполнить то или иное действие: **бармағайы, килмәғәйе, йөрәмәғәйе, әйтмәғәйе** и т.д. В аналитических формах желательного наклонения аффикс отрицания встречается чаще: **Бесәндә күтәрәмләп тормайың, шунда уң күбәләй башларға ҡараң** (Н. Мусин). **Балалар азымышына битараф булмайың!** («Йәшлек» гәзитенән).

В глаголах желательного наклонения с аффиксами *-ғыр/-гере, -һын/-һен*, использованных в благожеланиях или же, наоборот, зложеланиях, также присутствует отрицательная семантика: **Изгелек күрмөгөрө! Хозай күрһәтмәһән!**

Часто встречается отрицательный аспект желательной формы с вспомогательным глаголом *килә*: **Быт хакта минең бөгөн иҫкә алғым килмәй, күңеллә нәмәләр хакында ғына һейләшәйек, йәме** (Н. Мусин). **Тағы шул хатаны ҡабатлайһым килмәй, тормош күп нәмәгә өйрәтте мине** (Д. Бүләков).

В башкирском языке отрицательные оптативные конструкции типа *алмаһаң ине, алмаһаң икән, -маһаң булһа ине*, как правило, выражают абстрактное желание, направленное на будущее: **Палаткалағы шырпы өүшләнмәгән булһа ине, утһыз ғына йыпынып булмаһағы көн кеүек асың** («Шоңҡар» журналынан).

В желательных конструкциях, образованных по схеме «отрицательная форма условного наклонения + модальное слово *ярар* + вспомогательный глагол *ине*», чувствуется оттенок тревоги, опасения, сомнения: **Ямғыр ауып ҡына тормаһа ярар ине** (Һ. Дәүләтшина). **Асаһы юғалғанын әсәйем һизеп ҡалмаһа ғына ярар ине** (М. Кәрим).

Также нужно отметить аналитические конструкции с вспомогательным глаголом *тор-*; желание, выраженное данной оптативной формой, используется для показа действий, которые исполнятся в будущем: **Быт хакта өндөшмәй торайым, теләһә үҙе һорар өле** (Н. Мусин).

В башкирском языке в неличных формах (именах действия, причастиях, инфинитивах, деепричастиях) глагола также наблюдаются отрицательные аффиксы.

В именах действия аффикс *-ма/-мә* может присоединяться только к форме на *-ыу/-еу*: **Нәғимә апай ауылда аҡтар йөрөүөн, төнгә табан ҡайҙалыр йыйыныуымды, минең һаман да ҡайтмауымды һейләгән** (А. Йәғәфәрова). **Таңға табан ғына йокоға киткән Тайбә әбейҙе уятмау өсөн, Закир шым ғына кейенеп сықты** (З. Бишшева). Данная форма используется с лексемами *юк, түгел*: **Көнләшәү, үпкәләшәү түгел, бер-береңе ҡырын ҡарашыу за юк** («Йәшлек» гәзитенән).

В причастиях ко всем трём временным формам возможно присоединение показателя отрицания: 1) к причастию прошедшего времени: **Ул килеп ингәс үк көлөп ебәрҙе, эсендә котелоктан башка бер нәмә лә булмаған** тоҡсайы урындыҡ ситенә ыргытты ла ашыҡ-бошоҡ барыһы менән дә күрешергә тотондо (Һ. Дәүләтшина); 2) к причастию настоящего времени: **Баяғы катын, Яңылбиҡә тигәндәре, балаһын һаҡлап үз-үзен аямаусы ине** ҡаз кеүек, йыйылған халыҡ алдында Хәмзәне тетә генә (А. Йәғәфәрова); 3) к причастию будущего времени: **Бер ҡасан да тормошҡа ашмәсәк хыялдарың менән уртаҡлашып була тиме ни?! (Д. Бүләков).**

Причастная форма на *-аһы/-әһе* может примыкать к модальным словам *юк* и *түгел*, выступающим в роли отрицательных маркеров: **Урыс әйтмешләй, миңә уның менән бала бағаһы юк, үз һүҙемдән ҡайтмайым барыбер** (Т. Фарипова). **Ә эш хакын ваҡытында бирмәй күпме йонсоттолар? һейләйһе лә түгел** (Ә. Әминев).

Форма инфинитива на *-ырға/-ергә* легко принимает отрицательный аффикс *-мәсҡа/-мәсә*: **Ауылға терәлөп кенә ултырған урманға ҡағылмаһа ине лә иҫәбе, һуғыш законы талап итә** (Н. Мусин).

При использовании отрицательных показателей в деепричастиях можно выделить следующие особенности. Как правило, от деепричастия на *-л* не может образоваться отрицательная форма путём присоединения аффикса *-ма/-мә*. Отметим, что это явление свойственно не только башкирскому, но и другим тюркским языкам. Вместо него используется форма на *-май/-мәй*, образованная от деепричастия с показателем *-а/-ә/-й*.

Функцию отрицательной формы деепричастия на *-л* выполняет и аффикс *-майынса/-мәйенсә*: **Емеш, бер ни аңламай, ағаһына тағы ла нығыраҡ аптырап ҡараны** (З. Бишшева). **Сербиямал кушмайынса, эшен ташлап, изән һөртөргә төшөргә кыймай ултырған Емеш йүгереп йөрөп сәй әзерләргә кереште** (З. Бишшева). Оба выделенные варианта в башкирском языке используются в одном и том же значении: **Түзмәй, ҡайҙа бараһың инде, күрәсәгем ошолор, тинем дә күндөм азымышыма** (Һ. Дәүләтшина) – **Түзмәйенсә, ҡайҙа бараһың инде, күрәсәгем ошолор, тинем дә күндөм азымышыма**.

Основное значение отрицательной формы в деепричастиях – это характеристика дополнительного действия или состояния на фоне другого действия, выраженного глаголом: **Озон ҡауҙала был кешенең ҡабаланмай ғына һуза басып атлап йөрөүөн күрҙемме, һәр сак атаһын хәтерләйем** (Н. Мусин). **– Яңы ҡитаптар килгәйне лә... – тине ул, ни әйтергә белмәйенсә, стенаға һейләп** (Н. Мусин).

В башкирском языке формы *-май/-мәй* и *-майынса/-мәйнә* могут выражать предыдущее действие, которое служит условием для выполнения другого действия: *Донъя мәшәкәттәрәнән ваз кимәйнә, тормош мәғәнәһән тулы кимәләнә аңлап булмайҙыр за ул («Киске Өфө» гәзитенән).*

В данном значении вышеуказанные формы близки к форме на *-ғансы/-ғансе*: *Хәлдәрәндең һайбат икәнлеген үз күҙҙәрем менән күргәнсе, йөрөгөм болохһоно ла торҙо («Азна» гәзитенән) – Хәлдәрәндең һайбат икәнлеген үз күҙҙәрем менән күрмәйнә, йөрөгөм болохһоно ла торҙо.* В отдельных случаях форма *-майынса*, как и форма *-ғас*, может придать оттенок значения причинно-следственности: *Түҙә алмайынса, илап ебәрҙе – Түҙә алмағас, илап ебәрҙе.*

В диалектах вместо аффикса *-майынса/-мәйнә* используется и сокращённый вариант *-майсә/-мәйсә*: **ышанмайынса – ышанмайсә, күрмәйнә – күрмәйсә** [4, с. 126].

Таким образом, отрицание характерно и личным, и личным формам глагола. В неизменяемых глаголах и в сложных глагольных формах передача отрицательного значения, а также порядок расположения аффикса *-ма/-мә* несколько отличаются.

В именных частях речи для передачи значения отрицания используется аффикс *-һыҙ/-һеҙ*. По утверждению ученых-этимологов, аффикс *-һыҙ/-һеҙ* состоит из двух частей: *-һыт/-з*, то есть образуется по следующей схеме: *-сы/-һы* – аффикс категории принадлежности слов (форма 3-го л., ед.ч.), оканчивающихся на гласный звук; *-з(-р)/-з* – показатель множественности, неопределённости, отрицания [5].

В башкирском языке аффикс *-һыҙ/-һеҙ* отличается многофункциональностью: с одной стороны, выражает словообразовательные отношения, с другой – служит для передачи грамматических отношений.

Скажем, в словосочетаниях типа *котһоҙ өй, базһаһыҙ егет* этот аффикс безусловно выполняет роль словообразовательного средства, так как меняет лексическое значение слова. Он используется при образовании качественных и относительных прилагательных, обозначающих признак отсутствия чего-либо.

Аффикс *-һыҙ/-һеҙ*, присоединяемый к абстрактным именам, может обозначать следующие значения: 1) внутреннюю черту субъекта/лица, выражающую отсутствие признака, выраженного основой: *гонһыҙ*; 2) черту предмета, показывающую отсутствие признака, выраженного основой: *системаһыҙ*; 3) несоответствие признаку, выраженного основой: *файҙаһыҙ*; 4) представление признака, выраженного основой, в меньшей степени, чем в действительности: *кешһеҙ* [6, с. 354].

С помощью указанного аффикса в конкретных именах существительных выражаются падежные отношения; в этом случае он используется как грамматическое (словоизменительное) средство: *Атайһыҙ ул асрама, инәһеҙ ҡыҙ асрама (Мәкәл). Күктәге торһаға ымһынып, кулыңдағы сәпсәһеҙ кала күрмә, ҡартыҡайым (М. Ҡарим).*

В школьной системе обучения башкирскому языку форма лишительного падежа по традиции изучается как производное прилагательное, а в учебниках для высших учебных заведений отмечается лишь наличие такой формы [7, с. 185]. В 60-ые годы прошлого века данная падежная форма (наряду с обладательным падежом) признаётся известными языковедами Дж. Г. Киекбаевым [8, с. 185-190], М.З. Закиевым [9, с. 207-219], Р.Ф. Зариповым [10, с. 158-171].

Форма лишительного падежа наблюдается не только в тюркских, но и в урало-алтайских, а именно в финском,

удмуртском, марийском, мордовинском, эстонском языках, которые входят в финно-угорскую группу [11, с. 15, 70-71]. Дж. Г. Киекбаев отмечает отсутствие синтетического способа форм лишительного падежа в тунгус-маньчжурском, монгольском и восточно-тюркском языках; в этих языках данная форма выражается лишь аналитическим способом. Сравн.: *салтын йок күн* (алтай), *салгын чок хун* (тувин.), *чил чох күн* (хакас) и др. [8, с. 175-190].

В современном башкирском языке аффикс *-һыҙ/-һеҙ* в роли словообразовательного средства даёт следующие смысловые оттенки: а) выражает отсутствие нужного или важного для жизни элемента (предмета, лица, вещей): *Яңғыҙ, туған-тыумасаһыҙ ғүмер итеүҙе бик ауыр, мырзам (Д. Бүләков);* б) выражает понятия «без кого», «без чего»: *Бына инде егерме биш йыл – сирек быуат! – без Рәми ағайһыҙ йәшәйбәз (Р. Бикбаев). Утыһыҙ төтөн булмай (Мәкәл);* в) при использовании с глаголом *ҡал-* обозначает лиц, предметов, потерявших, оставшихся без попечения, а также предметов, отобранных у кого-либо: *Атайһыҙ йәшәүгә күнәктәк тә инде («Азна»).*

Кроме нарицательных имён существительных, аффикс *-һыҙ/-һеҙ* встречается в именах собственных и личных местоимениях: *Закирһыҙ ҡалған өй шығыһыҙ, котһоҙ тойлодо (З. Бишшева). Гинһеҙ үтә, тинһеҙ үтә Иртәләрем-кисәрәм (Х. Туфан).*

В тюркских языках, в том числе и в башкирском, наблюдается префиксация как одно из средств морфемного способа. Естественно, здесь речь идёт не о собственно-тюркских или башкирских префиксах, имеются в виду морфемы, заимствованные из персидского, латинского и греческого языков.

В башкирском языке сфера использования префиксов ограничена: а) в основном сохранены при переводе интернациональных слов, заимствованных через русский язык (*гиперзвук – гипертәуыш, инфракрасный – инфраҡызыл* и т.д.); б) заимствованы вместе с персидскими и арабскими словами, позднее они стали присоединяться и к башкирским словам (*хисап – биһисап, бәхет – бәдбәхет* и др.) [13, с. 31-32].

Иногда префиксы используются и в роли маркера отрицания. Например, заимствованные из персидского языка префиксы *би-, бәд-, на-* участвуют при образовании существительных и прилагательных, обозначающих отсутствие предмета, а также противоположность предмета или признака, выраженных основой: а) *би-: башһаҡ – биһашһаҡ, тараф – битараф, хисап – биһисап, сара – бисара, маза – бимаза, ғәйеп – бигәйбә;* б) *бәд-: бәхет – бәдбәхет, доға – бәддоға;* в) *на-: дан – назан, хак – наһак.*

В образовании имён существительных со значением противоположности можно наблюдать использование заимствованных из греческого и латинского языков префиксов, имеющих некоторое отношение к категории отрицания: а) *анти-: антидонъя, антиматдә, антисәм, антикиһсә;* б) *контр-: контрһежүм, контрһәрәкәт, контрсара;* в) *дис-: дисбаланс, дисгармония, дисквалификация, дискомфорт;* г) *де-: демобилизация, демилитаризация, демонтаж;* д) *дез-: дезинфекция, дезинформация.*

Таким образом, морфемный способ выражения отрицания, который считается самым продуктивным при формировании отрицательной семантики в башкирском языке, включает в себя три вида служебных морфем: 1) аффикс *-ма/-мә*, используемый в глаголах; 2) аффикс *-һыҙ/-һеҙ*, выступающий маркером отрицания в именных частях речи; 3) префиксы *би-, бәд-, на-, анти-, контр-, де-, дез-*, имеющие место в заимствованных именах существительных и прилагательных.

\* Исследование осуществлено при поддержке гранта РГНФ, проект 12-04-00221 "Исследование формообразовательных и словоизменительных категорий в современном башкирском языке /функционально-семантический аспект/".

#### Библиографический список

1. Грамматика современного башкирского литературного языка. – М., 1981.
2. Есперсен, О. Философия грамматики: пер. с английского. – М., 2006.
3. Абдуллин, Г.Р. Грамматическая система башкирского языка: формообразование и словоизменение. – Уфа, 2011.
4. Миржанова, С.Ф. Южный диалект башкирского языка. – М., 1979; Максимова, Н.Х. Восточный диалект башкирского языка. – М., 1976.
5. Азнабаев, А.М. Историческая морфология башкирского языка / А.М. Азнабаев, В.Ш. Псянчин. – Уфа, 1976.
6. Татар грамматикасы: Өч томда. Морфология. – М.; Казань, 2002. – Т. 2.
7. Современный башкирский язык. Уфа, 1986.
8. Киекбаев, Дж. Г. О происхождении некоторых падежных форм в урало-алтайских языках в свете теории определённости-неопределённости // Вопросы методологии и методики лингвистических исследований. – Уфа, 1966.
9. Закиев, М.З. К вопросу о категории падежа в тюркских языках // Проблемы тюркологии и истории востоковедения. – Казань, 1964.
10. Зарипов, Р.Ф. Падежная система в башкирском языке // Вопросы башкирского языкознания. – Уфа, 1972.
11. Юдакин, А.П. Сравнительно-историческая грамматика финно-угорских языков (Становление системы падежей). – М., 1997.
12. Ишбаев, К.Г. Словообразование башкирского языка. – Уфа, 1994.

## Bibliography

1. Grammatika sovremennoy bashkirskoy literaturnoy yazyhka. – M., 1981.
2. Espersen, O. Filosofiya grammatiki: per. s angliyskogo. – M., 2006.
3. Abdullina, G.R. Grammaticheskaya sistema bashkirskoy yazyhka: formoobrazovanie i slovoizmenenie. – Ufa, 2011.
4. Mirzhanova, S.F. Yuzhniy dialekt bashkirskoy yazyhka. – M., 1979; Maksyutova, N.Kh. Vostochniy dialekt bashkirskoy yazyhka. – M., 1976.
5. Aznabaev, A.M. Istoricheskaya morfologiya bashkirskoy yazyhka / A.M. Aznabaev, V.Sh. Psyanchin. – Ufa, 1976.
6. Tatar grammatikasy: Өч томда. Morfologiya. – M.; Kazan, 2002. – T. 2.
7. Sovremenniy bashkirskiy yazyh. Ufa, 1986.
8. Kiebaev, Dzh. G. O proiskhozhdenii nekotorykh padezhnykh form v uralo-altayskikh yazykhakh v svete teorii opredelyonnosti-neopredelyonnosti // Voprosy metodologii i metodiki lingvisticheskikh issledovaniy. – Ufa, 1966.
9. Zakiev, M.Z. K voprosu o kategorii padezha v tyurkskikh yazykhakh // Problemy tyurkologii i istorii vostokovedeniya. – Kazan, 1964.
10. Zaripov, R.F. Padezhnaya sistema v bashkirskom yazyhe // Voprosy bashkirskoy yazyhkoznaniya. – Ufa, 1972.
11. Yudakin, A.P. Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika finno-ugorskikh yazykov (Stanovlenie sistem padezhey). – M., 1997.
12. Ishbaev, K.G. Slovoobrazovanie bashkirskoy yazyhka. – Ufa, 1994.

Статья поступила в редакцию 12.12.12

УДК 81r23; 81r25

*Salikhova E.A., Nilova K.V. PARTICULARITIES IN FAMILY VERBAL CONTACTS THROUGH GENERATION: GRANDMOTHERS-GRANDFATHER VS GRANDCHILDREN.* In this publication the attention is drawn of the specificity of intra-communication «vertically» – between grandmothers / grandfathers and grandsons / granddaughters, which are characterized the using of verbal strategies and complex language features, showing the styles of different generations' associative behavior.

**Key words:** intergenerational conflict, intergenerational verbal communication, stereotypes of intergenerational communication.

**Э.А. Салихова**, д-р филол. наук, проф. каф. языковой коммуникации и психопедagogики ФГБОУ ВПО «Уфимский гос. авиационный технический университет», г. Уфа, E-mail: [salelah12@yandex.ru](mailto:salelah12@yandex.ru); **К.В. Нилова**, аспирант «Восточной экономико-юридической, гуманитарной академии» (ИЭУП, Альметьевский филиал), г. Альметьевск, E-mail: [cristina.nilova@yandex.ru](mailto:cristina.nilova@yandex.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИСЕМЕЙНОГО ВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ЧЕРЕЗ ПОКОЛЕНИЕ: БАБУШКИ-ДЕДУШКИ VS ВНУКИ-ВНУЧКИ

В предлагаемой вниманию публикации показана специфика внутрисемейного вербального общения «по вертикали» – между бабушками/дедушками и внуками/внучками, охарактеризованы используемые ими речевые стратегии и комплекс языковых средств, свидетельствующие о стилях ассоциативного поведения представителей разных поколений.

**Ключевые слова:** межпоколенческое вербальное общение, межпоколенческий конфликт, стереотипы межпоколенческого общения.

Общение внуков с бабушками и дедушками является важным для обоих поколений, поскольку, с одной стороны, несомненно, влияет на психологическое состояние старшего поколения [1], а с другой стороны, – на коммуникативную мотивацию молодых членов семьи и формирования ими определенных стереотипов межпоколенческого общения [2]. Среди факторов, сказывающихся на качестве коммуникации между поколением внуков и внучек и поколением бабушек и дедушек, выделяют демографические [3], например, пол и семейную родословную; психо-когнитивные – ощущение родственной близости, а также частота и форма общения [4].

Общение с бабушкой и дедушкой позволяет ребенку удерживать связь с прошлым, иметь представление о жизни предыдущих поколений. У него возникает более глубокая пространственно-временная перспектива, в результате чего картина мира внука/внучки будет отличаться от картины мира ребенка, не знающего историю развития семьи и своего места в ней. Прародители (в основном бабушки) имеют большую возможность познакомить внуков с устным народным творчеством, чем родители. Все жанры фольклора, игровые сюжеты, а также стихи, пословицы и поговорки, колыбельные песенки и сказки – все это ребенок слышит в большинстве случаев от бабушек, хотя фольклор называется «материнским». Колыбельные песни, по мнению психологов, помогают ребенку зафиксировать собственное место его в этом мире и таким образом успешнее структурировать пространство окружающей среды, а народные сказки не только способствуют различению добра и зла, но и фиксируют модели «добраго молодца и красной девицы» и, в конечном счете, формируют идеальный образ будущей семьи. Прародители способствуют передаче традиций, культурных норм и ценностей, этических принципов, то есть всего того, что в современном обществе квалифицируется как духовный и культурный дефицит.

Для детей из многопоколенных семей характерно более глубокое (по сравнению с детьми из нуклеарных семей) понимание таких представлений, как дружба и счастье, хорошее и плохое. Во взаимодействии с прародителями дети апробируют новые модели межличностных отношений – определения дистанции, границ, этических правил и норм поведения, степени контроля и т.п. Вероятно, что такие формы взаимодействия между внуками и прародителями обусловлены высокой степенью принятия их первыми и низким контролем со стороны вторых. Прародители предоставляют более безопасное пространство для осуществления этих проб. Жизненная стабильность особенно важна для маленьких детей: им необходим четкий распорядок дня, в котором присутствуют знакомые, привычные для них действия, то есть необходима цикличность происходящего, гарантирующая устойчивость и незыблемость некоторых ценностей. На ее основе формируется чувство безопасности, которое знаменитый американский психолог Э. Эриксон определил как «базовое доверие» к миру.

Специфика отношения прародителей к внукам задает особую социальную ситуацию развития ребенка в многопоколенной семье. Наиболее существенные отличия в родительском и прародительском отношении к ребенку наблюдаются в стиле вербального взаимодействия и эмоциональных отношениях. В связи с нуклеаризацией семьи и отдельным проживанием молодой семьи сегодня, прародители реже оказываются главой семьи, что было характерно для традиционной семьи в России (бабушка – как правило, самый старший мужчина в семье, бабушка (старуха) – обычно мать и свекровь для остальных женщин в крестьянских семьях; старшие члены семьи как хозяева имений, крепостных и челяди в дворянских семьях и т.п.). При этом прародители (особенно бабушки) все же сохраняют важную роль в воспитании и развитии внуков. По данным отече-

Таблица 1

## Лексико-семантическое наполнение АП ГНЕВ

S ЛСГ		Действия, состояния и характеристики референта слова стимула	Другие субъекты – участники ситуации	Действия, состояния и характеристики др. субъектов – участников ситуации	Чувства и эмоции
ГНЕВ	внуки/внучки	Война, зло, огонь, нервы, драка, раздражительность, ненависть, месть, бомба, плохое качество, злиться, неудача, презирать, угрозы, плохое качество человека, стрельба, конфликт, плохое отношение к близким людям, волки, солдат, красный цвет =36	Враги, на подругу, люди страдающие алкоголизмом, человек = 4	Плохое отношение к близким людям, раздражительность, ненависть, месть, злиться, презирать, «уф!», угрозы, брань, ругань = 12	Злость, ярость, обида, ненависть, злоба; брань, раздражение, всплеск эмоций, бешенность, злиться, грусть, радость, нервоз, жестокость, плохое настроение, разочарование, крик, ругань = 50
ГНЕВ	бабушки/дедушки	ругань, злость, раздражение, ярость, конфликт, болезнь, влияет на здоровье подумать, разум, входить в ступор, Пусть бог простит, Поживём увидим, злиться, разочарование, закрыться в себе, уйти в себя, злоба, гроза, гром, вулкан, неустойчивое зло, крики = 40	разгневанный человек, гневное лицо, разгневанное лицо = 3	непонимание, несправедливое оскорбление, несправедливое обвинение, рассердиться, разозлиться, гневное лицо, громкий голос, предательст-во, разгневанное лицо = 15	Неуправляемость эмоция-ми, обида, пессимизм, раз-дражимость рассердить-ся, разозлиться, недоволь-ство, растеряться, поте-ряться, негатив, раздра-жённость, раздража-ешься, обозлиться, ярость, агрессия, злиться, обидет-ся, отчаяние, пережива-ние = 34

Таблица 2

## Лексико-семантическое наполнение АП КОНФЛИКТ

S ЛСГ		Действия, состояния и характеристики референта слова стимула	Другие субъекты-участники ситуации	Действия, состояния и характеристики др. субъектов – участников ситуации	События жизни референта слова-стимула и периоды времени
КОНФЛИКТ	внуки/внучки	Ссора, драка, непонимание друг друга и более сторон, спор, недопонимание, проблема, война, ругань, вражда, ссориться, измена, враньё, разногласие, небольшая ссора, разные взгляды, алчность, драма, бесполезный, скандал, забвение, перепалка, борьба, табуретка, стычка, разговор, слово, интерес = 71	С друзьями, люди, девушки, парень, общество, родители, с окружающими, между соперниками = 11	Непонимание друг друга и более сторон, недопонимание ругань, вражда, ссориться, разногласие, разные взгляды, манеры людей, алчность, нет понимания, ненависть, плохое владение языком, интерес = 27	часто = 1
	S ЛСГ	Действия, состояния и характеристики референта слова стимула	Другие субъекты-участники ситуации	Действия, состояния и характеристики др. субъектов – участников ситуации	Чувства и эмоции
КОНФЛИКТ	бабушки/дедушки	неустройство детей, очередь, разные взгляды, ссора, ругачка, недоразумение, крик, непонимание, непонимание друг друга, расходятся взгляды, Бог рассудит, драка прощение, ругань, неразрешимая ситуация, драки, недопонимание, спор, серьёзное разногласие, терпение, ярость, неприязнь, осадок столкновение, пустота, на работе = 51	с соседями, с семьёй общество, семейный = 8	несправедливо говорят, неприязнь к человеку, обе стороны не могут его разрешить правильно, не приходят к одному мнению, спор, ответить, нецензурная речь, драка, спор, ругань = 21	Раздражение , стресс, депрессия, ярость = 11

ственных и зарубежных источников обозначились такие конкретные типы межпоколенческого конфликта, как «осовремененные» взгляды бабушек и дедушек [5], преемственность и разрывы в традиции воспитания детей [6], религиозные убеждения [7], участие бабушек в воспитании внуков [8] и родительский стресс бабушек и дедушек, связанный с изменяющимся поведением подрастающих детей [9].

Одним из психолингвистических инструментариев изучения коммуникативного аспекта межпоколенного взаимодействия является свободный ассоциативный эксперимент (далее – САЭ) в вербальной форме, потенциал которого еще не до конца оценен специалистами. На наш взгляд, он дает возможность подойти к описанию действия глубинных социо- и психолингвистических механизмов, определяющих, в частности, характер меж-

поколенческого конфликта и позволяющих в определенной степени влиять на него.

Ассоциативный эксперимент был проведен со студентами Альметьевского филиала Института экономики, управления и права и их бабушками, дедушками. САЭ был модифицирован нами в один из видов проективной методики исследования личности, позволяющей снять самоконтроль «Я» и тем самым исследовать мотивацию личности в общении с представителями молодого или пожилого поколения. В качестве стимульного материала были предложены слова ГНЕВ, КОНФЛИКТ, ССОРИТЬСЯ, СЕМЬЯ, реакции на которые и их детальный анализ, по нашему мнению, позволят на последующих этапах исследования определить не только степень конфликтности отдельных вербальных единиц, но и траекторию (внутри и вне) семейных

Таблица 3

## Лексико-семантическое наполнение АП ССОРИТЬСЯ

ЛСГ	С	Действия, состояния и характеристики референта слова стимула	Другие субъекты-участники ситуации	Действия, состояния и характеристики др. субъектов – участников ситуации	Возможные референты слова-стимула	Чувства и эмоции
ССОРИТЬСЯ	внуки/внучки	Драка, крики, не сойтись мнений-ями, нет дружбы, полемика, одиночество, портить отношения, прощение, вина, мордобой, фиг-ня, война, драма, развод, недо-понимание, ругачка, слёзы, спор = 22	Друзья, парень, со всеми, с молодым человеком, с другом, знако-мые, с близкими людьми =13	Ругаться, кричать, драться, не дружить, погоречиться, разойтись во мнениях, портить отношения, игнорировать, вина, мириться, плохое воспитание, ударить, бить посуду = 28	Не люблю = 1	Обида, нервничать, недовольство, безразличие, повышенный тон = 15

ЛСГ	С	Действия, состояния и характеристики референта слова стимула	Другие субъекты-участники ситуации	Действия, состояния и характеристики др. субъектов – участников ситуации	Чувства и эмоции
ССОРИТЬСЯ	бабушки/дедушки	Нежелательно, драма, чтобы не ссориться с детьми, обижаться, выяснение, непонимание, недопонимание, слёзы, потеря аппетита, испорченное настроение, мелкий конфликт, помирились, возможность примирения, налаживать отношение, улаживать, сглаживать, незлопамятство, недоверие, ругаться, успокоительные, обида, раздор, взаимообвинение, дождь, грусть, затмение, ругаться = 45	семейная ссора, с соседями, с детьми = 6	не любить правду, воспринимать в штык, ругаться, разные взгляды, обижаться, выяснение, непонимание, жажда высказаться, спор, невзаимопонимание, выяснение отношений, выяснять отношения, конфликтовать, издеваться друг над другом = 28	Обида 2, нервозность, агрессия 2, раздражительность, плохое настроение, импульсивность 2 обижаться, равнодушие = 15

Таблица 4

## Лексико-семантическое наполнение АП СЕМЬЯ

ЛСГ S		Действия, состояния и характеристики референта слова стимула	Другие субъекты-участники ситуации	Возможные референты слова-стимула	Объекты-участники ситуации	Место ситуации	События жизни референта слова-стимула и периоды времени
СЕМЬЯ внуки/внучки		Любовь, понимание, счастье, очаг, сон доброта, взаимопонимание, уважение, солнце, все хорошее, крепость, новый год, праздник, вера, покой дружба, идиллия, забота, уют, тепло, цветы, доброта, взаимопонимание, спокойствие, отстаивание своей позиции = 65	Мама, папа, дети, родители, братья, сестра, близкие люди, бабушка, родственники, дедушка, близкие, жена, предки, дядя, родные, муж, мамочка, папочка, племянники = 94	Я, моя любимая = 2	Еда, вкусная еда = 3	Дом, теплый дом = 13	Будущее = 2
ЛСГ S		Действия, состояния и характеристики референта слова стимула	Другие субъекты-участники ситуации	Чувства и эмоции	Объекты-участники ситуации	Место ситуации	
СЕМЬЯ бабушки/дедушки		Дружный, любящий, общие интересы, взаимопонимание, согласие, взгляды жены и мужа совпадают, уют, за семью стоять горой, все отдавать, забота, помощь, уважение друг друга в семье, уважение мужа и жены, устройство детей, понимание, забота, поддержка, воспитание детей, уважение, ячейка общества = 51	дети, внуки, «карчык»- старуха, жена, муж, родные, уважающий друг друга коллектив = 35	сильное переживание, страх потери жены, теплота, любовь, тепло, радость = 18	Очаг, домашний очаг = 5	Дом, домашний очаг = 7	

вербальных взаимоотношений между поколениями. Выбор стимулов был определен результатом проведенного на подготовительном этапе исследования анкетированием разновозрастных испытуемых, в ответах которых эти слова были отмечены

как частотные. Представляется, что основой для описаний ассоциативного поведения представителей молодого (внуки/внучки) и пожилого (дедушки/бабушки) поколений послужит логика стереотипа, ценности, коренящиеся в опыте той социальной

группы, к которой относит себя испытуемый. Предположительно, семантическая категоризация будет основана как на содержательных (гностических) признаках, так и на эмоционально-оценочных, указывающих на дивергентные способности индивидов.

С психолингвистической точки зрения интересно лексико-семантическое наполнение отдельных секторов полученных ассоциативных полей (АП), позволяющее выявить некоторые экстралингвистические факты, закрепленные за вербальным стимулом в языковом сознании индивидов двух поколений. Значение слова ГНЕВ – «чувство сильного возмущения, негодования» [10, с. 109], «чувство сильного негодования, возмущения, раздражения» [11, с. 578] отражено в следующих выделенных нами лексико-семантических группах, или слотах (на основе схемы анализа, предложенной в [12, с. 108-119]). Орфография ответов испытуемых сохранена.

Из нижеприведенной таблицы 1 видно, что большая часть ассоциатов – 50 – находятся в группах, обозначающих чувства и эмоции, и 36 – действия, состояния и характеристики референта слова-стимула, так как у респондентов данной возрастной группы оно вызывает отрицательные образы и чувства. Такое численное соотношение, по нашему убеждению, вполне закономерно и логично: субъект речи – основное действующее лицо, выступающее к тому же выразителем определенного душевного, психического состояния и собственных эмоций. Следует согласиться с мнением исследователей, полагающих, что различные чувства и переживания (эмоции) являются, в частности, некоторым результатом деятельности (действий) субъекта, который включается в оценку этой деятельности и участвует в осуществлении её корректировки [13, с. 29].

У пожилых респондентов большая часть ассоциатов находится в группах, обозначающих действия, состояния и характеристики референта стимула. Это говорит о том, что люди старшего поколения более закрыты и менее эмоциональны, испытывают некоторый дефицит в общении: *закрыться в себе, уйти в себя*. Старое поколение чаще думает о здоровье: показательные реакции – негативные оценки самочувствия: *болезнь, влияет на здоровье*. Им свойственно избегать отрицательных эмоций, они склонны к всепрощению и сочувствию – *Пусть Бог простит, Пожилой увидит*. Лексемы АП отражают набор его разноразличных характеристик – когнитивных, т.е. сенсорно-эмоциональных и словесно-речевых; метаязыковых, когда языковой код затрагивает глубинные представления индивида о мире; интенциональных, в которых актуальна смысловая регуляция некоторых аспектов жизнедеятельности.

Рассмотрим лексическое наполнение АП стимула КОНФЛИКТ (таблица 2) – «столкновение, серьёзное разногласие, спор» [10, с. 237], «столкновение между спорящими несогласными сторонами» [11, с. 1454]. В ответах двух возрастных групп на исходное существительное постоянно и в значительном количестве встречаются определения, обозначающие действия, состояния и характеристики референта слова стимула и действия – 64/51, состояния и характеристики др. субъектов – участников ситуации – 25/21. По-видимому, такое распределение в АП слова объясняется тем, что испытуемые предпочитают оперировать понятиями базового уровня и что доступ к таким понятиям в процессе переработки вербальной информации осуществляется легче. Н.И. Миронова ссылается на данные о том, что понятия базового уровня усваиваются раньше, чем суперординатные или субординатные. При этом специалисты в некоторой области знания обычно больше оперируют понятиями субординатного уровня, чем базового, поскольку усвоили больше признаков, различающих понятия именно этого уровня категоризации [12, с. 113].

Необходимо заметить, что в АП респондентов преклонного возраста в слоте «чувства и эмоции» преобладают отрицательные эмоции на слово-стимул КОНФЛИКТ: *раздражение, стресс, депрессия, ярость и их настроение* определяются *усталостью, беспокойством или тревогой, беспомощностью, печалью и страхом*. Перечисленные признаки эксплицитно и имплицитно противопоставлены друг другу; выявленные вербальные элементы эмоционально-оценочного комплекса отражают отношение говорящих к конфликту и само это явление.

Наполнение АП слова ССОРИТЬСЯ (таблица 3) – «вступать в отношения открытой взаимной неприязни; браниться, пререкаться, препираться» [10, с. 621], «вступать в ссору с кем-нибудь; браниться попрекая друг друга в чем-нибудь» [14, с. 471] представлено в следующих слотах. Кроме семантических групп действия, состояния и характеристики референта стимула и действия – 22/45, состояния и характеристики др. субъектов-участников ситуации – 28/28, в АП также представлена семантическая группа с обозначением чувств и эмоций – 15/15 ассо-

циатов, которая совпадает в обеих группах. В группе внуки/внучки для глагольного слова-стимула тематика реакций, связанных с объектами – участниками ситуации, примерно одинакова. Это близкие, друзья или знакомые; круг знакомых; окружающие – 13. Для пожилой возрастной группы характерна смена ценностных ориентаций, когда на первый план все больше выходят экзистенциальные вопросы, но при этом прагматическая ориентация остается еще достаточно выраженной, нередко у людей преклонного возраста происходит как бы «внутренняя борьба» между размышлениями о неизбежном, вечном и стремлением «материально» подтвердить добрую память о себе [15, с. 576].

Рассмотрим имеющиеся в лексикографических источниках ЛСВ на слово СЕМЬЯ – «1. Группа живущих вместе близких родственников. 2. перен. Объединение людей, сплочённых общими интересами. 3. Группа животных, птиц, состоящая из самца, самки и детёнышей, а также обособленная группа некоторых животных или растений одного вида» [10, с. 580], «1. Группа людей, состоящая из родителей, детей, внуков и близких родственников, живущих вместе. 2. Группа высших животных, состоящая из самца и одной или нескольких самок (зоол.)» [14, с. 146]. В отличие от других ассоциатов на данное слово многочисленны ответы представителей внуков/внучек, соответствующие ЛСВ-1 и ЛСВ-2 со значением субъектов-участников ситуации действия – 94, состояния и характеристики референта слова стимула – 65 (Таблица № 4). Менее объемными оказались слоты, соответствующие секторам АП: место ситуации – 13, объекты – участники ситуации – 3, возможные референты слова-стимула – 2, события жизни референта слова-стимула и периоды времени – 2. Такие особенности ассоциаций отражают естественное положение дел: каждый человек считает, что СЕМЬЯ это «малый коллектив», который включает в себя *маму, папу, брата, сестру* и т.д. и её членам для того чтобы существовать, необходимы *понимание, взаимопонимание, любовь* и пр.

В преклонном возрасте более наполненным оказалась группа: действия, состояния и характеристики референта слова стимула – 51, затем – другие субъекты-участники ситуации – 35. По-видимому, на данном жизненном этапе семья приобретает особую значимость: определенную оценку, с точки зрения В. Альперович, получают семейные отношения в формировании и самоопределении личности.

Фрагменты анализа полученного вербального материала данного исследования показывают, что особенности идентификации исходных слов определяют и ассоциативное поведение представителей молодой и преклонной групп, которое отображает результаты социализации первых и накопления и отчасти перенятия ими социокультурного опыта от вторых, а также стереотипизации, закреплённой за отдельными словами в некоторый временной отрезок. Вошедшие в ассоциативный материал реакции тематически связаны со словом-стимулом. За ними стоят разные аспекты ситуаций, коррелируемые в жизни современного носителя языка с референтом (денотатом) исходного слова. Самая общая схема (в иной терминологии – фрейм), по мнению Н.И. Мироновой, для некоторого объекта действительности содержит слоты, соответствующие элементам, выделенным в данном фрагменте опыта на основе взаимодействия человека с подобными объектами. Таковыми являются и могут быть участники ситуации, их характеристики и отношения между ними (их действия и состояния). Подобная общая (универсальная) схема действительно, в отличие от схем, создаваемых для анализа одного концепта, позволяет представить любую ситуацию действительности, она применима для анализа любых концептов, что значительно расширяет исследовательские возможности.

Имеющиеся в социологической и психологической литературе классификации общения бабушек/дедушек с внуками/внучками, на наш взгляд, искусственны и не учитывают динамики процессов межпоколенного внутрисемейного общения, зависящего от возраста, коммуникативных потребностей, близости проживания родственных представителей и частоты контактов между ними, сдвигов в нормах коммуникативного поведения в социуме и пр.

Экспериментальные данные позволяют определять ассоциаты как стандартные (устойчивые) части лексических объединений, тематически организованных в языковом сознании людей непосредственно в коммуникативных целях. Показателен тот факт, что ассоциативное поведение участников преклонного возраста схоже в некоторых ситуациях с поведением молодого поколения отчасти еще и потому, что в силу сложившихся внутрисемейных традиций бабушки/дедушки вынуждены воспитывать своих внуков. Фактор возраста является ключевым в вербальном контактировании через поколение. К сожалению, воз-

возможности представителей пожилого поколения в плане оказания помощи для социальной реализации детей и внуков уже не те, что были ранее, и они по-своему страдают от этого. В определенном смысле виновато в этом общество, которое больше рекламирует счастье молодых и очень мало «воспевает» особое счастье представителей старших возрастов. К сожалению, в современном российском социуме почти не развита «эстетика старости». Пожилые как бы стыдятся этой жажды жизни, особенно в ходе демонстрации своего, скорее всего, показного пренебрежения к повседневным атрибутам семейного бытия. Получается, что молодежь, еще не насытившаяся радостями жизни, реализует их довольно демонстративно, а люди преклонного возраста так же демонстративно убеждают себя и окружающих, что им эти радости уже якобы не интересны. Недаром еще Ф. Ларошфуко остроумно заметил: «Старики потому так любят давать хорошие советы, что уже не способны подавать дурные примеры» (цит. по: [15]).

Социально-культурные нормы и прошлый опыт старшего поколения в определенном смысле претерпели девальвацию. Если два-три десятилетия назад в России в межпоколенческих отношениях предполагалась полная преемственность и заимствование опыта старшего поколения, то в постперестроечное время молодежь выступает как доминирующий субъект межпоколенческого взаимодействия и оказывает значительное влияние на среднее и пожилое поколения россиян. Социально-экономические и духовно-культурные перемены, смена шкалы ценностей в обществе усиливают ощущения межпоколенческих различий (в т.ч. вербальных) и изменение аксиологических норм, получающие подтверждение и в эмпирических материалах.

Правоммерно предположить, что все наиболее стереотипные (социально значимые) вербальные ассоциации возникают и закрепляются в языковом сознании людей в значительной мере под влиянием текстов как естественный итог постоянного существования человека не только в мире вещей и подобных себе субъектов (прежде всего – био- и социосферах), но и в мире слов (лингвосфере), чувств и эмоций (психосфере), разума и мыслей (ноосфере). Язык существует не сам ради себя, он только закрепляет те продукты процессов познания, которые необходимы для адаптации к естественной и социальной среде. Это хорошо прослеживается через лингвокультурные межпоколенные (возрастные) различия, закрепляемые в языке (в том числе и вербальных ассоциациях): один и тот же объект может восприниматься в разных ракурсах; те или иные признаки одного и того же объекта могут иметь весьма различающиеся уровни актуальности для представителей разных лингвокультур, но единым остаётся следующий универсальный принцип: познание мира идет параллельно с овладением речью (даже немного раньше) и происходит это, с одной стороны, по законам психической деятельности, а с другой, – под контролем выработанных в культуре способов категоризации и видения мира, социально выработанных норм и оценок (А.А. Залевская).

Так, данный эксперимент позволяет очертить круг активно используемых современными носителями русского языка – представителями разных поколений – слов и словосочетаний для жанров повседневного общения, выделив в нем наиболее употребительные речевые единицы. Вербальные ассоциаты могут

квалифицироваться не как пассивное отражение некоего содержания сознания, а выражение коммуникативного намерения реципиента. По мнению Э.А. Салиховой, «ассоциативное значение слова отражает его коммуникативный потенциал – то, что обуславливает способность слова участвовать в общении в качестве элемента высказывания» [16, с. 9]. Ассоциативно-вербальная сеть является отображением уникальных моделирующих способностей вербальной памяти «усредненного» индивида как носителя языка, принадлежащего к определённому поколению, и является моделью знаковой языковой системы, указывающей на образы сознания коммуникантов – образы, достаточные для взаимопонимания.

Социальное самочувствие отражается в общении между поколениями, для которых свойственны как конфликтные формы, так и сотрудничество и взаимопомощь, особенно на внутрисемейном уровне. Если в советское время типичными можно было считать разговоры о разных формах материальной помощи со стороны пожилых молодым («бабушка внесла первый взнос за кооперативную квартиру для внучки»), то в постсоветское время динамика материальных трансфертов изменилась, что отражается на коммуникативном уровне («с таким богатым внуком и пенсия не нужна»; «племянник пристроил родителей в свою фирму и зарплату им платит по полной» – из разговоров людей пенсионного возраста). Таким образом, для воссоздания вербального взаимодействия поколений в сегодняшней России важно учитывать динамику их социального статуса, даже стратегию экономического поведения, проявляемых в выборе лексики у тех и других. Для поколения бабушек/дедушек свойственен сленг 50-70-х годов прошлого века, для внуков – сленг постперестроечного времени, использование соответствующих обозначений лингвокультурных реалий. При этом, как верно отмечает А.А. Залевская, целостность человека (взаимодействие его тела и разума, невозможность отрыва продуктов перцептивных и когнитивных процессов от эмоционально-оценочных переживаний, постоянная опора на знание о том, как устроен мир, чего можно ожидать в той или иной ситуации, к чему могут привести те или иные действия и т.д.) и постоянная включённость индивида в те или иные естественные и социально-культурные «контексты» обеспечивают возможность т.н. эмергентности, благодаря которой на пересечении трех фундаментальных осей – ИНДИВИД (личность), ФИЗИЧЕСКИЙ МИР (естественный мир), СОЦИАЛЬНЫЙ МИР (культура) – возникает СМЫСЛ, не являющийся простой суммой значений слов, посредством которых можно было бы описать некоторое событие.

Иначе говоря, главное при исследовании процесса идентификации слова представителями разных поколений важен не сам по себе факт наличия или отсутствия у предъявляемого слова некоторого вербального (т.е. «материализованного», «внешнего») контекста в его традиционной трактовке, а ориентация на выявление действий и операций, а также вербальных и невербальных опор, обеспечивающих выход индивида на глубинные связи и отношения, образы и обобщения, признаки и признаки признаков объектов, ситуаций и т.п., благодаря чему происходит идентификация слова как понимание/переживание смысла, на который указывает (или намекает) предъявленное в эксперименте слово.

#### Библиографический список

- Kennedy, G.E. Quality in grandparent /grandchild relationships. // International Journal of Aging and Human Development. – 1992.
- Harwood, J. Comparing grandchildren's and grandparents' stake in their relationship. // International Journal of Aging and Human Development – 2001. – Vol. 53.
- Roberto, K., Stroes, J. Grandchildren and grandparents: Roles, influences, and relationships. // International Journal of Aging and Human Development. – 1992.
- Жельвис, В.И. Инвективная агрессия в ряду эмотивных средств // Социальная психоллингвистика. Хрестоматия. – М., 2007.
- Aldous, J. New views of grandparents in intergenerational context // Journal of Family Issue. – 1995. – January 16 (1).
- Campbell, J.&Gilmore, L. Intergenerational continuities and discontinuities in parenting styles // Australian Journal of Psychology. – 2007. – December 59(3).
- Copen, C.&Silverstein, M. Transmission of religious beliefs across generations: Do grandparents matter? // Journal of Comparative Family Studies. – 2007. – Autumn 38(4).
- Gattai, F.B.&Musatti, T. Grandmothers' involvement in grandchildren's care: Attitudes, feelings, and emotions. // Family Relations. – 1999. – 48(1).
- Harrison, K., Richman, G.& Vittimberga, G. Parental stress in grandparents versus parents raising children with behavior problems. // Journal of Family Issues. – 2000. – March. 21(2).
- Ожегов, С.И. Словарь русского языка. – М., 1989.
- Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1994. – Т. 1.
- Миронова, Н.И. Ассоциативный эксперимент: методы анализа данных и анализ на основе универсальной схемы // Вопросы психоллингвистики. – 2011. – № 2(14).
- Путляева, Л.В. О функциях эмоций в мыслительном процессе // Вопросы психологии. – 1979. – № 1.
- Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1994. – Т. 4.
- Альперович, В. Социальная геронтология. – Ростов-на-Дону, 1997.
- Салихова, Э.А. Моделирование процессов овладения и пользования психологической структурой значения слова. – Уфа, 2012.

## Bibliography

- Kennedy, G.E. Quality in grandparent /grandchild relationships. // International Journal of Aging and Human Development. – 1992.
- Harwood, J. Comparing grandchildren's and grandparents' stake in their relationship. // International Journal of Aging and Human Development – 2001. – Vol. 53.
- Roberto, K., Stroes, J. Grandchildren and grandparents: Roles, influences, and relationships. // International Journal of Aging and Human Development. – 1992.
- Zheljvis, V.I. Invektivnaya agressiya v ryadu ehmotivnykh sredstv // Social'naya psikhologiya. Khrestomatiya. – M., 2007.
- Aldous, J. New views of grandparents in intergenerational context // Journal of Family Issue. – 1995. – January 16 (1).
- Campbell, J.&Gillmore, L. Intergenerational continuities and discontinuities in parenting styles // Australian Journal of Psychology. – 2007. – December 59(3).
- Copen, C.&Silverstein, M. Transmission of religious beliefs across generations: Do grandparents matter? // Journal of Comparative Family Studies. – 2007. – Autumn 38(4).
- Gattai, F.B.&Musatti, T. Grandmothers' involvement in grandchildren's care: Attitudes, feelings, and emotions. // Family Relations. – 1999. – 48(1).
- Harrison, K., Richman, G.& Vittimberga, G. Parental stress in grandparents versus parents raising children with behavior problems. // Journal of Family Issues. – 2000. – March. 21(2).
- Ozhegov, S.I. Slovar' russkogo yazyka. – M., 1989.
- Tolkoviy slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. D.N. Ushakova. – M., 1994. – T. 1.
- Mironova, N.I. Associativnyy ehksperiment: metod analizy dannikh i analiz na osnove universal'noy skhemy // Voprosy psikhologii. – 2011. – № 2(14).
- Putlyaeva, L.V. O funktsiyakh ehmotivnykh sredstv v mihsliatel'nom processe // Voprosy psikhologii. – 1979. – № 1.
- Tolkoviy slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. D.N. Ushakova. – M., 1994. – T. 4.
- Aljperovich, V. Social'naya gerontologiya. – Rostov-na-Donu, 1997.
- Salikhova, E.A. Modelirovanie processov ovladeniya i pol'zovaniya psikhologicheskoy strukturoy znacheniya slova. – Ufa, 2012.

Статья поступила в редакцию 27.12.12

УДК 16.21.51

**Tatarnikova O.N. Anthroponym IVAN IN RUSSIAN FOLKLORE: A COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN FOLK TALES AND PROVERBS.** In the present article author considered the lexical meaning of name Ivan which makes use in the fairy tales and in the proverbs. In particular, such morpheme as suffix is analysed to aspect of significances.

**Key words:** name, Ivan, linguistic world concept, fairy tale, proverb, suffix.

**О.Н. Татарникова, аспирант Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: [tatoksana@yandex.ru](mailto:tatoksana@yandex.ru).**

## АНТРОПОНИМ ИВАН В РУССКОМ ФОЛЬКЛОРЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК И ПОСЛОВИЦ

В статье сравнивается лексическое значение антропонима Иван в русских народных сказках и пословицах. Рассмотрена такая формообразующая единица, как суффикс, определяющий значение имени в той или иной ситуации. Описываются общие черты и различия в употреблении антропонима в фольклорных жанрах.

**Ключевые слова:** имя, Иван, языковая картина мира, сказка, пословица, суффикс.

Русские народные сказки и пословицы – фольклорные жанры. Главная их характеристика с позиции лингвокультурологии заключается в том, что в них собрана народная мудрость, мировоззрение народа, представлена русская языковая картина мира.

Анализируя фольклорные жанры, мы наблюдаем употребление одних и тех же имен – этот факт говорит о значимости имени собственного и о том, что его выбор народными сказителями не может объясняться случайностью. Бытование определенного имени в одной традиции на протяжении веков, переходящего, например, из одной сказки в другую, обеспечивает передачу культурных моделей по временной цепи. Обращаясь к личному имени в сказках, «мы стремимся не к описанию некоторой «вещи», которая относится к экстралингвистической реаль-

ности и не может быть в полном объеме, исчерпывающе и «до конца» отражена языком, но к описанию определенной ментальной структуры, находящей свое полное, исчерпывающее и адекватное выражение в слове, которое ее именует» [1, с. 25].

На рис. 1 представлена модель полисемичности сказочного имени. Лексическое значение полного личного имени *Иван*, широко представленного в русских народных сказках, включает в себя все значения, которые имеют суффиксальные образования, существующие и дополняющие друг друга в рассматриваемом жанре.

Нами был проведен анализ сборника русских народных сказок О.Б. Алексеевой, состоящий из 100 волшебных сказок, в результате которого выявлено, что антропоним *Иван* встречается в 41 сказке из 100 (41%).

В русских народных сказках показательна система наименования (называния) героев. Она представлена во всем многообразии, свойственном русской языковой картине мира. Важность называния людей безусловна. В сказках отображаются принципы называния, свойственные общезыковой системе: будь то имя (*Иван*), либо имя + отчество (*Иван Быкович*), либо какой-то иной принцип (*Иван-горошко*).

Условно антропоним *Иван* можно разбить на четыре группы: а) «имя» (*Иван*, *Ивашка*), б) «имя + отчество» (*Иван Быкович*, *Иван Водович*), в) «имя + фамилия» (*Иван Кобыльников*, *Иван Дорогокупленный*), г) «составное имя» (*Иван-царевич*, *Иван-молодец*). В рамках данной статьи мы рассмотрим личное имя с его суффиксальными модификациями и сравним полученные результаты с моделью называния в пословицах.

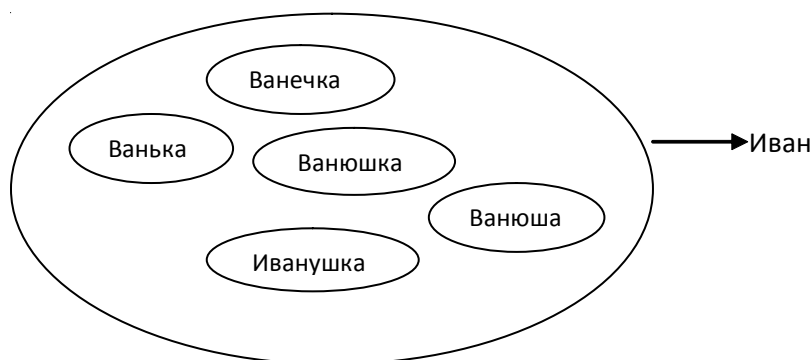


Рис. 1. Полисемичность личного имени Иван

Суффиксальная словообразовательная модель имени представлена следующими формами: Ванюша, Иванушко, Ванюшка, Иванушка, Ванька, Ивашко, Ивашечко.

**Ванюша.** Словоформа образована с помощью суффикса -юш-, данная формообразовательная единица указывает на имена существительные мужского рода с ласкательным значением. В контексте рассмотренных нами сказок она не является регулярной, распространенной. Присоединяется преимущественно к основе мотивирующих имен.

(И)ван ! Ван|я ! Ван|юх|а ! Ван|юш|а [2, с. 181]

Ласкательное значение суффикса мотивирует выбор формы имени: так обращается пожилой человек (*«старый старик... позвал двенадцать могучих богатырей, велел принести вилы железные и поднять ему брови и ресницы черные»*) к герою, младшему по возрасту. *«Ай да Ванюша! Молодец! Теперь я тебя прощу, на белый свет отпущу»* [3, с. 31]. Негативной окраски нет, т.к. это главный герой, в силу своей функциональной принадлежности он всегда вызывает сочувствие, коннотация этого имени – «это хорошо, это правильно». Современные носители языка рассматриваемому имени также дают значение «хороший, послушный мальчик».

Следующая форма – **Иванушка.** Словоформа образована с помощью суффикса -ушк-, являющегося регулярным и продуктивным особенно в разговорной речи и фольклоре, рассматриваемый суффикс образует собственные мужские имена, имеет сему ласкательности.

Иван ! Иван|ей

Иван|тей ! Иван|ушк|а [2, с. 181]

В сказке так героя называет автор, когда говорит, что он был ребенком, а пришло время, вырос и хорош собой стал. *«Вот он вырос до возраста, такой красивый. А этот купец женился на другой, молодой. Она все на Иванушку поглядывает»* [4, с. 207]. Это имя также принадлежит ребенку (*«жили-были себе царь и царица; у них были сын и дочь, сына звали Иванушкой, а дочь Аленушкой»* [4, с. 244]), так называет сестрица своего меньшего брата: *«Иванушка братец!»* [3, с. 246].

**Ванька** – это фамильярная форма имени, несколько грубоватая. Часто такой формой может передаваться недовольство, раздражение, особенно у взрослых. Словоформа образована с помощью суффикса -к-, который является стилистически модифицированным. Регулярная и продуктивная словообразовательная единица образует разговорные или просторечные синонимы мотивирующих личных имен со значением лица.

Иван ! Иван|ей

(И)ван|к|а ! Ваньк|а [2, с. 180]

В сказке «Король и его дядька» мы наблюдаем на семантическом уровне различие словоформ Иван-царевич и Ванька. Иван-царевич – меньшой сын царя, положительный герой, а Ванька – его слуга, который хитростью решил занять место своего господина. *«Говорит он слуге своему: „Ах, Ванька, как же быть?“ ... Сейчас это Ванька начал пить, напился, а там стал царевича держать. Иван-царевич напился: „Ну, Ванька, выставляй меня!“ Он ему отвечает: „Нет же! Будь ты Ванька, а я буду Иван-царевич“»* [3, с. 299]. Производное Ванька имеет негативную коннотацию, т.к. он обманом добивается цели. В отличие от традиционной принятой семантического значения, современные носители языка отмечают, что так назовут «лучшего друга», тем самым меняя коннотацию с отрицательной на положительную, что объясняет переход имени из одной сферы употребления в другую, более интимную, туда, где стираются условности.

Словоформа **Ванюшка** образована с помощью суффикса -юшк-, который в рассмотренных нами контекстах всегда уменьшительно-ласкательный.

(И)ван ! Ван|я ! Ван|юх|а ! Ван|юш|а ! Ван|юшк|а [2, с. 182]

Словообразовательная единица та же, что и в слове Иванушка. Отличаются они производящей основой. Имя Иванушка образовано от полного имени Иван, а Ванюшка – от уменьшительного имени первой степени Ваня. В рассмотренных нами сказках имя Ванюшка встречается чаще, нежели Иванушка.

В русских народных сказках так говорят о ребенке (*«Отец повел своего сына, Ванюшку, учить»* [4, с. 188]), которого жалуют, которому сочувствуют, и который в итоге должен победить зло. В сказке «Краса – Долгая Коса» так героя называет бабушка-задворенка: *«... приходит бабушка-задворенка. Взглянула на руки: „Баю-баю, Ванюшка, вырастешь большой, возмешь замуж Красну Красу – Долгую Косу...“»* [3, с. 207].

Форма **Ивашечко** образована с помощью уменьшительно-ласкательного суффикса -ечк-.

Иван ! Ива|х|а ! Ива|шк|а ! Ива|шечк|а [2, с. 181]

Это имя представлено в сказке «Ивашко и ведьма». *«Жил себе дед да баба, у них был один сыночек Ивашечко; они его так любили, что и сказать нельзя!»* [3, с. 156]. Это ребенок, которого очень любят и боятся потерять. Так к ребенку обращается самый близкий ему человек, его мать, ей верят без оглядки. И когда баба-яга назвала его этим именем, он поверил ей и был обманут. *«Коваль сковал ей такой голосок, как у Ивашкиной матери. Вот ведьма пришла ночью на бережок и поет: Ивашечко, Ивашечко, мой сыночек!!! Приплыви, приплыви на бережок; // Я тебе есть и пить принесла. // Ивашко приплыл; она рыбу забрала, его самого схватила и унесла к себе»* [3, с. 157].

Наиболее часто в сказках встречается полная форма **Иван**. Это нейтральная форма имени, не выражающая экспрессии. Так о герое говорит автор. Как правило, это имя употребляется в сказках, где герой из «простого народа»: солдат, купецкий сын, сын старушки, бедняк. В сказке «Иван Несчастный» герой – простой бедняк, который женится на царевне и станет царем. Однако по имени к нему обращаются незнакомые люди и автор: *«... пришел Иван в рынок, купцы выскочили из лавок и спрашивают: „Что, Иван, продаешь?“»* [3, с. 476], а близкий ему человек, жена, общаясь с ним, вообще не называет его по имени.

В сказке «Солдатские сыны» два брата, они абсолютно равны, имена их представляют полную форму, они выполняют функцию называния, не выделяя их между собой и среди других персонажей: *«Один звался Иван, а другой Роман, и они были оба волос в волос, голос в голос, что не разберешь, какой из них Иван, какой Роман»* [3, с. 79]. Это форма, принятая в официальных ситуациях, лишенная какой бы то ни было экспрессии.

Имена являются определителями, обосновывающими отношения между людьми как в социальном, так и в экспрессивном плане. Употребляя определенную форму имени, называющий выражает свое отношение к называемому и с точки зрения социальной иерархии, и своего индивидуального чувства. Именно с помощью антропонимических единиц (имя, отчество, фамилия, прозвище) носители русского языка прибегают к различным видам персонафицирующего именования в различных ситуациях и условиях общения.

Социальность имени всегда и неизбежно переплетается с выражением психоэмоционального отношения говорящего к именуемому, характеризуется постоянной эмоциональной окрашенностью.

Социальность имени проявляется постоянно во всех формах, употребляемых собеседниками и варьирующихся в зависимости от социопсихологического контекста. Все разнообразные и многочисленные варианты имени, выбранные как в речи, так и в письменных текстах, выражают, с одной стороны, социальную дистанцию между говорящими, а с другой – постоянно меняющийся эмоциональный фон. В одном контексте употребляются формы **Иван-царевич** и **Ванюшка**, они синонимичны, принадлежат одному герою. Однако для воспринимающего текст понятно, что Иван-царевич – это главный герой сказки, это его официальное имя, когда же употребляется форма **Ванюшка**, становится ясно, что к нему обращается человек, старше его по возрасту и хорошо к нему относящийся, переживающий за него. В сказке «Василиса Премудрая» подобные отношения складываются между главным героем Иваном-царевичем и старушкой: *«Отсулены ты, Ванюшка, иди ты прямой дорожкой, выйдешь к озеру»* [3, с. 136]. Посредством разных форм имени в рамках одной фразы можно сокращать/увеличивать дистанцию между собой и именуемым. Дозирование этих двух взаимодействующих элементов – социального и эмоционального – регламентируется правилами речевого этикета.

В русских пословицах также широко представлено имя Иван, входящее в русскую языковую картину мира. Проанализировав пословицы русского народа, собранные В. Далем, мы пришли к выводу, что в пословицах так же, как и в сказках, отображается уклад жизни народа, его миропонимание. Россия в основе своей патриархальная страна, чему находим подтверждение и в культуре народа: в пословицах мужские имена преобладают над женскими.

Пословица построена на рифме. Имя обязательно зарифмовано с его характеристикой (**Иван** – **болван**, **Авдей** – **не злодей**, **плохо** – **Аноха** и т.д.).

Имя **Иван** представлено следующими формами: Иван Иванович, Ивашка, Иван, Ваня, Ванька, Ванюха, Иоанн.

Значение имени **Ваня** – простой, бесхитростный человек (**Вятчи** – **толокники**, **Вани** [1, с. 266]).

**Иван Иванович** – данное обращение свидетельствует об оказываемом человеку уважении, почете. Так называют и людей другой национальности, нерусских (**Не всяк Иван Иванович, а кому бог даст – дразнят калмыков** [4, с. 39]).

Имя **Ивашка** говорит о празднике, безделье (*Когда у Ивашки белая рубашка, тогда у Ивашки и праздник* [4, с. 66]).

**Ванька** – это, с одной стороны, недобрый человек, а с другой – его не обманешь, он сам вывернется (*Ванька Каин – окоянный грабитель* [4, с. 270]; *Пол Ваньку не обманет, а Ванька попу правды не скажет* [4, с. 372]).

**Ванюха** – фамильярная форма личного имени, которая употребляется в ироническом значении, в большинстве случаев это имя используется с целью подразнить человека (*Ванюха – свиное ухо* [4, с. 202]).

**Иоанн** – старославянская форма имени, используется в религиозном дискурсе. Имя встречается в заговорах от зубной боли. С одной стороны, заговор – народный жанр, с другой – в нем присутствуют церковные клише (раб N, проповедовал Иоанн). В данном случае наблюдается смешение стилей (*Проповедовал Иоанн истину в сухом древе и воде; был я в поле, видел мертвых: у мертвых зубы болят; так и у раба бы N не болели* [4, с. 313]).

Имя **Иван** в пословицах имеет нейтральную коннотацию. Само по себе оно обозначает абстрактного человека, указывает на то, что речь идет о русском человеке (*Добрый Иван – и людям, и нам; худой Иван – ни людям, ни нам* [4, с. 364]).

В отличие от жанра сказок, где Иван – комплексный персонаж: он простоват, он и дурачок, и он же превращается в доброго молодца; в пословицах значение данного антропонима распадается на более конкретные характеристики, а также в рассматриваемом имени отсутствует сема «дурак» как неумный

человек. В пословицах этот оттенок несет в себе имя Емеля (*Ему говоришь про попа, а он про Емелю дурака*).

Имя пословицы относится к имени сказки как частное к общему. Если имя пословицы обозначить через символ  $I_1$ , а имя сказки –  $I_2$ , то можно вывести следующее утверждение:

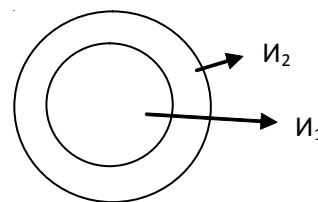


Рис. 2. Соотношение имени сказок и имени пословиц

По употреблению формообразующих единиц сказки и пословицы дополняют друг друга: суффиксы, встречающиеся в русских народных сказках частично отсутствуют в пословицах и наоборот. Лексическое же значение суффиксов, представленных как в сказках, так и в пословицах, совпадает (например, **Ванька** имеет отрицательную коннотацию, потому что он, с одной стороны, обманщик, а с другой – недобрый человек).

Имя сказки выражает целый образ, все его характеристики в совокупности. Имя пословицы же характеризует лишь одну самую важную черту.

#### Библиографический список

1. Русское культурное пространство: лингвокультурологический словарь / И.С. Брилев, Н.П. Вольская, Д.Б. Гудков, И.В. Захаренко, В.В. Красных. – М., 2004.
2. Ефремова, Т.В. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка. – М., 2005.
3. Русские народные сказки / состав., авт. вступ. статьи и коммент. О.Б. Алексеева. – М., 1987. – Т.1.
4. Даль, В.И. Пословицы русского народа: сборник: в 2 т. – М., 1984. – Т. 1.

#### Bibliography

1. Russkoe kul'turnoe prostranstvo: lingvokul'turologicheskij slovarj / I.S. Brilev, N.P. Voljskaya, D.B. Gudkov, I.V. Zakharenko, V.V. Krasnikh. – М., 2004.
2. Efremova, T.V. Tolkovij slovarj slovoobrazovatel'nykh edinic russkogo yazhka. – М., 2005.
3. Russkie narodnihe skazki / sostav., avt. vstup. stat'ji i komment. O.B. Alekseeva. – М., 1987. – Т.1.
4. Dalj, V.I. Poslovicij russkogo naroda: sbornik: v 2 t. – М., 1984. – Т. 1.

Статья поступила в редакцию 24.11.12

УДК 81'271.2

Yagufarov R.A. RUSSIAN NATIVE SPEAKERS' PERCEPTION OF CHINESE NON-VERBAL ETIQUETTE FORMS.

The work is based upon an experiment that was conducted among Russian native speakers in order to determine the role of non-verbal forms of communication in defining pragmatic aim of etiquette situation.

**Key words:** politeness, nonverbal communication, Chinese non-verbal etiquette forms, etiquette, pragmatic aim, Russian native speakers, experiment.

**Р.А. Ягугаров**, аспирант каф. русского языка Алтайской гос. академии образования  
им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: yagufarov@mail.ru

## НЕВЕРБАЛЬНЫЕ ФОРМЫ КИТАЙСКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В МЕТАЯЗЫКОВОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена проблеме выявления роли невербальных средств коммуникации в реализации прагматических целей этикетно-речевых актов. В результате экспериментального исследования, проведенного на материале китайского языка, были выявлены особенности метаязыкового восприятия носителей русского языка китайских невербальных форм речевого этикета.

**Ключевые слова:** вежливость, невербальная коммуникация, речевой этикет, китайский язык, носители русского языка, метаязыковые представления, эксперимент.

Процесс коммуникации сложно представить без использования невербальных средств общения, к коим обычно относят жестикуляцию, мимику, проксемику, окулеснику, а также целый ряд паралингвистических средств. В целом признавая факт неизбежности их использования в общении, исследователи не совсем единодушны в решении вопроса роли и места невербальных средств в процессе коммуникации: одни рассматривают их в качестве вспомогательных средств общения [1], другие – как средство сопровождения речи и как значимый субститут речевых отрезков [2], третьи – как обязательный, всегда значимый

невербальный компонент коммуникации [3]. В проводимых в последние годы исследованиях указанной тематики, в том числе и на материале китайского языка, чаще всего большое внимание уделяется рассмотрению жестов как элементов невербальной коммуникации. Исследователи проводят подробное описание элементов «языка тела», функционирующих в различных лингвокультурах, предлагая классификации жестовых знаков по принципу узнаваемости-неузнаваемости носителями других языков и культур. Однако в большинстве дескриптивных работ авторы не учитывают тот ситуативный контекст, в котором

функционируют данные невербальные знаки, они рассматриваются как самостоятельные речевые элементы, вычлененные из контекста речевой ситуации. Подобное рассмотрение вопроса, безусловно, вносит определенный вклад в дело уточнения и развития теории знака, предоставляя обширный фактологический материал. Но, тем не менее, не позволяет полностью раскрыть вопрос, касающийся специфики функционирования невербальных средств коммуникации в речевом дискурсе.

Цель описываемого ниже эксперимента состоит в выявлении роли и места невербальных средств в деле реализации прагматической направленности речевого акта. По нашему мнению, наиболее подходящим для реализации поставленной цели будет рассмотрение этикетно-речевых ситуаций и невербальных средств этикета, используемых в них. Задачи, направленные на достижение данной цели эксперимента, могут быть сформулированы следующим образом: 1) определить возможность/невозможность идентификации носителями другой лингвокультуры прагматической направленности этикетно-речевой ситуации при опоре на невербальные знаки; 2) посредством анализа особенностей метаязыкового восприятия носителями русской лингвокультуры невербальных средств китайского этикета выявить их общие и национально-специфические характеристики; 3) рассмотреть вопрос о роли возрастных особенностей метаязыкового восприятия невербальных форм китайского речевого этикета носителями русской лингвокультуры.

В качестве респондентов в эксперименте выступили слушатели подготовительных лингвистических курсов, студенты и преподаватели факультета восточных языков Дальневосточного государственного гуманитарного университета, не владеющие китайским языком и не имеющих постоянных прямых контактов с носителями китайского языка. Общее количество участников экспериментов составило 52 человека. Все информанты были распределены по возрастным параметрам в две группы: старшую (22 человека) и младшую (30 человек). Возраст респондентов младшей группы ранжировался от 14 до 27 лет, старшей – с 28 до 60 лет. Деление информантов по данным возрастным критериям обусловлено тем фактом, что современные исследователи в качестве «вехового года» не только в истории развития российского общества, но и русского языка рассматривают годы начала проведения перестройки в России – 1985 год. [3, с. 163] Носители русского языка, родившиеся до и после начала проведения реформ, воспитывались в различных социально-экономических и политических условиях, что могло повлиять, в том числе, и на особенности метаязыковых представлений представителей указанных возрастных групп элементов речевого этикета.

В качестве языкового материала для эксперимента использовались видеозаписи смодулированных носителями китайского языка типичных этикетно-речевых ситуаций: приветствие, прощание, просьба, поздравление, извинение, благодарность, комплимент (похвала).

Респондентам предлагалось после многократного просмотра (5 раз) каждого из видеороликов, опираясь на невербальные языковые средства (кинесика, проксимика и мимика), использованные носителями китайского языка, соотнести смодулированные речевые акты с предложенным списком этикетно-речевых ситуаций. Информантам также предлагалось выделить и описать использованные в сценах невербальные формы речевого этикета и указать, какие из них являются свойственными и понятными носителям русского языка, а какие из них следовало бы отнести к специфическим, свойственным китайскому языку. В качестве дополнительного задания информантам предлагалось определить тип отношений, поддерживаемый участниками интеракции.

Ниже представлены обработанные результаты проведенного эксперимента с учетом возрастных особенностей респондентов.

#### **Этикетно-речевая ситуация «Приветствие»**

Респондентам была представлена видеозапись, на которой два молодых носителя китайского языка мужского пола, используя вербальные и невербальные средства речевого этикета, приветствовали друг друга. Один из участников смодулированной ситуации приподнял ладонь правой руки вверх, при этом своей внутренней стороной кисть руки направил в сторону собеседника. Одновременно с указанным действием адресат, улыбаясь адресанту, приподнял голову вверх. Обычно указанная невербальная форма приветствия сопровождается вербальными элементами речевого этикета, а именно, произнесением междометия *Uhai*, созвучного английской контактоустанавливающей речевой формуле *Hi! Привет!* Адресат использует перечень тех же этикетно-речевых форм для ответного приветствия собеседнику. Расстояние между участниками интеракции не превышает одного метра.

Ниже представлены результаты опроса носителей русского языка.

86% русских информантов обеих возрастных групп успешно идентифицировали этикетно-речевую ситуацию, смодулированную носителями китайского языка, указав, что собеседники приветствуют друг друга. При этом соотношение «правильных» ответов у представителей младшей группы на 14% выше, чем у представителей старшей группы. Представители обеих возрастных групп выделили все указанные выше невербальные средства приветствия, отметив тот факт, что все они могут быть использованы в коммуникативном пространстве русского языка. Тем не менее, 50% респондентов старшей и 62% младшей возрастных групп указали, что в данной ситуации в русской лингвокультуре мужчины при приветствии обычно обмениваются рукопожатием. Формы, которые использовали носители китайского языка, по их мнению, следовало бы отнести к «женским» невербальным формам приветствия.

#### **Этикетно-речевая ситуация «Прощание»**

В представленной респондентам сцене один из участников речевого акта, направив взгляд на собеседника, поднял ладонь правой руки на уровне головы и повернул ее внутренней стороной к партнеру, после чего совершил три взмаха ладонью справа налево. Одновременно с использованием вышеуказанных невербальных средств адресант использовал и вербальную форму приветствия – универсальную и стилистически нейтральную этикетную формулу *再见! Zai4jian4 (До свидания!)*. В свою очередь, адресат производит вышеуказанные действия в той же цепи последовательности, за одним исключением – он не совершает серию взмахов рукой, ограничиваясь простым ее поднятием и кивком головы. В качестве вербального средства адресат использовал этикетно-речевую формулу *回头见! hui2tou2 jian4!* Описанные выше невербальные формы приветствия можно отнести к неофициальным.

Данную этикетно-речевую ситуацию с полной точностью идентифицировало подавляющее большинство русских респондентов обеих возрастных групп (младшая 72%, старшая 74%). Все описанные выше невербальные средства приветствия были отмечены информантами в анкетах. 72% участников эксперимента отнесли их к допустимыми в коммуникативном пространстве русского языка. Однако, как и в предыдущем случае, респонденты отмечали, что указанные невербальные формы в большей степени относятся к женским, а не мужским средствам речевого этикета.

#### **Этикетно-речевая ситуация «Поздравление»**

В предложенном видеоролике каждый участник микродиалога, направив свой взгляд на собеседника, обхватил сжатую в кулак правую руку ладонью левой руки. Руки у обоих участников интеракции при этом находятся на уровне груди. При одновременном произнесении этикетной формулы *恭喜恭喜! gong1xi3 gong1xi3* участники речевого акта покачивают руками в направлении от себя к собеседнику. Данная речевая формула обычно используется как в формальном, так и неформальном общении при поздравлении адресата с каким-либо радостным событием (новосельем, днем рождения, свадьбой), в этом случае ее использует один из участников интеракции. Также эта формула используется при поздравлении с Новым Годом по лунному календарю, в указанном случае ее одновременно применяют оба участника интеракции.

Весь комплекс указанных этикетных средств не был полностью идентифицирован носителями русского языка, как, впрочем, не была правильно названа этикетно-речевая ситуация. В качестве вариантов коммуникативной направленности указанной этикетно-речевой ситуации респонденты называли «обращение с просьбой», «приветствие» «примирение», «извинение», 40% респондентов не смогли никаким образом соотнести представленные невербальные средства с предложенными в списке этикетно-речевыми ситуациями. Данная форма, являясь исконно китайской, представляет собой лакунизированный вариант невербальных средств речевого этикета. Респонденты, столкнувшись с национально-специфическим жестом-лакуной, попытались идентифицировать речевую ситуацию, опираясь на мимику и направление взгляда собеседников. Тем не менее, опора на эту разнородность невербальных средств этикета не позволила идентифицировать этикетную ситуацию.

#### **Этикетно-речевая ситуация «Просьба»**

В смодулированной этикетно-речевой ситуации «Просьба» адресант, направив свой взгляд в сторону адресата, как и в предыдущей ситуации, обхватывает сжатую в кулак правую руку

кистью левой руки. Многократные движения рук по направлению к адресату производятся на уровне груди адресанта. Одновременно с этим им используется вербальная этикетная формула просьбы “求你, 帮帮我吧! qiu2 nin2, bang1bang1 wo3 ba! *Прошу Вас (тебя), помоги(те) мне!* Адресат, направив свой взгляд на собеседника, в ответ на просьбу прикасается к локтю его левой руки, пытаясь его остановить.

52% респондентов младшей и 64% старшей возрастных групп точным образом идентифицировали данную разновидность этикетно-речевой ситуации. Значительное число респондентов (младшая группа – 38% и старшая – 24%) указали, что участниками диалога была продемонстрирована этикетно-речевая ситуация извинения. 10% респондентов младшей и 12% респондентов старшей возрастных групп ошибочно указали, что в представленной видеозаписи была продемонстрирована этикетно-речевая ситуация выражения благодарности.

В качестве несвойственных русской лингвокультуре невербальных элементов в просмотренном видеоролике 98% респондентов указали «сомкнутые в замок» (по их определению) руки адресанта. Один респондент – представитель старшей возрастной группы указал на некоторую схожесть данного этикетного знака с русским религиозным жестом мольбы при обращении к Богу. 92% и 84% респондентов старшей и младшей возрастных групп отметили, что ответный жест со стороны адресата, заключающийся в прикосновении к локтю собеседника, возможно применять в коммуникативном пространстве русского языка. По мнению респондентов, данный невербальный речевой элемент в русской лингвокультуре может указывать на «согласие адресата оказать помощь» либо «подбадривание» (по определению респондентов) адресата.

Относительный успех в идентификации указанной этикетно-речевой ситуации связан с точной декодировкой респондентами использованных носителями китайского языка гаптических (тактильных) и «окулесических» (направление взгляда) невербальных средств этикета, аналогичные формы которых присутствуют в системе речевого этикета носителей русской лингвокультуры.

#### **Этикетно-речевая ситуация «Извинение»**

В условиях предложенной этикетно-речевой ситуации извинения адресант, опустив свой взгляд вниз, наклоняется в поклоне, обращенном к собеседнику. Одновременно с этим он прикасается ладонью своей правой руки к локтю левой руки собеседника. В качестве вербальной составляющей указанного типа речевого акта следует фраза 不好意思! bu4hao3yi4si! *Мне так неловко!* В свою очередь, адресат, глядя на собеседника, прикасается ладонью правой руки к адресанту. В качестве вербальной составляющей речевого акта выступает этикетная формула 没关系! mei2 guan1xi! *Ничего страшного!*

Подавляющее большинство респондентов обеих возрастных групп (89% – младшая, 92% – старшая) неверно соотнесли продемонстрированную сцену с этикетно-речевыми ситуациями «просьбы», «благодарности» и «комплимента». В качестве несвойственных русской лингвокультуре чаще всего называли следующие невербальные средства: «поклон головой», «не смотрит в глаза собеседнику», «слишком долгое прикосновение рукой собеседника мужского пола к талии другого». 12% информантов, верно определивших этикетно-речевую ситуацию, в качестве не чуждой русской лингвокультуре указывали прикосновение извиняющегося к локтю собеседника.

В указанной речевой ситуации отсутствуют особые жестовые элементы речевого этикета. Наличие «окулесических» (связанных с направлением взгляда) и «гаптических» (связанных с прикосновениями) невербальных компонентов речевого этикета не позволили носителям другой лингвокультуры идентифицировать этикетную ситуацию.

#### **Этикетно-речевая ситуация «Благодарность»**

В описываемой сцене адресант совершает рукопожатие с адресатом кистями правой и левой рук, осуществляя своеобразный двойной обхват правой ладони собеседника. Адресант в процессе рукопожатия несколько раз кивает головой. Между адресатом и адресантом установлен прямой визуальный контакт. Оба собеседника улыбаются друг другу. В качестве вербальной составной речевого акта выступают этикетные фразы 非常感谢! fei1chang2 gan3xie4 *большое спасибо!*, в ответ следует фраза 不客气! bu4 ke4qi *не стоит благодарности!*

50% респондентов младшей и 52% старшей групп верно идентифицировали описанную этикетно-речевую ситуацию.

В качестве особенностей, свойственных русской лингвокультуре в условиях данной ситуации, респонденты назвали рукопожатие собеседников, кивание головой благодарящего и рукопожатие. Однако, относительно рукопожатия мнения собеседников разошлись: некоторые указали, что двойное рукопожатие, предполагающее обхват руки собеседника с тыльной стороны ладони, не является свойственным для русского речевого этикета (80% старшей группы респондентов). В свою очередь, другие реципиенты отметили, что двойной обхват руки является показателем неформального и теплого отношения адресата к своему собеседнику.

Наличие аналогичного жестового знака в собственной системе речевого этикета позволило более чем половине респондентов определить разновидность смодулированной ситуации.

#### **Речевая ситуация «Комплимент»**

Адресат приближается к собеседнику и ладонью левой руки похлопывает несколько раз по левому плечу собеседника и одновременно с этим поднимает на уровне чуть ниже своей груди кулак правой руки, предварительно подняв вверх большой палец. Взгляд адресата направлен на глаза собеседника. Одновременно с произнесением фразы 你真棒! 做得很好! Ni3 zhen1 bang4! Zuo4de hen3 hao3! *Ты – молодец! Все хорошо сделал!*, он кивает несколько раз головой, тем самым подтверждая свои слова. Адресат в ответ кивает головой.

98% респондентов младшей и 100% старшей возрастной групп верно идентифицировали указанную этикетно-речевую ситуацию. Все описанные выше невербальные средства респонденты указали в качестве допустимых к использованию в коммуникативном пространстве русского языка в рамках данной этикетно-речевой ситуации. Причиной почти стопроцентного успеха в идентификации смодулированной ситуации является полная идентичность для двух этносов невербальных средств, представленных в сцене, нормам невербального речевого этикета родного для респондентов языка.

Подытоживая результаты проведенного экспериментального исследования, необходимо отметить следующее:

1. В рамках рассматриваемых этикетно-речевых ситуаций были выделены национально-специфические особенности невербальных форм речевого этикета. При относительном сходстве предложенных невербальных форм приветствия и прощания в рассматриваемой паре лингвокультур имеются определенные гендерно-функциональные отличия их использования в рассматриваемой паре лингвокультур. На экспериментальном уровне были выявлены существенные различия в использовании гаптических невербальных форм речевого этикета: мужчины-носители китайского языка при общении с представителями своего пола гораздо чаще мужчин-носителей русского языка используют по отношению друг к другу «гаптические» невербальные формы.

2. В ходе эксперимента не было выявлено существенных возрастных отличий в метаязыковом восприятии носителями русского языка невербальных форм китайского речевого этикета. Следовательно, особенности восприятия невербальных форм речевого этикета не зависят от возрастных особенностей респондентов, поскольку они имеют более статичный характер своего развития в сопоставлении с вербальными средствами речевого этикета.

3. С определенной уверенностью можно утверждать, что роль невербальных элементов речевого этикета в декодировке прагматической направленности речевого акта играет очень важную роль. Наиболее значимым видом невербальных средств речевого этикета в этом процессе является жестовый знак. Полное или частичное совпадение семантики жеста в различных лингвокультурах позволяет носителям другого языка декодировать с большей точностью прагматическую направленность речевого акта. Следующим по значимости в этом списке являются гаптические (связанные с прикосновениями) невербальные средства. Семантическая составляющая данной разновидности невербальных средств сравнительно адекватным образом декодируется представителями другой лингвокультуры. Менее значительную степень «считываемости» передаваемого значения имеет окулесические невербальные элементы речи. Проксимические невербальные элементы речи не были указаны респондентами как значимый элемент, позволяющий идентифицировать тип этикетно-речевой ситуации.

## Библиографический список

1. Колшанский, Г.В. Паралингвистика. – М., 1974.
2. Верещагин, Е.М. О своеобразии отражения мимики и жестов вербальными средствами (на материале русского языка) / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров // Вопросы языкознания. – 1981. – № 1.
3. Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. – М., 1980.
4. Кронгауз, М.А. Русский речевой этикет на рубеже веков // Russian Linguistics. – 2004. – Vol. 28. – № 2.

## Bibliography

1. Kolshanskiy, G.V. Paralingvistika. – M., 1974.
2. Verethagin, E.M. O svoeobrazii otrazheniya mimiki i zhestov verbal'nymi sredstvami (na materiale russkogo yazihka) / E.M. Verethagin, V.G. Kostomarov // Voprosih yazhkoznaniya. – 1981. – № 1.
3. Gorelov, I.N. Neverbal'nihe komponentih kommunikacii. – M., 1980.
4. Krongauz, M.A. Russkiy rechevoy ehiket na rubezhe vekov // Russian Linguistics. – 2004. – Vol. 28. – № 2.

Статья поступила в редакцию 24.11.12

УДК 81'25

**Bocharnikova N.V. THE GENRE IDENTIFICATION OF THE TRANSLATED TEXT AS A MEANS OF LINGUISTIC MARKETING.** The article is devoted to the analysis of transformations when translating the title, necessary for genre identification. They are regarded as a means of linguistic marketing. Such a characteristic of the recourse text as a genre ambiguity is explored.

**Key words:** mass culture, title, translation, linguistic marketing, genre identification, genre ambiguity.

**Н.В. Бочарникова**, ассистент каф. английской филологии Волгоградского гос. социально-педагогического университета, г. Волгоград, E-mail: bocharnikoff@mail.ru

## ЖАНРОВАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ПЕРЕВОДНОГО ТЕКСТА КАК ИНСТРУМЕНТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МАРКЕТИНГА

Статья посвящена рассмотрению переводческих трансформаций названия, необходимых для жанровой идентификации текста массовой культуры. Данные трансформации выступают в качестве инструмента лингвистического маркетинга. Анализируется явление жанровой амбигуитивности исходного текста.

**Ключевые слова:** массовая культура, перевод, название, лингвистический маркетинг, жанровая идентификация, жанровая амбигуитивность.

Жанровая дифференциация входит в число облигаторных характеристик текстов массовой культуры. Именно жанровая художественная продукция, ориентированная на осуществление желания адресата приобщиться к определенному событийному ряду (например, любовного, приключенческого или фантазийного характера), занимает ведущие позиции на рынке развлекательных услуг, обеспечивая наиболее значительную коммерческую прибыль. «Поскольку любое произведение массовой литературы есть в первую очередь товар, который должен хорошо продаваться, за соблюдением жанровых правил следят редакторы издательской серии, менеджеры, заинтересованные в успешной реализации книг» [1, с. 106].

В науке не существует строго определенной жанровой классификации, но под влиянием западной традиции сложилась система, включающая следующие жанры: мелодрама/любовный роман, фантастика, фэнтези, ужасы/триллер, детектив, боевик, исторический роман, приключения и т.д. Согласно мнению Г.Г. Слышкина, жанр существует ради удовлетворения определенных эмоциональных потребностей [2].

В процессе жанровой ориентации и формирования у реципиента предтекстовой установки особое место занимает название текста, поэтому его аттрактивно-семантическим свойствам уделяется первостепенное внимание. Консультантами по вопросам книжного маркетинга был проведен ряд исследований того, в какой последовательности части оформления обложки влияют на мотивацию решения о покупке новой неизвестной книги. Был сделан вывод, что «сначала читатели замечают обложку в целом (или не замечают), затем анализируют название, ассоциируя его с каким-то жанром, а уже после этого, если книга и жанр заинтересовали, могут взять книгу в руки, прочитать аннотацию и полистать текст. Поэтому, особенно для первых книг новой, «не раскрытой» серии, важно подобрать такое название, чтобы потенциальные читатели не испытывали затруднений в определении жанра. Другими словами, название должно быть спозиционировано» [3].

Способность обеспечить правильную жанровую идентификацию текста рассматривается исследователями как основная маркетинговая функция названия. «В западной филологии утвердилось понимание перитекста как предварительного согла-

шения между отправителем (автором/издателем) и получателем (читателем/покупателем текста). Следуя этому соглашению <...>, получатель не должен быть обманут в своих ожиданиях относительно отбираемого (приобретаемого) для чтения текста. Данные ожидания регламентируются перитекстом. Основная задача перитекста любого издания, прежде всего, заключается в информировании потенциального читателя о жанровой принадлежности некоторого текста» [4, с. 71]. Данные утверждения в полной мере относятся к позиционированию не только литературной, но и кинематографической продукции.

Основным способом обеспечения адекватной жанровой идентификации текста является отбор лексико-семантических единиц, включаемых в название. Названия текстов массовой культуры должны быть эмблематичны [термин В.И. Карасика: 5, с. 31-47], т.е. максимально прямолинейны, прогнозируемы, легко узнаваемы относительно как жанровых, так и сюжетно-тематических характеристик. «По ключевым словам читатель узнает свой текст ...» [6, с. 224].

За время существования массовой культуры за каждым жанром утвердился определенный лексико-семантический репертуар, максимально эксплицитно сообщающий о сюжетно-событийной сущности произведения. В основе художественных текстов массовой культуры «неизменно лежит жанровый канон, предполагающий как проблемно-тематическую определенность, так и жесткую структуру, когда за каждым элементом формы закреплено определенное содержание» [1, с. 106]. Жесткие жанрово-тематические каноны определяют клишированность названий произведений определенных жанров. «Именно заданные модели заглавий, часто вписывающиеся в серийные издательские проекты, должны удовлетворить «жанровые ожидания» читателя и побудить его осуществить читательский выбор» [7].

Адресант еще в момент конструирования текста связывает порождаемое им сообщение с установившимися у массового реципиента пресуппозициями относительно того или иного жанра. Поэтому оригинальность при создании названия и свобода интерпретации со стороны адресата не только не приветствуются, но и всячески исключаются. «К любому конкретному произведению публика подходит с определенными ожиданиями, и оригинальность приветствуется лишь в том случае, когда она

усиливает ожидаемые переживания, существенно не изменяя их» [Л. Уоршоу, цит. по: 8].

Е.В. Козлов прибегает к термину «архитекстуальный маркер» для определения основного средства достижения жанровой определенности: «Рынок массового потребления культурных форм накладывает свои императивы <...> Потребность в архитектуральном маркере, в ясном указании на принадлежность произведения к некоторому жанру лежит в основе массового потребления <...> Таким образом, заголовок, оставаясь рематическим (напрямую связанным с конкретным повествованием), может характеризоваться как тематический (продолжающий некоторую повествовательную линию, соотносимый с группой произведений, связанных единым жанровым каноном и соответствующей модальностью восприятия)» [4, с. 29, 55].

Название отвечает принципу формульности в соответствии с терминологией американского культуролога Дж. Кавелти. По мнению исследователя, «производство формульных работ – тщательно продуманное предприятие, которому гарантирована окупаемость и возможность получить большую прибыль» [8]. Таким образом, присвоение тексту названия, способствующего успешному сбыту произведения, является одним из инструментов лингвистического маркетинга [о понятии лингвистический маркетинг см. подробнее: 9].

В процессе перевода названия текста массовой культуры основным становится вопрос о способности этого названия выступать в роли жанрового идентификатора в условиях принимающей культуры. Несмотря на глобализационные процессы, серьезное влияние западной культуры и широкое распространение устоявшихся жанровых форм, способ актуализации жанровой принадлежности в русскоязычной и англоязычной коммуникации различен. Лексико-семантическая организация оригинала не всегда соответствует жанровым пресуппозициям принимающей культуры. Поэтому в новых коммуникативных условиях название, созданное в англоязычной культуре, не способно выполнять функцию жанровой идентификации и нуждается в серьезной корректировке.

Данная корректировка направлена на решение ряда задач, одной из которых является задача **устранения жанровой амбивалентности**.

Часто исходные названия характеризуются нейтральным в условиях новой коммуникации идентифицирующим потенциалом и оказываются неспособными обеспечить зрительскую и читательскую аудитории предтекстовым прогнозом. Чтобы устранить данное явление, в процессе перевода название насыщается лексико-семантическими единицами, выступающими в качестве жанрового маркера.

Рассуждая о значении художественной обложки произведения для его реализации, А.Э. Якубовский говорит следующее: «Издатель старается выстроить произведение в какую-то актуальную сегодня область читательского интереса, структурирующего спрос. Художник книги придает жанровой определенности внешнее выражение, говоря по-дизайнерски, визуализирует жанровую принадлежность <...> Фактически мы имеем дело со знакомым принципом оформления, близким к геральдике или системе знаков» [10, с. 744, 748].

Мы можем с уверенностью сказать, что переводчик названия литературной и кинематографической массовой продукции посредством переводческих трансформаций, введения интерпретирующих языковых деталей максимально эксплицирует жанровую принадлежность текста. При этом переводчик ориентируется на существующие в русскоязычной культуре конвенциональные единицы, стереотипизированные для конкретной «формулы» или жанрового направления. Поэтому при переводе используются единицы, которые часто абсолютно не коррелируют с исходными англоязычными лексемами в семантическом плане. Таким образом, перевод носит гетеровалентный характер.

Здесь особенно ярко проявляется возможность широкой интерпретации термина «перевод»: «Вряд ли, однако, можно согласиться с разделением результата переводческого процесса на перевод и «неперевод». Конечно, каждый конкретный текст перевода характеризуется определенным качеством, степенью близости к оригиналу в содержательном и формальном отношении. Однако, любой созданный в процессе двуязычной коммуникации текст, способный выполнять функцию репрезентации оригинала, заменяя собой оригинал, должен рассматриваться как перевод в соответствии с телеологическим подходом к определению перевода» [11, с. 89].

Посредством названий осуществляется процесс коммуникации между отправителем и получателем сообщения, который можно представить в виде совокупности апелляций к разного

рода лингвокультурным концептам [2; 12]. «Адресант в ходе коммуникации должен выбрать именно те концепты, которые окажут желаемое воздействие на адресата, и адекватные языковые средства для их выражения» [12, с. 44]. Только аксиологически значимые единицы способны обеспечить диалог со стороны адресата, выражающий в приобретении данным адресатом кинематографической или литературной продукции.

Жанровый идентификатор может выступать в качестве дополнения к исходной единице. Несмотря на то, что перевод, в данном случае, носит характер концептуального взаимодействия, основную воздействующую функцию берет на себя именно интродуцируемый концепт. Например, рассмотрим следующий вариант перевода названия мелодраматического фильма: *The Yellow Handkerchief* → *Желтый платочек счастья*. В данном случае добавочным элементом, призванным сформировать предтекстовую установку и привлечь женскую аудиторию, становится крайне востребованный женщинами сознанием концепт «счастье». Исходные компоненты (лексемы *желтый* и *платочек*) несут некоторый ассоциативный заряд (*желтый* → *разлука*; *платочек* → *женский образ*, *прощание*), но он, по мнению издателей, недостаточен в условиях общения с массовой аудиторией, и нуждается в поддержке более аттрактивного и зарекомендовавшего себя элемента *счастье*.

Рассмотрим пример названия текста в жанре ужасов о неприкаянных душах самоубийц: *The Beacon* → *Призрак у маяка*. Лексема *beacon* имеет основное значение «маяк, сигнальная башня». Но подобная формулировка вызывает разнообразные ассоциации, не связанные однозначно с обитателями потустороннего мира и концептом «страх», что недопустимо при коммуникации с массовым адресатом в данных прагматических условиях.

Образцом абсолютного вытеснения оригинала являются следующие примеры: *Nick and Norah's Infinite Playlist* → *Будь моим парнем на 5 минут*; *Over the hedge ! Лесная бртва*; *212* → *Город лжи*; *Onion Girl* → *Волчья тень*; *The Librarians* → *Боевая бригада*; *The New Daughter* → *Проклятая*. Концепты, репрезентируемые в оригинальных названиях, не отвечают и противостоят ожиданиям инокультурного адресата, что потребовало максимального вмешательства в содержание первоисточника. Подобный способ трансляции полностью погружает название в аксиологическое пространство принимающей культуры, оказывая на адресата (потенциального покупателя) необходимое воздействие посредством лингвистических единиц, соответствующих его жанровым пресуппозициям.

Произведенный анализ 5 тысяч переводческих трансформаций названий позволил выявить наиболее аттрактивные для русскоязычного сознания единицы, апеллирующие к определенным концептам, способные максимально эксплицитным способом донести до реципиента жанровую сущность текста.

Нами было зафиксировано 355 привнесений в переводное название лексемы *любовь*, отсутствующей в оригинальном названии. Это вполне определенно демонстрирует ее позицию в качестве «системообразующего концепта» [Слышкин, 2004, с. 206] жанра мелодрамы. Приведем несколько примеров: *The Gazebo* → *Беседка любви*; *Management* → *Любовный менеджмент*; *Two weeks notice* → *Любовь с уведомлением*; *Shallow Hal* → *Любовь зла*; *The Chief* → *Возлюбленная воина*; *Failure To Launch* → *Любовь и прочие неприятности*; *The Painting* → *Испытание любви*. В данных примерах оригинальные названия не содержат четкой отсылки к жанру, тогда как перевод максимально содействует жанровой идентификации, апеллируя к концепту «любовь» и сообщая о некоторых сюжетных коллизиях.

К числу единиц, эмблематичных для sentimentalного жанра, относятся такие экспрессивные синонимы лексемы *любовь*, как *страсть*, *соблазн*, *искушение*. В рассмотренном материале было зафиксировано 117 употреблений данных единиц. Проиллюстрируем их привнесение при переводе: *Shadows of yesterday* → *Пламя страстей*; *Behind closed doors...* → *Страстная и сладкая*; *Child of the Morning* → *Искушение богини*; *Sylvester* → *Уловки обольщения*.

Одним из наиболее востребованных является жанр приключений. Русскому слову «приключение» соответствует английский эквивалент *adventure*, однако в оригинальных названиях для презентации приключенческой тематики не всегда используется именно эта лексема, что создает некоторую жанровую размытость. Поэтому переводчики считают необходимым привнести в название эту единицу: *Beneath the Blue* → *Приключения на Багамах*; *Boat trip* → *Морское приключение*; *Africa United* → *Большие приключения в Африке*; *The air up there* → *Приключения дикаря*; *The touch* → *Искатели приключений*. Другие лексические репрезентанты данного жанра, активно используемые при переводе – *сокровища*, *пираты*, *дикий*, *джунгли*, *плень*. Проил-

люстрируем обращение к данным единицам: *No Bad Days* → *Потерянное сокровище Майя*; *The Hessen Affair* → *Охотники за сокровищами*; *Mongolian Death Worm* → *Битва за сокровища*; *A Far Off Place* → *В плену песков*.

Жанр фэнтези раскрывается через концепт «волшебство». Было отмечено 38 употреблений лексем *волшебство*, *колдовство*, *магия*. Привнесение единицы *волшебный* демонстрируют следующие примеры: *The Bracelet of Bordeaux* → *Волшебный браслет*; *Tommy and the Cool Mule* → *Томми и волшебный мул*; *Selkie* → *Волшебный дар*; *The Box of Delights* → *Волшебная шкатулка*; *Chloe's Closet* → *Волшебство Хлоу*; *Five Children and It* → *Пять детей и волшебство*; *Beings* → *Волшебный король*. При этом представленные в оригинале лексемы *Bordeaux*, *Cool*, *Selkie*, *Delights*, *Closet*, *It*, *Beings* устранились. Особой эмблематичностью и аттрактивностью обладают единицы *меч* и *дракон*, активно эксплуатируемые при переводе: *Loamhedge* → *Меч Мартина*; *Song in the Silence* → *Эхо драконьих крыл*.

Оригинальные названия текстов в жанрах детектив, триллер и ужасы характеризуются отсутствием ярко выраженной жанровой идентификацией. Поэтому в перевод вносятся лексемы, апеллирующие к крайне аттрактивным для массового сознания концептам, востребованным и ожидаемым представителями принимающей культуры. Приведем основной список подобных лексем с примерами:

1) *смерть* (100 привнесений): *Text* → *Послание смерти*; *Touch* → *Прикосновение смерти*; *Marker* → *Метка смерти*; *The Declaration* → *Декларация смерти*; *Dispatch* → *Письма, несущие смерть*; *Too close to Home* → *Смерть у порога*; *The Man in the Picture* → *Под маской смерти*;

2) *убийство* (65 привнесений): *Unspeakable* → *Свидание с убийцей*; *Picture Claire* → *Убийство в чужом городе*; *The Face* → *Портрет убийцы*;

3) *тайна, загадка, код* (65 привнесений): *Nightwatching* → *Тайны "Ночного дозора"*; *Extraordinary People* → *Опасная тайна зала Фресок*; *So near and yet...* → *Загадка Кондор-Хаус*;

4) *черный, тьма, темнота* (55 привнесений): *The Physician's Tale* → *Дневник черной смерти*; *Emmett's Mark* → *Черная метка*; *Public Secrets* → *Лицо в темноте*; *Gaveston* → *Шепот в темноте*;

5) *игра* (45 привнесений): *Before the Devil knows you are Dead* → *Игры дьявола*; *Circus* → *Чужая игра*. Ассоциативно связанная с данной единицей лексема *правила* употребляется в переводе в 13 случаях. С целью придания повествованию экспрессивности и интенсификации воздействующего эффекта наиболее часто переводчик прибегает к варианту, представляющему игру без правил: *Charades* → *Игра без правил*; *Straits of Fortune* → *Игра без правил*;

6) *страх, ужас, кошмар, зловещий* (37 привнесений): *The Executioners* → *Мыс страха*; *Rosewood Lane* → *Бульвар страха*; *Night School* → *Глаза ужаса*; *Mustang Sally* → *Дом ужасов*; *Sins of the fathers* → *Зловещее убийство*;

7) *кровь* (32 привнесения): *Trigger man* → *Кровавая охота*; *Intensity* → *Очарованный кровью*;

8) *охота* (28 привнесений): *Hot Ice* → *Охота на людей*; *So Yesterday* → *Городской охотник*;

9) *дьявол, демон, Люцифер* (28 привнесений): *Lighthouse* → *Демон ночи*; *Five Girls* → *Схватка с демонами*;

10) *ад* (25 привнесений): *Three fates* → *Обратный билет из Ада*; *The Toybox* → *Адские игрушки*;

11) *проклятие* (22 привнесения): *The Amber room* → *Проклятие Янтарной комнаты*; *F* → *Проклятая школа*; *The Possession* → *Шкатулка проклятия*;

12) *пок* (20 привнесений): *Portrait of an Unknown Woman* → *Роковой портрет*; *The Pilgrim of Hate* → *Роковой обет*; *Call me* → *Роковой звонок*;

13) *опасность* (18 привнесений): *The Search* → *Опасный след*; *Extraordinary People* → *Опасная тайна зала Фресок*; *Seance* → *Опасный сеанс*;

14) *мечь* (14 привнесений): *Deviant Ways* → *Жажда мести*; *Straightheads* → *Желание мести*;

15) *выживание* (10 привнесений): *Backwoods* → *Игра на выживание*; *Silk* → *Заезд на выживание*; *The Tournament* → *Турнир на выживание*;

16) *Апокалипсис* (9 привнесений): *Pandora's Clock* → *Часы Апокалипсиса*; *Countdown: Jerusalem* → *Ангелы Апокалипсиса*.

Вплетение криминальных и остросюжетных линий раскрывают единицы, которые можно объединить в лексико-семантические группы «криминал, преступление» и «скорость, преследование». Проиллюстрируем обращение к единицам группы «криминал, преступление»: *The Goodlife* → *«Гудлайф», или Идеальное похищение*; *Back by Midnight* → *Назад за решетку*; *Fun with Dick and Jane* → *Аферисты: Дик и Джейн развлекаются*; *Ned Kelly* → *Банда Нелли*; *The Code* → *Кодекс вора*; *Town* → *Город воров*; *Herbie Goes to Monte Carlo* → *Ограбление в Монте-Карло*.

Приведем примеры применения лексем группы «скорость, преследование»: *Did you hear about the Morgans?* → *Супруги Морган в бегах*; *Baby's day out* → *Младенец на прогулке, или Ползком от гангстеров*; *Abduction* → *Погоня*; *The Next three days* → *Три дня на побег*; *Brother Bear 2* → *Братец медвежонок: Лоси в бегах*; *Toy story 3* → *История игрушек: Большой побег*.

Таким образом, мы находим подтверждение словам З.Д. Львовской: «Если субъект гетеровалентной двуязычной деятельности намерен сделать адаптацию исходного текста, у него практически нет никаких обязательств в том, что касается концептуальной программы исходного текста, и он ориентируется исключительно на заказ клиента или рынка и действует по своему усмотрению» [13, с. 145]. В данном случае заказ рынка диктует условия создания переводного названия, максимально прогнозируемого относительно жанрово-тематических характеристик. Анализ переводческих трансформаций названий позволяет говорить о том, что оригинальный текст предлагает более широкое и вариативное прочтение, тогда как перевод сужает рамки восприятия до однозначной трактовки.

Подведем итог вышесказанному.

1. Переводческие трансформации названий выступают в качестве инструмента лингвистического маркетинга, посредством которого осуществляется экспликация жанровой принадлежности произведения.

2. Основным фактором, детерминирующим подобные трансформации, является жанровая амбивалентность оригинальных названий, создаваемая отсутствием в них идентифицирующих лексических единиц, т.е. слов, закрепленных в принимающей культуре за определенным жанром. С целью устранения жанровой амбивалентности переводной текст насыщается подобными единицами, которые могут абсолютно не коррелировать с исходными англоязычными лексемами в семантическом плане. Таким образом, перевод носит гетеровалентный характер.

3. Привносимые жанрово идентифицирующие единицы, формирующие в сознании концепты, выступают главными факторами для реципиента (потенциального покупателями), гарантирующие востребованность и коммерческую успешность художественной литературной и кинематографической продукции.

#### Библиографический список

1. Купина, Н.А. Массовая литература сегодня: учеб. пособие / Н.А. Купина, М.А. Литовская, Н.А. Николина. – М., 2010.
2. Слышкин, Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: монография. – Волгоград, 2004.
3. Веденеев, Д.С. Книжный маркетинг 2005 [Э/р]. – Р/д: [http://www.portalus.ru/modules/economics/print.php?subaction=showfull&id=1105724204&archive=1120044655&start\\_from=&ucat=36&](http://www.portalus.ru/modules/economics/print.php?subaction=showfull&id=1105724204&archive=1120044655&start_from=&ucat=36&)
4. Козлов, Е.В. Развлекательная повествовательность в контексте массовой культуры: монография. – Волгоград, 2008.
5. Карасик, В.И. Языковая кристаллизация смысла. – М., 2010.
6. Черняк, М.А. Массовая литература конца XX в. // Современная русская литература (1990 – е гг. – начало XXI. в.): учеб. пособие. – СПб., 2005. – Гл. 10.
7. Черняк, В.Д. Заглавия массовой литературы и речевой портрет современника / В.Д. Черняк, М.А. Черняк [Э/р]. – Р/д: [http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28\\_298](http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_298)
8. Кавелти, Дж.Г. Изучение литературных формул // Новое литературное обозрение. – 1996. – № 22 [Э/р]. – Р/д: <http://www.metodolog.ru/00438/00438.html>
9. Голев, Н.Д. Язык как собственность (к основаниям лингвомаркетологической концепции языка) / Н.Д. Голев, О.Е. Яковлева, // Юрислингвистика-10: лингвоконфликтология и юриспруденция. – Кемерово; Барнаул, 2010.
10. Якубовский, А.Э. Жанровая интерпретация текста и особенности художественного оформления издания // Русский язык: Человек. Культура. Коммуникация. – Екатеринбург, 2008.

11. Сдобников, В.В. Теория перевода: учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков / В.В. Сдобников, О.В. Петрова – М., 2007.
12. Слышкин, Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М., 2000.
13. Львовская, З.Д. Современные проблемы перевода. – М., 2008.

## Bibliography

1. Kupina, N.A. Massovaya literatura segodnya: ucheb. posobie / N.A. Kupina, M.A. Litovskaya, N.A. Nikolina. – М., 2010.
2. Slihshtin, G.G. Lingvokulturnye koncepty i metakoncepty: monografiya. – Volgograd, 2004.
3. Vedenev, D.S. Knizhniy marketing 2005 [Eh/r]. – R/d: [http://www.portalus.ru/modules/economics/print.php?subaction=showfull&id=1105724204&archive=1120044655&start\\_from=&ucat=36&](http://www.portalus.ru/modules/economics/print.php?subaction=showfull&id=1105724204&archive=1120044655&start_from=&ucat=36&)
4. Kozlov, E.V. Razvlekatelnaya povestvovatel'nost' v kontekste massovoy kul'turi: monografiya. – Volgograd, 2008.
5. Karasik, V.I. Yazhkovaya kristallizatsiya smysla. – М., 2010.
6. Chernyak, M.A. Massovaya literatura konca XX v. // Sovremennaya russkaya literatura (1990 – e gg. – nachalo XXI. v.): ucheb. posobie. – SPb., 2005. – Gl. 10.
7. Chernyak, V.D. Zaglavlya massovoy literatury i rechevoy portret sovremennika / V.D. Chernyak, M.A. Chernyak [Eh/r]. – R/d: [http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28\\_298](http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_298)
8. Kavelti, Dzh.G. Izucheniye literaturnykh formul // Novoe literaturnoe obozreniye. – 1996. – № 22 [Eh/r]. – R/d: <http://www.metodolog.ru/00438/00438.html>
9. Golev, N.D. Yazhik kak sobstvennost' (k osnovaniyam lingvokulturnykh konceptov i yurisdiktsii) / N.D. Golev, O.E. Yakovleva, // Yurislingsvistika-10: lingvokulturnykh konceptov i yurisdiktsii. – Kemerovo; Barnaul, 2010.
10. Yakubovskiy, A.Eh. Zhanrovaya interpretatsiya teksta i osobennosti khudozhestvennogo oformleniya izdaniya // Russkiy yazhik: Chelovek. Kul'tura. Kommunikatsiya. – Ekaterinburg, 2008.
11. Sdobnikov, V.V. Teoriya perevoda: uchebnik dlya studentov lingvisticheskikh vuzov i fakul'tetov inostrannykh yazhkov / V.V. Sdobnikov, O.V. Petrova – М., 2007.
12. Slihshtin, G.G. Ot teksta k simvoly: lingvokulturnye koncepty pretsedentnykh tekстов v soznanii i diskurse. – М., 2000.
13. L'vovskaya, Z.D. Sovremennye problemy perevoda. – М., 2008.

Статья поступила в редакцию 16.01.13

УДК 81 – 373

*Golembovskaya N.G. THE REPRESENTATION OF A BINARY ANTINOMIC OPPOSITION «WORK – IDLENESS» IN SEMANTICS OF RUSSIAN AND LITHUANIAN PAREMIAS.* In the article on the problem of the expression of the antinomy in Russian and Lithuanian paremias, there is a classification of a semantic opposition "Work – Idleness", and the analyses of the lexical and grammatical means of this antinomy's expression, usual and contextual antonyms' consideration is based on a field approach, these pairs are included in the core and periphery of a field contrast.

*Key words:* linguistic picture of the world, antinomy, paremia, usual and contextual antonyms, core, periphery, field contrast.

*Н.Г. Голембовская, соискатель ВолГУ, г. Волгоград, E-mail: exex2007@yandex.ru*

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ БИНАРНОЙ АНТИНОМИЧЕСКОЙ ОППОЗИЦИИ «ТРУД – БЕЗДЕЛЬЕ» В СЕМАНТИКЕ РУССКИХ И ЛИТОВСКИХ ПАРЕМИЙ

В статье, посвященной проблеме выражения антиномии в русских и литовских паремиях, дана классификация паремий семантической оппозиции «Труд – безделье», анализируются лексико-грамматические средства выражения данной антиномии, на основе полевого подхода рассматриваются пары узусных и контекстуальных антонимов, которые включены в ядро и периферию поля контраста.

*Ключевые слова:* языковая картина мира, антиномия, паремия, узусные и контекстуальные антонимы, ядро, периферия, поле контраста.

В настоящее время в научной литературе общепринятым является положение, что в культуре и в языке каждого народа присутствует универсальное (общечеловеческое). В то же время в любой лингвокультуре имеются присущие только ей культурные значения, закрепленные в семантике языковых единиц, моральных нормах, убеждениях, особенностях поведения и т.п. [1]. Это особенно ярко прослеживается в пословицах.

Особый интерес в этой связи представляет характеристика антиномичных бинарных оппозиций, семантизирующих значимость неких ценностей через противопоставление их антиценностям, а также отражающих философию культуры и языков и широко представленных в паремическом фонде. Актуальность и новизна научной проблемы заключается в том, что до сих пор не проводился комплексный анализ антиномической оппозиции и ее лексической репрезентации в паремических фондах русских и литовцев. Сравнительный анализ паремий неблизкородственных языков позволяет выявить сходство и различие в развитии национально-языкового сознания, зафиксированные на вербальном уровне, специфичность языковых картин мира.

При анализе фактического материала мы опирались на положение о том, что пословица является носителем определенным способом организованной информации, сложным логическим, семиотическим целым со своими лексико-семантическими

и структурными закономерностями (труды Т.Г. Бочинной, А.К. Жолковского, М. Кууси, Ю.И. Левина, Т.М. Николаевой, Л.Б. Савенковой, М.А. Черкасского и др.). Нами учитывались работы в области исследования отдельных аспектов антонимий на материале русского языка (труды Ю.Д. Апресяна, А.А. Брагинной, А.А. Киреева, В.Н. Комиссарова, М.Р. Львова, Э.И. Родичевой, А.А. Уфимцевой, И.И. Филоненко, Н.М. Шанского, Н.Ю. Шведовой и др.); выявления сходств и различий в паремиологическом фонде разных народов (труды П. Шмита, Я. Лаутенбаха (начало XX в.), позже работы М. Кууси, К. Григаса, Э. Кокаре, Г.Л. Пермякова и др.); сравнительно-сопоставительные исследования Е.В. Ивановой, В.И. Карасика, И.В. Палашевской, представителем курской лингвофольклористической школы во главе с А.Т. Хроленко.

**Материалом** для исследования послужили русские и литовские пословицы о труде и безделье, извлеченные методом сплошной выборки из Толкового словаря живого великорусского языка В.И. Даля [2], Словаря русских пословиц и поговорок В.П. Жукова [3], а также электронной картотеки литовских пословиц и поговорок Института литовской литературы и народного творчества [4].

При исследовании фонда паремий мы исходили из положения, что одним из художественных принципов их организации

является контраст – «фигура речи, состоящая в антонимировании лексико-фразеологических, фонетических и грамматических единиц, воплощающих контрастное восприятие художественной действительности» [5, с. 207]. Распределение пословиц на семантические группы, выражающие антонимии, связано и со специфичностью понятия «антиномия», которое определяется как противоречие, образуемое двумя суждениями, каждое из которых признается истинным [6]. Таким образом, любую антиномию можно рассматривать как бином, включающий в себя два монома

В ходе анализа бинарной семантической оппозиции, лежащей в основе русских и литовских пословиц, выражающих антиномию «Труд – безделье», нами выделены монома «Труд» и монома «Безделье». Содержательный минимум монома «Труд» – «целенаправленная деятельность, требующая физического или умственного напряжения, осуществляемая не для удовольствия, предполагающая получение денег». Отсутствие выше-названных признаков деятельности определяет семантику монома «Безделье».

Монома «Труд» репрезентируется субмономами, характерными для пословичного фонда обоих языков: «Объективная характеристика труда», включающий в себя признаки тяжелого, длительного, постоянного, монотонного, бессмысленного или, наоборот, наполненного практическим смыслом труда: *Двое пашут, а семеро руками машут; Девушка Гаула села прятать, да и заснула; Ковки час, а лапки день; Darbumei ir akmuo kruta* (Работа и камень движет), *Devyni gudai vieną ožį pjauna* (Девять белорусов одну козу режут – характеристика малоэффективной, бесполезной работы); *Giliau arsi – gardesnę duoną valgysi* (Глубже вспашешь – вкуснее хлеб поешь); «Субъективная характеристика труда» включает признаки: усилие, старание, упорство, умение, выносливость и пр. или отсутствие их: *Терпение и труд – все перетрут; Бобы не грибы: не посеяв, не взойдут; Дело не медведь, в лес не уйдет; Be darbo – ilgu, su darbu – sunku* (Без работы долго (скучно), с работой трудно); *Geras artojas ir su žašinu paaria* (Хороший пахарь и на гусе вспашет); *Paklausai kalbos – karvelis, pažiūri darbą – vilko brolis* (Послушаешь речи – теленок, увидишь работу – волчий брат); «Результативный труд» с признаками эффективного (результативного) или малоэффективного, напрасного труда: *В пашне огрехи, а на кафтане прорехи; Где бабы гладки, там нет и воды в кадке; И готово – да бестолково; Sodo nesodinęs, obuolių nori* (Не посадив сада, ждет яблок); *Bitutės sunkus darbelis, bet saldus vaiselis* (У пчелки трудная работка, но сладкий плодик); *Iš daug kalbos mažai naudos* (Из больших разговоров мало пользы); субмонома «Работа как подневольная деятельность» включает признаки принудительной, малорадостной, тяжелой работы, часть паремий связана с историческими реалиями – подневольным крестьянским трудом и барщиной: *Нужда учит, а барщина мучит; Будет досуг, когда вон понесут; Господской (Барской) работы не переработает; Kad daug dirbsi, nebūsi bagotas, tik kuprotas* (От чрезмерной работы не будешь богат, а будешь горбат); *Nuo darbo ir arkliai gaišta* (От работы и кони умирают); *Dvaro darbu būsi kuprotas, bet ne pilvotas* (От дворовой работы будешь горбатым, а не пузатым).

Монома «Безделье» репрезентируют в пословичном фонде обоих языков следующие субмономы: «Лень» с признаками безделья, отсутствия желания работать: *Ему дай ячико, да еще и облупленное; Складно бает, да дела не знает; Лакома кошка до рыбки, да в воду лезть не хочется; Darbštų pažinsi iš darbų, o tinginį – iš kalbų* (Работающего узнаешь по делам, а ленивого – по словам); *Tinginiui tarė uždaryk duris, o jis atsakė rapūs vėjas* (Сказали лентяю дверь закрыть, а он – ветер подует); *Tinginis ir kelią koja rodo* (Лентяй и дорогу ногой показывает); «Безделье как пребывание в праздности» указывает на то, что бездельники предпочитают труду сон и еду, живут за счет чужих трудов: *Были б хлеб да одежда, так и ел бы лежа; Отчего кот гладок? – Поел – да и на бок; Спать долго – жуть с долгом; Tinginė jaunystė, vargšė senatvė* (Ленивая молодость – несчастная старость); *Dienutė – motutė darbininkui, o naktis – tinginiui* (Денек – матушка работнику, а ночь – бездельнику); *Bagočių ir tinginį iš pilvo pažinsi* (Богатого и ленивого по животу узнаешь).

Монома «Безделье» в литовских пословицах репрезентируется с прелюбованием об Америке как стране больших возможностей для деловых, трудолюбивых людей и отсутствия таких возможностей для лентяев; это связано с массовой миграцией сельского населения в США в поисках лучшей доли на рубеже XIX и XX веков и создавшимся тогда же представлением об этой стране как о земле обетованной: *Amerika tinginio nepraturtina, durniauo nepramokina* (Америка богатого не обогатит, а дурного не научит); *Ir Amerikoje tinginys badą kencia* (И в Америке лентяй голодает).

Сравнительный анализ русских и литовских паремий позволил также классифицировать лексические и грамматические средства выражения контраста, с точки зрения полевого принципа, на ядерные и периферийные. В ядро контраста включаем узуальные (языковые) антонимы. Их характерные признаки: принадлежность к одной части речи и лексико-семантической группе/семантическому полю [7]. К периферии относим контекстуальные (окациональные) антонимы.

Нами были охарактеризованы ядерные средства выражения контраста, которые наиболее часто представлены в паремиях обоих языков лексемами, образующими разнообразные по семантике рекуррентные пары: *труд (дело, работа) – безделье (лень, леньность) – Работа с зубами, а лень с языком; Мешай дело с бездельем, проживешь век с весельем; Darbas – ne vargas, tinginystė – ne laimė* (Труд – не беда, безделье – не горе); *Darbas duoną pelno, tinginystė – varga* (Работа хлеб умножает, а безделье – нищету); *день – ночь* (времена суток осмысливаются в качестве символов, определяющих отношение к труду): *Работать – день коротать; отдыхать – ночь; Diena – darbininkui, naktis – tinginiui* (День работнику – ночь бездельнику); *Diena juokias iš nakties darbo* (День смеется над делом ночи); *зима – лето (летом – зимой)* – констатирует сезонность крестьянского труда: *Лето собирает, а зима поедает; Лето работал, зиму хлопотал; пришла весна – счелся, так жолвь шелся* (т. е. вничью работал); *Vasara be darbo sėdės, žiema duonos neturės* (Летом без дела, зимой без хлеба); *Kas vasarą dykauja, tas žiemą badauja* (Кто летом бездельничает, тот зимой голодает); глагольные оппозиции: *Работать – день коротать; отдыхать – ночь; Geriau dirbti, nei kaip elgetauti* (Лучше работать, чем бездельничать); противопоставления по различным качественным показателям: *Горька работа, да хлеб сладок; Весной день долог, да нитка коротка; Думай медленно, а работай быстро; Saltai kalbėk, karštai judėk* (Холодно говори – горячо двигайся); *[tinginį išvirsti lengva, i darbininką sugrįžti sunku]* (В лентяя легко превратиться – работником вновь стать трудно); антонимия ключевых символов *Бог – черт*; Бог поддерживает трудолюбивого, черт вредит ленивому: *Послал бог работу, да отнял черт охоту; Работа не черт, в воду не уйдет; Darbas Dievo paliepimas, tinginys velnio pagunda* (Труд – божье повеление, лень – искушение дьявола); *Ką tinginis padirbs, su vėliu per pusę pasidalins* (Что лентяй сделает, пополам с чертом поделит).

В фонде литовских пословиц выделены антонимические пары: *работник – бездельник*: *Darbininkai – už darbo, tinginiai – už šaukšto* (Работники – за дело, бездельники – за ложку); *Tinginis kalbas kalba, darbininkas darbą baigia* (Лентяй разговоры разговаривает, работник дело заканчивает); *Darbininkui ir lyjant sausa, o tinginiui tai ir šilumoj šlapia* (Работнику и в дождь сухо, а лентяю и в тепле мокро); *плохой – хороший*: *Blogi darbai nuo kalniuko, o geri – prieš kalniuką* (Плохая работа с горки, а хорошая – на горку); *Blogas padėjimas ir gerą žmogų iš kelio išveda* (Плохая помощь и хорошего человека с дороги сведет); *Blogi darbai pragarą žada, geri – dangų* (Плохие труды обещают ад, хорошие – небеса).

Периферийные средства выражения контраста разнообразнее по типу контрастирующих элементов. В литовских паремиях отмечен контраст словосочетаний: *balta duona* (белый хлеб), *baltos rankos* (белые руки), символизирующих человека ленивого и непрофессионального, и *juoda duona* (черный хлеб), *juodos rankos* (черные руки) – символы жизни бедняка и тяжелого крестьянского труда: *Juodos gaspadinės rankos – balta duona, baltos rankos – juoda duona* (Черные руки хозяйки – белый хлеб, белые руки хозяйки – черный хлеб); *Balta duona juodom rankom uždirba* (Белый хлеб черными руками зарабатывается).

Для создания контраста в русских и литовских паремиях используются сходные метафорические обозначения человека-деятеля – чаще в образе пчелы: *Пчела трудится – для бога свеча пригодится; Не на себя пчела работает; Bitutės sunkus darbelis, bet saldus vaiselis* (У пчелки тяжелая работа, но сладкий плодик); *Būk darbštus kaip skruzdėlė, o tvarkingas kaip bitė* (Будь трудолюбив как муравей и аккуратен как пчела). Приведем примеры использования других лексем – наименований животных: *Кляча воду возит, а козел бородкой потряхивает; Дело не голуби, не разлетятся; Paklausai kalbos – karvelis, pažiūri darbą – vilko broilis* (Послушаешь речи – голубок, посмотришь работу – волчий брат); *Asilą pažinsi iš ausų, tinginį – iš darbo* (Осла узнаешь по ушам, лентяя – по работе).

Антиномия «Труд – безделье» в русских и литовских пословицах часто вербализируется контекстуальными антонимиями со значением контрастирующего качества: *Голова удатна, да лень перекатна; Sunkus darbininko darbas, bet skani baltą duonėlę* (Тяжел труд работника, но вкусен белый

хлеб); *Kareivio duona kruvinā, tinginio duona – purvina*, о *darbininko* – *balta* (У воина хлеб **красавый**, у лентяя – **грязный**, у работника – **белый**); действия: *Глядит в окно да ест толокно*, *Работа молчит*, а плеча *кряхтят*, *Песню играть – не поле орать*; *Dirbk, kad akys listų, ėšk, kad pilvas plyštų* (Работай, чтобы глаза вылазили, **ешь**, чтобы брюхо лопалось); *Ėsti – vyras, dirbti – vaikas* (Есть – мужчина, **работать** – ребенок); лексем со значением *части тела*: *Akelėm striokas, o rankelės ima ir padaro* – эквивалент русской пословицы *Глаза боятся, а руки делают*; лексем с количественным значением: *Один собирает, другой зевает*; *Семеро одну соломинку поднимают*; *Skūpus du kartus toka, tinginys du kartus dirba* (Скупой два раза платит, лентяй **два** раза работает); *Devyni vyrai viena gaidį įjauna* (Девять мужиков **одного** петуха режут). Периферия контраста активно представлена грамматическими оппозициями форм глаголов и падежных форм существительных: *Бог дал здоровье в дань, а деньги сам **достать***; *Видывали мы сидней (безногих), поглядим на лежня*; *Dievas davė dantis, duos ir duonos* (Господь дал зубы, **даст** и хлеба); *Be darbo – ilgu, su darbu – sunku* (Без работы скучно (долго тянется время), с **работой** трудно);

Проведенный анализ позволяет утверждать следующее.

Труд – неоспоримая ценность русской и литовской народной философии, поэтому пословицы о труде широко представлены в обоих языках, необходимость труда подчеркивается его

противопоставлением пустому времяпрепровождению. Ментально-дискурсивный характер пословиц русского и литовского народов определяется столкновением определенных стереотипов мышления и поведения, это подчеркивается сходными моделями мономов «Труд» и «Безделье», а также сходством субмономов.

Значительная часть исследованных паремий построена на принципе контраста, средства выражения которого классифицированы на ядерные и периферийные. Русские и литовские паремии сходны по лексическому выражению ядерной антонимии, в литовских пословицах выявлены специфические лексические оппозиции. В литовском пословицном фонде в рамках монома «Безделье» выявлена пресуппозиция представления об Америке.

В целом, русские и литовские паремии бинарной оппозиции «Труд – безделье» при выражении контраста используют сходные пары лексических антонимов, построенных на основе метафор и ассоциаций, что может являться свидетельством близости языковых картин мира.

Проведенный анализ представляется нам перспективным для дальнейшего исследования паремий двух языков, целесообразно провести сравнительный анализ русских и литовских пословиц, организованных в антонимические группы других семантических оппозиций, содержащих оценочный кодекс конкретной лингвокультуры.

#### Библиографический список

1. Милованова, М.В. Категория поссесивности в русском и немецком языках в лингвокультурологическом освещении: монография. – Волгоград, 2007.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1978-1980.
3. Жуков, В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. – М., 2000.
4. Lietuvių patarles ir priežodžiai / elektroninis sąvadas [Э/п]. – Р/д: www.aruodai.lt/patarles
5. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1966.
6. Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. Грицанов А.А. – Минск, 2003.

#### Bibliography

1. Milovanova, M.V. Kategorija posessivnosti v ruskom i nemeckom yazihkakh v lingvokulturologicheskom osvethenii: monogra-fiya. – Volgograd, 2007.
2. Dalj, V.I. Tolkovihij slovarj zhivogo velikorussskogo yazihka. – M., 1978-1980.
3. Zhukov, V.P. Slovarj russkikh poslovic i pogovorok. – M., 2000.
4. Lietuvių patarles ir priežodžiai / elektroninis sąvadas [Eh/r]. – R/d: www.aruodai.lt/patarles
5. Akhmanova, O.S. Slovarj lingvisticheskikh terminov. – M., 1966.
6. Novejshij filiosofskij slovarj / sost. i gl. nauch. red. Gricanov A.A. – Minsk, 2003.

Статья поступила в редакцию 20.01.13

УДК 811:112. 2

*Skubchenko D.A. ASSOCIATIVE FIELD «SILENCE» IN THE RUSSIAN LINGUISTIC WORLDVIEW.* The article deals with the description of the associative field «silence», which makes the important fragment of the Russian linguistic worldview. The aspects of the phenomenon of silence identified on the basis of analysis of the associative field with the dominant «silence» and exceeding the bounds of semantics are in the focus of attention. Distinguished substantive characteristics reflect the peculiarities of linguistic consciousness of native speakers and reveal the significance of the analyzed phenomenon in the national culture and consciousness.

**Key words:** silence, associative field, associative reaction, linguistic worldview, linguistic consciousness, lexis, lexical semantics.

*Д.А. Скубченко, аспирант каф. межкультурной коммуникации Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: daria\_skubchenko@mail.ru*

## АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОЕ ПОЛЕ «МОЛЧАНИЕ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Статья посвящена анализу ассоциативно-вербального поля «молчание», составляющего важный фрагмент русской языковой картины мира. В фокусе внимания оказываются выходящие за пределы семантики аспекты феномена молчания, выявленные на основе анализа ассоциативно-вербального поля с доминантой «молчание». Выделенные содержательные характеристики отражают особенности языкового сознания носителей языка и свидетельствуют о значимости рассматриваемого феномена в национальной культуре и сознании.

**Ключевые слова:** молчание, ассоциативно-вербальное поле, ассоциативная реакция, языковая картина мира, языковое сознание, лексика, лексическая семантика.

Внимание к человеческому фактору в языке обусловило интенсификацию исследований различных аспектов языковой картины мира, представляющей собой «результат отражения

объективного мира обыденным (языковым) сознанием того или иного языкового сообщества» [1, с. 112]. Описание языковой картины мира выводит исследователей за пределы семантики в

область языкового сознания носителей языка: «когнитивный подход, реализуемый уже за пределами семантики, требует обращения не только собственно к материалу языка, но и к носителю языка, носителю знаний о мире – к языковому сознанию личности» [2, с. 247]. Поскольку «Русский ассоциативный словарь» под ред. Ю.Н. Караулова (РАС) «моделирует вербальную память и языковое сознание «усредненного» носителя языка» [3, с. 5], он является источником информации об особенностях отражения в сознании носителей языка важнейших культурных феноменов, в том числе феномена молчания.

Ассоциативно-вербальное поле «молчание», зафиксированное в РАС, демонстрирует, что в ассоциативных реакциях находят отражение все значения соответствующей полисемантической лексемы, зафиксированные в толковых словарях. Наряду с ассоциатами, эксплицирующими выделенные в толковых словарях семантические признаки лексемы «молчание», в РАС зафиксирован ряд реакций, анализ которых позволяет говорить о расширении объема семантики лексемы «молчание» за счет дополнительных ассоциативно выраженных компонентов, отражающих особенности языкового сознания носителей языка. Как отмечает О.А. Корнилов, «семантически организованный состав языка представляет собой не только (и не столько) словарь данного языка, но и СЛОВАРНОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ МОДЕЛИ МИРА, существующее в коллективном языковом сознании данного народа» [1, с. 96]. Модель мира, существующая в коллективном сознании носителей лингвокультуры, отражается в лексике этого языка. Так, именно в лексике языка находит отражение коннотативная зона языка, та часть национальной языковой картины мира, «которая возникает в слове на базе разнообразных ассоциаций» и является «отражением не поддающихся вербализации особенностей национальной ментальности» [4, с. 113-114].

С целью выявления содержательных характеристик феномена молчания в русском языковом сознании был проанализирован лексико-семантический состав зафиксированных в РАС ассоциативных полей к стимулам, входящим в состав словообразовательного гнезда с вершиной «молчание»: *молчать*, *молчи*, *молчите*, *молча*, *молчу*, *молчание*, *молчаливый*. Сводное ассоциативно-вербальное поле содержит повторяющиеся реакции и группы реакций, выходящих за пределы лексической семантики стимулов. Анализ данных прямого и обратного словарей позволяет восстановить сеть ассоциативных связей рассматриваемого словообразовательного гнезда.

В результате анализа был выделен ряд содержательных и оценочных характеристик феномена молчания.

Прежде всего, молчание получает временные параметры, наделяясь признаками *протяженности* и *периодичности*. Так, молчание воспринимается как продолжающийся в течение длительного времени или неограниченный временными рамками процесс: *молчать* (долго 72, всегда 20, до гроба 5, всю жизнь 4, вечно, все время, недолго, постоянно 2, вечность, навеки, навсегда, надолго); *молчание* (долгое 4, длится, продолжается, тянется); *молчи* (долго 3, всегда 2); *молчите* (долго 2, всегда, навеки), а также как процесс, имеющий определенные временные параметры: *молчать* (до утра, весь вечер, минуту, 5 минут); *молчание* (несколько минут), и осмысливается как повторяющееся состояние: *молчать* (не всегда 2, никогда, редко, частенько).

С позиций временной маркированности можно рассматривать и зафиксированное в словаре указание *хранить молчание в данный момент времени*: *молчи*, *молчать* (сейчас); указание на необходимость молчать (без указания на временные границы): *молчи*; *молчите* (пока), может быть детерминировано коммуникативной ситуацией – необходимостью слушать или хранить секрет.

В сознании носителей русского языка молчание часто предстает как способ сохранения тайны, секрета: *молчать* (тайна 4, скрывать 3, секрет 2, выдать, тайна, хранить); *молчание*, *молчите* (тайна); *молчите* (храня тайну); *молчу* (засекречено). В обратном словаре члены словообразовательного гнезда с доминантой «молчание» зафиксированы в качестве реакций на следующие стимулы: *хранить*, *сохранять*, *утаивать* (молчание); *утаивать*, *секрет*, *скрывать* (молчать). Отметим, что перечисленные реакции совпадают с соответствующим лексико-семантическим вариантом слова, выделенным отдельными (не всеми) толковыми словарями.

В ассоциативных реакциях зафиксировано указание и на другие причины молчания: оно может быть следствием незнания, непонимания, отсутствия интереса; может осмысливаться как состояние, сопутствующее состоянию обиды: *молчать* (не знать, обида, обидеться, в недоумении, знать, не знать ответа, равнодушие, равнодушно); может быть следствием испуга: *молчание* (испуг) и др.

В реакциях, зафиксированных в словаре, есть указание и на конкретные экстралингвистические ситуации, в которых актуализируется феномен молчания. Значительная группа реакций связана с *ситуацией обучения*: *молчать* (семинар, человек с указкой в руках); *молчи* (учитель); *молчите* (лектор); молчание ассоциативно связано с *ситуацией общения «начальник – подчиненный»*: *молчать* (начальник, перед начальством), с *ситуацией допроса*: *молчать* (на допрос, на допросе). Молчание актуализируется и в других экстралингвистических ситуациях: *молчать* (армия, еда, на собрании, прощение, театр); *молча* (смотреть кинофильм), *молчите* (собрание). Обратный словарь: *рыбалка* (молчать); *виноват*, *нашёл* (молчи). Таким образом, молчание в некоторых ситуациях осмысливается как норма, принятая в определенной культуре: молчание в театре или на собрании, молчание за столом во время еды и др.

Можно выделить группу ассоциатов, представленную глаголами с семантическим компонентом «покидать», отражающим соответствующую экстралингвистическую ситуацию: *молча* (уйти, съехать, уходить); *уйти*, *уходить* (молча).

В реакциях, указывающих на экстралингвистическую ситуацию молчания, можно выделить ряд ассоциатов, отражающих культурно и исторически маркированные обстоятельства. Ср., например, реакции, отражающие особенности поведения *партизан*: *молчать* (как партизан, партизан); *молчание* (партизаны); *молчаливый* (партизан); *молчу* (партизан).

Сводное ассоциативно-вербальное поле «молчание» отражает и «ментальный мир» субъекта молчания. Так, например, во многих реакциях прослеживается связь со смертью: *молчать* (как могила, жизнь, жить, скорбно, скорбное лицо, смерть-жизнь, как мертвец, труп, умереть); *молчание* (гробовое, беда, горе, гроб, скорбное, труп); *молчу* (покойник).

Показательно, что молчание воспринимается и как состояние, сопутствующее определенному (минорному, негативному) настроению, эмоциональному состоянию человека: *молчать* (угрюмо, грустный человек, грусть, плакать); *молча* (скрипя зубами, голосить, злиться, плакать, плохо на душе, трудно); *молчу* (мрачный; грустит, страдать, угрюмый); *молчаливый* (грустный, грусть, меланхолический, мрачный, угрюмый); *молчи* (грусть, рыдаю, страдать). Гораздо реже молчание связывается с позитивным настроением (со смехом и улыбкой), например: *молчать* (улыбаться); *молча* (и смеясь); *смеяться* (молча).

Молчание в сознании носителей русской лингвокультуры сопутствует интеллектуальной деятельности. Так, ассоциативная связь молчания с мыслительной деятельностью, слушанием отражена в следующих реакциях: *молчать* (думать, слушать, задумавшись, и думать, и слушать, мысли, мысль, размышлять, размышляя); *молча* (думать, слушать); *молчание* (ум, мысли); *молчу* (задумчиво). Молчание связано и с состоянием скуки: *молчать* (скучать); *молча* (скука); *молчу* (скучно).

Молчание может осмысливаться и как состояние, сопутствующее различным видам *физической деятельности, движению*: *молча* (делать, идти, действовать, работать, делает, идёт, писать, ходить), что особенно ярко подтверждается данными обратного словаря, где на стимул *работать* реакция *молча* зафиксирована 9 раз. Ряд реакций отражает представление о молчании как о феномене, сопутствующем состоянию покоя или деятельности, не требующей физической активности: *молчать* (отдыхать, сидеть); *молча* (сидеть, стоять, смотреть, ел, есть, ешь, посидеть, спит, стоя, стоял). Показательной представляется частотность реакций, зафиксированных в обратном словаре на стимулы, представленные глаголами, называющими различные виды статичного положения. Так, например, реакция *молча* имеет следующие показатели: *сидеть* 24, *лежать* 9, *стоять* 4.

В сознании носителей русского языка молчание предстает и как форма терпения, отсутствие выраженного протеста: *молчать* (упорно, стойко, до конца, и терпеть, железно, упорство, упрямо); *молчите* (терпение); *молча* (терпеть, стерпеть); *терпеть*, *бедствовать* (молча).

Среди реакций на стимулы из словообразовательного гнезда с доминантой «молчание» выделяется ряд имен прилагательных, называющих черты характера молчащего человека: *молчаливый* (замкнутый, скромный); *молчу* (замкнутый, застенчивый); *молчать* (скромно).

Особое место в ассоциативно-вербальной сети принадлежит оценочным реакциям. Ряд из них содержит оценку акта молчания и субъекта молчания. В языковом сознании молчание получает как эмоциональную, так и более глубокую, ценностно-обусловленную, оценку. Как отмечают исследователи, «аксиосфера национальной культуры, находящая отражение в языке, большей частью, в виде языковой оценки, образует соответствующую ценностную языковую картину мира», причем «задача

выявления основания той или иной оценки для лингвокультурологически ориентированного описания русского языка, в том числе и как предмета обучения, становится одной из важнейших» [5, с. 22].

В сводном ассоциативно-вербальном поле можно выделить ряд нейтральных реакций, например: *молчаливый (человек, парень, друг, сосед, гость, знакомый, мальчик, мужчина, субъект, товарищ, юноша, гражданин, дед, муж, парнишка, спутник, старик, студент, тип, хозяин)*; в то же время среди реакций, содержащих оценочный компонент, доминируют реакции с негативной коннотацией: *молчун* (тормоз, ботан, дурак, жуткий, несносный, неудачник, старый, сердитый); *молчаливый* (бука, зануда, идиот, мудака, опасный, подлый, тупой, чудак). Выделяется ряд ассоциатов, характеризующих субъект молчания с *оттенком иронии*: *молчун* (великий, нерукотворный, прекрасный, эталонный). Показательно, что в ассоциативно-вербальном поле с доминантой «молчание» выделяются и немногочисленные реакции, содержащие позитивную оценку субъекта молчания: *молчун* (молodeц, умный); *молчаливый* (герой, умный).

Ценностно-обусловленные оценки, связанные с ценностями нравственного порядка, ярко проявляются в идиоматическом фонде того или иного национального языка. Ярко высвечивается такая оценка в реакциях «золото» и «золотая»: *молчание* (золото, золотая); *молчать* (золото); *молчите* (золото); *молчи* (золото), а также в обратном слове: *золото* (молчание). Такая оценка молчания подтверждает мысль о том, что отдельную зону национальной языковой картины мира составляют единицы, содержащие нравственно-ценностный компонент языкового сознания, в которых «зафиксирован коллективный жизненный опыт многих поколений народа, оцененный с позиций установившихся в данном обществе представлений о морально-нравственных и ценностных приоритетах» [1, с. 253].

Анализ содержания сводного ассоциативно-вербального поля с доминантой «молчание» позволяет говорить о том, что молчание в сознании носителей русской лингвокультуры имеет коммуникативную функцию. Ср., например, реакции, отражающие различные коммуникативные установки: 1. «*надо молчать*»: *молчать* (надо, необходимо, нужно); *молчите* (лучше, лучше будет, лучше молчать, слова – это смерть, не нужно слов, чаще); *молчи* (лучше, когда нужно, пока, когда надо, несмотря ни на что); *молчать* (больше, побольше, почаще); *молчите* (пока); 2. «*надо уметь молчать*»: *молчать* (уметь, надо, когда надо, когда нужно, когда я говорю!; учись); *молчите* (если хотите со мной разговаривать, когда я говорю). Обратный словарь – *уметь* (молчать); 3. «*не надо молчать*»: *молчать* (не надо, мало); 4. «*нельзя молчать*»: *молчать* (нельзя, не дозволено). Выделенные коммуникативные установки указывают на необходимость уметь молчать в определенных ситуациях, уметь слушать собеседника или же хранить определенную информацию в секрете. В то же время ряд реакций указывает на то, что в некоторых ситуациях молчать не надо или нельзя.

Молчание ассоциативно связано с речевым актом приказа и указания, ср.: реакции: *приказ, указание*, данные на слова-стимулы: молчи, молчите, молчать. Слова-стимулы здесь осмысливаются как императивные клише, относимые информантами к речевому акту приказа или указания, т.е. в ряде реакций, отражающих функционирование языка в его предречевой готовности, «отражаются наиболее важные синтагматические связи, и, прежде всего, наиболее привычные для носителя русского языка «модели двух слов» (Н.И. Жинкин).

Так, приведенные выше реакции могут быть дополнены рядом императивных конструкций с различными интенциями, включающих члены словообразовательного гнезда с вершиной «молчание», что также является свидетельством коммуникативной значимости молчания, что подтверждается данными прямого и обратного словарей: *приказ* (молчать: я сказал 2, !, всем, молчать!!!, говорю; молчи: заткнись 4, закрой рот, сомкни уста,

*молчи, не влезай, не мешай*), *угроза* (молчать: а то; молчи: а не то..., а то убью), *установка* (молчите: думайте, и слушайте), *упрек* (молчи: громче; молчите: громче). Обращает на себя внимание не только многочисленный ассоциативный ряд реализации приказа, что свидетельствует о его актуальности в сознании носителей русского языка, но и различная стилистическая репрезентация данной коммуникативной стратегии. Так, среди этих реакций частотны стилистически сниженные, грубые обращения: *молчать* (скотина, балда, козлы, скотина!, скряга, сука!); *молчи* (дурак, зараза, сволочь, сопляк!, тварь, трус, мразь, пустая голова); *молчите* (сволочи, изверги, свиньи, твари, уроды). Показательными представляются реакции *женщина, женщины* на стимулы *молчи, молчите*, в которых актуализируется гендерная принадлежность субъекта молчания. В таких реакциях синтагматического характера как *гражданочка, товарищи* можно увидеть следы советской эпохи в сознании носителей русского языка.

Коммуникативно значимой является группа реакций на стимулы молчать, молчи, молчите, отражающие особенности диалогового режима, следы которого «мы встречаем тогда, когда стимул анкеты воспринимается как вопрос или реплика партнера в диалоге, а реакция выступает как продолжение диалога, как ответная реплика испытуемого» [6, с. 761]. Поскольку ассоциативное поле – это «фрагмент образов сознания, мотивов и оценок русских» [3, с. 6], то показательными в этом отношении являются следующие реакции: молчать (*не буду 5, не хочу 4, не могу 3, не стану, почему?*); молчи (*клянусь, не буду, почему*); молчите (*сами, нет*). Эти реакции выступают в функции продолжения диалога и свидетельствуют о нежелании и невозможности молчать, об отношении к молчанию в ходе коммуникации, закрепленном в национальном языковом сознании. Также анализ ассоциативного поля показывает, что молчание осмысливается в языковом сознании как тягостное состояние: *молчание* (тягостное, тяжкое); *молчать* (груз, мучение, надоело, пытка, сложно, трудно, тягостно); *молчать, молчун* (поневоле). Обратный словарь: *наказание, пытка* (молчанием); *сложно, терпеть, усилие, пытка* (молчать).

Ассоциативно-вербальная сеть является источником не только лингвистической, но и паралингвистической информации. Ср., например, реакции, отражающие специфику русского невербального коммуникативного поведения: *молчать* (палец); *молчите* (тсс...). Как указывают авторы лингвострановедческого словаря «Жесты и мимика в русской речи», поднятый и прижатый к губам указательный палец является свидетельством призыва к молчанию и может сопровождаться словами: «Тихо», «Тсс!» и др. [7, с. 63].

В рассматриваемом ассоциативном поле зафиксированы реакции, отражающие кодифицированный в культуре сценарий поведения. Ср., например, ассоциативное отражение феномена «минута молчания» («несколько мгновений полной тишины в знак выражения горести об умерших» [8, с. 357]): *молчание* (минута 117, минуту 6, минутами, минутой, о минутах, о минуте 2, минуте).

Поскольку в ассоциативно-вербальной сети язык находится в его предречевой готовности, анализ ассоциативных полей позволяет выявить выходящие за пределы семантики коммуникативно-значимые аспекты феномена молчания. Анализ ассоциативно-вербального поля «молчание» позволил выделить его содержательные характеристики (дескриптивные, оценочные), которые свидетельствуют как о многоаспектности и сложности данного феномена, так и о его актуальности для сознания носителей русского языка, которая реализуется в многочисленности, разнообразии и, нередко, неоднозначности выделенных характеристик, которые должны быть учтены при описании русского языка как предмета обучения.

#### Библиографический список

1. Корнилов, О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – М., 2003.
2. Караулов, Ю.Н. Основы лингвокультурного тезауруса русского языка // Русское слово в русском мире: сб. ст. – М., 2000.
3. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю.Н. Караулов [и др.]. – М., 2002. – Т. 1. От стимула к реакции.
4. Васильева, Г.М. Национально-культурная специфика семантических неологизмов: лингвокультурологические основы описания: монография. – СПб., 2001.
5. Васильева, Г.М. Лингвокультурологические основания изменения языковой оценки // Мир русского слова. – 2012. – № 1.
6. Караулов, Ю.Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю.Н. Караулов [и др.]. – М., 2002. – Т. 1. От стимула к реакции.
7. Акишина, А.А. Жесты и мимика в русской речи: лингвострановедческий словарь / А.А. Акишина, Х. Кано, Т.Е. Акишина. – М., 2010.
8. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1997.

## Bibliography

1. Kornilov, O.A. Yazhkovihе kartinih mira kak proizvodnihe nacionalnihkh mentalitetov. – M., 2003.
2. Karaulov, Yu.N. Osnovih lingvokulturnogo tezaurusa russkogo yazhka // Russkoe slovo v russkom mire: sb. st. – M., 2000.
3. Russkiy associativniy slovarj: v 2 t. / Yu.N. Karaulov [i dr.]. – M., 2002. – T. 1. Ot stimula k reakcii.
4. Vasiljeva, G.M. Nacionalno-kulturnaya specifika semanticheskikh neologizmov: lingvokulturologicheskie osnovih opisaniya: monografiya. – SPb., 2001.
5. Vasiljeva, G.M. Lingvokulturologicheskie osnovaniya izmeneniya yazhkovoy ocenki // Mir russkogo slova. – 2012. – № 1.
6. Karaulov, Yu.N. Russkiy associativniy slovarj kak noviy lingvisticheskiy istochnik i instrument analiza yazhkovoy sposobnosti // Russkiy associativniy slovarj: v 2 t. / Yu.N. Karaulov [i dr.]. – M., 2002. – T. 1. Ot stimula k reakcii.
7. Akishina, A.A. Zhestih i mimika v russkoy rechi: lingvostranovedcheskiy slovarj / A.A. Akishina, Kh. Kano, T.E. Akishina. – M., 2010.
8. Ozhegov, S.I. Tolkoviy slovarj russkogo yazhka: 80000 slov i frazeologicheskikh vihrasheni / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – M., 1997.

Статья поступила в редакцию 09.01.13

УДК 81-139

# Flat M.A. THE VALUE-MOTIVATIONAL STRUCTURE OF THE CONCEPTOSPHERE (DISCURSIVE ANALYSIS).

This article shows at the first time phenomenon of charity within the framework of cognitive linguistic. Author uses discursive method which allows identify existing connection in the conceptual system of native speakers.

**Key words:** conceptosphere, cognitive linguistic, discursive analysis, linguistic consciousness.

**М.А. Флат**, аспирант АлтГТУ, ст. преп. каф. РКИ Алтайского гос. университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail:radik84@mail.ru

## ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННАЯ СТРУКТУРА КОНЦЕПТОСФЕРЫ «БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ» (ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ)

В статье впервые рассматривается феномен благотворительности в рамках когнитивной лингвистики. Автор использует дискурсивный метод исследования, который позволяет выявить связи, существующие в концептуальной системе носителей языка.

**Ключевые слова:** концептосфера, когнитивная лингвистика, дискурсивный анализ, языковое сознание, ценностно-мотивационная структура.

В последние десятилетия XX века повышенный интерес к детальному анализу понятия «благотворительность» нашел свое отражение не только в общественной, но и в научной сфере. Феномен благотворительности находится в рамках научных интересов социологов, психологов, историков, политологов, экономистов. Представителей данных наук по-разному пытаются осмыслить понятие благотворительности, в историческом и современном контексте. Размышляя о благотворительности в диалектике и синхронии, исследователи приходят к выводу о том, что благотворительность, как предмет научного знания, имеет динамичный характер. В числе многочисленных современных исследований, особое место занимают работы, акцентирующие внимание на изучении мотивов и ценностных ориентиров субъекта благотворительной деятельности [1; 2]. Актуальность данных исследований определяется формированием новой ценностной парадигмы современного общества, связанной с этической и морально-нравственной составляющей благотворительности, существенными экономическими и политическими изменениями.

Однако следует отметить, что в рамках лингвистики подобные исследования не проводились. В данной статье мы предприняли попытку восполнить данный пробел.

Целью статьи является рассмотрение специфики мотивов субъекта благотворительной деятельности, основанное на дискурсивном анализе медиадискурса.

С точки зрения когнитивной лингвистики, мы рассматриваем понятие благотворительности как концептосферу – сложную семантическую структуру, состоящую из лингвокультурных концептов «благотворитель», «меценат», «филантроп», «спонсор» и включающую в себя ряд когнитивных признаков, актуальных для носителей языка. Анализируя концепты «благотворитель», «филантроп», «меценат», «спонсор», входящие в концептосферу «Благотворительность», мы пришли к выводу о том, что в структуре данных концептов важную роль играют когнитивные признаки «мотив субъекта», «стимул субъекта», «цель субъекта», формирующие ценностно-мотивационную структуру концептосферы «Благотворительность».

В рамках данной статьи мы проанализируем когнитивный признак «мотив субъекта», имплицитно выделенный нами на этапе словарного анализа. Отметим, что словарное значение слова «не покрывает всего богатства ассоциаций и образов, выявляемых при анализе текстов, распределенных в данный концепт» [3, с. 23]. В связи с этим мы исследовали когнитивный признак «мотив субъекта» через призму контекстных употреб-

лений, используя при этом метод дискурсивного анализа. Как отмечает Н.В. Крючкова, «дискурсивный анализ позволяет увидеть, какое содержание вкладывают носители того или иного языка в те или иные понятия и выявить связи, существующие в концептуальной системе носителей языка (т.е. взаимодействие анализируемого концепта с другими концептами)» [4, с. 56].

Источником контекстных употреблений для дискурсивного анализа послужили тексты медиа дискурса дискурса разных стилей (публицистический, разговорный, научный) и жанров (в основном интервью, репортажи, блоги). Под медиадискурсом понимается «совокупность медиатекстов, актуализированных в социальном контексте в процессе их конструирования говорящим / пишущим журналистом и в процессе их интерпретации слушателями / читателями с учетом экстралингвистических факторов» [5, с. 67].

Выбор в качестве источника анализируемого материала медиадискурс мы объясняем тем, что дискурс данного типа наиболее оперативно реагирует на события экстралингвистического характера.

В центре нашего внимания находились, в первую очередь, контексты, в которых объясняются мотивы, цели, стимулы благотворителя, спонсора, мецената, филантропа с позиции как субъекта, так и объекта. Анализ мотивационной структуры благотворительности с разных точек зрения позволяет по-новому взглянуть на ее структурно-смысловые, когнитивные свойства. Отметим, что именно в медиадискурсе мы можем наблюдать перераспределение актуальных смыслов в рамках ценностно – мотивационной структуры концептосферы «Благотворительность», так как данный тип дискурса – это «речемыслительное образование событийного характера в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими, паралингвистическими и другими факторами» [6, с. 45].

На первом этапе анализа медиадискурса мы определили, что когнитивный признак «мотивы субъекта благотворительной деятельности» включает в себя внутренние побуждения субъекта, напрямую зависящие от его нравственных качеств, уровня культуры, внутреннего мироощущения, стремлений и личного восприятия благотворительности.

245 контекстов мы разделили на текстовые фрагменты, в которых были отражены мотивы субъекта благотворительной деятельности. Проанализировав контексты, мы пришли к выводу о том, что благотворительная деятельность в целом является полимотивированной, так как у субъекта благотворительной



Рис. 1. Смысловое содержание когнитивного признака «мотив субъекта»

деятельности может быть значительное количество как внешних, так и внутренних мотивов. По своей роли не все мотивы субъекта благотворительной деятельности равнозначны: один из них – главный, или ведущий, а остальные – второстепенные. Анализ текстовых фрагментов показал, что ведущим мотивом субъекта является «морально-нравственный мотив» (37% текстовых фрагментов), а остальные мотивы – второстепенные (63% текстовых фрагментов). Интересен также тот факт, что морально-нравственные мотивы субъекта благотворительной деятельности наиболее активно начинают обсуждаться в СМИ после 2000 г. На наш взгляд, данная тенденция связана с тем, что, начиная с 90-х годов XX века, происходит процесс «возрождения» понятия благотворительности, как неотъемлемой части не только общества, но и культуры. Более того, наблюдается пересмотр отношения к общечеловеческим ценностям, таким как милосердие, справедливость, отзывчивость, взаимопомощь и др. Изменение мировоззрения людей, переоценка ценностей естественным образом нашли свое отражение в СМИ.

Анализируя с позиций дискурсивного подхода используемые говорящим языковые средства, исследователь получает возможность выявить специфику ментального пространства говорящего, т.е. реконструировать ментальные структуры, организующие его дискурс – дискурс субъекта [7, с. 201]. Дискурсивный анализ позволил нам определить смысловое содержание когнитивного признака «мотив субъекта», включающее в себя не только морально-нравственные, но и религиозные мотивы, а также мотивы, связанные с чувством ответственности, симпатии, жалости по отношению к объекту благотворительной деятельности. Смысловое содержание когнитивного признака «мотив субъекта» представлено на рис. 1.

Ведущими мотивами субъекта благотворительной деятельности являются морально-нравственные мотивы (37% текстовых фрагментов), включающие такие ценностные категории как милосердие, участие, сочувствие, сострадание, бескорыстие, альтруизм.

Однако данными моральными качествами в основном наделяются благотворители прошлого (13% текстовых фрагментов). Действительно, традиция благотворительности имеет давнюю историю и неразрывно связана с морально-этической составляющей общества, поэтому носитель языка осознает мотивы современного благотворителя путем сопоставления их с мотивами субъекта благотворительности в прошлом: «Раньше благотворительность являлась настоящей, так как не преследовала алчной выгоды и являлась безвозмездной «жертвой»; «В массовом сознании россияне прочно укоренился образ «правильного» мецената и благотворителя – как человека во всех отношениях порядочного, сострадательного и милосердного, бескорыстно откликающегося на призывы о помощи»; «В России было истинное меценатство, когда люди жертвовали деньги на благое дело, не ожидая взамен каких-то определенных почестей, они делали это не во славу себе» [8].

Остальные текстовые фрагменты (24%) можно условно разделить на три подгруппы:

1. Морально-нравственные мотивы, которыми должен в идеале обладать современный благотворитель (13%). «Добро, а не равнодушие. И в первую очередь – милосердие. Вот что должно быть главным мотивом истинного благотворителя»; «В каждом поколении, и в нашем, конечно, есть люди добрые, неравнодушные, отзывчивые, милосердные. Это и есть благотворители»; «Альтруизм и сострадание – необходимые условия осуществления благотворительности. Занятие благотворительностью должно приводить к удовлетворению потребности в альтруизме» [9] и др.

2. Морально-нравственные мотивы, которые присущи в настоящее время частным благотворителям, филантропам, меценатам (7%). «Мне известны два мотива, по которым благотворитель предлагает и оказывает именно благотворительную помощь – из чувства сердечности и соучастия к проблемам конкретных людей»; «Даже в условиях самой жесткой экономики истинные филантропы сегодня не потеряли чувства сострадания, которое побуждает нас помогать другим людям» [8]. «Благодетели в современной России побуждают на добрые дела христианская вера и нравственные ценности» [10].

3. Отсутствие морально-нравственных мотивов у субъекта благотворительной деятельности (4%). «Современный благотворитель вряд ли проявит человеческое соучастие: оно потеряется по дороге, каналы доставки сострадания и тепла отсутствуют» [9]; «Сочувствие и сострадание жирной прослойке наших бюрократов практически не свойственно»; «Никакой нравственности в действиях современных благотворителей я не наблюдаю» [8].

На основе данных контекстных употреблений можно сделать вывод о том, что морально-нравственные мотивы имеют противоречивую природу и отношение носителей языка к мотивации субъекта благотворительной деятельности различно.

Морально-нравственные мотивы неразрывно связаны с религиозными мотивами субъекта благотворительной деятельности (23% текстовых фрагментов). Первоначально благотворительность основывалась на идеях христианства. Необходимость делиться своим богатством с нуждающимися внедрялась в сознание людей вместе с основными догматами православия. Будучи, как правило, людьми религиозными, русские предприниматели считали необходимым помогать нуждающимся, чтобы оправдать свое богатство и заслужить прощение за совершенные грехи. Их действия во многом определялись библейской формулой: «Кто одел голого, накормил голодного, посетил заключенного, тот Меня одел, Меня накормил, Меня посетил» [11, с. 67].

Религиозные мотивы сохранили свою актуальность и для современных благотворителей. Чувство искренней религиозности, осознание того, что помощь нуждающимся – это одна из возможностей «искупить» свою жесткость в деловой сфере: «Замолить грехи благотворительностью не так уж плохо» [12]; «Тут и элементарная жалость перемешку с желанием помочь, и возраст, в котором уже тянет подумать о Боге» [13]; «Истинная благотворительность невозможна без опо-

**ры на христианские ценности – бескорыстие, милосердие, смирение» [14].**

Наряду с морально-нравственными и религиозными мотивами мы выделили в отдельную группу мотивы, связанные с чувством личной ответственности перед обществом (17%). Мы считаем, что данная группа мотивов сформировалась в общественном сознании сравнительно недавно, когда российская благотворительность стала более организованной, и появилось понятие «социальная ответственность бизнеса». Причем как объект, так и субъект благотворительной деятельности положительно оценивают мотивы, основой которых является социальная ответственность:

*«Благотворительность имеет огромное воспитательное значение, пробуждает в человеке чувства солидарности, сострадания, сопричастности и социальной ответственности за происходящее рядом с ним».* [8]; *«Любой человек, если у него нормальная психика, после того как он заработал денег, обеспечил свою семью некоторым разумным набором благ, начинает думать, что он может сделать социально полезного»* [15].

Следующая группа выделенных нами мотивов связана со стремлением субъекта благотворительности посредством свой

деятельности маркировать собственный социальный статус (22%). В эту же группу мы включили мотивы, основывающиеся на демонстрации гражданской активности для получения различных социальных выгод. Подобная мотивация свойственна преимущественно спонсорской помощи. Спонсоры открыто говорят о том, что основным мотивом их деятельности является выгода любого характера: *«Во всех вариантах, целью спонсора является получение хорошей отдачи своим инвестициям, то есть получение определенной выгоды»*; [13]; *«Спонсору важно, чтобы его имя «засветилось» в СМИ. Спонсорство основано на получении выгоды в любом виде; Я давно являюсь спонсором одного детского дома и не скрываю того, что получаю от этого не только моральное удовлетворение, но и другие выгоды тоже* [8].

Итак, мы рассмотрели реализацию когнитивного признака «мотив субъекта» в медиадискурсе и пришли к выводу о том, что мотивы благотворительной деятельности носят синкретичный и амбивалентный характер. Она ориентирована одновременно на реализацию социальных ценностей: высокой религиозности в сочетании с душевной добротой; чувства гражданской гордости, и на стремление реализовать приватные ценности.

#### Библиографический список

1. Наддака-Борцов, С.М. Ценностные проблемы современной российской благотворительности // Гуманитарные и социально-экономические науки. Спецвыпуск «Педагогика». – Ростов н/Д., 2006.
2. Клецина, А.А. Современные социальные исследования благотворительности в России: трактовка и подходы / А.А. Клецина, А.А. Орлова // Благотворительность в России: социальные и исторические исследования. – СПб., 2001.
3. Залевская, А.А. Концепт как достояние индивида. – М., 2005.
4. Крючкова, Н.В. Методы изучения концептов // Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Международная науч. конф., посвященная 200-летию Казанского университета: труды и материалы. – Казань, 2004.
5. Малайчук, У.О. К вопросу о воздействии как ключевой функции современных масс-медиа // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. – М., 2011.
6. Алефиренко, Н.Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры. – М., 2002.
7. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М., 2004.
8. Газета.ru [Э/п]. – Р/д: <http://www.gazeta.ru>
9. Собеседник.RU [Э/п]. – Р/д: <http://sobesednik.ru/>
10. Бизнес-журнал Chief Time [Э/п]. – Р/д: <http://www.chief-time.ru/contacts/>
11. Лопухин, А.П. Толковая Библия или комментарий на все книги Священного Писания Ветхого и Нового Заветов Евангелие от Матфея [Э/п]. – Р/д: <http://lib.eparhiasaratov.ru/books/11/lopukhin/lopukhin2/contents.html>
12. Тарасов, Б. Замолить грехи благотворительностью не так уж плохо [Э/п]. – Р/д: <http://www.newizv.ru/culture/2006-11-23/58799-aktrisa-chulpan-hamatova.html>
13. Амбиндер, Л.А. Благотворительность – это дар, которым обладают все люди [Э/п]. – Р/д: <http://www.newslab.ru/article/275924>. – 10 декабря 2008.
14. Ющенко, М. Церковь и благотворительность в России // Шестое чувство: интернет-журнал [Э/п]. – Р/д: [http://6chuvstvo.pereprava.org/0208\\_blagotvor.htm](http://6chuvstvo.pereprava.org/0208_blagotvor.htm)
15. Мecenat. Интернет-портал [Э/п]. – Р/д: [http://www.maecenas.ru/doc/2002\\_7\\_3.html](http://www.maecenas.ru/doc/2002_7_3.html)

#### Bibliography

1. Naddaka-Borcov, S.M. Cennostnihe problemih sovremennoy rossiyskoy blagotvoritel'nosti // Gumanitarniye i social'no-ehkonomicheskie nauki. Specvypusk «Pedagogika». – Rostov n/D., 2006.
2. Klecina, A.A. Sovremenniye social'niye issledovaniya blagotvoritel'nosti v Rossii: traktovka i podkhodih / A.A. Klecina, A.A. Orlova // Blagotvoritel'nost' v Rossii: social'niye i istoricheskie issledovaniya. – SPb., 2001.
3. Zalevskaya, A.A. Koncept kak dostoyanie individa. – M., 2005.
4. Kryuchkova, N.V. Metodih izucheniya konceptov // Russkaya i sopostavitelnaya filologiya: sostoyanie i perspektivih: Mezhdunarodnaya nauch. konf., posvyatennaya 200-letiyu Kazanskogo universiteta: trudih i materialih. – Kazanj, 2004.
5. Malyarchuk, U.O. K voprosu o vozdeystvii kak klyuchevoy funkci sovremennikh mass-media // Ucheniye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. – M., 2011.
6. Alefirenko, N.F. Poeticheskaya ehnergiya slova. Sinergetika yazihka, soznaniya i kul'turih. – M., 2002.
7. Karasik, V.I. Yazikovoy krug: lichnost', konceptih, diskurs. – M., 2004.
8. Gazeta.ru [Eh/r]. – R/d: <http://www.gazeta.ru>
9. Sobesednik.RU [Eh/r]. – R/d: <http://sobesednik.ru/>
10. Biznes-zhurnal Chief Time [Eh/r]. – R/d: <http://www.chief-time.ru/contacts/>
11. Lopukhin, A.P. Tolkovaya Bibliya ili kommentariy na vse knigi Svyatennogo Pisaniya Vekhogo i Novogo Zavetov Evangelie ot Matfeya [Eh/r]. – R/d: <http://lib.eparhiasaratov.ru/books/11/lopukhin/lopukhin2/contents.html>
12. Tarasov, B. Zamolit' grekhi blagotvoritel'nost'yu ne tak uzh plokho [Eh/r]. – R/d: <http://www.newizv.ru/culture/2006-11-23/58799-aktrisa-chulpan-hamatova.html>
13. Ambinder, L.A. Blagotvoritel'nost' – ehto dar, kotorim obladayut vse lyudi [Eh/r]. – R/d: <http://www.newslab.ru/article/275924>. – 10 dekabrya 2008.
14. Yutchenkova, M. Cerkov' i blagotvoritel'nost' v Rossii // Shestoe chuvstvo: internet-zhurnal [Eh/r]. – R/d: [http://6chuvstvo.pereprava.org/0208\\_blagotvor.htm](http://6chuvstvo.pereprava.org/0208_blagotvor.htm)
15. Mecenat. Internet-portal [Eh/r]. – R/d: [http://www.maecenas.ru/doc/2002\\_7\\_3.html](http://www.maecenas.ru/doc/2002_7_3.html)

Статья поступила в редакцию 10.01.13

# Раздел 3

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Редактор раздела:

ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ – доктор искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

УДК 783.6

*Artemova E.G. E.S. AZEEV – THE COMPOSER OF SACRED MUSIC.* In the article the spiritual musical creation of Petersburg composer E.S. Azeev is reviewed for the first time. The author analyzes his sacred music as in the context of composer's creative activity so in keeping with general problems of the New direction in the Russian sacred music at the turn of XIX – XX centuries.

*Key words:* Azeev, sacred music, composition, the New direction, the musical language.

*Е.Г. Артемова, канд. искусств., доц. каф. истории и теории музыки и музыкального образования МГПУ, г. Москва, E-mail: E-art@mail.ru*

### Е.С. АЗЕЕВ – КОМПОЗИТОР ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ

В статье впервые рассматривается духовно-музыкальное творчество петербургского композитора Е.С. Азеева. Автор анализирует его духовную музыку, как в контексте творческой деятельности композитора, так и в русле основных проблем Нового направления в русской духовной музыке рубежа XIX-XX веков.

*Ключевые слова:* Азеев, духовная музыка, композиции, Новое направление, музыкальный язык.

В панораме русской духовной музыки рубежа XIX-XX столетий выделяется ряд имен, с которыми связано обновляющее движение в церковном пении того времени, вошедшее в историю как Новое направление. Усилиями современных исследователей-музыковедов среди них прочно укоренились имена ведущих московских композиторов – А.Д. Кастальский, А.А. Никольский, А.Т. Гречанинов, П.Г. Чесноков, С.В. Рахманинов. В их творчестве, связанном с деятельностью Московского Синодального училища, оформился, по определению Зверевой, «неорусский стиль» [1]. Однако неверно было бы исключать из поля зрения творчество петербургских композиторов этого периода, и в частности композиторов, служивших в Петербургской придворной певческой капелле – заведении, остававшемся на протяжении двух предшествующих столетий законодательным центром церковно-музыкальной жизни в России. Именно в придворной капелле с отменной жесткой цензуры в 1883 г. возник первый импульс к обновлению стилистического направления русской церковной музыки. Он был задан творчеством и деятельностью новых руководителей капеллы М.А. Балакирева и Н.А. Римского-Корсакова – заступив на руководящие должности в 1884 г., они создали совместно с композиторами и учителями капеллы «образцовую» Всенощную, по определению свящ. В.М. Металлова, указав путь к обновлению в русской духовной музыке [2, с. 120]. В числе композиторов, принявших участие в написании этой Всенощной, был Евстафий Степанович Азеев (1851–1920) – одна из видных фигур в духовно-музыкальной культуре рубежа XIX-XX столетий. Уже при жизни он получил известность как духовно-музыкальный композитор и хоровой дирижер. Как показывает современная клиросная и концертная практика, сочинения Азеева и сегодня не утратили своей актуальности – они по-прежнему занимают заметное место в репертуаре многих хоров. Однако творчество композитора до сегодняшнего дня не привлекло серьезного внимания исследователей. Информация об Азееве лишь фрагментарно содержится в некоторых источниках [3; 4; 5]. Целью данной статьи является хотя бы частично восполнить этот пробел.

Вся жизнь Е.С. Азеева с раннего детства была непрерывно связана с деятельностью Петербургской придворной певческой капеллы. Будучи десятилетним мальчиком, он в 1861 г. посту-

пил туда в качестве певчего, а в 1875-м уже стал помощником учителя пения. С 1883-го Азеев занял должность старшего учителя пения, а затем, в 1901-1907 гг. преподавал в регентских классах капеллы. В дальнейшем, с 1907 г. он работал как хормейстер и преподаватель в разных учебных заведениях Петербурга.

Совмещая учительскую деятельность с хормейстерской и композиторской, Азеев принимал активное участие в обновлении репертуара капеллы и выпуске новых сборников в качестве редактора. В 1913 г., после смерти Н.А. Римского-Корсакова Азеев выполнил редакцию его духовно-музыкальных сочинений, подготовив их к изданию.

Корпус духовно-музыкальных композиций Азеева – это внушительное собрание музыкальных текстов, в которых наряду с сочинениями на церковные тексты большое место занимают гармонизации знаменного, греческого и киевского распева. Из всех учителей Придворной певческой капеллы рубежа XIX-XX веков Азеева можно считать наиболее плодовитым композитором. Всего в числе опубликованных в разных издательствах сочинений композитора насчитывается около 120 опусов. В основном это отдельные сочинения и переложения на церковные тексты и распевы. Интерес композитора привлекало создание разнообразных вариантов сочинений на одни и те же тексты. Например, в его творчестве насчитывается пятнадцать Херувимских, среди которых две написаны на киевский распев, одна – на напев софрониевской пустыни, две – на болгарский распев, одна – на мелодию из синодального обихода. Также среди сочинений Азеева можно встретить шесть вариантов «Достойно есть», восемь «Милости мира и Тебе поем», четыре «Свете тихий», пять «Отче наш», три «Ныне силы небесная».

Сочиняя и редактируя духовную музыку, Азеев учитывал современные ему потребности клироса и уделял немало внимания созданию сочинений и переложений для разных составов хоров: среди его сочинений и редакторских обработок есть целые сборники, предназначенные для исполнения женскими или детскими хорами, мужскими хорами или ансамблями (трио, квартеты). Но основное число его сочинений написано для большого смешанного хора.

Композиторский слог Е.С. Азеева – пример органичного сочетания новых тенденций времени и характерных особенностей профессиональной петербургской композиторской школы XIX века. В некоторых его сочинениях заметно влияние концертного петербургского стиля со свойственной ему двуххорностью и чередованием контрастных фактурных разделов. Трудясь над гармонизацией церковных напевов, Азеев отвечал общим устремлениям капеллы, заданным ее руководителями в 1880-х, и старался в своих переложениях вводить фактурные приемы русского народного многоголосия, подчеркивая тем самым близость народного и церковного творчества.

Крупнейший исследователь русской духовной музыки И.А. Гарднер относит Азеева к «характерным представителям петербургской школы» [3, с. 472]. И действительно, существенное число песнопений Азеева не выходит за пределы ясного и строгого четырехголосного гармонического стиля, свойственного петербургской школе. Таковы, например, «Милость мира и Тебе поем» B-dur – g-moll, где в гармонии доминирует хоральное четырехголосие и характерные классические приемы. Подобным же образом решены «Милость мира» F-dur, «Слава и ныне Единородный Сыне» Es-dur, «Достойно есть» G-dur и D-dur, «О Тебе радуется» F-dur сокращенного греческого распева, «Свете тихий» e-moll и др.

Ряд сочинений Азеева можно отнести к так называемому речитационно-хоральному складу, популярному на клиросе – когда каждому слогу текста строго соответствует определенный аккорд, а в мелодии доминирует речитация. Таково Великое славословие G-dur, по напеву Валаамского монастыря, который помещен в нижний голос, тогда как в верхнем часто сохраняются речитационные элементы. Также к этому складу песнопений относится «Верую» C-dur – его гармонический ряд связан с мелодической речитацией и отражает эмоциональное восприятие смысловых особенностей текста. К речитационно-хоральному складу можно отнести также «Достойно есть» a-moll, «Во царствии Твоем» B-dur на обиходную мелодию, «Хвали, душе моя, Господа» F-dur и «Благослови, душе моя, Господа» F-dur.

Стилистика духовной музыки Азеева столь разнообразна, что неверно было бы сводить ее лишь к описанному типу песнопений, хорально-гармонический слог которых характеризует особенности «петербургской школы», по замечанию Гарднера. Среди сочинений Азеева встречаются композиции и других типов, а некоторые сочинения содержат разнообразие композиторских приемов, свойственных разным типам.

В ряду его опусов хорально-гамонического склада есть произведения, в которых преобладающим началом является выразительная мелодия, а в ее обработку органично включаются подголоски народно-песенного характера. Таково песнопение «Святой Боже» болгарского распева, написанное в свойственном народному складу параллельно-переременном ладу (G-e) с остановкой на мажорной доминанте минора в конце строф. В этом песнопении прослеживается трехчастная структура, в крайних частях которой композитор использует приемы подголосочной полифонии и подчеркивает самостоятельность мелодических линий отдельных голосов, а в середине сохраняет торжественный хоральный строй славильного характера.

Некоторые из хорально-гармонических сочинений Азеева окрашены особой выразительностью, которую им придает ав-

торская мелодия в кантовом или концертном стиле. Такова композиция «Ныне силы небесныя» h-moll, основой вариантного развития которой является поступенно-восходящая тема с завершающим нисходящим ходом и остановкой на мажорной доминанте, «Вкусите и видите» F-dur, основанное на гармоническом раскрытии выразительной мелодии с восходящим ходом на сексту. Таково же «Свете тихий» d-moll с песенно-колыбельной трехдольной темой, «облаченной» в тихие хоральные «ризы».

Отдельное внимание следует уделить тому типу песнопений Азеева, в которых особую выразительную роль несут фактурно-тембровые приемы. Это сочинения по типу классических концертов, такие как трехчастная двуххорная композиция Шестопсалмия «Слава в вышних Богу» C-dur с имитационными приемами, задействовавшими ответы разных голосовых тембров, или концерт «Святым Апостолом» F-dur, сочетающий двуххорность в первой строфе, выразительную имитационную середину и торжественное туттийное окончание. Это и ряд других песнопений, в которых ведущим композиционным приемом является работа с фактурным пространством. Например, в сочинении «Чашу спасения приму» d-moll (на мелодию из обихода Синодального издания) Азеев применяет чередование тембров солиста квартета высоких и средних голосов с туттийным звучанием, одновременно чередуя и ладовый колорит (минорную квартетность с мажорным *tutti*). Интересно фактурно-пространственное решение в «Достойно есть» G-dur: авторская мелодия, сходящая по своей мелодической структуре с киевским распевом, дублированная терциями и секстами, а иногда имитационно подхваченная разными голосами, звучит на фоне непрерывно меняющихся у разных тембров исонов и органых пунктов. При этом величественный гармонический строй этого песнопения практически не выходит за пределы торжественного G-dur.

В Херувимской e-moll, написанной на болгарский распев, основной напев, помещенный в верхний голос, рождает интонационно близкое ему развернутое многоголосие в стиле народного подголосочного. Спокойное и ровное, соответствующее духу и смыслу текста, метрически свободное непрерывное течение музыки складывается из комплементарного сочетания голосов, передающих друг другу интонации напева.

Вообще текст Херувимской, воспетый композитором многократно, как видно, был одним из любимых им. В Херувимских песнях Азеев достиг особого разнообразия фактурных приемов, а в Херувимских, созданных на мелодию распевов, ему удалось выработать композиторский язык, приближающий его музыкальный стиль к лучшим образцам Нового направления. Такие Херувимские, демонстрирующие гибкий подголосочный стиль, ориентированный на интонационную природу первоисточника, выявляют особый тип его духовно-музыкальных композиций.

Азеева очевидно нельзя считать реформатором церковнопевческого искусства, хотя и нельзя отрицать, что его стремление внести в духовную музыку оригинальные приемы народного многоголосия стало значительным шагом в деле продвижения к новому стилю в церковном пении. Главное достоинство духовно-музыкальных композиций Е.С. Азеева – в органичности любых композиторских приемов, за которыми стоит искренняя и непосредственная молитвенная лирика, открытая для каждой верующей души. Очевидно, именно в этом заключается секрет популярности и долгожительства его музыки.

#### Библиографический список

1. Зверева, С.Г. Александр Кастальский. Идеи. Творчество. Судьба. – М., 1999.
2. Металлов, В.М. Очерк истории православного церковного пения в России. – СПб., 1915. Репринт: Свято-Троицкая Сергиева лавра, 1995.
3. Гарднер, И.А. Богослужбное пение русской православной церкви: в 2 т. – Сергиев Посад, 1998. – Т. II.
4. Плотнокова, Н.Ю. Азеев // Православная энциклопедия. – 2008. – Т. 1 [Э/р]. – Р/д: <http://www.pravenc.ru/text/63682.html>
5. Лисицын, М.А. Обзор новейшей духовно-музыкальной литературы. – СПб., 1901.

#### Bibliography

1. Zvereva, S.G. Aleksandr Kastalskiy. Idei. Tvorchestvo. Sudjba. – M., 1999.
2. Metallov, V.M. Ocherk istorii pravoslavnogo cerkovnogo peniya v Rossii. – Spb., 1915. Reprint: Svyato-Troickaya Sergieva lavra, 1995.
3. Gardner, I.A. Bogoslužebnoe penie russkoj pravoslavnoj cerkvi: v 2 t. – Sergiev Posad, 1998. – T. II.
4. Plotnikova, N.Yu. Azeev // Pravoslavnaya ehnciklopediya. – 2008. – T. 1 [Eh/r]. – R/d: <http://www.pravenc.ru/text/63682.html>
5. Lisicyn, M.A. Obzor novejshey dukhovno-muzikalnoj literatury. – Spb., 1901.

Статья поступила в редакцию 10.01.13

УДК 7.03

*Budkeev S.M. THE EUROPEAN ORGAN CULTURE OF XIV - XVII CENTURIES IN THE INTERRELATIONS OF THE ARTS.* The article is devoted to analysis formation of the European organ culture in the intercommunication with development theology, aesthetic consciousness, theory and practice of music, architecture and fine arts. Examine process of forming sound and visual image of the organ in the context of philosophical ideas of Renaissance, baroque, classicism.

**Key words:** organbuilding, architecture, music, aspect of arts, counterpoint, keyboard instruments, cathedral interior.

*С.М. Будкеев, доц. АлмГУ, г. Барнаул, E-mail: budkeev@rambler.ru*

## ЕВРОПЕЙСКАЯ ОРГАННАЯ КУЛЬТУРА XIV – XVII СТОЛЕТИЙ ВО ВЗАИМОСВЯЗЯХ ВИДОВ ИСКУССТВ

Статья посвящена анализу становления европейской органной культуры во взаимосвязях с развитием теологии, эстетического сознания, музыкальной теории и практики, архитектуры и изобразительного искусства. Рассмотрен процесс формирования звукового и зрительного образа органа в контексте философских идей Ренессанса, барокко, классицизма.

**Ключевые слова:** органостроение, архитектура, музыка, виды искусства, контрапункт, клавишные инструменты, соборный интерьер.

В XIV веке в музыкальной теории и практике получили обоснование новые элементы эстетического сознания, систематизированные как *Ars nova* (Новое искусство) в одноимённом труде Филиппа де Витри (ок. 1322 г.). Этот период коренных изменений средневекового сознания характеризуется как высокоразвитое профессиональное искусство позднего Средневековья (Франция), и как Проторенессанс, Предвозрождение (Италия).

Эпоха Ренессанса, названная величайшим переворотом в истории человечества (Энгельс), определила новые гуманистические ориентиры в искусстве. Основные положения средневековой теории и практики подвергнуты критике в трактатах XV в. (Рамис из Пареха «Практическая музыка», Иоанн Француз «О музыке», Николо Бурци «Книжечка цветов», Адам из Фульда «О музыке»). Характерной чертой исследований учёных эпохи является акцент на светском применении органа: «Когда торжественно и пышно великие мира сего пируют, мы знаем, сколько при этом бывает музыкантов: здесь певцы, там флейтисты, здесь тимпанисты, там органисты... так они мелодично играют, что кажется, будто видишь образ небесных радостей» [1]. В таких случаях применялись весьма популярные органы – позитивы и портативы. Нидерландский композитор и теоретик Иоанн Тинкторис, долгое время работавший в Италии, одним из первых обобщил понятие контрапункта с общеэстетических позиций: «Во всяком контрапункте должно быть разнообразие. Этого талантливый композитор достигает, если в одном случае он берёт ноты одной длительности, в другом иной, здесь пользуется одной пропорцией, там другой, здесь синкопу даёт, там без неё обходится, здесь с фугами [имитациями] сочиняет, там без них, то с паузами, то без них, здесь ровно поёт, там с колоратурами» [1]. Подобная контрапунктическая трактовка архитектурного оформления органов получит развитие в итальянском, нидерландском органостроении эпохи барокко.

Имея в виду, прежде всего, архитектуру, ваяние, пластику – религиозный реформатор, мыслитель и педагог Меланхтон (1497–1560) впервые обозначил диалектическую взаимосвязь архитектурного и музыкального зодчества: «Другие искусства возвышают наши умы к небесному, но лишь через музыку божественное нисходит с небес к человеческому. Именно по этой причине, как я полагаю, древние повсюду придавали статуям богов музыкальные символы...» [2]. Орган в этой связи может восприниматься как посредник между сакральным и мирским. Учёный выдвинул идею гармонической пропорции церкви, в которой наивысшей силой обладают «сладчайшая гармония музыки», созвучие познания «сына божия и веры», мудрость гармонии церкви как Универсума, отражающего божественную картину мира. Отстаивая гуманистические идеи своего времени, крупнейший немецкий теолог подчёркивал: «Ведь именно музыку господь предназначил роду человеческому для того, чтобы объединяться пением и сообщать другим истинное учение о сущности и воле божьей... музыка предназначена также возбуждать чувства, соответствующие христову учению, и поэтому в храмах истинной церкви она всегда должна и сохраняться, и почитаться. Итак, господь хотел, чтобы сама гармоническая пропорция была отображением церкви...» [2].

Гармоническая пропорция видов искусств в церкви как Универсуме выражает важнейший методологический принцип философии немецкого Возрождения, ставший основой для трактовки органа как архитектурно-художественного комплекса. Идеи пропорции как основы музыки и душевного мира человека развивал выдающийся музыкальный теоретик Джозеф Царлино (1517–1590). По его мнению, разум – дар, приближающий человека к ангелам. Показательно суждение мыслителя о связи архитектуры и музыки: «Если архитектор не знал бы музыки, то – как показывает Витрувий – он не мог бы со смыслом устраивать машины, а в театрах размещать сосуды и хорошо, музыкально располагать сооружения» [3]. Речь идёт о гидравлосе как музыкальном и архитектурном сооружении, а также об автоматических музыкальных аппаратах органного типа, сконструированных Героном Александрийским и являвшихся частью античных архитектурных построек. Царлино утверждал вслед за предшественниками, что, поскольку душа мира есть гармония, то душа и тело человека созданы в гармонии по подобию Космоса – лишь в меньшем объёме – как микрокосмос. Музыка объединяет макромир и микромир, выражая их совершенство. Рассуждения об объединяющей роли музыки свидетельствуют о её значении в формировании целостной картины мира человека эпохи Возрождения. Исследуя природу контрапункта Царлино обосновал его как гармонию разнообразия вещей, взятых вместе и друг другу противоположных. Этот системный вывод наглядно выражен в архитектуре, живописи и декоративно-прикладном оформлении органов Ренессанса и барокко. Зрительный (визуальный) контрапункт как принцип, раскрытый в эпоху Ренессанса, назван контрапостом.

Основатель немецкого протестантизма Мартин Лютер (1483–1546) – первый среди крупнейших религиозных деятелей, возвысивших искусство до уровня теологии: «Я хотел бы видеть все искусства, особенно музыку, на службе того, кто их дал и создал... После теологии нет такого искусства, которое могло бы сравняться с музыкой, ибо после теологии лишь она одна создаёт то, что вызывает одна теология, а именно спокойное и ясное состояние духа» [4]. Лютер высказал также вполне мирские идеи музицирования, чем приблизил органное искусство к духовному миру человека: «...Если печаль берёт над вами силу, скажите: нет, сыграю-ка я нашему господу Христу песню на регале [род портативного язычкового органа, распространённого в быту. – С.Б.]... Ударяйте быстро по клавишам и пойте, до тех пор, пока не пройдут дурные мысли...» [4]. Широкий гуманистический спектр идей реформатора подготовил почву для создания органных творений лютеранина И.С. Баха, отразивших грандиозную картину Универсума и утончённый внутренний мир индивида эпохи барокко.

В эпоху Ренессанса популярность приобрели разновидности клавишных инструментов (клавичембало, спинеты и др.). Итальянский писатель Кастильоне (1478–1529) считал их гармоничными и наполняющими душу музыкальной прелестью. Светское применение клавичембало отражено в трактатах Хуана Бермудо (1510 – ?), Козимо Бартоли (2-я пол. XVI в.). После-

дний упомянул о бытовом музицировании, подчеркнув, что некий музыкант «играет на органе или любом инструменте столь же хорошо, со стольким изяществом и лёгкостью, а также с таким пониманием музыки, что с ним сравнятся лишь немногие...» [5]. На рубеже XVI–XVII столетий появляются придворные органисты, что свидетельствует о расширении светских функций инструментов, а упоминания об «архиорганах» – косвенный признак их сложной конструкции и крупных размеров.

Эпоха Ренессанса ускорила становление звукового и зрительного образа органа, который становится вполне самостоятельным. Мастера и авторы трактатов в соответствии с приоритетами эпохи развивают идеи технологических новшеств конструкций позитива, портатива, большого органа: Граньена, Конселе-Барбет, Арно и др. (XV в.). Более разнообразной становится тембровая палитра. Архитектура органов формируется с учётом интерьеров соборов, в стремлении к композиционному единству и эстетически организованному пространству вокруг инструментов. В число авторов, оформивших органные комплексы, вошли Донателло, Лука делла Роббиа, Буркмайр, Гольбейн Старший (XV–XVI вв.). Высокий уровень мастерства органостроителей отражён художниками Г. и А. Эйк, Г. ванн дер Гус, Г. Мемлинг (XV в.) и др. При этом, трактаты по строительству органов продолжают традицию технологических узкопрофессиональных рекомендаций (А. Шлик, отчасти С. Вирдунг, XV–XVI вв.). В некоторых манускриптах содержатся правила регистровки, что свидетельствует о компетентности мастеров в строительном и исполнительском ремесле (Антеньяни, Л. Гуснако и др., XVI в.). Расширение светских тенденций в органной культуре Северных Нидерландов послужило толчком к развитию технологии и образной сферы инструмента (мастера Я. Ван Ковеленс, Х. Нигоф, Г. Нигоф, Х. Сюисс, XVI в. и др.). Разнообразие тембровых и технологических средств связано с концертной практикой. Итальянские ренессансные органы (особенно XVI столетия) выделялись пышным архитектурным и декоративным оформлением, дополнявшим стилевые черты соборного интерьера. Образная сфера фасадов отражала символику архитектуры Римской империи (триумфальные арки, колоннады, пилястры, растительные орнаменты и т.д.). Раскрытые фасадные створки украшены картинами на темы Священного писания (П. Веронезе, Я. Тинторетто, Дж. Беллини и др.). Итальянские трактаты, как правило, содержали технологические, исполнительские и художествен-

ные аспекты органной культуры (А. Банкьери, школа Антенъяти, К. Костанцо, А. Банкьери, Дж. Дирута и др.).

К XVII столетию объём знаний, содержательных, технологических, социокультурных, мировоззренческих компонентов видов искусств возрос и усложнился настолько, что на первый план выдвинута идея мастера, специалиста, Художника, компетентного в конкретной области творчества. Противоречия общественного бытия лишили художественную картину мира былого равновесия, а гармоническая, универсальная личность Ренессанса осталась идеалом прошлого. XVII век характеризуется бурными социально-политическими событиями, важнейшими научными открытиями и принципиально новыми достижениями философской мысли, главным из которых стало формирование методологии научного знания.

В видах искусств этого времени существуют различные системы, направления, связанные с неравномерностью художественной эволюции стран. Сложность характеристик и отсутствие единых критериев стилей обусловили применение понятий – Позднее Возрождение, маньеризм, классицизм, барокко, реализм.

Ренессансная концепция мира пересмотрена, утвердилось понятие о солнечной системе (Коперник) и бесконечности вселенной (Джордано Бруно). Человек уже – не центр мироздания. Один из первых поэтов барокко Джанбаттиста Марини (1569–1625), мастер причудливых метафор, неожиданных сравнений, представил вселенную как хоровую капеллу, «в которой «известный маэстро», т.е. сам господь-бог, распределил все партии между различными существами: «...ангел пел контрольным, человек – тенором, а множество зверей – басом...». Белые и чёрные ноты обозначали дни и ночи, фуги и паузы и ускорение ритмов; большие ноты были подобны слонам, малые – муравьям» (цит. по: [6]). Преобладающая в мире дисгармония – один из главных тезисов теоретиков барочной эстетики, выразившийся в намеренном отклонении от «правил» в архитектуре, скульптуре (Бернини), музыке (М. Гальяно и др.) и других искусствах. Метафора и «острый ум» (*acutezza* – итал. острота; *acutus* – лат. остроумный, пронзительный) стали важными признаками стиля, начиная с поэтики и философии Эммануэля Тезауро (1592–1675), аргументировавшего «острый ум» как существенную черту психологических обоснований архитектуры, живописи барокко («Подзорная труба Аристотеля» – 1654 г., «Моральная философия» – 1670 г.).

#### Библиографический список

1. Иоанн Тинкторис: Обобщение о действии музыки [Э/р]. – Р/д: <http://early-music.narod.ru/biblioteka/estetika-mages-renais/estetika-mages-renais-33.htm>
2. Меланхтон: О свободных искусствах [Э/р]. – Р/д: <http://early-music.narod.ru/biblioteka/estetika-mages-renais/estetika-mages-renais-34.htm>
3. Царлино: Установление гармонии [Э/р]. – Р/д: <http://early-music.narod.ru/biblioteka/estetika-mages-renais/estetika-mages-renais-39.htm>
4. Мартин Лютер: Из предисловия к песеннику Баптиста (1545 г.) [Э/р]. – Р/д: <http://early-music.narod.ru/biblioteka/estetika-mages-renais/estetika-mages-renais-35.htm>
5. Бартоли: Академические рассуждения [Э/р]. – Р/д: <http://early-music.narod.ru/biblioteka/estetika-mages-renais/estetika-mages-renais-43.htm>
6. Шестаков В.П. Очерки по истории эстетики: 4 гл. XVII век: от Ренессанса к Просвещению [Э/р]. – Р/д: <http://17v-euro-lit.niv.ru/17v-euro-lit/articles/shestakov-po-istorii-estetiki.htm>

#### Bibliography

1. Ioann Tinktoris: Obobshenie o deystvii muziki [Eh/r]. – R/d: <http://early-music.narod.ru/biblioteka/estetika-mages-renais/estetika-mages-renais-33.htm>
2. Melankhton: O svobodnykh iskusstvakh [Eh/r]. – R/d: <http://early-music.narod.ru/biblioteka/estetika-mages-renais/estetika-mages-renais-34.htm>
3. Carlino: Ustanovlenie garmonii [Eh/r]. – R/d: <http://early-music.narod.ru/biblioteka/estetika-mages-renais/estetika-mages-renais-39.htm>
4. Martin Lyuter: Iz predisloviya k pesenniku Baptista (1545 g.) [Eh/r]. – R/d: <http://early-music.narod.ru/biblioteka/estetika-mages-renais/estetika-mages-renais-35.htm>
5. Bartoli: Akademicheskie rassuzhdeniya [Eh/r]. – R/d: <http://early-music.narod.ru/biblioteka/estetika-mages-renais/estetika-mages-renais-43.htm>
6. Shestakov V.P. Ocherki po istorii ehstetiki: 4 gl. XVII vek: ot Renessansa k Prosvetheniyu [Eh/r]. – R/d: <http://17v-euro-lit.niv.ru/17v-euro-lit/articles/shestakov-po-istorii-estetiki.htm>

Статья поступила в редакцию 10.01.13

УДК 7.01

**Vinogradov Y.A. THE PROBLEM OF UNDERSTANDING OF THE MYTHIC-EPIC POETRY IN THE MODERN BOOK'S DRAWINGS.** This article is devoted to the matter of modern artistic interpretation of the ancient epic poetry. The author takes for example illustrations of artist D. Bisti to the poem of Homer «Iliad» and shows indestructible ties of modern times and the extinct ages.

**Key words:** ancient wisdom, keepers of traditions, mythology, epos, black figure vase-painting.

**Ю.А. Виноградов, магистр искусствоведения, доц. каф. истории отечественного и зарубежного искусства АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: [stm@art.asu.ru](mailto:stm@art.asu.ru)**

## ПРОБЛЕМА ОСМЫСЛЕНИЯ МИФО-ЭПИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ В СОВРЕМЕННОЙ КНИЖНОЙ ГРАФИКЕ

В статье поднимаются вопросы современной художественной интерпретации древней эпической поэзии. На примере иллюстраций художника Д. Бисти к поэме Гомера «Илиада» автор показывает нерушимую связь современности с давно ушедшими эпохами.

**Ключевые слова:** древняя мудрость, хранители традиций, мифология, эпос, чернофигурная вазопись.

У каждого, даже самого маленького народа, есть свой героический эпос. Уже сам этот факт доказывает, что без эпоса народ существовать не может. Он не может оформить свою культуру, свое особое, неповторимое мироощущение, свой образ мышления – то есть духовно не может состояться как народ.

Тесно связанный с религиозными воззрениями народа, являясь в качестве сказаний о героях неотъемлемой частью мифологии, эпос, таким образом, является и частью древней мудрости, усвоенной народом в незапамятные времена и заложенный им впоследствии в основу своего жизненного опыта.<sup>1</sup> Чтобы понять духовную жизнь народа, надо обратиться к его мифотворчеству, к его героическому эпосу – к этому наиболее древнему пласту мыслительной деятельности человечества.

Но образы героических сказаний, в основе своей восходящие к скрытым веками архетипам, с течением времени утрачивали свое подлинное значение, их первоисток становились не ясны, и требовался интерпретатор, хранитель древней мудрости, способный разъяснить и донести до слушателей истинный смысл древних сказаний. Незыблемость первоистоков была главным условием существования эпоса и его основным значением. Вот почему проблема традиции в передаче древних сказаний сохраняла свою крайнюю актуальность на протяжении всей тысячелетней истории существования эпоса и не утратила ее до настоящего времени.

На самом раннем, устном, этапе жизни эпических поэм хранителем древней мудрости и ее интерпретатором был поэтимпровизатор, исполнитель древних сказаний. В науке до сих пор идут споры, в какой мере можно считать сказители поэм так же их автором; чего было больше в его деятельности – творческого полета фантазии или верности древним истинам? Так называемый гомеровский вопрос тоже сводится к этой проблеме. И как бы ни отвечать на него, к какому бы мнению ни склоняться остается очевидным, что творческая фантазия древних сказителей не только питалась старинными истинами, но и сдерживалась ими. Поэтому творческая инициатива импровизатора как автора исполняемых им произведений касалась, в основном, только их формы, но не содержания. Содержание как отражение истины и мудрости было неприкосновенным и творческой переработке не подлежало. Верность первоисточкам была превыше всего.

С появлением письменности, когда содержание поэм стало фиксироваться на бумаге, вопрос сохранения их первозданности в какой-то мере утратил свою остроту, но проблема идеального осмысления древних сказаний не только не ослабла, но усиливалась по мере того, как отодвигался во времени момент

их возникновения. На смену поэту пришли другие хранители древней мудрости, уже не столько исполнители, сколько толкователи седых преданий. Переписчики старинных рукописей, жрецы, философы, сменяя друг друга, доносили до следующих поколений древнюю мудрость своего народа, не только сохраняя всеми доступными им способами ее первозданность, но и связывая ее с проблемами своего времени, ища в ней ответы на них.

Когда культура отдельных народов перешагнула свои национальные границы, слившись в единое достояние всего человечества, ряды хранителей древней мудрости пополнились переводчиками эпических поэм на другие языки. Находя в другом языке аналогии для выражения заложенных в поэмах истин, переводчики продолжили дело сохранения их первозданности, придя на смену хранителям прошлого.

Но среди этих сменявших друг друга хранителей был еще один, бессменный, который прошел с ними бок о бок через все времена существования древних поэм. Им оказался художник. Изобразительное искусство явилось наиболее эффективным, доступным и долговечным средством сохранения эпической мудрости. Возникнув вместе с эпосом, иллюстрирующие его изображения до сих пор хранятся и в античной вазописи, и в средневековой чеканке, резьбе по дереву, камню, кости.<sup>3</sup> Наше время тоже, оставив для себя в качестве хранителя древней мудрости, в основном, переводчика, оставило вместе с ним и художника.<sup>4</sup>

Художник, иллюстрирующий сегодня древний эпос, выполняет тем самым функцию его современного хранителя. Он должен, осознавая в полной мере незыблемость эпических первоистоков, точностью художественных приемов передать подлинный дух иллюстрируемого им творения. Только таким образом можно сохранить живое, непреходящее значение старинных сказаний и определить их место в современной жизни.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы на отдельно взятом конкретном примере современной книжной графики попытаться рассмотреть процесс сегодняшнего постижения эпической поэзии и выявить некоторые из выразительных средств, которыми располагает современный художник при создании иллюстраций к эпосу. Сделать это необходимо, как нам кажется, уже потому, что «религия древних – это память о прошлом в связи с настоящим, познание прошлого во имя будущего, постижение глубинной связи между человеком и космосом, в единении с которым жили древние. Это единение мы утратили, и его нам предстоит возродить».<sup>5</sup>

Для анализа мы выбрали иллюстрации художника Д. Бисти к поэме Гомера «Илиада». Этот выбор не случаен, так как поэзия Гомера давно уже стала достоянием общемировой культуры и, опираясь на традиции греческой мифологии, являет собой основу основ всей эпической литературы.

Среди существующих ныне эпических преданий разных народов греческий эпос занимает особое место. Самый древний по времени своего возникновения, он с наибольшей полнотой и

<sup>1</sup> Эпос имеет те же истоки, что и мифология. Это – древнейшие события, лежащие в основе мироздания. В отличие от мифов (или сказаний о богах), рисующих картину космического бытия, эпос (сказания о героях) повествует об исторических событиях, происходивших когда-то на Земле, но в основе своей восходящих к единому космическому закону. О единстве мифических и героических сказаний говорит их теснейшая взаимосвязь, доходящая иногда до полной неразличимости, в рамках древнегреческой мифологии.

Необычность, порой крайняя фантастичность мифологической образности, которая отразилась и на эпосе, коренится в особенностях человеческого сознания, обусловленного конкретно-материальным способом существования. Для того, чтобы понять и запечатлеть в своей памяти законы и истины космического бытия, человеку (в особенности древнему) необходимо было облечь их в конкретно-образную форму. Так рождались мифы, являющиеся своего рода притчами о высших истинах бытия.

Подобную мысль мы находим в Евангелии: когда ученики спросили Христа, почему он разговаривает с народом притчами, тот ответил, что он это делает потому, что людям не дано знать тайны Царствия Небесного, и оттого они видя не видят и слыша не слышат, и не разумеют. Вот почему необходимы им притчи (Мф., 13, 10 – 13; Мк., 4, 10 – 12).

<sup>2</sup> см. об этом: Гуревич А. Я. Средневековый героический эпос германских народов. // Беоульф. Старшая Эдда. Песнь о нибелунгах. М., 1975, с. 6 – 8; Гуревич А. Я. «Эдда» и сага. М., 1979, с. 96 – 100; Стеблин-Каменский М. И. Миф. Л., 1976, с. 82 – 90; Чистякова Н. А., Вулих Н. В. История античной литературы. М., 1972, с. 17 – 21, 48 – 53.

<sup>3</sup> Интересные примеры иллюстраций к древнескандинавскому эпосу, выполненные в технике резьбы по дереву и рисунка на камне, а также чеканки, относящиеся к XI – XII вв., даны в книге А. Я. Гуревича «Эдда» и сага. Указ. изд.

<sup>4</sup> Впрочем, современность дала и совершенно новых интерпретаторов эпических преданий. Среди них необходимо в первую очередь назвать Рихарда Вагнера – музыканта и драматурга, удивительно тонко ощущавшего дух древних сказаний и сумевшего с непревзойденной силой воплотить его в тетралогии «Кольцо нибелунга».

<sup>5</sup> Шталь И. В. Греческий архаический эпос: космос, боги, люди. // О происхождении богов. М., 1990, с. 19.

<sup>6</sup> В этом отношении следует еще отметить карело-финский эпос «Калевала», который благодаря точности и уникальности воспроизведения древних воззрений и обычаев, подтверждаемых археологическими материалами, стал своего рода энциклопедией первобытного сознания. Руны «Калевалы» во многом являются сейчас историческим источником, проливающим свет на загадки далекого прошлого (см. об этом, напр.: Доманский Я. В., Столяр А. Д. По бесовым следам. Л., 1962, с. 217 – 224, 230 – 236).

непосредственностью донес до нас дух незапамятных доисторических эпох.<sup>6</sup> Может быть, именно поэтому в нем так тесно переплетены героические и мифические мотивы. Он еще хранит память о неразрывной связи космических и исторических событий. Боги и люди в греческих сказаниях, хотя и относятся к различным категориям, мало чем отличаются друг от друга. Боги полностью очеловечены, а люди, как правило, являются их потомками и по своим идеальным качествам равняются богам. Вот почему чисто исторические события, например, Троянской войны, которые и составляют сюжетную основу гомеровской «Илиады», относятся к мифологии и даже входят в особый, троянский, цикл мифов. Истоки этих мифов теряются во мраке веков. До нас дошла лишь традиция передачи их из поколения в поколение.

«...Эрида бросила Гере, Афине и Афродите яблоко, являвшееся наградой за красоту, и Зевс приказал Гермесу привести богинь на гору Иду к Александру, чтобы тот их рассудил. Богини стали предлагать Александру дары. Гера сказала, что если ей будет отдано предпочтение перед остальными, она предоставит Александру власть над всеми людьми, Афина обещала ему победу на войне, а Афродита – супружество Елены. Александр отдал предпочтение Афродите и отплыл в Спарту... Девять дней гостеприимно принимал Александра Менелай; но когда Менелай на десятый день отправился на остров Крит... Александр угорюлил Елену отплыть вместе с ним...

Менелай, как только узнал о похищении своей супруги, отправился в Микены к Агамемнону и стал просить его собрать войско против Трои, вербуя воинов по всей Элладе...

Выплыв от Тенедоса в открытое море, эллины подплыли к Трое. Одиссея и Менелая они выслали вперед с тем, чтобы они потребовали от троянцев возвращения Елены и имущества. Но троянцы, собравшись на собрание, не только отказались вернуть Елену, но хотели убить послов. Их спас Антенор, а эллины, разгневанные высокомерием варваров, полностью вооружились и направили корабли против них... Между тем варвары, узнав, что к их берегам приближается флот, вооружились, устремились к берегу и стали бросать камни, препятствуя высадке.

... Прошло девять лет, и на помощь троянцам прибыли союзники...»<sup>7</sup>

Так описывает причины и начало Троянской войны Аполлодор, чья «Мифологическая библиотека» «представляет собой единственное из всех дошедших до нас античных сочинений по мифологии, где мифы Древней Греции излагаются в наиболее полном и систематизированном виде».<sup>8</sup> Но Аполлодор жил во II в. до н. э. и уже имел перед собой длинный ряд хранителей и толкователей древних мифов, на которых он постоянно ссылается в своем произведении. Бесконечно повторяющимися фразами «Как говорят некоторые...», «Другие же говорят...» он отсылает читателя своей «Библиотеки» к той традиции, которой он следует. Традиция же эта восходит к древнейшему из известных нам хранителей греческой мифологии – к Гомеру.

«Гомеровская мифология – первая, которая нам известна у греков».<sup>9</sup> Но Гомер, живший в VIII в. до н. э., был рапсодом, то есть исполнителем эпических сказаний, созданных на основе устных героических песен, исполнителями которых были аэды, певцы-импровизаторы. Их творчество, непосредственно связанное с мифологическими преданиями, не дошло до нас, оно само стало частью этих преданий, а певцы, подобно легендарному Орфею, сделались героями мифологии и эпоса. Так был заложен первый пласт той традиции, на основе которой Гомер создал свои поэмы.<sup>10</sup>

А. Боннар в книге, посвященной греческой цивилизации, называет «Илиаду» и «Одиссею» библией греческого народа.<sup>11</sup> В поэмах Гомера отразился дух греческого народа, дух его сознания.

Греция дала миру качественно новый взгляд на окружающую действительность. В процессе развития сознанию греков удалось преодолеть первобытный ужас перед тайной мироздания и усвоить для себя великую радость бытия. В отличие от древневосточных культур, основанных на культе загробного

мира,<sup>12</sup> культура Греции обращена к миру окружающему во всей его конкретности и жизненной полноте.

Соприкасаясь с богатством и разнообразием окружающей, чисто материальной действительности, сознание греков воспринимало ее законы и отражало их в произведениях искусства. В основе материального мира лежит конфликтно-действенное начало, а основным его свойством и способом существования является движение. Поэтому-то все греческое искусство так насыщено движением. Движение проявляется в конфликте несущих и несомых элементов дорического ордера, в одухотворенной улыбке обнаженных курсов, в стремительной пластике миновского Дискобола, в прихотливости конструктивных форм Эрехтейона. Идея движения становится неотъемлемой частью греческого сознания, и истоки ее уходят в глубокую древность. Их мы находим у Гомера в «Илиаде».

Эта поэма полна сокрушительной энергии. Посвященная небольшому эпизоду многолетней войны, она буквально взрывается изнутри напором боевых действий.

*«Рати, на место одно устремляясь, быстро сошлись,  
Разом сразились кожи, сразились кони и силы  
Воинов, медью одетых; выпуклоблещущие разом  
Сшиблись щиты со щитами; гром поднялся ужасный.  
Вместе смешались победные крики и смертные стоны  
Воев губящих и гибнущих; кровью земля заструилась»*  
(Ил., VIII, 60 – 65).

*«С ужасом в город вбежав, как олени молодые, трояне  
Пот охлаждали, пили и жажду свою утоляли,  
Вдоль по стене на забрала склоняясь; но аргиев  
Под стену прямо несли, щиты к раменам приклонивши»*  
(Ил., XXII, 1 – 4).

*«Так произнес он – и к граду с решимостью  
гордой понесся,  
Бурный, как конь с колесницей,  
всегда победительный в бегах,  
Быстро несется к мете, расстилаясь  
по чистому полю, –  
Так Ахиллес оборачивал быстро могучие ноги»*  
(Ил., XXII, 21 – 24).

*«Бурный Аякс, на троян опрокинувшись, ранил Дорикла,  
Сына Приама побочного; там же он Пандока свернул,  
Свернул, кругом нападая, Лизандра, Пираза, Пиларта.  
Словно река наводненная в поле незапная хлынет,  
Бурно упавшая с гор, отягченная Зевсовым ливнем;  
Многие дубы иссохшие, многие древние сосны  
Мчит и, крутящаясь, ил свой взволнованный  
в море бросает, –  
Так устремился и все взволновал Теламонид могучий,  
Коней разя и мужей»*  
(Ил., XI, 489 – 497).

Эти примеры можно множить и множить. Поэма вся проникнута подобными настроениями. Из приведенных примеров хорошо видно, как в поэме слились воедино и смысловый ряд слов, выражающих стремительность движений и состояний («устремился», «сразились», «сшиблись», «бурный», «быстро несется» и т. д.), и артикуляционно-ритмическая чеканность, проявляющаяся даже в перечислении имен («Лизандра, Пираза, Пиларта»), и смысловое удвоение фраз, активизирующее ритмический рисунок стиха («многие дубы иссохшие, многие древние сосны»). В результате создается наполненная неукротимой энергией картина сокрушительного боя.

Даже там, где по сюжету отсутствуют военные действия, лексика поэмы полна движения. Например:

*«Рек он; и старец трепещет и, слову царя покорясь,  
Идет, безмолвный, по берегу немолчношумящей пучины»*  
(Ил., I, 33 – 34).

Или:  
*«И Атрид повелел провозвестникам звонкоголосым  
Всех к собранию кликать ахейских сынов кудреглавых.  
Вестники подняли клич – и ахейцы стеклись быстро»*  
(Ил., II, 50 – 52).

<sup>7</sup> Аполлодор. Мифологическая библиотека. Э. III, 2 – 34.

<sup>8</sup> Аполлодор. Мифологическая библиотека. Л., 1972, Приложения, с. 106.

<sup>9</sup> Маркиш С. Путь к Гомеру. // Гомер. Илиада. Одиссея. М., 1967, с. 15.

<sup>10</sup> Безусловно, до аэдов тоже существовали формы мифологической традиции, но это была, как нам представляется, совсем другая традиция, основанная на другом уровне сознания, чем традиция Гомера. Поэтому мы и называем искусство аэдов первым пластом гомеровской традиции.

<sup>11</sup> Боннар А. Греческая цивилизация. От Илиады до Парфенона. М., 1992, с. 22.

<sup>12</sup> Например, культура Древнего Египта целиком связана с заупокойным религиозным культом, и изобразительный канон египетского искусства полностью подчинен требованиям этого культа. То же самое можно сказать и об искусстве Передней Азии. Пожалуй исключением является только искусство Индии с его подчеркнутыми чувственными образами.

Поистине, «Илиада» сродни величественным дорическим храмам, сочетая в себе размеренность эпического повествования и взрывную энергию заключенного в словах движения. Словесная энергичность дополняется в поэме динамикой композиционных приемов. Уже сам тот факт, что огромная, состоящая из 24 песен поэма концентрируется вокруг одной темы, одного, главного события – гнева Ахиллеса, придает ее действию характер сжатой пружины. «Все события поэмы укладываются в девять дней».<sup>13</sup> Это ведет к чрезвычайному уплотнению действия, и разросшиеся масштабы поэмы говорят о действенной интенсивности.

Кроме того, образы главных героев даны в тесном переплетении друг с другом, которое носит характер либо противопоставления, либо взаимодополнения. Ахиллес и Гектор, Ахиллес и Патрокл, Гектор и Парис находятся в состоянии единства противоположностей.

Поэма Гомера строится по законам мироздания, по законам, изначально заложенным в сознание человека и отраженным им в своих мифологических сказаниях. В этом и состоит истина древних мифов, истина мифо-эпической традиции, которую Гомер в своих поэмах передал последующим поколениям. Сам, переняв эту традицию от предыдущих веков, Гомер обогатил ее мироощущением своего времени. Недаром историки изучают особенности гомеровской эпохи по его песням, события которых происходят в мифологические времена. И это очень важный момент в существовании мифо-эпических сказаний. Древняя истина только тогда является истиной, когда обладает современной значимостью на любом историческом отрезке времени. Мифы и эпические сказания до тех пор остаются живыми организмами, пока сохраняют непосредственную связь с последующими эпохами. И главная задача хранителей древних истин состоит в том, чтобы сберечь и выявить эту связь.

Величайшими хранителями, подхватившими и продолжившими мифологическую традицию Гомера, были те, кто впервые отредактировал и записал его поэмы. Случилось это в VI в. до н.э. при Писистрате и его сыновьях. В списках содержание поэм дошло и до Аполлодора, который во многих сюжетах своей «Библиотеки» с точностью следует гомеровскому повествованию.

Переходя из поколения в поколение, гомеровская традиция стала основополагающим фактором всей греческой культуры и вместе с ней вошла в состав общеевропейской культуры. Сделавшись достоянием всех европейских народов, она тем самым расширила круг своих хранителей, вышедший за пределы одной Греции. Вошла в этот круг и Россия. Одним из выдающихся русских хранителей незапамятной старины стал Н.И. Гнедич, создавший в 1829 году русский перевод «Илиады». Этот перевод до сих пор является непревзойденным по своим художественным качествам. А.С. Пушкин сказал о нем:

*«Слышу умолкнувший звук божественной эллинской речи;  
Старца великого тень чую смущенной душой».*<sup>14</sup>

Эти слова очень точно передают то впечатление, которое производит на современного читателя труд Гнедича. Его перевод – это своего рода «слепок с древнегреческого оригинала по содержанию, форме и художественному впечатлению»,<sup>15</sup> на самом деле способный воскресить давно умолкнувшие звуки древней речи, что даже начинаешь ощущать присутствие произносящего ее человека. Достигается это благодаря верности стилистическим особенностям гомеровского повествования.

«Характерным признаком гомеровского стиля является постоянная и нарочитая архаизация в повествовании».<sup>16</sup> Гнедич передает ее сознательной архаизацией русского языка за счет привнесения в него огромного количества славянских и древнерусских слов. Так сохраняется в первоизданности величественный дух древнего мифического слова.

И, конечно же, на всем пути сохранения древней традиции ее сопровождали художники. История создания изобразительных вариантов гомеровских сказаний начинается в глубокой древности. Первые росписи греческих ваз на тему Троянской войны почти современны самому Гомеру. Чернофигурная амфора с изображением Ахилла и Аякса, играющих в кости, работы Эксекия относится к 530 г. до н.э. Чуть позже появилась краснофигурная роспись Сосия «Ахиллес, перевязывающий Патрокла».

То же самое можно наблюдать и в скульптуре. «Есть сведения, по-видимому, исходящие от самого Фидия, что величие и красота Зевса открылись ему в следующих стихах «Илиады»:

*Рек, и во знаменье черными Зевс помавает бровями:*

*Быстро власы благовонные вверх поднялись у Кронида  
Окрест бессмертной главы, и потрясся Олимп многохолмный».*<sup>17</sup>

Подобные памятники ценны для нас своим непосредственным соприкосновением с мифологической традицией, которая в то время была еще естественной формой мышления, тесно связанной с повседневностью. Они сами по себе являются традицией во всей ее первоизданности.

Со временем эта первоизданность все более и более утрачивалась. Произведения изобразительного искусства в большей степени начинают питаться эстетическими и мировоззренческими идеалами своего времени, нежели духом прошедших эпох. С особой яркостью это проявляется в живописи конца XVIII – начала XIX вв., где мифологические сюжеты являются только поводом для создания академических работ. Среди художников этого времени очень трудно найти хранителя древней мудрости. Даже в таком выдающемся произведении, написанном на сюжет из «Илиады», как картина русского художника А.А. Иванова «Приам, спрашивающий у Ахиллеса тело Гектора» чувствуется отстраненность от первоисточника. Картина красива, в ней много достоинств, в том числе и археологическая точность деталей, но отсутствует подлинно гомеровский дух. Знаменателен тот факт, что картина написана в 1824 году, за пять лет до появления «Илиады» в переводе Гнедича.

Наше время, обогащенное многими научными знаниями в области древних культур, имеющее в своем арсенале опыт выдающихся хранителей прошлого, вновь возвращается к первоисточникам. Мифологическая тематика в современном изобразительном искусстве воплощается, в основном, в форме иллюстраций к мифологическим текстам. Верность первоисточникам здесь необходима, как нигде. Насколько современные художники-иллюстраторы отвечают званию хранителя древней мудрости? Ответить на этот вопрос в определенной мере нам помогут иллюстрации Д. Бисти к гомеровской «Илиаде».

В 1960 году Государственное издательство художественной литературы выпустило «Илиаду» Гомера отдельным изданием. Оформителем книги стал художник Д. Бисти. «Илиада» была издана массовым тиражом, что весьма ограничивало возможности художника, который не имел права выйти за пределы дешевого издания и должен был выражать грандиозный замысел эпического произведения довольно скромными средствами.

Для воплощения гомеровских образов Бисти выбрал технику гравюры на дереве, позволяющей контрастным сопоставлением мощных черно-белых пятен передать неистовый напор человеческих страстей. Это как нельзя лучше ложилось на образный строй гомеровского произведения, пронизанного неукротимым, напористым движением.

Движение – вот что стало отправной точкой иллюстраций Бисти. Именно движение, свойственное всему древнегреческому искусству и корнящееся в глубинах греческого национального сознания, создает в иллюстрациях к Гомеру характерное для творческого почерка Бисти «ощущение достоверности исторической эпохи».<sup>18</sup> Историческая подлинность изображений содержит в себе доказательство верности художника эпическим первоисточникам. Она не допускает произвола ни в раскрытии содержания гомеровской поэмы, ни в трактовке ее образов.

Ощущению исторической подлинности способствует и другой прием, примененный художником в иллюстрациях. Используя характерные особенности ксилографии, Бисти создает изображения, напоминающие по стилю архаическую чернофигурную вазопись. Подобное впечатление создается, прежде всего, изображениями черных силуэтов на светлом фоне (изображение на суперобложке художник сближает с вазописью даже колористически, помещая черные силуэты на оранжевом фоне, напоминающем цвет обожженной глины), а сопоставление черных и белых пятен на самих силуэтах напоминает тот прием греческой вазописи, при котором «основное цветовое соотношение фона и изображений дополнялось белой, красной и густо-фиолетовой красками».<sup>19</sup> Это приводит на память, например, роспись внутренней стороны килика «Дионис в лодке» Эксекия, где

<sup>13</sup> Маркиш С. Указ. соч., с. 18.

<sup>14</sup> Пушкин А. С. На перевод Илиады. // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений в 10 томах, т. III. М., 1957, с. 183.

<sup>15</sup> Шаль И. В. Греческий архаический эпос... Указ. изд., с. 19.

<sup>16</sup> Чистякова Н. А., Вулих Н. В. История античной литературы. М., 1972, с. 40.

<sup>17</sup> Любимов Л. Д. Искусство древнего мира. М., 1971, с. 206. Речь идет о статуе Зевса, созданной Фидием для храма в Олимпии.

<sup>18</sup> Лазарев М. Дмитрий Бисти. // Искусство Советского Союза. Л., 1982, с. 643.

<sup>19</sup> Колпинский Ю. Д. Искусство Эгейского мира и Древней Греции (Памятники мирового искусства). М., 1970, с. 44.

черный парус ладьи имеет с обеих сторон два контрастных белых пятна.

Пластическое решение рисунка в гравюрах, в особенности в сценах сражений, также вызывает ассоциации с вазописью. Фигуры воинов, изображенных Бисти, во многом похожи на воинов, созданных Эксекием на наружной стороне того же килика, вокруг его ручек; а скачущие кони — на несущиеся колесницы, изображенные Клитием на горловине вазы «Франсуа».

Подобные ассоциации возникают мгновенно, и тем не менее художник здесь далек от цитат. Приемы греческой вазописи переосмысливаются им и наполняются новым содержанием. Черно-белые пятна на фигурах теряют у Бисти декоративно-оттеночный характер, какой они имели в древнегреческом искусстве, и их контраст превращается в конфликт, в борьбу тьмы и света, что чрезвычайно драматизирует изображения. а скачущие кони — женных Бисти, во многом похожи на воинов, созданных Эксекием на наружной стороне того же килика, вокруг его Сами фигуры, как бы ни походили они внешне на росписи греческих ваз, наполнены таким пластическим движением, какого еще не знала архаика (таким оно стало только в период высокой классики, когда уже не было чернофигурных ваз). Точно так же, используя манеру архаических вазописцев заполнять пространство между фигурами различными орнаментально-декоративными изображениями, Бисти насыщает свои гравюры летящими стрелами, копьями, ядрами, но лишает их орнаментальности, наделяя динамически-смысловым значением. Они становятся конкретными воплощением идеи движения.

Таким образом, соединяя вместе две разновременных особенности греческого искусства, Бисти как бы создает его определенный архетип. Закладывая этот архетип в основу изобразительного принципа своих иллюстраций, он тем самым сближает их с эпико-мифологическим духом древних греческих сказаний.

Идеей движения определяется и композиционно-конструктивная схема всей книги. Здесь художник выступает скорее как оформитель, чем иллюстратор отдельных сюжетов. Сюжетных иллюстраций в книге нет вообще. Бисти целиком сосредоточивается на пространственном построении книги и пронизывает его неуклонно поступательным движением, которое порой лишь замедляет свой бег, но нигде не теряет его.

Основной формой изобразительного элемента книги являются заставки, предпосылаемые к каждой из 24 песен поэмы. Они дополняются изображениями на суперобложке, обложке, фронтисписе и титульном листе. Заставки лишь отчасти отражают сюжетную линию поэмы, запечатлевая одно из проявлений описываемых в песне событий. Главное здесь — передать общий дух гомеровского сказания.

«Илиада» — «это поэма воинов, людей, посвятивших себя войне»,<sup>20</sup> и основной ее дух — это дух битвы, дух сражения. В атмосферу боя мы попадаем сразу же, как только берем в руки книгу. Нас вводит туда изображение на суперобложке. Несущиеся в бешеной скачке кони, запряженные в колесницы; бегущие воины в надетых на лица шлемах, украшенных мощными гребнями; сверкающие окружности щитов, переданные интенсивной штриховкой; стремительные линии направленных вперед копий — все несет на себе печать бурной динамики. Приближенное к зрителю и данное крупным планом изображение воспринимается на обертнутой вокруг книги суперобложке лишь фрагментарно, в отдельных своих частях, что еще более увеличивает его динамичность и создает впечатление промелькнувшего перед взором стремительного движения.

Ориентированное слева направо, это изображение со всей его динамикой словно бы врывается в следующее за ним изображение на обложке, которое представляет собой вариант предыдущего. Здесь так же мчится колесница и бежит вооруженный воин в шлеме. Но благодаря более мелкому масштабу они как бы отодвинуты вглубь листа и даны в панорамном обозрении. В своем динамическом повествовании художник использует своего рода кинематографический прием, при котором происходит быстрая смена крупного и общего планов. Изображение копий и ядер на свободных местах обложки дополняется мотивом летящих птиц.<sup>21</sup>

Следующая гравюра помещена на фронтисписе и является непосредственным продолжением двух предыдущих. Все знакомые уже нам мотивы даны здесь с некоторым неожиданным изменением. Фигуры «шлемоблещущих» воинов с поднятыми и опущенными забралами, осевшая на задние ноги лошадь, летящие птицы, пики, снаряды — все это сбилось в одну кучу, как перед лицом подступившего вплотную врага. Движение здесь вдруг утратило стремительность, но не потеряло своего напора. Ощетинившаяся копьями группа рвется вперед, но словно сдерживается невидимой для зрителя стеной. Лишь перечеркивающие ее линии падающих стрел говорят нам об этой преграде.

Небольшой фриз из четырех силуэтов, расположенных на титульном листе, над названием книги, воспринимается как исходный момент битвы. Из последних сил движутся вперед воины, ведомые остриями своих копий. Движение противодействующей им силы запечатлено в крайней, откинувшейся назад и пораженной стрелой фигуре.

Таким образом, четыре начальные гравюры рисуют единую картину военных действий, на фоне которых разворачиваются сюжетные перипетии поэмы. В этих гравюрах представлены почти все основные мотивы и выразительные средства, используемые художником в оформлении книги. Это своего рода вступление, интродукция к основному иллюстративному материалу, помещенному на заставках. Здесь сразу же заявлен главный выразительный прием — контрастная игра света и тени, черного и белого цветов.

Последующая серия заставок являет собой как бы гигантскую волну единого поступательного движения, которое имеет свое начало, свой взлет, свою высшую, трагическую точку, где оно и застывает, готовое в любую минуту обрушиться вниз мощным потоком. Но тут кончается поэма Гомера.

Основной композиционный прием, используемый в заставках, — это несколько разномасштабных фризовых построений, выдержанных в духе ближнего и дальнего планов. Расположенные по большей части в вертикальном соотношении один под другим, эти планы иногда смешиваются, теряя свою разномасштабность (как, например, в заставках к песне пятой, одиннадцатой, тринадцатой); иногда утрачивают фризовое построение, представляя собой единую группу сбиравшихся вместе фигур (заставка к двенадцатой песне). Порой художник заменяет фриз одной или двумя большими фигурами главных героев (песни девятнадцатая, двадцать первая, двадцать четвертая) или вообще убирает разноплановое построение, полностью сосредоточивая внимание на одном событии, на одном мгновении действия (песни семнадцатая, двадцать вторая, двадцать третья). Это происходит в зависимости и от событийного ряда, и от общего настроения, данного в иллюстрируемой песне.

Кроме того, Бисти непосредственно вводит в композицию гравюр номерные названия песен. Они выполнены имитирующим греческие надписи шрифтом<sup>22</sup> и своим расположением подчеркивают общий пластический рисунок композиции.

Серия заставок, в отличие от стремительного напора вступительных гравюр, начинается довольно-таки спокойно. Заставка пока еще нет трагической напряженности действия. Заставка к первой песне, излагающей экспозицию событий, выдержана в светлых тонах и сдержанной пластике. Основной цвет здесь — белый. Черные пятна плащей на фигурах нижнего фриза лишь оттеняют и подчеркивают величественный характер всего изображения с запоминающейся центральной фигурой Агамемнона, выразительно-величественным жестом отсылающего от себя «жреца непорочного Хриса». И только в верхней части гравюры черная фигурка крылатого Аполлона с широко расставленными в энергичном шаге ногами и торсом, стремительно наклоненном во след летящим стрелам, вносит тревогу в сдержанную атмосферу композиции. Изображение бога, который «быстро с Олимпа вершин устремился, пышущий гневом», является здесь отзвуком предыдущих, насыщенных бурной динамикой, иллюстраций и одновременно служит предвестием последующих трагических событий.

Заставка ко второй песне имеет в своем верхнем ряду изображения стоящих кораблей, столь подробный и тщательный перечень которых дает в этой песне Гомер. Нижний ряд, отделенный от безмятежного верха названием песни, изображает группу воинов во главе с Одиссеем, бьющим жезлом презренного Терсита. Здесь все еще господствует светлый, спокойный тон, оттененный лишь несколькими темными пятнами, но действие

<sup>20</sup> Боннар А. Греческая цивилизация. М., 1992, с. 43.

<sup>21</sup> В мифологическом повествовании образ птиц имеет очень большое значение, поскольку, по наиболее древним представлениям, именно в виде птицы отлетала душа умершего или погибшего человека (см. об этом, напр., у А. Ф. Лосева: Лосев А. Ф. Античная мифология в ее историческом развитии. М., 1957, с. 24). В связи с этим, появление в изображениях образа птицы следует рассматривать как намек на весьма напряженную и трагическую ситуацию.

<sup>22</sup> Это еще больше сближает иллюстрации Бисти с греческой вазописью, где изображения часто имели какие-либо пояснительные тексты.

Одиссея словно всколыхнуло всю группу. Для пластического решения нижнего фриза характерно волнообразное движение, распределенное между стоящими слева воинами и согнувшимся Терситом с правой стороны. Художник запечатлевает здесь момент рождения движения, которое будет крепнуть с каждой последующей иллюстрацией, набирая мощь и постепенно подчинять себе все изображенные на гравюрах образы.

Это не замедлит уже сказаться в следующей гравюре, предпосланной третьей песне и изображающей единоборство Александра и Менелая. Возникшее в предыдущей заставке движение активизируется здесь за счет открытого столкновения, которое до сих пор еще не было проявлено столь откровенно. Если в гравюрах на фронтисписе и титульном листе противостоящая данному на них изображению сила лишь подразумевалась и выражалась опосредованно, то здесь противостоящие стороны запечатлены в конкретных человеческих фигурах, активно воздействующих друг на друга.

В связи с этим переосмысливаются и цветовые соотношения на гравюре. Черный и белый цвета уже не просто оттеняют друг друга, а становятся определяющими в характеристике противостоящих сторон. Белый цвет характеризует образ Менелая, черный – Александра. Энергично изогнутая черная прядь длинных волос на белом теле стоящей рядом Афродиты подчеркивает напряженность движения, царящего в нижней части гравюры. Контрастом ему являются верхние ряды неподвижных воинов, которые, присутствуя при единоборстве своих полководцев, «ныне безмолвно стоят».

Дальнейшие события приводят к полной победе динамического, действенного начала. В четвертой заставке, изображающей картину боя, изменяются выразительные средства, максимально приближаясь по своему настроению к образному строю начальных, вступительных гравюр. Здесь почти исчезает белый цвет, фигуры приобретают характер черных силуэтов, обладающих бурной пластикой. Отдельные белые места на фигурах воспринимаются как вспышки ослепительного света. Это сообщает всему изображению тревожную напряженность.

Сохраняя в этой гравюре двухфривую композицию, художник придает ей динамическую изломанность. В верхнем, более мелком фризе сбивчивость ритма выражена в неравномерности горизонтального распределения фигур, объединяющихся в небольшие группы по двое с одним воином впереди. Кроме того, одна, центральная фигура резко откинута движением назад выбивается из общего пластического рисунка.

В нижнем фризе горизонтальность изображения вообще нарушена. Фриз представляет собой изломанную линию из трех бегущих фигур, продолжением которой является силуэт лежащего воина, упавшего под ноги бегущим. Динамичность картины дополняется обилием штрихов, изображающих летящие стрелы.

Между фризами художник помещает уже знакомую нам по первой заставке фигуру Агамемнона, который изменил только жест своей правой руки. Из запрещающего он стал направляющим.

Пятая заставка продолжает тему битвы, развивая ее мотивы. Здесь появляется образ коней, мчащих колесницу, а размерность фризowego построения совсем исчезает.

Некоторое затишье наступает в заставке к шестой песне, повествующей о прощании Гектора с Андромахой. Напряженные битвы отступают на второй план и остается только в верхнем ряду бегущих воинов да в стоящей справа черной фигуре Приама, освещенной тревожными белыми всполохами. Его мрачная фигура как бы пророчествует о том ужасном дне, когда «погибнет священная Троя, а от фигуры Приама – колонной и народ копыеносца Приама». Основная же часть гравюры, состоящая из фигур Гектора, Андромахи и кормилицы с ребенком, полна света. Расположенная в нижнем ряду, она отделена от верхнего фриза названием песни, а от фигуры Приама – колонной и составляет как бы свой обособленный мир, наполненный теплом человеческого чувства. Но покоя здесь уже нет. Скорбь и тревога застыли на суровых лицах героев, а оттеняющий их светлые фигуры черный цвет уже не растекается широким пятном, как это было в первой заставке, а гнездится во вскинутых складках одежды. Страшный мир войны окончательно наложил на все свою роковую печать. От него здесь нельзя оградиться. Об этом убедительно говорит композиционно-образное решение данной гравюры.

Начиная с седьмой заставки, мощь сокрушительной битвы с удвоенной силой обрушивается на зрителя (так же, как и на героев поэмы). В седьмой песне рассказывается о единоборстве Гектора и Аякса. Вновь возникает тема единоборства, но решается она художником уже не так, как это было в иллюстрации к третьей песне. Уничтожающую поступь воины останавливают

уже нельзя, вот почему эта гравюра наполнена безостановочным движением. Прежде всего, это касается верхнего фриза. В отличие от третьей заставки с неподвижными фигурами безмолвно стоящих воинов, здесь воины изображены активно уносящими убитых товарищей. Новый мотив мертвого тела вносит в изображение сильную трагическую ноту.

Трагичны и фигуры самих единоборцев. Художник отказывается здесь от приема цветового противопоставления. Обе фигуры покрыты одной и той же черной краской роковой обреченности. Хотя их поединок и не имеет у Гомера рокового исхода, они словно обречены заранее. Об этом говорит и летящая около них пара птиц (см. прим. 21).

Интересно решены фигуры стоящих рядом мужей-советателей, вдохновителей поединка. Прорицатель Гелен и старец Нестор принадлежат, по Гомеру, к противостоящим сторонам, но в данном случае их действия находятся в полном согласии и направлены в одну сторону. Поэтому художник изображает их наподобие двойников, тесно стоящих друг к другу, с одним и тем же жестом поднятой и направленной в одну сторону правой руки. Получается эффект своеобразного ритмического удвоения с еще одной примечательной деталью. Фигуры старцев оказываются будто нанизанными, как на единый стержень, на рукоять аяксова копья, и указующие жесты их поднятых рук направлены туда же, куда и конец его острия – на противостоящего соперника. Такое решение преследует сразу две цели. С одной стороны, ритмическое удвоение и целенаправленность движения чрезвычайно увеличивают динамику всего изображения, а с другой, придают ему особое магическое значение, что делает его выразителем определенного мифологического сознания.<sup>23</sup>

Поединок Гектора и Аякса приводит к новой вспышке военных действий. Все последующие иллюстрации, кроме одной,<sup>24</sup> посвящены неистовству сражения. В них получают дальнейшее развитие мотивы боя, в многообразии своих вариантов подверженные непрерывному росту. Так продолжается вплоть до четырнадцатой песни, в иллюстрации к которой вновь наступает временное отдохновение.<sup>25</sup>

Четырнадцатая заставка интересна тем, что в ней появляется новый изобразительный элемент, ранее не встречавшийся. Это растительный мотив, передающий лирическое настроение человеческих чувств.

В песне, повествующей о смятении ахейцев, тесных троянцами, и о переломе битвы, есть эпизод обольщения Герой Зевса, что и явилось причиной перелома. Именно этот эпизод делает художник главным в своей иллюстрации. Картина битвы отступает на дальний план, выраженная почти без изменений перенесенным с титульного листа фризом из четырех силуэтов, а на первом плане мы видим сияющую белизной Геру, уводящую за собой рогатого Зевса, грозного в своих черно-белых переливах. Их фигуры находятся под сенью склоненного дерева, схематически изображенного гибкими линиями и рядами точек вдоль них. Такой изобразительный прием опять же восходит к

<sup>23</sup> Магическая практика связана с оборотнической логикой древнего синкретического сознания (см.: Лосев А. Ф. Античная мифология... Указ. изд., с. 12 – 13) и основывается на подобии вещей и явлений. Тожественные друг другу предметы мыслятся существующими в таинственной взаимосвязи и взаимовлиянии. В изобразительном плане это порождает образы двойников. Интересна мысль, высказанная А. Михайловым в его статье «Пространство Каспара Давида Фридриха», о связи магических двойников с мифологическими архетипами (см.: Михайлов А. Пространство Каспара Давида Фридриха. // Пространство картины. Сб. статей. М., 1989, с. 86, прим. 17).

Прием удвоения фигур использован Бисти также в гравюрах на суперобложке и фронтисписе, в изображениях бегущих воинов.

<sup>24</sup> Из общего потока выпадает иллюстрация к девятой песне. В песне говорится о посольстве ахейцев к Ахиллесу с просьбой о примирении. Военных действий в песне нет, поэтому нет их и в заставке к ней. Изображение носит монументально-величественный характер, а лира в руках Ахиллеса придает ему некоторый лирический оттенок. Однако, эта гравюра не выглядит здесь инородным телом, нарушающим общую линию развития. Она воспринимается в качестве просто вынесенного за скобки отступления.

<sup>25</sup> Здесь стоит еще выделить заставку к тринадцатой песне, повествующей о том, как в бой между ахейцами и троянцами вступил сам бог Посейдон. На заставке фигуру Посейдона на ладье окружают силуэты двух дельфинов, олицетворяющих морскую стихию. Этот прием позаимствован Бисти также из чернофигурной вазописи. У Эксекия в «Дионисе в ладье» идея водной стихии передана силуэтами дельфинов.

<sup>26</sup> См., напр., Женщина у источника. Гидрия из Вульчи. Конец VI в. до н. э. Лондон, Британский музей; Купальщицы. Амфора из Этрурии. Ок. 515 г. до н. э. Рим, музей виллы Джулия; Дионис, менада и сатиры. Амфора из Вульчи. Ок. 510 г. до н. э. Париж, Лувр и др.



Д. Бисти. Иллюстрации к поэме Гомера «Илиада». Фрагменты суперобложки.

вазописной традиции, где подобный мотив довольно распространен.<sup>26</sup> Объемля фигуры влюбленных богов, он отделяет их от идущего вдали сражения и является выразителем охватившего их чувства. Позже он появится еще раз в одной из самых трагических иллюстраций книги, в заставке к двадцать третьей песне, изображающей оплакивание Ахиллесом Патрокла. Низко склоненное над мертвым телом дерево будет выражать охватившее Ахиллеса горе.

Воинственные действия между тем достигают своего высочайшего накала. Словно подчиняясь их напор, фигуры действующих лиц на иллюстрациях вырастают до максимальных размеров и, предельно приблизившись к зрителю, почти полностью заслоняют собой дальний план. События смертоносной битвы неумолимо надвигаются на зрителя, заставляя все изобразительное пространство дождем сыплющихся стрел. Это с необычайной выразительностью передано художником в заставках к шестнадцатой и семнадцатой песням, которые пронизаны единым напором яростного движения и представляют собой как бы два этапа одного и того же события.

И здесь, на самой высочайшей точке развития трагических событий появляется фигура главного героя поэмы – Ахиллеса. Данная ранее лишь вскользь в заставке к девятой песне, сидящая с лирой в руках, она была полностью исключена из основных событий. Сейчас же, выросшая до размеров целого иллюстрационного листа, она предстает во всей мощи воина и полководца, «пастыря народа».

У Гомера Ахиллес вступает в бой, потрясенный гибелью Патрокла. Бисти в заставке к девятнадцатой песне дает его полную трагизма фигуру размашистым черным силуэтом, освещенным, словно вспышками молнии, нервными белыми бликами. Особенно выразительно белое пятно на щеке, своим контуром подчеркивающее мрачную суровость покрытого тенью лица. Этот

прием Бисти использует в особо трагических случаях. Таким же образом изображено лицо погибающего Патрокла в шестнадцатой и семнадцатой иллюстрациях, а сейчас это становится основным выразительным средством в характеристике Ахиллеса. И еще его фигура выделяется своими размерами. Масштабом она намного превосходит свое окружение, расположенное на одной с ней линии или даже значительно ближе ее, поэтому о разноплановой масштабности здесь речи быть не может. Это опять отсылает нас к глубокой древности, когда величие и могущество человека передавались исключительно размерами его фигуры.

До конца поэмы остается пять песен, и во всех безраздельно господствует Ахиллес, мстящий за гибель Патрокла. В двадцатой заставке изображено, как «с криком вперед устремил он коней звуконогих», мчащихся сквозь град летящих им навстречу стрел и оставляющих далеко внизу, под ногами, бегущих рядом с ними людей.

Двадцать первая иллюстрация. Ахиллес убивает мечом стоящего перед ним на коленях Ликаона, у которого из черного тела торчит страшный сверкающий клинок.

Иллюстрация к двадцать второй песне – одна из наиболее выразительных. Она вся проникнута стремительным, яростным движением. Ахиллес умерщвляет Гектора. Композиция строится на перекрещивании двух тел. В верхней части композиции целенаправленность движения передана прямой линией копья, вонзающегося острием в горло Гектора и направляемого сильной, вытянутой наотмашь рукой Ахиллеса. В нижней части движение становится нервным и угловатым. Оно выражено переплетением ног героев и дополняется вертикально падающими мечом и шлемом Гектора и чуть по диагонали вонзенным в землю копьем. Больше в иллюстрации ничего нет, только стоящая птица носится над героями.



Д. Бисти. Иллюстрации к поэме Гомера «Илиада». Изображение на обложке.

Заставка к двадцать третьей песне – Ахиллес над телом Патрокла – поражает своим трагизмом. Художник отказывается здесь от эффектно описанных Гомером сцен сожжения или игр на тризне, которые могли бы дать ему больше возможности для воплощения внешне выраженного движения. Он сосредоточивается на внутреннем мире человека. Композицию двадцать третьей заставки можно назвать застывшим движением. Внешне здесь все неподвижно – одр с лежащим на нем телом, покрытым широкой черной драпировкой, стоящие рядом амфоры, умиротворенно лежащее копье, застывший в своем горе Ахиллес. Движение здесь лишь слабо намечено полусогнутыми в коленях ногами Ахиллеса, его руками, вскинутыми заслоняющимся жестом, да полукругом склоненной над мертвым гибкой ветвью дерева. И все же эта гравюра полна клокующего внутреннего движения. Слабо выраженное внешними пластическими средствами, оно все сосредоточено в контрасте черно-белых пятен на фигуре Ахиллеса и лице мертвого Патрокла. Такого резкого цветового контраста до сих пор в иллюстрациях не было. Черный и белый цвета либо сопоставлялись, либо оттеняли друг друга, но такого бурного и размашистого их смешения еще не

встречалось. Именно цветовое соотношение становится здесь основным выразителем высшей точки трагического напряжения.

Следующая, последняя в книге иллюстрация продолжает тему трагических чувств и доводит их до предела. В этой гравюре Бисти, используя соотношение цветов, достигает удивительного, потрясающего эффекта. Черная фигура стоящего Ахиллеса буквально ослепляет своей белизной. В ее сияние попадает и фигура склоненного Приама. Их обугленные войной тела излучают свет. И трудно сказать, что это за свет – то ли отсвет разожженных их ненавистью и враждой пожарищ, то ли внутренний свет прозрения, добытый ценой величайшего горя. Скорее и то и другое вместе.

На этом Бисти заканчивает свою книгу. Ужасающие в своем неистовстве военные действия, наполненные сокрушительной энергией, перешли в движение чувств, полных горя и отчаяния. В связи с этим изменились и выразительные средства, передающие саму идею движения. Из чисто пластической области они перешли в копористическую. Смешавшись с изобразительными приемами далекого прошлого, они создали картину широкого эпического размаха и высокого трагического накала, запечатлевшую образы древней мифологии и донесшую до нас дыхание веков.

Мы рассмотрели только один, но весьма выразительный пример художественного осмысления мифо-эпической поэзии, попытки сохранить и донести до нашего времени подлинный дух древнего сказания. Чтобы определить меру соответствия иллюстраций Д. Бисти мифологическому первоисточнику, необходимо ответить на два основных вопроса: 1) насколько они мифологичны по своей сути, то есть насколько полно отражают они дух поэмы Гомера и 2) каково их современное звучание, то есть насколько убедительно раскрыт в них смысл древнего предания с точки зрения сегодняшнего дня?

Что касается верности первооснове, то, без сомнения, это главное качество иллюстраций Бисти. Идея движения, положенная художником в основу изобразительного языка его гравюр не только находится в полном соответствии со стилистикой гомеровской поэмы, но и доходит своими корнями до самых истоков греческого сознания. Посредством этого Бисти достигает глубинного единения своих иллюстраций с мифологическим материалом.

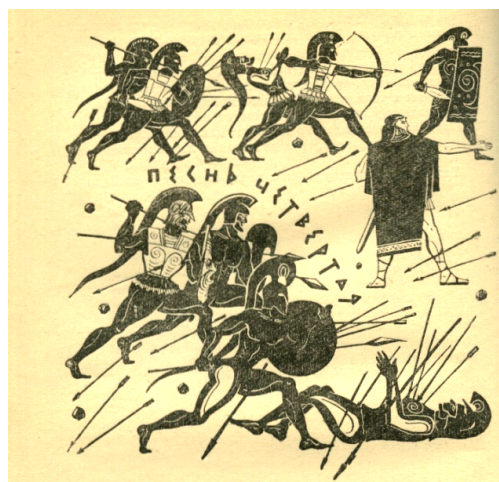
В идее движения также находится ответ и на второй из поставленных нами вопросов, о современном звучании иллюстраций. Трудно представить себе более современного явления, чем динамика стремительного движения. Размеренность не в характере мышления нашего времени. Таким образом, одним и тем же приемом художник решает сразу две задачи и решает, на наш взгляд, очень убедительно.

Прием внешней похожести гравюрных изображений Бисти на чернофигурные росписи греческих ваз решает ту же проблему единения с первоисточником, но решает чисто внешними, ассоциативными средствами, что делает саму идею единения более зримой и конкретно воспринимаемой, а переосмысливание приемов греческой вазописи, перевод их из декоративного плана в смысловой (наделение черного и белого цветов идейно-смысловым значением) приводит нас опять же к современному типу восприятия.

По нашему убеждению, художник Д. Бисти создал своими иллюстрациями к «Илиаде» именно те условия, которые необходимы для подлинного существования эпического произведения, и в этом отношении его можно назвать истинным хранителем древней мудрости.

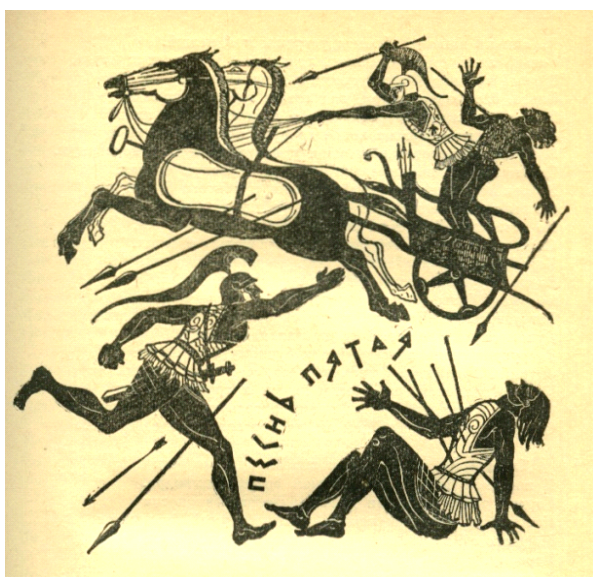


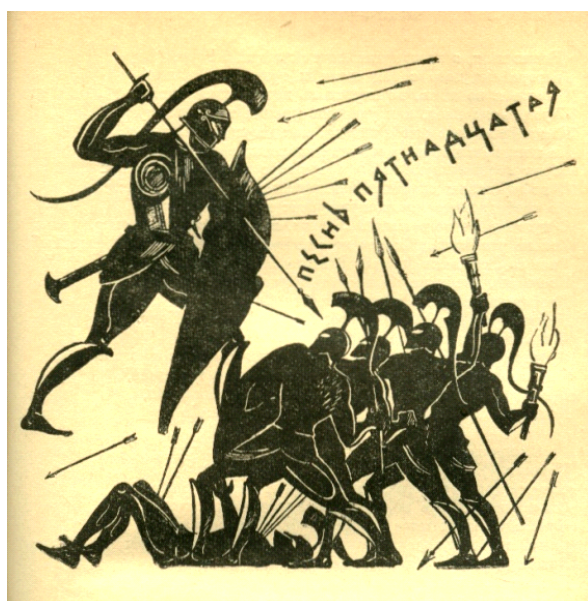
Д. Бисти. Иллюстрации к поэме Гомера «Илиада». Фронтиспис и титульный лист.



Д. Бисти. Иллюстрации к поэме Гомера «Илиада». Заставки к песням.

Д. Бисти. Иллюстрации к поэме Гомера «Илиада». Заставки к песням.









## Библиографический список

1. Аполлодор. Мифологическая Библиотека // Литературные памятники. – Л., 1972.
2. Бонар, А. Греческая цивилизация. От Илиады до Парфенона. – Ростов-на-Дону, 1994.
3. Гомер. Илиада. – М., 1960.
4. Колпинский, Ю.Д. Искусство эгейского мира и Древней Греции // Памятники мирового искусства. – М., 1970.
5. Лазарев, М. Дмитрий Бисти // Искусство Советского Союза. – Л., 1982.
6. Лосев, А.Ф. Античная мифология в ее историческом развитии. – М., 1957.
7. Маркиш, С. Путь к Гомеру // Библиотека всемирной литературы. Гомер. Илиада. Одиссея. – М., 1967.
8. Чистякова, Н.А. История античной литературы / Н.А. Чистякова, Н.В. Вулих. – М., 1972.
9. Шталь, И.В. Греческий архаический эпос: космос, боги, люди // О происхождении богов. – М., 1990.

## Bibliography

1. Apollodor. Mifologicheskaya Biblioteka // Literaturnye pamyatniki. – L., 1972.
2. Bonar, A. Grecheskaya civilizaciya. Ot Iliadih do Parfenona. – Rostov-na-Donu, 1994.
3. Gomer. Iliada. – M., 1960.
4. Kolpinskiy, Yu.D. Iskusstvo ehgeyskogo mira i Drevney Grecii // Pamyatniki mirovogo iskusstva. – M., 1970.
5. Lazarev, M. Dmitriy Bisti // Iskusstvo Sovetskogo Soyuza. – L., 1982.
6. Losev, A.F. Antichnaya mifologiya v ee istoricheskom razvitii. – M., 1957.
7. Markish, S. Putj k Gomeru // Biblioteka vseмирnoy literaturih. Gomer. Iliada. Odisseya. – M., 1967.
8. Chistyakova, N.A. Istoriya antichnoy literaturih / N.A. Chistyakova, N.V. Vulikh. – M., 1972.
9. Shtalj, I.V. Grecheskiy arkhaiskiy ehpos: kosmos, bogi, lyudi // O proiskhozhdenii bogov. – M., 1990.

Статья поступила в редакцию 10.01.13

УДК-781

### Jabrayilzada S.G. F. SHOPEN'S PERFORMING TRADITIONS IN A CLASS OF PROFESSOR O.G.ABASKULIYEV.

The article investigated performing traditions of compositions by F.Shopen in pedagogical activity of the honored worker of arts of Azerbaijan, the professor of the Baku Musical Academy after name U. Gadhibeyli Oktay Guseynovich Abaskuliyev. The author considers characteristic to his pedagogical style criteria in interpretation of F. Shopen compositions.

**Key words:** The honored worker of arts of Azerbaijan professor Oktay Guseynovich Abaskuliyev, his pedagogical approach to interpretation of F.Shopen compositions.

**Севиндж Гашим гызы Джабраилзаде, ассистент-стажёр Бакинской музыкальной академии им. Узеира Гаджибейли, г. Баку, E-mail: [sevo4ka80@mail.ru](mailto:sevo4ka80@mail.ru)**

## ИСТОЛНИТЕЛЬСКИЕ ТРАДИЦИИ Ф.ШОПЕНА В КЛАССЕ ПРОФЕССОРА О.Г. АБАСКУЛИЕВА

В статье исследуются исполнительские традиции сочинений Ф. Шопена в педагогической деятельности заслуженного деятеля искусств Азербайджана, проф. Бакинской музыкальной академии им. Уз. Гаджибейли Окта Гусейновича Абаскулиева. Автор рассматривает характерные его педагогическому стилю критерии в интерпретации шопеновских сочинений.

**Ключевые слова:** Заслуженный деятель искусств Азербайджана профессор Окта Гусейнович Абаскулиев, его педагогический подход к интерпретации шопеновских сочинений.

Яркий представитель азербайджанской фортепианной школы, заслуженный деятель искусств, проф. Октай Гусейнович Абаскулиев на протяжении пятидесятилетней педагогической деятельности, прививает своим студентам любовь, понимание и умение исполнять сочинения Ф. Шопена.

Большой опыт в интерпретации музыки выдающегося музыканта он приобрёл, обучаясь в Азербайджанской государственной консерватории в классе проф. М.Р. Бреннера и в аспирантуре Московской государственной консерватории в классе проф. Я.И. Мильштейна. Эти бесценные исполнительские традиции, заложенные выдающимся русским пианистом и педагогом К.Н. Игумновым были продолжены и стали фундаментом его методического подхода к интерпретациям сочинений Ф. Шопена.

Особое место в работе над произведениями Ф. Шопена он уделяет полифоническому и логическому построению фразировки. По мнению О.Г. Абаскулиева, «в процессе исполнения шопеновских произведений, главным является построение фразы, потому что шопеновская фраза очень необычна, она настолько гибка, настолько органично вписана во всю фортепианную фактуру, что изучать её и строить фразы Шопена - это глубоко творческое и, вместе с тем увлекательное занятие. Она должна быть одновременно выстроена логически и в то же время в музыкальном плане не должна терять дух импровизационности. Это, то самое "чуть-чуть", которое знакомо исполнителям, и которое так трудно достичь» [1, с. 28].

Особенно сложным в интерпретации произведений Ф. Шопена проф. считает артикуляцию, которая зависит от всего комплекса пианистического мастерства студента. Её выразительность и импровизационная содержательность обусловлена технической и музыкальной развитостью пианиста, умением слушать и слышать себя. Успешность познания и владения данным умением О. Абаскулиев видит в очень раннем и своевременном изучении-исполнении сочинений Ф. Шопена, он считает, что его сочинения можно и нужно играть в раннем возрасте, соответственно доступные уровню обучающегося. Данный исполнительский опыт активизирует развитие музыкальности, эстетического вкуса и интеллектуального богатства.

Ещё профессор отмечает важность звучания, прикосновения к инструменту, в которой должна присутствовать некая теплота, создающая эффект задушевности и искренности исполнения. Также выделяет умение вникать в суть исполняемого произведения, чувствовать и становиться в некотором роде соавтором композитора. Профессор приветствует в исполнении, например, отклонения в звучании, изменение указанных композитором нюансов, если они звучат художественно убедительно, так как иногда кульминация выраженная на р может произвести большее впечатление, чем выраженная на f. В музыке Ф. Шопена говорит он, почти всегда конец одной фразы напрямую связан с началом другой, поэтому недопустимо её дробление.

По его мнению, исполнение миниатюры или крупного развинутого произведения одинаково сложно и ответственно, так как каждая обладает спецификой музыкальной драматургии. Нередко интерпретация миниатюры по яркости выражения и богатству настроений становится более сложной, так как в предельно сжатом объёме воплощаются глубокое по значимости музыкальное содержание. Исполнительская трактовка крупных сочинений Ф. Шопена сложна тем, что требует логически обоснованной драматургии и концептуальной целостности, создание которой осуществляется пластами. Одинаково сложными в этом плане являются как малая так и крупная шопеновская форма: мазурки, прелюдии, баллады, скерцо, концерты. Например, цикл прелюдий профессор советует исполнять целиком, или хотя бы блоком по 6 прелюдий, так как такой подход способствует полноценному и глубокому исполнительскому осознанию крупной формы, состоящей из самостоятельных миниатюр-образов, объединённых по принципу контраста. Воспитание такого умения интенсивно и всесторонне развивает общее пианистическое мастерство музыканта.

О. Абаскулиев уверен, что в интерпретации Ф. Шопена каждый профессиональный пианист должен найти себя. Знакомство и проникновение в глубину шопеновских произведений активно способствует развитию навыков звукоизвлечения, богатству пианистического туше, мастерству исполнения шопеновского legato и также осознанию специфической агогики композитора - *tempo rubato*. На первом этапе изучения произведений профессор не рекомендует своим студентам прослушивать различные интерпретаторские записи, советуя найти свою индивидуальную исполнительскую концепцию и ни в коем случае не подражать существующим трактовкам. В дальнейшем прослушивание шопеновских записей помогает более осознанному сравнению и анализу. В качестве художественно ценных испол-

нительских образцов профессор советует слушать записи таких выдающихся пианистов, как Артур Рубинштейн, Лев Оборин, Марта Аргерих и Белла Давидович.

Особые требования профессор предъявляет к изучению нотного текста, его максимально внимательному анализу, в котором скрыты многие секреты понимания и осознания шопеновской исполнительской эстетики и стиля, способствующие в дальнейшем успешности интерпретации произведения. Очень важным Октай Гусейнович считает работу над шопеновским туше, навыки которого во многом определяются пианистической пластикой. По его мнению «При исполнении произведений Шопена рука должна быть очень гибкой. Что касается прикосновения пальцев, то я считаю, что в пианизме экономность движений играет колоссальную роль. Пальцы не должны болтаться в воздухе. Они должны опираться на клавиши настолько, насколько это необходимо, чтобы клавиши вернулись в исходное положение. Помимо этого, очень важно, чтобы кисть опережала движения пальцев. Фактура Шопена своеобразна, она рассчитана на очень гибкую и умную руку» [1, с. 29].

В классе профессора О. Абаскулиева постоянно изучается фортепианное наследие Ф. Шопена. Выбор исполнительского репертуара для студента осуществляется им на основе глубокого познания его музыкальной, психологической и пианистической индивидуальности. Он уверен, что? познавая и приветствуя её, тем самым обогащает свой педагогический опыт. Каждая талантливая интерпретация Ф. Шопена ярко одарённой личностью студента, является ещё одной новой страницей в его огромной педагогической биографии. «Со студентами своего класса, не раз разучивая третью фортепианную сонату, я каждый раз поражаюсь индивидуальности и своеобразию её восприятия пианистами. Сколько можно найти в ней сугубо шопеновских полифонических моментов! Недаром сам Шопен считал своими кумирами Моцарта и Баха: от Моцарта у него чистота, светлость, лёгкость, изящество, аристократизм, а от Баха - глубина, умение с помощью тончайших подголосков проводить какую-то линию. Поиск этих подголосков - занятие интересное и творческое, потому что каждый раз можно находить что-то совершенно новое» [1, с. 28].

Из своих студентов - ярких интерпретаторов музыки Ф. Шопена Октай Гусейнович выделяет Лауреата республиканских и международных конкурсов Аян Салахову, которая в настоящее время продолжает своё музыкальное обучение в Лондоне, а также свою бывшую студентку и аспирантку Хадиджу Рзаеву. В декаду 200-летия со дня рождения Ф. Шопена выпускница его класса Агаева Фидан исполнила 4 баллады на сцене Большого зала БМА им. У. Гаджибеяли.

Среди азербайджанских пианистов интерпретаторов Ф. Шопена Октай Гусейнович выделяет исполнение Баллады №4 g-moll Народным артистом Азербайджана Фархадом Бадалбеи-ли, Концерта № 1 e-moll Мурадом Адигезалзаде, Полонеза Asdur Мурадом Гусейновым, также отмечает исполнительскую и педагогическую деятельность доцентов БМА Эльнары Кеберлинской и Мамеда Кулиева.

В 2010 году Октай Гусейнович был приглашён членом жюри на Юбилейный Шестнадцатый Международный конкурс им. Ф. Шопена в Варшаве. Среди членов жюри конкурса была всемирно известная пианистка Белла Михайловна Давидович - воспитанница азербайджанской фортепианной школы, которая в семнадцать лет стала лауреатом первой премии этого конкурса, а в дальнейшем постоянным членом жюри. Она высказала пожелание, о том, что представители азербайджанской фортепианной школы могли бы достойно участвовать на столь престижном международном уровне. Обобщая результаты конкурса, О. Абаскулиев отмечает его высокую ответственность, сложность и масштабность для участников: четыре тура из которых первый отборочный, несмотря на краткий объём времени, по сложности не уступает последующим двум турам (на каждом - часовая концертная программа), а последний четвертый тур - исполнение концерта с оркестром. Члены жюри приветствовали не только исполнительское мастерство шопеновской программы, но и индивидуальность, художественную убедительность её интерпретации. Юбилейный конкурс оставил в памяти профессора О. Абаскулиева неизгладимое впечатление: высокая культура организаторского проведения и исполнительское мастерство участников, в программе которых прозвучали все произведения композитора.

Октай Гусейнович особо отметил, что на последний заключительный тур прошли четыре представителя Российской пианистической школы: Ю. Авдеева, Д. Трифонов, Н. Хозяинов и Л. Генюшас.<sup>1</sup> Победительницей конкурса стала Юлия Авдеева, исполнение которой отличалось певучестью звучания, особым

прикосновением и блестящей технической подготовкой. С Российской исполнительской школой конкурировали многочисленные представители азиатских стран, исполнение которых отличалось безупречностью выучки и блестящей технической подготовкой. Но при этом отсутствовала теплота и жизненность звучания, присущая российским пианистам. В целом, подчёркивая их мастерство, Октай Гусейнович отметил и исполнение австрийского пианиста Ингульфа Вундера, разделившего вторую премию с Лукасом Генюшасом.

Отмечая роль и значение исполнительских конкурсов, О. Абаскулиев подчёркивает их некоторую субъективность в процессе оценивании результатов, и вместе с тем, положительное, эффективное влияние на профессиональный рост и волевые качества участников.

#### Библиографический список

1. Кеберлинская, Э.Р. Педагогические аспекты изучения фортепианных сочинений Ф. Шопена. – Баку, 2010.

#### Bibliography

1. Keberlinskaya, Eh.R. Pedagogicheskie aspekty izucheniya fortepiannikh sochineniy F. Shopena. – Baku, 2010.

Статья поступила в редакцию 24.11.12

УДК 781.43

*Payson N.K. CONSTRUCTIVE-UNIT IN GREGORIAN CHANT'S INTONATION PROCESS (ONTOLOGICAL ASPECT).* A two-sound formation in descending order with a second between these sounds is said to be **a constructive unit**. It is a smallest melodic fragment having an intonation content. The author picks out an ontological aspect of the constructive units.

**Key words:** Gregorian chants, constructive units, ontological aspect of the constructive units, intonation fragment of the Gregorian chant, two-sound formation in descending order.

*Н.К. Пайсон, ст. преп. каф. инструментального исполнительства Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: npieson47@mail.ru*

## КОНСТРУКТИВНЫЕ ЕДИНИЦЫ В ГРИГОРИАНСКОМ ХОРАЛЕ (ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Конструктивной единицей мы называем двухзвучное образование, имеющее интервальный объем, равный секунде с нисходящим вектором. Это кратчайший мелодический фрагмент, обладающий интонационным содержанием. Автор рассматривает онтологический аспект конструктивных единиц.

**Ключевые слова:** григорианские хоралы, конструктивные единицы, онтологический аспект конструктивных единиц, интонационный фрагмент григорианского хорала, двухзвучное образование в нисходящем порядке.

Григорианский хорал является памятником древнейшего периода музыкальной культуры человечества. Огромный корпус напевов, (в наше время их насчитывается около 4000), впервые был оформлен как собрание сакральных напевов папой Григорием Великим и широко распространился и достиг расцвета в эпоху христианизации Европы, который совпал с правлением Карла Великого Каролинга. Хорал сохранился благодаря охранительной традиции средневековой католической церкви, усиления огромной армии переписчиков-монахов средневековых монастырей. Их титанический труд позволил современному музыковедению пользоваться аутентичным материалом, в котором можно наблюдать истоки музыкального формообразования в монодии, формирования интонационного процесса, его содержательной стороны в напевах.

Сборник KYRIALE, материал которого лег в основу нашего исследования, принадлежит собранию Ватиканской библиотеки. Он включает 107 напевов X-XVI веков. Все напевы распределены в 18 Месс, включающие части ординария Мессы. Кроме того, в отдельный раздел сборника вынесены 6 Кредо. Сборник предназначен для включения отдельных песнопений для проведения служб мессы в приходских церквях. Напевы выбираются по усмотрению приходских священников. Тексты в оригинале изданы в квадратной нотации, в невматической записи.

Для удобства работы с напевами они переведены нами в современную нотацию.

Данная статья является фрагментом исследования. В ней рассматривается вопрос об интонационных единицах в старинных одноголосных напевах корпуса григорианских хоралов. Интонационной единицей в григорианском напеве является конструктивная единица (КЕ), которая представляется нам категорией организованного языка, обнаруживаемого в интонационном процессе. **Конструктивной единицей** мы называем двухзвучное образование, имеющее интервальный объем, равный секунде с нисходящим вектором. Она представляет собой кратчайший интонационный фрагмент, несущий в себе смысловую нагрузку. Их связь, взаимное расположение и взаимодействие обеспечивает напряженность развития интонационного процесса. На основе анализа 107 григорианских хоралов, относящихся к эпохе средневековья, нами обнаружено 3 единицы, названные гравитационной конструктивной единицей (КЕг), сигнальной конструктивной единицей (КЕс) и ключевой конструктивной единицей (КЕк). Каждая из них имеет определенное ладовое положение, функциональную значимость, сформированную характером отношений элементов, образующих эти конструктивные единицы. Указанные характеристики найденных КЕ будут подробно обсуждены позже. В данной же работе мы касаемся вопроса онтологического содержания абстрактной конструктивной единицы, которое обуславливает ее выразительность.

На этом уровне мы воспринимаем и исследуем КЕ, как фрагмент напева, включенного в процесс формообразования, имеющий определенные перцептивные свойства. Эти свойства осознаются в процессе слухового наблюдения. Естественные законы, усвоенные наблюдателем в процессе жизненного опыта, находят отражение в онтологическом содержании КЕ. Вне наблюдателя с его опытом и пониманием законов природы, а так-

<sup>1</sup> Л.Генюшас внук известной пианистки, профессора Петербургской консерватории Веры Горностаевой.

<sup>2</sup> Например, кода Баллады №1 ассоциируется у О.Г. Абаскулиева с картиной гибели Помпеи.

<sup>3</sup> Клеонид – древнегреческий музыкальный теоретик II века до н. э. Последователь Аристоксена. Предположительно автор трактата «Введение в гармонию».

же переживанием действия природных законов в сфере мелодического становления, содержание КЕ не поддается ни восприятию, ни переживанию, ни описанию. Э. Курт так пишет о характере взаимодействия наблюдателя и собственно мелодии: «Вне нас... существует лишь последовательность тонов. Но то, что мы называем в музыке мелосом, есть процесс напряжения внутри нас» [1, с. 36]. Музыкальное содержание, таким образом, складывается под влиянием перцептивных процессов.

Присутствие наблюдателя, обладающего музыкальным сознанием, улавливающего напряжение интонации, является важнейшим фактором оценки музыкального организма. Эта оценка является следствием работы нашего сознания. Качество музыкального сознания, его способность точного высотного восприятия, создание объемного многомерного звукового представления с широким спектром чувственных ассоциативных связей характеризует разную степень приближения к пониманию произведения, со всем напряжением действующих в нем сил. Выстраивается коммуникативная цепочка в порядке приближения к замыслу и реализации сочинения: слушатель – интерпретатор – композитор. Если оценивать точность звукомыслов от источника музыкального феномена, следует выстроить коммуникативную цепочку, начиная с процесса создания автором текста, тогда цепочка наблюдателей начнется с автора-создателя: композитор – интерпретатор – слушатель. На всех уровнях цепочки восприятие оперирует сенсорным опытом, ассоциативным рядом, репрезентирующим этот опыт, и адекватным отражением этого опыта в интонационном процессе. Конструктивную же единицу можно рассматривать, как базовый интонационный объект процесса наблюдения.

Сознание средневекового человека мифологично. Его культура тесно связана с растительно-трудовым процессом. Она имеет телесно-растительную основу. «Коротко она означает неразличение человека от не-человека, одушевленности от неодушевленности, телесной конкретности от умозрительной абстракции... Одушевленность материальных коллизий (анимизм) и телесность коллизий сознания (корпускулизм) выражают бытийное единство раннесредневекового мира. Все предметное одушевляется, а духовное обретает предметность» [2, с. 43].

Р. Келер в своих исследованиях доказал, что в представлении древних звук ведет себя как любое земное тело в условиях законов реальной жизни. Древний человек эпохи раннего средневековья, близкий земной жизни и деятельности на земной поверхности, воспринимал явления действительности через призму чувственного восприятия законов действительности и мифологического сознания. Для сознания человека этого времени чувственные стороны бытия: явления гравитации, акустики, тяжести, движения как опыт растительно-трудовой жизни, теснейшим образом связаны с переживаниями и представлениями о телах и предметах, подчиняющихся законам мироздания. Перцептивная сторона восприятия этих законов человеком организовались в систему, синтезирующую важные стороны восприятия: визуальную, аудиальную, кинестетическую (ВАК-модальности). С помощью этих законов человек общается с миром, получает сигналы реальности и, в конечном итоге, выживает, правильно ориентируясь в реальности. Он познает законы, действующие в окружающей среде, обобщает и синтезирует их. «...Организм своими процессами, которые происходят в каких-либо его структурах, отражает воздействие разнообразных факторов» [3, с. 6].

Таким образом, синтезирование уже заложено в чувственном восприятии как основа успешной жизнедеятельности, поскольку ассоциативная связь перцептивных модальностей усиливает переживание человека и говорит ему о мире и конкретных ситуациях больше, чем несинтезированные. В этих условиях законы гравитации, фонации, визуальные представления, физиологические реакции выступают «сплоченной командой».

Физическая сторона акустического закона репрезентирует высотность как частотность, возникающую в процессе колебательного движения струны или столба воздуха. Объективным законом является тембровая сторона звука и момент порождения обертонового ряда на основе его гармоник. Этот факт зафиксирован Пифагором в VI веке до н.э.

Первичным элементом восприятия высотности является один звук-элемент. Помещенный вне ладового контекста звук-элемент обладает локализацией в пространстве таких же элементов. Он имеет точечную природу, обладающую свойством частотности, что переживается наблюдателем как определенное напряжение.

Процесс мелодический является движением звуков от элемента к элементу, т.е. является непрерывной сменой частотностей. Вместе с процессом изменения частотности меняется напряжение.

В интонационном процессе музыкальное сознание фиксирует высотность как физиологический акт. М.П. Блинова, исследуя отношение высотностей тонов, приходит к выводу, что существует соответствие между высотностью звучания и физиологическим переживанием его. Она говорит о значении связи мышечного напряжения и звуковых ощущений. «Высокие звуки, возникающие при наличии в голосовом аппарате более сильного возбуждения, воспринимаются как более напряженные, низкие – как относительно спокойные [4, с. 95]. Напряжение и релаксация отражаются и в мышечном «поведении», и в содержании фонации. Возникает синтез физиологического соответствия, реализующегося в содержании конструкции интонационной единицы: напряжение – высокий тон, релаксация – низкий тон. Процесс фонации, осуществленный в свободном акте воспроизведения дыхательно-интонационного типа, демонстрирует высотную кривую».

К. Штумпф, анализируя звуковысотное качество тона, говорит о простом фонационном акте: «Если попробовать на большом расстоянии подать кому-нибудь сигнал голосом, то голос утверждается с большой силой некоторое время на высокой ноте, что естественно следует из сильнейшего напряжения голосовых связок, идя к концу на понижение, вместе с дыханием... Эта фиксация голоса на определенной ноте, думается мне, есть первый шаг к пению и образует границу по отношению к простой речи.» [5, с. 26].

Таким образом, и М. Блинова, и К. Штумпф опытным путем доказывают, что вместе с акустической (высотной) зависимостью между тонами двухзвучия возникает физиологическая и фонационная зависимости. У Блиновой акцентируется физиологическое переживание высотности тонов: напряженность – при фонации высокого тона и релаксация – при низком тоне. У Штумпфа отражена та же зависимость: сильнейшее напряжение связок и сброс дыхания, что соответствует сбросу напряжения и последующей релаксации.

В мелодике наряду с действием акустического параметра и, как следствие, переживанием напряженности в акте фонации действует закон гравитации. В естественном отношении двух тонов как тел по Келеру [6, с. 17] в условиях гравитации должно присутствовать явление притяжения. И физиологический процесс, и фонационный акт дают представление о работе нашего восприятия, из которого следует, что два тона с разной частотностью образуют связь, в которой естественны отношения напряжения-релаксации. Интонационный вектор, возникающий в этом отношении, естественно направлен от верхнего тона к нижнему. Это подтверждает и фонация. О похожем восприятии тонов пишет А. Андреев в монографии «Григорианский хорал» [2]. Он говорит о массе звука; и процессы рассматривает с точки зрения массивности тонов в средневековой монодии. О восприятии вектора движения музыкального тона как нисходящего, падающего говорит и древняя мысль о музыке. Древние ценили выразительное качество звука, уже на уровне одного тона, стараясь различить речевой и музыкальный звук. Клеонид<sup>3</sup> так характеризует качества звука: «Гармоническое введение звука (phthoggos) – это попадание музыкального звука на одну высоту», а буквально: «падение голоса на одну высоту». «Падение» звука сравнимо с брошенным в землю семенем. Если оно «прорастает», то есть звук удерживается во времени и пространстве, то он становится музыкальным, а если «умирает», то есть звук не утверждает свою устойчивость – то речевым» [7, с. 30]. В этом наблюдении древнего автора обнаруживается попытка понять существо музыкального звука. Отмечается качество пространственное, и это естественно связывается, по-видимому, с частотностью («удерживается в пространстве»). За качеством звука, таким образом, закрепляется визуальное представление. Кроме того, акустическое представление о музыкальном звуке закрепляется континуальным представлением – «удерживается во времени». Звук оценивается как феномен не только теоретического дискурса, но и в контексте исполнительской (вокальной) практики в образах гравитационного процесса: голос «падает на одну высоту». В этих образах скрыто чувственное переживание звука, как тела, «падающего» в естественной среде гравитации. Для Клеонида звук и его падение «сравнимо с брошенным в землю семенем».

Таким образом, цитата из древнего трактата раскрывает многомерность восприятия древними музыкального звука. Его координаты в естественном мире можно представить как оси координат двухмерного пространства, где Y-высотность, а X-время. Но понимание звука углубляется представлениями о звуке, как о живом явлении в естественной среде «обитания». Звук оценивают, как тело в условиях действия закона гравитации, его понимают в контексте вокализации, хотя прямо не говорят об

Таблица 1

ВАК-модальности элементов КЕ

Элементы КЕ Е	Визуальность	Аудальность	Кинестетика	Тактильность
Верхний тон	Нисходящий контур	Высокий тон	Неопорный	Легкий
Нижний тон	Ограничен плоскостью	Низкий тон	Опорный	Тяжелый

Таблица 2

Законы реальности и поведение элементов КЕ

Элементы КЕ	Акустика	Гравитация	Фонация	Физиология
Верхний тон	высокая частота	Притягиваемый	Напряжение	Напряженность
Нижний тон	низкая частота	Притягивающий	Сброс	Релаксация

этом. В любом смысле понимание звука древними опирается на широкий спектр представлений, составляющими которых является не только и даже не столько плод теоретических позиций или математических исчислений, конструирующих его акустическое значение, но богатый спектр чувственных переживаний человека, его представлений о феномене звука, укорененных в естественных законах окружающего мира. Звук – это тело падающее, имеющее как любое падающее тело в условиях земной гравитации, нисходящий вектор. Это тело, следовательно, как любое земное тело, испытывает притяжение Земли. То есть в нем а priori существует потенция движения к Земле. Естественное существование звука – падение, то есть, движение с нисходящим вектором. Звук испытывает тяготение к Земле, которая для него является пределом движения. На некую плоскость, подобную по своим свойствам плоскости Земли, он попадает, на плоскости находится точка слияния, где звук перестает существовать, как самостоятельная координатная точка. Земное тяготение и земная плоскость могут быть потенциально представлены любым телом, которое встретится на пути «падающего» звука. Тогда это «тело-препятствие» (гравитационная плоскость) в восприятии наделяется свойствами не только Земли, но любых объектов, опирающихся о земную поверхность. Можно представить что «тело-препятствие» – это тоже звук, но обладающий иными свойствами, чем естественно «падающий» звук.

«Тело-препятствие» должно быть в нашем представлении надлено упором, достаточным, чтобы удержать «падающий» звук. Оно должно противостоять падению, «держать удар» падения. Чтобы «выжить» как самостоятельный, звук в своем падении не должен терять свои свойства, не должен растворять-

ведущая роль обусловлена восприятием наблюдателя, для которого диссонантное секундное отношение вызывает постоянно ощущаемое «трение высотностей». Звуки секундовой интонации обладают разной перцептивной функциональностью, и невозможность их слияния при всей их акустической близости наиболее остро воспринимается наблюдателем. Смысловая завершенность именно нисходящих фрагментов связана с естественным чувственным опытом наблюдателя и переносом на звуковые феномены законов реальности: гравитационных, акустических, фонационных, физиологических, визуальных.

Перцептивные свойства, элементов-тонов КЕ в условиях действия разных законов реальности при восприятии имеют контрастные качества. Вместе с тем, качества каждого элемента воспринимаются в синтезе. Синтез формирует богатое значение одного и другого элементов. Возникающее противостояние контрастных элементов как противоположностей формирует различное функциональное содержание целостности КЕ. На фоне перцептивного контраста рождается разнофункциональность, что в рамках КЕ является одной из причин объединения элементов в единство.

В таблицах 1-2, отражена сенсорная сторона отношений элементов КЕ.

Отношение различных по высоте звуков в контрпозиции организует элементы КЕ как отношение, объединенное в целостность. Всем спектром действующих естественных законов, КЕ получает онтологические характеристики, составляющие содержательную базу переживания ее интонационности наблюдателем; и, благодаря этому, выходит на уровень эпистемологической организации на уровне лада, где КЕ выступает в качестве системообразующего фактора.

#### Библиографический список

1. Курт, Э. Основы линейного контрапункта. – М., 1931.
2. Андреев, А.К. К истории европейской музыкальной интонационности. – М., 2004. – Ч. 2: Григорианский хорал.
3. Глотова, Г.А. Человек и знак: семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека. – Свердловск, 1990.
4. Блинова, М.П. Физиологические основы ладового чувства // Вопросы теории и эстетики музыки. – Л., 1962. – Вып. 1.
5. Штумпф, К. Происхождение музыки. – М.; Л., 1926.
6. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М., 1972.
7. Русакова, А. О чем молчит античная гармоника / Sator tenet opera rotos. – М., 2003.

#### Bibliography

1. Kurt, E. Osnovih linearnogo kontrapunkta. – M., 1931.
2. Andreev, A.K. K istorii evropeyskoy muzikal'noy intonatsionnosti. – M., 2004. – Ch. 2: Grigorianskiy khoral.
3. Glotova, G.A. Chelovek i znak: semiotiko-psikhologicheskie aspekta ontogeneza cheloveka. – Sverdlovsk, 1990.
4. Blinova, M.P. Fiziologicheskie osnovy ladovogo chuvstva // Voprosy teorii i ehstetiki muzhki. – L., 1962. – Vihp. 1.
5. Shtumpf, K. Proiskhozhdenie muzhki. – M.; L., 1926.
6. Nazaykinskiy, E.V. O psikhologii muzhkal'nogo vospriyatiya. – M., 1972.
7. Rusakova, A. O chem molchit antichnaya garmonika / Sator tenet opera rotos. – M., 2003.

Статья поступила в редакцию 10.01.13

УДК 75.036 (470)

**Prokhorov S.A. HISTORICAL RETROSPECTIVE OF PAINTINGS OF THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY IN RUSSIA.** The article deals with the development, coexistence and struggle, realistic and modernist movements of world art of the late XIX early XX centuries, their inconsistency and complexity of development. It is shown that in the art of the late XIX-XX centuries were the preconditions for many large flows of abstract painting decades, describe their different types and directions. The article defined pattern formation of painting in Russia after the 1917 revolution, and historically grounded place and role of painting of the socialist realism.

**Key words:** Art, history of arts, painting.

**С.А. Прохоров**, канд. психол. наук, проф., зав. каф. института архитектуры и дизайна АлтГТУ им. И.И. Ползунова, член СХ России, Заслуженный работник культуры РФ, г. Барнаул, E-mail: prokh64@mail.ru

## ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА ЖИВОПИСИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА В РОССИИ

В статье рассматривается развитие, сосуществование и борьба, реалистических и модернистических течений мировой живописи конца XIX начала XX веков, их противоречивость и сложность становления. Показано что в искусстве рубежа XIX-XX вв. имелись предпосылки для становления многих крупных течений абстрактной живописи последующих десятилетий, описаны их различные типы и направления. В статье определяется закономерность становления развития живописи в России после революции 1917 года, а также исторически обосновывается место и роль живописи эпохи социалистического реализма.

**Ключевые слова:** искусство, история искусств, живопись.

В конце XIX - начале XX веков во всем мире развитие живописи становится особенно сложным и противоречивым, это связано с нестабильным социально-политическим положением. В России, да и во всем мире, одновременно сосуществуют и борются реалистические и модернистические течения. Возникают новые школы живописи в странах Азии и Африки, Австралии, Латинской Америки.

Реалистическая живопись в конце XIX-XX веков своими демократическими тенденциями, тесной связью с жизнью следует лучшим традициям живописи предшествующих эпох. В то же время ее отличает стремление познать и показать мир во всей его противоречивости, сущность происходящих в социальной действительности глубинных процессов, внутренний смысл жизненных явлений, не имеющих порой достаточно наглядного облика, поэтому отражение и истолкование многих явлений реальности обретает нередко субъективный, символический характер.

Живопись XX века, наряду с чувственно-достоверным, иллюзорным, объемно-пространственным способом изображения, широко использует новые (а также и восходящие к древности) условные принципы трактовки зримого мира. Уже в живописи постимпрессионизма (П. Сезанн, В. ван Гог, П. Гоген, А. Тулуз-Лотрек) и отчасти в живописи «модерна» рождаются черты, определившие особенности некоторых течений XX века (активное выражение сугубо личного отношения художника к миру, эмоционально-психологическая сила и ассоциативность цвета, мало связанного с наблюдаемыми в жизни красочными отношениями, утрированные формы, декоративность).

В первом течении, возникшем в XX веке, - в фовизме - характер образа, броскость ярких цветовых контрастов отчетливо диктуются, прежде всего, субъективной волей художника, интенсивно переживающего действительность. По-новому осмысливается мир в искусстве великих русских живописцев конца XIX начала XX веков в социально заостренных картинах В.А. Серова, драматических произведениях М.А. Врубелья.

В XX веке действительность осознается и претворяется в разных аспектах в живописи крупнейших художников зарубежных стран: П. Пикассо, А. Матисса, Ф. Леже, А. Марке во Франции; Д. Риверы, Х. К. Ороро, Д. Сикейроса в Мексике; Р. Гуттузо в Италии; Дж. Беллоуза, Р. Кента в США [1]. Во многих их картинах, настенных росписях нашло повышенно-эмоциональное выражение правдивое осмысление трагических противоречий действительности; живопись передовых художников пропагандирует прогрессивные политические идеи того времени, воссоздается эпичность и экспрессия исторических и событий, происходит увлечение материальностью.

С эстетическим осмыслением новой, «технической» эры связано не только отражение пафоса индустриализации жизни, не только проникновение в живопись геометрических, «машинных» форм, к которым нередко сводятся формы органические, но и поиски в живописи отвечающих мироощущению современного человека, его духовным потребностям эмоционально-образных цветовых решений, новых форм, которые могут быть использованы в декоративном искусстве, архитектуре и промышленности [2].

Широкое распространение в живописи, главным образом в зарубежных стран, с начала XX века получили различные модернистические течения (модернизм), отражающие общий кризис культуры буржуазного общества, в той или иной мере порывающие живую связь с реальностью, однако, и в модернистической живописи порой находят косвенное отражение «больные» проблемы современности.

В живописи многих модернистических течений (кубизм, футуризм, сюрреализм) отдельные более или менее легко узнаваемые элементы зримого мира фрагментируются или геометризируются, предстают в неожиданных, иногда алогичных сочетаниях, порождающих множество ассоциаций, сливаются порой с чисто абстрактными формами. Дальнейшая эволюция многих из этих течений уже в 1910-х годах привела к полному отказу от изобразительности, к появлению абстрактной живописи (абстрактное искусство), что ознаменовало распад живописи как средства отражения и познания действительности; абстрактная живопись вплоть до 1960-х годов была широко распространена в искусстве главным образом капиталистических стран. Каждое поколение живописцев черпает творческую основу, прежде всего в том времени, в котором живет и развивается. Живописцы как бы переживают тот социокультурный пласт общественной жизни, в котором им довелось творить. При этом каждое поколение опирается на то, что было создано предшественниками. Время и пренебрежение потомков может привести к утрате многих памятников культуры. Рецепция в творческом смысле важна и в живописном искусстве.

В истории русской культуры конец XIX - начало XX в. получил название «серебряного века» русской культуры, который начинается «Миром искусства» и заканчивается символизмом. «Мир искусства» - это организация, возникшая в 1898 г. и объединившая мастеров самой высокой художественной культуры, художественную элиту России тех времен. В этом объединении участвовали почти все известные художники - А. Бенуа, К. Сомов, Л. Бакст, Е. Лансере, А. Головин, М. Добужинский, М. Врубель, В. Серов, К. Коровин, И. Левитан, М. Нестеров, Н. Рерих, Б. Кустодиев, К. Петров-Водкин, Ф. Малявин, М. Ларионов, Н. Гончаров и другие [3].

Огромное значение для формирования «Мира искусств» имела личность С. Дягилева, мецената и организатора выставок, а впоследствии - импресарио гастролей русского балета и оперы за границей, так называемых «Русских сезонов». Благодаря деятельности Дягилева русское искусство получает широкое международное признание. Организованные им «Русские сезоны» в Париже относятся к числу этапных событий в истории отечественной музыки, живописи, оперного и балетного искусства. В 1906 г. парижанам была представлена выставка «Два века русской живописи и скульптуры», которая экспонировалась затем в Берлине и Венеции. Это был первый акт всевропейского признания «Мира искусства», а также открытия русской живописи XVIII - начала XX вв. целом для западной критики и настоящий триумф русского искусства.

Под редакцией Дягилева с 1899 по 1904 г. издавался журнал «Мир искусства», состоявший из двух отделов: художественного и литературного [4]. Можно сказать, что «серебряный век» русской культуры - это век культуры высокого ранга и виртуозности, культуры воспоминания предшествующей отечественной культуры. Значительный вклад «Мира искусства» состоит в организации грандиозной исторической выставки русской живописи за границей - от иконописи до современности.

Рядом с «мирискусниками» виднейшими направлениями рубежа века были символизм, направление модернизма, авангардизм. Эти направления несли в себе идеи радикального преобразования человеческого сознания средствами искусства. Авангард, к примеру, ввел в свои образы грубую материю жизни, так называемую «поэтику улиц», ритм современного города, отвергая тем самым традиционные стили, а так же даже само понятие искусства.

Изобразительное искусство постоянно выступало инициатором новых движений. Мастера постимпрессионизма предопределили важнейшие тенденции авангарда - фовизма и кубизма. Футуризм укрепил интернациональные контакты авангарда, ввел новые принципы взаимодействия искусств (изоискусства, литературы, музыки, театра, фотографии и кинематографа).

В 1900-10-е годы новые направления рождаются одно за другим в широком географическом диапазоне Экспрессионизм, дадаизм, сюрреализм обозначили иррациональную линию авангарда, в конструктивизме же, напротив, проявилась его рациональная составляющая.

В период войн и революций 1910-х годов политический и художественный авангарды активно взаимодействуют. Большевистская власть в России в своих политических актах использует авангард, к примеру, в своих агитационно-пропагандистских целях, позднее тоталитарный режим в России загоняет авангард в подполье.

С 1920-х годов авангард лишается прежнего пафоса противостояния модерну и вступает с ним в контакт. На фоне этого союза рождается такое течение как постмодернизм. Один из самых ярких представителей авангарда, Василий Кандинский, принадлежит к числу открывателей нового художественного языка XX столетия. Другой яркий представитель - Казимир Малевич (1878-1935), о котором по настоящему заговорили в кругах не только художественных, но и в широкой прессе после следующей выставки, на которой он показал уже так называемые супрематические полотна, иначе говоря, геометрические абстракции. Малевич был при этом разносторонним живописцем. В 20-30-е годы он написал крестьянский цикл, незадолго до смерти стал писать портреты в духе старых мастеров, пейзажи в духе импрессионизма [5].

Идеями супрематизма были увлечены И.А. Пуни, И.В. Ключ и другие художники. На рубеже десятилетий супрематизм становится «модным» в художественных кругах (Чехонин, Шагал, Филонов, Кандинский, как все крупные мастера нового времени, был универсален в своей художественной деятельности. Он занимался не только живописью и графикой, но и музыкой (с ранних лет), поэзией, теорией искусства. Филонов Павел Николаевич (1883-1941), российский живописец и график. В символических, драматически напряженных произведениях стремился к выражению общих духовно-материальных закономерностей хода мировой истории («Пир королей», 1913). Сер 1910-х гг. отстаивал принципы «аналитического искусства», основанного на создании сложнейших, способных к бесконечному калейдоскопическому разворачиванию композиций («Формула пролетариата», 1912-13, «Формула весны» 1928-29). Татлин Владимир Евграфович (1885-1953) российский художник, дизайнер, сценограф, один из крупнейших представителей новаторского движения в искусстве 20 века, родоначальник художественного конструктивизма. Самыми значительными работами стали холсты «Матрос (Автопортрет)» (1911, Русский музей), «Продавец рыб» (1911, Третьяковская галерея) [6].

Таким образом, в искусстве рубежа XIX-XX вв. имелись предпосылки для становления многих крупных «измов» последующих десятилетий, для фовизма, экспрессионизма, кубизма, абстрактного искусства и сюрреализма.

Развитие живописи в России после революции 1917 года происходит под влиянием соцреализма. В 1920-е гг. возникают многочисленные новые группировки, объединяющие как художественную молодежь, так и маститых мастеров. Новые направления в русской живописи начинаются с группировки «Голубой розы», «Бубнового валета», «Московские живописцы» (П.В. Кузнецов М.С. Н.Д. Милиоти Сарьян, С.Ю. Судейкин, В.И. Денисов, И. Машков, П. Кончаловский, А. Лентулов, В. Рождественский, А. Куприн и др.). Мастера «организовали объединение, которое поддерживало идею синтеза современного содержания и современной реальной формы» [7].

В 1921 была создана рабочая группа конструктивистов (К.К. Медунецкий, А.М. Родченко, В.Ф. Степанова, В.А. и Г.А. Стенберги). В первые годы конструктивизм формировался в тесном взаимодействии с левыми течениями в изобразительном искусстве (супрематизмом, кубофутуризмом), формально-эстетические поиски его приверженцев протекали на стыке живописи, дизайна и архитектуры. Таким образом, имена этих живописцев вошли в историю искусства под названием - русский авангардизм.

#### Библиографический список

1. Алпатов, М. Искусство. - М., 1969.
2. Ганюшкина, Т.В. Русская живопись 20 века [Э/п]. - Р/д: <http://www.biblioteka.ru/isk/7.htm>
3. Борисова, Е.А. Русский модерн / Е.А. Борисова, Г.Ю. Стернин. - М., 1990.

В 1917 году изменилось многое в искусстве, если не все. Модернистское искусство подверглось разрушению - то, что создали, всемирно известные мастера вычеркивалось из советского искусства. К рубежу 1920-1930-х годов нереалистические направления были запрещены полностью - некоторые художники уехали в другие страны или были репрессированы. В 1932 году были окончательно закрыты многочисленные художественные объединения, а власть Советов создала единый Союз художников.

До 30-х гг. сохранялись еще некоторые различия между направлениями и эстетическими системами. После 1932 в СССР разделение искусства на «официальное» и «неофициальное», были разогнаны художественные группировки, искусство подвергалось идеологическому контролю.

Относительный традиционализм характерен для таких художников советского периода, как Л.А. Бруни, Л.Ф. Жегин, Н.П. Крымов, М.К. Соколов, Н.А. Тырса, В.А. Фаворский, Р.Р. Фальк, А.В. Фонвизин и др. [8].

Бруни Лев Александрович (1894-1948), российский художник, в 1910 - начале 1920-х гг. примыкал к футуризму и конструктивизму - позднее перешел к более традиционной живописи и графике (в т.ч. пейзажам Оптиной пустыни) в духе «тихого искусства».

Жегин (настоящая фамилия Шехтель) Лев Федорович (1892-1969), российский художник и теоретик искусств - предпочитал простые пейзажные и жанровые мотивы в духе «тихого искусства». Крымов Николай Петрович (1884-1958), российский живописец, народный художник России (1956), член-корреспондент АХ СССР (1949). Мастер синтетического, гармонично построенного пейзажа-картины («Утро», 1916; «Речка», 1926) [9].

Лианозовская группа, группа российских художников и поэтов - это один из самых значительных очагов русского «неофициального искусства» периода «оттепели», входили также художники О.А. Потапова, Е.Л. Кропивницкий, В.Е. Кропивницкая, В.Н. Немухин, Л.А. Мастеркова, Н.Е. Вечтомов, поэты В. Некрасов, Г.В. Сагир, И. Холин. Кропивницкий Евгений Леонидович (1893-1979), российский художник и поэт. Для его творчество середины XX в. как стихотворного, так и живописно-графического, характерны простые мотивы, лирический экспрессионизм.

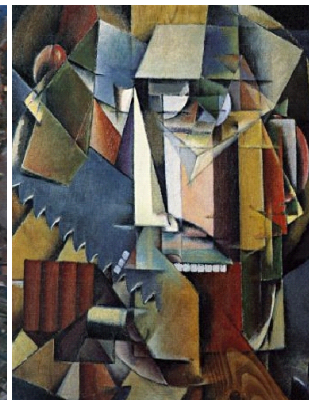
Официальным искусством стало направление «социалистический реализм», термин, употреблявшийся в советском литературоведении и искусствоведении с 30-х гг. для обозначения «основного метода» литературы, искусства и критики, который «требует от художника правдивого, исторически конкретного изображения действительности в ее революционном развитии», сочетающегося «с задачей воспитания трудящихся в духе социализма» [10]. Все советские художники были обязаны состоять в Союзе художников. Отдельные художники отказались вступить в Союз и, потому их творчество осталось за бортом выставочной, музейной и какой-либо иной официальной жизни.

Существует мнение, что: «Высшее достижение русского искусства XX века - это не революционный авангард, как считалось на протяжении многих лет, а искусство социалистического реализма». Такого мнения британского ученого Мэтью Куллера Боуна, который является общепризнанным авторитетом в области русского и советского искусства [11]. По разному зарубежные искусствоведы оценивали происходящее в советском искусстве - «Искусство эпохи социалистического реализма можно разделить на две составляющие: искусство официальной иконографии, прославляющее режим и его вождей, и параллельное искусство, которое выше по качеству, поэтичнее, свободнее...».

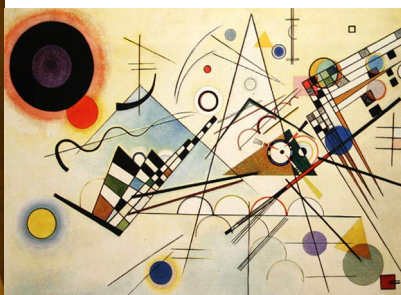
В 1947 году была основана Академия Художеств СССР. Сталин лично назначил первых 28 членов Академии, выбрав их из полутысячи советских художников того времени. Членство в Академии являлось последним и наиболее почетным этапом профессиональной карьеры художника. Один из таких мастеров - Дмитрий Налбандян - автор знаменитого «Портрета И.В. Сталина». Анализируя направления живописи в указанный период, необходимо отметить, что в России советского пространства 20-30 гг. существует так называемое «тихое искусство», не утратившее сакральной связи с мастерством художников предыдущих поколений. У такого «второго искусства» не хватило смелости противостоять политическому режиму, однако, мастерам удалось сохранить для будущих поколений ростки творческой свободы Художника.



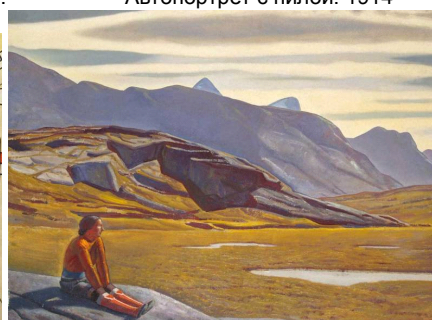
Поль Сезан. Купальщицы. 1875-1876

Михаил Александрович Врубель  
Шестикрылый Серафим. 1904.Иван Васильевич Клюн  
Автопортрет с пилой. 1914

Василий Васильевич Кандинский.



Рокуэл Кент. Ожидание свидания 1929



Композиция VIII. 1923

Павел Николаевич Филонов  
Колхозник. 1931Петр Петрович Кончаловский  
Дети в парке. 1940Дмитрий Аркадьевич Налбандян  
Ходоки у В.И. Ленина. 1967

4. История русского и советского искусства. - М., 1989.
5. Крусанов, А.В. Русский авангард 1907-1932: исторический обзор. - СПб., 1996. - Т. 1.
6. Манин, В. Шедевры русской живописи. - М., 2000.
7. Наков, А. Русский авангард. - М., 1991.
8. Русские художники XII-XX веков: энциклопедия. - М., 1999.
9. Художник Николай Крымов [Э/р]. - Р/д: <http://krimov.ru/>
10. Турчин, В.С. По лабиринтам авангарда. - М., 1993 [Э/р]. - Р/д: <http://www.bibliotekar.ru/isk/7.htm>
11. Ганюшкина, Т.В. Русская живопись 20 века [Э/р]. - Р/д: <http://www.bibliotekar.ru/isk/7.htm>

## Bibliography

1. Alpatov, M. Iskustvo. - M., 1969.
2. Ganyushkina, T.V. Russkaya zhivopis' 20 veka [Eh/r]. - R/d: <http://www.bibliotekar.ru/isk/7.htm>
3. Borisova, E.A. Russkiy modern / E.A. Borisova, G.Yu. Sternin. - M., 1990.
4. Istoriya russkogo i sovetskogo iskusstva. - M., 1989.
5. Kusanov, A.V. Russkiy avangard 1907-1932: istoricheskiy obzor. - SPb., 1996. - T. 1.
6. Manin, V. Shedevry russkoy zhivopisi. - M., 2000.
7. Nakov, A. Russkiy avangard. - M., 1991.
8. Russkie khudozhniki XII-XX vekov: ehnciklopediya. - M., 1999.
9. Khudozhnik Nikolay Krihmov [Eh/r]. - R/d: <http://krimov.ru/>
10. Turchin, V.S. Po labirintam avangarda. - M., 1993 [Eh/r]. - R/d: <http://www.bibliotekar.ru/isk/7.htm>
11. Ganyushkina, T.V. Russkaya zhivopis' 20 veka [Eh/r]. - R/d: <http://www.bibliotekar.ru/isk/7.htm>

Статья поступила в редакцию 10.01.13

# Раздел 4

## ИСТОРИЯ

Редакторы раздела:

НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ – доктор исторических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета, академик РАН, (г. Горно-Алтайск)

ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН – доктор исторических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), АлтГПА

УДК 94(470)

**Edeshova A.V. FIELD STUDIES IN THE MOUNTAIN ALTAI IN THE SECOND HALF XIX – EARLY XX CENTURIES.: HISTORIOGRAPHICAL REVIEW.** The paper characterizes the scientific – research expeditions in the Altai Mountains in the late XIX – early XX centuries, the analysis of materials and results of expeditions.

**Key words:** expedition, Altai Mountains, the Russian Geographical Society.

**А.В. Едешова, магистрант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: edeshova@mail.ru**

### ЭКСПЕДИЦИОННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ ГОРНОГО АЛТАЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР

В статье характеризуются научно-исследовательские экспедиции на территории Горного Алтая в конце XIX – начале XX веков, дается анализ материалов и результатов экспедиций.

**Ключевые слова:** экспедиции, Горный Алтай, Русское географическое общество.

Горный Алтай с его богатейшими природными ресурсами, коренным и старожильческим населением – носителями своеобразной и самобытной культуры в качестве объекта изучения привлекал внимание многих исследователей различных направлений: геологов, географов, историков, этнографов и других. Основным способом изучения региона, отдаленного от центральной части России в досоветское время являлись научно-исследовательские экспедиции. Каждая экспедиция имела свои цели и задачи. Результаты экспедиционных исследований излагались в научных трудах.

Интересно отметить, что во второй половине XIX в. алтайское и старожильческое население Горного Алтая стало объектом изучения сибирских и российских этнографов. Так, в 1860 – 1870 гг. с исследовательскими задачами по изучению языка, фольклора, культуры коренного населения Горный Алтай несколько раз посетил будущий академик В.В. Радлов. Его первая экспедиция в Алтайские горы состоялась в 1863 г. Именно тогда началась целенаправленная деятельность российского исследователя немецкого происхождения по изучению языка и культуры тюркских народов Южной Сибири. Материалы его многолетних научных экспедиций по Горному Алтаю и другим регионам Западной Сибири нашли отражение в книге «Из Сибири (страницы дневника)», которая вышла на немецком языке в 1884 г. в Лейпциге [1]. Собранные В.В. Радловым материалы вошли в известный десяти томный свод фольклора тюркоязычных народов под общим названием «Образцы народной литературы тюркских племен» (1866 – 1907 гг.). Следует отметить, что этот многотомный труд, который и до настоящего времени не утратил своей научной ценности по истории и культуре тюркских народов Сибири, открывается образцами алтайской народной поэзии. В алтайский том «Образцов народной литературы тюркских племен» В.В. Радлов включил 6 героических сказаний, 8 прозаических сказок, 6 легенд и преданий, более 50 песен, свадебные благопожелания, более ста пословиц и поговорок, загадки и другие произведения народного творчества алтайского населения [2]. Большую помощь В.В. Радлову в сборе лингвистических материалов оказал просветитель-миссионер и будущий основополож-

ник алтайской национальной литературы М.В. Чевалков. Он же по просьбе ученого написал автобиографическую повесть «Жизнь Чевалкова» («Чоболкопун журуми»), которая была впоследствии включена В.В. Радловым в сочинение «Образцы народной литературы тюркских племен». «Жизнь Чевалкова» является ценнейшим историческим источником по истории и культуре населения Горного Алтая [3, с. 91].

В самих работах В.В. Радлова содержится ценный материал о социокультурном облике алтайского населения, его хозяйственных занятиях и многое другое. В историю исследования Горного Алтая учёный вошёл не только как лингвист, но и как археолог. Он первым приступил к раскопкам погребений и курганов скифского времени. Так, он раскопал несколько погребальных комплексов на территории современных Усть-Коксинского, Онгудайского районов РА [4].

Другим известным исследователем Горного Алтая во второй половине XIX – начале XX вв. являлся член Российского географического общества, известный общественный деятель и путешественник Г.Н. Потанин, который часто посещал этот регион во время своих экспедиционных исследований Южной Сибири и Северо-Западной Монголии. Экспедиции Г.Н. Потанина по горному краю были осуществлены в 1852 – 1856, 1863 – 1864 и 1877 – 1879 гг., а также во время поездок в 1908 – 1915 гг. Первые свои наблюдения и впечатления о природе Алтая, о быте и занятиях местного населения Г.Н. Потанин изложил в статье «Полгода на Алтае», опубликованной в 1859 г. [5]. В этой работе начинающий исследователь привел физико-географическое описание данной местности, дал характеристику природно-климатических условий края, растительного и животного мира, отметил богатство лесных ресурсов. Молодому учёному были интересны условия хозяйственные занятия и материальная культура населения, традиции природопользования, экологические знания.

В 1876 – 1877 гг. Г. Н. Потанин возглавил экспедицию для исследования Северо-Западной Монголии. Возвращалась научная экспедиция после двухлетнего исследования Монголии по территории Горного Алтая. Маршрут пролегал через насе-

ленные пункты: Кош-Агач, Онгудай, Черга, Алтайское Бийск. Наблюдения ученого отложились в небольшой по объему работе: «От Кош-Агача до Бийска: Отрывок из путевых записок», опубликованный в журнале «Древняя и новая Россия» [6].

В 1879 г. Г.Н. Потанин снова посетил Горный Алтай, на этот раз по поручению Русского Географического общества (РГО). Во время экспедиции Г.Н. Потанин изучал родоплеменной состав алтайского населения, народные легенды, предания, сказания, причем он старался сопоставить сходные сюжеты разных народов и племен и выявить их внутреннюю связь. В итоге, исследователем был собран богатейший материал по культуре алтайцев. Результаты этой экспедиции были обобщены учёным в работе «Очерки Северо-Западной Монголии», в четвертом выпуске которого он разместил алтайские этнографические материалы [7]. Алтайское население Центрального и Южного Алтая автор подразделил на три группы: алтайцы (алтай-кижи), теленгиты и телесы (тоёлос). Г.Н. Потанин отметил, что алтай-кижи кочевали по левому берегу Катунь, теленгиты соответственно – по р. Чуе и Башкаусу, телесы занимали бассейны Чулышмана и частично Башкауса. Так, по его наблюдениям, род «ир-кит» делился на кара ирkitов (черные), шира ирkitов (жёлтые), и калъджан ирkitов (голые). Собранные им материалы по культуре и фольклору алтайцев отличаются богатством и новизной и по настоящее время являются ценнейшими историческими источниками по истории алтайского населения горного края.

Вопросами изучения занятий, быта, духовной культуры инородцев Горного Алтая, так и Сибири в целом, занимался общественный деятель, областник, путешественник Н.М. Ядринцев [8]. В 1876 г. он совершил экспедицию на Алтай для изучения колонизационного движения. В 1881 г. им был издан труд «Об алтайцах и черневых татарах», представляющий собой отчёт о поездке в Горный Алтай [9]. В своей работе автор охарактеризовал население, хозяйственную деятельность, материальную и духовную культуру алтайцев. В частности, алтайцы поклонялись стихиям – огню и воде, у каждой долины, горы, реки есть свой дух – Ээзи. В другой работе, тоже посвященной Горному Алтаю, «Алтай и его инородческое царство» Н.М. Ядринцев детально описал природу и население горного края. При характеристике природы и климата Горного Алтая ученый провел первое районирование края, особо выделяя такие территории с суровым климатом, как плоскогорье Укок. Алтайские горы он условно подразделил на южный, центральный, западный районы. Большое внимание ученый уделил характеристике водных артерий Алтая: Катунь, Чуи, Чарыша, и жизни населения в долинах этих рек [10]. Природно-климатическая тема Горного Алтая была продолжена Н.М. Ядринцевым в труде «Сибирь как колония», в который ученый включил описание многообразия растительного и животного мира Алтайских гор, природных достопримечательностей: г. Белухи, Телецкого, Язевского, Тальменьского озер, крупнейших рек Алтая: Катунь, Бии, Чулышмана и Башкауса, с приложением рисунка Телецкого озера А.В. Евреинова [11]. Но главное место в работах Н.М. Ядринцева, посвященных Горному Алтаю, занимали социальные и экономические вопросы: переселенческая политика, поземельные отношения, влияние Алтайской духовной миссии на религиозные воззрения самих алтайцев и другие.

С 1895 г. начались экспедиции профессора Томского университета В.В. Сапожникова в Горный Алтай. Исследователь занимался изучением ботанических, общегеографических вопросов, в том числе проблем оледенения. Самым знаменатель-

ным по числу географических открытий был 1897 г. Но все же В.В. Сапожникову потребовались еще два путешествия (в 1898 и 1899 гг.), чтобы закончить научное географическое описание бассейна реки Катунь. И так, за время этих экспедиций был обследован бассейн самой крупной реки Алтая – Катунь, бассейны других рек, открыты и описаны ледники Белухи и Чуйских Альп. Основные результаты экспедиций были опубликованы в работе «Пути по Русскому и Монгольскому Алтаю» [12]. Экспедиционные исследования В.В. Сапожникова, помимо научного, имели прикладное значение. Так, ученый занимался организацией туризма на Алтае и даже в 1912 г. он опубликовал путеводитель «Пути по Русскому Алтаю» с подробным описанием предлагаемых им туристических маршрутов и другими важными сведениями сведений для путешественников [13].

Изучением жизни алтайского населения в дореволюционный период занимался экономист, главный сотрудник Статистического отделения Главного управления Алтайского горного округа С.П. Швецов. В 1897 г. он возглавил масштабную статистико-экономическую экспедицию по изучению населения Горного Алтая. Впервые в истории Алтая экспедиция собрала точные статистические данные о численности и этническом составе алтайского, старожильческого населения, переселенцев, выявила возможности для образования колонизационного фонда земель Горного Алтая. По итогам статистико-экономического обследования был издан многотомный труд «Горный Алтай и его население» [14]. Наибольший интерес для историков представляет его первый том. Кроме этого, С.П. Швецов был автором исторических и этнографических работ по Горному Алтаю, которые им были им опубликованы в Записках Западно-Сибирского отделения Русского географического общества [15].

В конце XIX – начале XX вв. начинаются гляциологические исследования Горного Алтая братьями Б.В. и М.В. Троновыми [16]. Первая самостоятельная экспедиция братьев Троновых состоялась в 1912 г. Тогда ими был обследован Южно-Алтайский хребет и пройден ряд горных перевалов. В следующем 1913 г. они более детально исследовали Южный Алтай, а затем предприняли попытку восхождения на Белуху. Однако ухудшившаяся погода прерывала ее в самом начале. В следующем году предпринимались ещё две попытки восхождения на гору. Третья попытка, несмотря на неблагоприятные природно-климатические условия, увенчалась успехом. Результаты этих исследований стали основой для первой каталогизации открытых братьями Троновыми ледников на хребтах Алтая и горном массиве Табын-Богдо-Ола. Именно им принадлежит значительная роль в изучении оледенения Алтая и покорение многих его вершин.

В начале 1915 г. при Академии наук организуется Комиссия по изучению естественных производительных сил России. Ученым секретарем комиссии был избран известный минеролог А.Е. Ферсман [17]. Поездки исследователя по Алтаю были связаны с деятельностью этой комиссии. Позже по инициативе ученого возникла Комиссия сырья и химических материалов при Комитете военно-технической помощи объединенных научных и технических организаций, в задачу которой входило изучение природного сырья, необходимого для различных отраслей промышленности, и определение потребностей народного хозяйства в полезных ископаемых [18].

Таким образом, Горный Алтай во второй половине XIX – начале XX вв. изучали известные этнографы, геологи, географы. Их труды являются ценнейшими источниками по истории и культуре Горного Алтая.

#### Библиографический список

1. Радлов, В.В. Из Сибири (страницы дневника). – М., 1989.
2. Радлов, В.В. Образцы народной литературы тюркских племен, живущих в Южной Сибири и Джунгарской степи. Подназвания Алтая: алтайцев, телеутов, черневых и лебединских татар, шорцев и саянцев. – СПб., 1866. – Ч. 1.
3. Исследователи Горного Алтая (XVII – середина XX в.) Библиографический справочник / сост. А.А. Иркитова, Т.К. Майчикова. – Горно-Алтайск, 2003.
4. Радлов, В.В. Поездка на р. Чую доктора Радлова в 1860 г. // ТГВ. 1878, 1879.; Путешествие доктора Радлова через Алтай к Телецкому озеру по р. Абакану. – Томск, 1881; Мифология и мирозерцание жителей Алтая // Восточное обозрение. – 1882; Этнографический обзор тюркских племен Южной Сибири и Джунгарии. – Томск, 1887.
5. Потанин, Г.Н. Полгода на Алтае // Русское слово. – СПб. – 1859. – № 9.
6. Потанин, Г.Н. От Кош-Агача до Бийска: отрывок из путевых записок // Древняя и новая Россия. – 1879. – № 6.
7. Потанин, Г.Н. Очерки Северо-Западной Монголии. – СПб. – 1883. – Вып. IV.
8. Ядринцев, Н.М. Экспедиция на Алтай // Изв. РГО. – 1881. – Т. 17. – Вып. 5.; Ядринцев, Н.М. Отчёт о поездке по поручению Западно-Сибирского отделения Императорского Географического Общества в Горный Алтай к Телецкому озеру и вершины Катунь в 1880 году // Записки Западно-Сибирского отделения РГО. – 1882. – № 4; Ядринцев, Н.М. Путешествие по Алтаю и посещение Катунских ледников // Записки Западно-Сибирского отделения РГО. – 1889.
9. Ядринцев, Н.М. Об алтайцах и черневых татарах – СПб., 1881.
10. Ядринцев, Н.М. Алтай и его инородческое население (Очерк путешествия по Алтаю) // Исторический вестник. – 1885. – № 6.
11. Ядринцев, Н.М. Сибирь как колония. – СПб., 1892.
12. Сапожников, В.В. По Русскому и Монгольскому Алтаю. – М., 1949.

13. Сапожников, В.В. Пути по Русскому Алтаю. – Новосибирск, 1926.
14. Швецов, С.П. Горный Алтай и его население. – Барнаул, 1900. – Т. 3. – Вып. 1.
15. Швецов, С.П. Обычно-правовые воззрения алтайцев (калмык) и киргиз: Брачные и семейные отношения // Записки Западно-Сибирского отделения РГО. – 1898. – Кн. 25.
16. Тронов, Б.В. Восхождение на Белуху / Б.В. Тронов, М.В. Тронов // Землеведение. – 1915. – № 4; Тронов, М.В. Очерки оледенения Алтая. – М., 1949.
17. Ферсман, А.Е. Избранные труды. – М., 1962. – Т. VII.
18. Архив Российской Академии наук (РАН). Фонд 544. Опись 1 (1713-1913) Научные труды и материалы к ним (материалы за XVII-XIX вв. – копии архивных документов), документы по деятельности Ферсмана А.Е. и труды других лиц, отложившиеся в фонде Ферсмана А.Е. [Э/р]. – Р/д: <http://isaran.ru>

## Bibliography

1. Radlov, V.V. Iz Sibiri (stranich dnevnik). – M., 1989.
2. Radlov, V.V. Obrazci narodnoy literatury tyurkskikh plemen, zhivutikh v Yuzhnoy Sibiri i Dzhungarskoy stepi. Podnarechiya Altaya: altayjcev, teleutov, chervnihkh i lebedinskiykh tatar, shorcev i sayancev. – SPb., 1866. – Ch. 1.
3. Issledovateli Gornogo Altaya (XVII – sredina XX v.) Bibliograficheskij spravochnik / sost. A.A. Irkitova, T.K. Maychikova. – Gorno-Altaysk, 2003.
4. Radlov, V.V. Poezdka na r. Chuyu doktora Radlova v 1860 g. // TGV. 1878, 1879.; Puteshestvie doktora Radlova cherez Altaj k Teleckomu ozeru po r. Abakanu. – Tomsk, 1881; Mifologiya i mirosozercanie zhiteley Altaya // Vostochnoe obozrenie. – 1882; Ehtnograficheskij obzor tyurkskikh plemen Yuzhnoy Sibiri i Dzhungarii. – Tomsk, 1887.
5. Potanin, G.N. Polgoda na Altae // Russkoe slovo. – SPb. – 1859. – № 9.
6. Potanin, G.N. Ot Kosh-Agacha do Biyska: otrihvok iz putevnykh zapisok // Drevnyaya i novaya Rossiya. – 1879. – № 6.
7. Potanin, G.N. Ocherki Severo-Zapadnoy Mongolii. – SPb. – 1883. – Vihp. IV.
8. Yadrincev, N.M. Ehkspeditsiya na Altaj // Izv. RGO. – 1881. – Т. 17. – Vihp. 5.; Yadrincev, N.M. Otchyt o poezdke po porucheniyu Zapadno-Sibirskogo otdeleniya Imperatorskogo Geograficheskogo Obshchestva v Gorniy Altaj k Teleckomu ozeru i vershinam Katuni v 1880 godu // Zapiski Zapadno-Sibirskogo otdeleniya RGO. – 1882. – № 4; Yadrincev, N.M. Puteshestvie po Altayu i posethenie Katunskikh lednikov // Zapiski Zapadno-Sibirskogo otdeleniya RGO. – 1889.
9. Yadrincev, N.M. Ob altajcakh i chervnihkh tatarakh – SPb., 1881.
10. Yadrincev, N.M. Altaj i ego inorodcheskoe naselenie (Ocherk puteshestviya po Altayu) // Istoricheskij vestnik. – 1885. – № 6.
11. Yadrincev, N.M. Sibir kak koloniya. – SPb., 1892.
12. Sapozhnikov, V.V. Po Russkomu i Mongolskomu Altayu. – M., 1949.
13. Sapozhnikov, V.V. Puti po Russkomu Altayu. – Novosibirsk, 1926.
14. Shvecov, S.P. Gorniy Altaj i ego naselenie. – Barnaul, 1900. – Т. 3. – Vihp. 1.
15. Shvecov, S.P. Obichno-pravovye vozzreniya altayjcev (kalmikh) i kirgiz: Brachniye i semeyniye otnosheniya // Zapiski Zapadno-Sibirskogo otdeleniya RGO. – 1898. – Кн. 25.
16. Tronov, B.V. Voskhozhdenie na Belukhu / B.V. Tronov, M.V. Tronov // Zemlevedenie. – 1915. – № 4; Tronov, M.V. Ocherki oledeniya Altaya. – M., 1949.
17. Fersman, A.E. Izbrannye trudi. – M., 1962. – Т. VII.
18. Arkhiv Rossiyskoy Akademii nauk (ARAN). Fond 544. Opis 1 (1713-1913) Nauchnye trudi i materialy k nim (materialy za XVII-XIX vv. – kopii arkhivnykh dokumentov), dokumenty po deyatel'nosti Fersmana A.E. i trudov drugikh lic, otlozhivshiesya v fonde Fersmana A.E. [Eh/r]. – R/d: <http://isaran.ru>

Статья поступила в редакцию 10.01.13

УДК. 93

**Malkova Y.A. THE ACTIVITY OF THE CORRECTI ON-WORKING REFORMATORIES ON THE TERRITORY OF ALTAI REGION.** The Formation of the criminal-executive system in Altai in 1937 coincided with the period of the Siblag's integration. In 1939 after the formation of the multiple reformatories the number of the prisoners increased and reached 4750 people. During the pre-war period the correction-working reformatories in Altai Region were supposed to relieve Altai prisons and to provide the industry with the labour power.

**Key words:** altai prisons, correction-working reformatories, prisoners, criminal-executive system, Biysk prison, The Head Administration of the prison camps (GULAG).

*Ю.А. Малкова, начальник учебно-методического отдела Алтайского института экономики – филиала негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский университет управления и экономики», г. Барнаул, E-mail: [malkov01@rambler.ru](mailto:malkov01@rambler.ru)*

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИСПРАВИТЕЛЬНО-ТРУДОВЫХ КОЛОНИЙ НА ТЕРРИТОРИИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ (1937-1941 ГГ.)

Становление уголовно-исполнительной системы на Алтае в 1937 г. совпало с периодом разукрупнения Сиблага. В 1939 г. после образований многочисленных колоний в крае количество заключенных в тюрьмах значительно сократилось и составило 4750 человек. В предвоенный период исправительно-трудовые колонии в Алтайском крае должны были разгрузить алтайские тюрьмы и обеспечить рабочей силой промышленные предприятия.

**Ключевые слова:** алтайские тюрьмы, исправительно- трудовые колонии, заключенные, уголовно-исправительная система, Бийская тюрьма, Главное управление лагерями.

Алтайские тюрьмы стали основой развития исправительно-трудовых колоний на территории края. Что бы разгрузить тюрьмы и с помощью организации труда заключенных уменьшить нагрузку на всесоюзный бюджет на Алтае начали создавать исправительно-трудовые колонии.

По поводу создания исправительно-трудовых лагерей и колоний в научной литературе существуют две точки зрения. Одна

заключается, в том, что уголовно-исполнительные учреждения создавались для того, чтобы трудоустроить растущее количество заключенных, другая — что усиление репрессий и увеличение числа осужденных было связано с потребностью развития советской экономики в бесплатной рабочей силе [1, с. 22].

На наш взгляд, увеличение числа ИТК было связано, как с избытком заключенных и необходимости их занятости, так и ре-

шение экономических и государственных вопросов связанных со строительством стратегических объектов и заселением удаленных территорий.

Подчинение колоний было территориальным. Все колонии, находившиеся в крае, имели одинаковый административный статус. Практическое руководство колониями было возложено на УНКВД Алтайского края. Создавались специальные структуры по руководству ИТК, которые назывались отделы мест заключения, которые руководили и тюрьмами. В начале, 1939г. отделы мест заключения были переименованы в отделы исправительно-трудовых колоний, исправительно-трудовых работ и трудпоселений (ОИТК), либо в управления исправительно-трудовых лагерей и колоний (УИТЛК).

Первоначально исправительно-трудовые колонии делились на 4 вида:

1. Фабрично-заводские – для осужденных из среды трудящихся.
2. Сельскохозяйственные – для осужденных из среды трудящихся.
3. Массовых работ – для осужденных из среды классово-враждебных элементов и опасных преступников из среды трудящихся.
4. Штрафные – для осужденных, переведенных из других колоний за систематические нарушения.

Фактически действие исправительно-трудового кодекса РСФСР 1933 г. прекратилось с изданием Временной инструкции по режиму содержания заключенных в исправительно-трудовых колониях НКВД СССР от 04.07.1940 г.

На Алтае исправительно-трудовые колонии создавались на базе переполненных спецконтингентом тюрем. Из Барнаульской тюрьмы была создана колония массовых работ ОМЗ (отдела мест заключения) УИНКВД со штатом 52 человека и Барнаульская фабрично-заводская исправительно-трудовая колония (ФЗИТК) со штатом 54 человека. Фабрично-заводской колонии было передано трикотажная фабрика, пимокатный цех, столярно-ремонтная мастерская. 13.05.1939г. ФЗИТК была переименована в ИТК № 1 (исправительно-трудовую колонию) г. Барнаула. Колония массовых работ преобразовалась в ИТК № 2, специализировавшиеся на предоставлении рабсилы меланжевому комбинату г. Барнаула. Комбинат начал выпускать ткани в ноябре 1934 г. В состав предприятия входили: прядильная, ткацкая и отделочная фабрики.

Становление уголовно-исполнительной системы на Алтае в 1937 г. совпало с периодом разукрупнения Сиблага (базовым лагерем на территории Западной Сибири). Барнаульский совхоз НКВД ставший базой для создания сельскохозяйственной ИТК № 3 в районе п. Куета г. Барнаула.

Поселок Куета образовался на основе сельскохозяйственных угодий и построек бывшего Барнаульского монастыря. Зону ночью освещали факелами. Сотрудники колонии жили в старых монастырских домах или землянках. К 40-м годам численность заключенных в колонии возросла до 2000 человек. Осужденные ИТК № 3 проживали в старых, глиняных бараках [2].

В 1938 г. на базе Бийской тюрьмы создается Бийский совхоз ОМЗ УИНКВД со штатом 40 человек и Бийская колония массовых работ со штатом 85 человек. Бийский совхоз НКВД становится ИТК № 4, а Бийская колония массовых работ преобразовывается в ИТК № 6.

Из Бийской тюрьмы выделилось, так же ИТК №5 и ИТК №7. В 1940 г. в ИТК № 5 г. Бийска были утверждены специальные сигналы, с помощью которых дублировался распорядок дня. Подъем сопровождался продолжительным свистком. Выход на работу три удара в металлический диск в 6.40. Перерыв на обед обозначал три удара в металлический диск. Начало работы после обеда четыре удара, конец работы один удар в металлический диск. Сбор на вечернюю проверку производится по сигналу свистка. Отход ко сну три удара о железный предмет [3, Л. 98].

Для изучаемого периода характерно частые ликвидации исправительно-трудовых колоний. Создаваемые вновь ИТК в

другом месте Алтайского края зачастую имели тот же номер. Так ИТК № 4 дислоцировалась в г. Бийске, затем в архивных документах идет упоминание об ИТК № 4 в п. Куличице Троицкого района Алтайского края (ликвидированной 14.02.1942 г., все имущество колонии отправлено в г. Бийск), а в годы войны ИТК № 4 уже дислоцируется в г. Барнауле. Некоторые колонии объединялись, не успев толком поработать. Так произошло слияние ИТК № 6 г. Бийска в ИТК № 5 г. Бийска [4, с. 17].

ИТК № 6, образованная в 1938 г., дислоцировалась в с. Чибит. Кош-Агачский аймак Ойротской автономной области Алтайского края, обслуживающая автомобильную дорогу (Чуйский тракт), соединившая г. Бийск с Монголией. Официально дорога была сдана в эксплуатацию 01.01.1935 г., но работы по развитию дорожной инфраструктуры продолжались еще долго.

В предвоенные годы функционировала ИТК № 7 в г. Бийске имевшая свои командировки в Кызыл-Озек (Майминский район Ойротской автономной области) и командировка в Давовском леспромхоза (Турочского района Ойротской автономной области), а также ИТК № 10 в г. Славгороде.

В 1939 г. после образований многочисленных колоний в крае количество заключенных в тюрьмах значительно сократилось и составило 4750 человек. Разгрузка тюремной системы произошла и благодаря массовым этапам в бескрайние места ГУЛАГа. Только в 1938 г. в лагеря ГУЛАГа из тюрем Алтая было направлено 12 000 заключенных [4].

В соответствии с уголовным кодексом и секретными инструкциями все осужденные на срок до 3 лет подлежали размещению в исправительно-трудовые колонии, а на более длительные сроки направлялись в исправительно-трудовые лагеря [5, Л. 37, 38]. Осужденные по политическим мотивам, в основном, направлялись в лагеря, так как их сроки были значительно выше 3 лет. Хотя принцип отбора заключенных для колоний и лагерей (срок заключения) не всегда соблюдался.

В начале 1939 г. по ходатайству руководства ГУЛАГа было издано постановление СНК СССР №882-143/с от 17. 06. 1939 г., разрешившее НКВД переводить в лагеря из исправительно-трудовых колоний, осужденных на срок до двух лет [6, Л. 1].

Колонии были меньше по размеру, чем лагеря. Численность одной колонии, составляла от несколько сотен до двух тысяч человек. Заключенные колоний направлялись на выполнение несложных работ второстепенного характера.

Исправительно-трудовые колонии имели свою специализацию (сельскохозяйственную или по производству товаров широкого потребления) или же колония организовывалась для обслуживания объектов других министерств. В таком случае она называлась контрагентской. Заключенные, переданные другим хозяйственным органам на контрагентских началах, использовались на различных работах. К концу 1940-х гг. 65% из них были заняты в строительстве (в цехах), 15% на лесозаготовительных, погрузочно-разгрузочных и других работах [7, Л. 55].

Все алтайские исправительно-трудовые колонии находились непосредственно под управлением ГУЛАГа (Главного Управления Лагерями) НКВД СССР. Сотрудники ГУЛАГа распределяли заключенных в лагеря, осуществляли хозяйственное, руководство деятельностью мест заключения; снабжение их продовольствием, обмундированием, инвентарем и материалами для производства в тюрьмах, лагерях. По состоянию на 01.03.1940г., ГУЛАГ состоял из 53 лагерей (включая лагерь, занятые железнодорожным строительством) со множеством лагерных отделений, 425 исправительно-трудовых колоний (в том числе: 170 промышленных, 83 сельскохозяйственных и 172 «контрагентских», т.е. работавших на стройках и в хозяйствах других ведомств), объединяемых областными, краевыми, республиканскими отделами исправительно-трудовых колоний (ОИТК), и 50 колоний для несовершеннолетних [8].

Исправительно-трудовые колонии, созданные в предвоенный период в Алтайском крае, должны были серьезно разгрузить алтайские тюрьмы и обеспечить рабочей силой промышленные краевые предприятия.

#### Библиографический список

1. ГУЛАГ. Экономика принудительного труда. – М., 2005 .
2. Государством призванные. Главное управление исполнения наказания Министерства юстиции Российской Федерации по Алтайскому краю. – Барнаул, 2004. – Кн. 2.
3. ОРАИ ИЦ ГУВД АК. Ф. 12. Оп. 2. Д. 529. Л.98.
4. Кобелев, П.И. Государством призванные / П.И. Кобелев, Н.Д. Потапов, А.С. Чернев, А.Т. Трусов. – Барнаул, 1999.
5. ГАРФ. Ф. Р-9414. Оп.1. Д.368.
6. ГАРФ. Ф. Р-9414. Оп.1. Д. 1170.
7. ГАРФ. Ф. Р-9414. Оп.1. Д.374.
8. Земсков, В.Н. ГУЛАГ (историко-социологический аспект) // Социологические исследования. -1991. – № 6.

## Bibliography

1. GULAG. Ekonomika prinuditel'nogo truda. – M., 2005.
2. Gosudarstvom prizvannihe. Glavnoe upravlenie ispolneniya nakazaniya Ministerstva yustitsii Rossiyskoy Federacii po Altajskomu krayu. – Barnaul, 2004. – Kn. 2.
3. ORAI IC GUVDAK. F. 12. Op. 2. D. 529. L.98.
4. Kobelev, P.I. Gosudarstvom prizvannihe / P.I. Kobelev, N.D. Potapov, A.S. Chernev, A.T. Trusov. – Barnaul, 1999.
5. GARF. F. R-9414. Op.1. D.368.
6. GARF. F. R-9414. Op.1. D. 1170.
7. GARF. F. R-9414. Op.1. D.374.
8. Zemskov, V.N. GULAG (istoriko-sociologicheskij aspekt) // Sociologicheskie issledovaniya. -1991. – № 6.

Статья поступила в редакцию 14.01.13

УДК 930

**Lozhkina V.M. FORMATION OF «THE NEW CITIZEN» IN CHILDREN'S HOMES OF MOLOTOV'S REGION AT THE PERIOD OF THE GREAT PATRIOTIC WAR.** Article is devoted to the questions of upbringing of «the new citizen» in children's homes in Molotov's region at the period of the Great Patriotic War. The author explores the organization and work of children's homes, the role of the state in regulating childcare institutions is examined. Special attention is paid to the organization of leisure activity of pupils, the material state of children's homes. Article is based on archival sources and oral memories.

**Key words:** «The New citizen», children's home, childcare center, homelessness, the Soviet childhood, The Great Patriotic War.

**В.М. Ложкина**, студентка 1 курса магистратуры исторического факультета Пермского гос. гуманитарного педагогического университета, учитель истории МАОУ СОШ № 9, г. Пермь, E-mail: [lozhkina\\_tina@mail.ru](mailto:lozhkina_tina@mail.ru)

## ФОРМИРОВАНИЕ «НОВОГО ГРАЖДАНИНА» В ДЕТСКИХ ДОМАХ МОЛОТОВСКОЙ ОБЛАСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ\*

Статья посвящена вопросам формирования «нового гражданина» в детских домах Молотовской области в годы Великой Отечественной войны. Автор рассматривается влияние детского дома на формирование «нового гражданина», раскрывает организацию и работу детских домов Молотовской области, рассматривает роль государства в регулировании детскими учреждениями. Особое внимание уделяется вопросам организации досуговой деятельности воспитанников, материального состояния детских домов. Статья написана на основе архивных источников и устных воспоминаний.

**Ключевые слова:** «Новый гражданин», детский дом, детское учреждение, беспризорность, безнадзорность, советское детство, Великая Отечественная война.

В первые годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. обострилась проблема сиротства. Советское государство предпринимало усилия по массовому открытию учреждений для детей без родителей, проявляло заинтересованность не только в политическом, но и в патриотическом воспитании «юного гражданина». Кроме того, остро стояла необходимость сохранения стабильности общественной ситуации, поскольку беспризорные дети все чаще становились участниками преступлений в городах. В стране во всех областях и крупных центрах были созданы комиссии по устройству беспризорных детей в возрасте до 15 лет. Детских домов к 1940 г. было около 4 тыс., однако к концу войны это количество возросло до 6 тыс. Государство субсидировало детские дома. Как отмечают, Г.И. Александрова и В.Н. Александров, «в первый год войны было выделено 900 млн. рублей, а к концу войны эта сумма стала составлять 2,237 млрд. рублей, что в 2,5 раза больше чем в довоенный период», не считая средств, которые предоставлялись профсоюзам [1].

В Советской России система учреждений для детей-сирот сложилась в основном в 1920-е гг., когда шла борьба с беспризорностью. Для первичного приема беспризорников и дальнейшего их устройства еще в 1920-е годы были созданы детские приемники-распределители (ДПР), подчиненные Наркомпросу РСФСР и его местным органам [2]. Через подобные детские приемники-распределители НКВД за военный период в СССР прошло около 1 млн. беспризорных и безнадзорных детей [3]. Исследователь М.Р. Зезина отмечает: «Была развита сеть различных интернатских учреждений: дома ребенка, детские дома, трудовые колонии, подчинявшиеся соответственно наркоматам здравоохранения, просвещения и внутренних дел. В особую группу выделялись дети с девиантным поведением и те, кто длительное время бродяжничал, неоднократно бежал из детского дома или училища. Как правило, они направлялись в детские колонии МВД» [2].

Сложившаяся система потребовала изменений с началом войны, так как была ориентирована в первую очередь на борьбу с отрицательными последствиями беспризорности и безнадзорности. В 1942-1943 гг. были приняты постановления СНК СССР «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» и «Об усилении мер борьбы с детской беспризорностью, безнадзорностью и хулиганством» [4]. В них предусматривалось создание комиссий по устройству детей, оставшихся без родителей, при местных советах, и организация отделов по борьбе с детской беспризорностью и безнадзорностью в составе НКВД как центров для координации всей работы в этом направлении. По свидетельству М.Р. Зезиной, устройство детей старше трех лет возлагалось на специальные комиссии, организованные при местных органах власти. Данные комиссии опирались на активистов профсоюзных и комсомольских организаций, шефских предприятий, учреждений народного образования. В случае необходимости назначались опекуны из числа родственников ребенка или близких друзей родителей. Кроме того, комиссии могли направлять детей в детские дома, а подростков – учениками на производство или на работу в колхоз. Но более половины сирот определялись на воспитание в приемные семьи [2]. Именно поэтому государство уделяло особое внимание освещению вопросов патронирования в печатных изданиях, брошюрах, политических лекциях. Так, например, в журнале «Работница» печатались информационные статьи о патронировании детей, о позитивных изменениях в жизни семьи после усыновления ребенка. Количество беспризорных детей начинает увеличиваться с началом эвакуации в Молотовскую область с лета 1941 года. Поступали эшелоны с эвакуированными предприятиями, оборудованием, рабочими и их семьями с Украины, Белоруссии, Подмоскovie, Москвы. С.М. Емелин в своем исследовании, отметил, что из местностей, в которых возникла угроза оккупации, в первую очередь эвакуировались дети и детские учреждения и приводит

данные о том, что за вторую половину 1941 года и в начале 1942 года было вывезено 976 детских домов с 107 223 воспитанниками; в июне 1941 года из Ленинграда было отправлено свыше 300 тыс. детей [5]. Довольно скоро в Молотовской области оказалось гораздо больше эвакуированных граждан, нежели планировалось. Молотовский областной комитет партии и областной исполнительный комитет еще раз пересмотрели возможности области, и 26 октября в Ярославль уполномоченному Ленсовета была послана телеграмма: «Молотовская согласна принять 12 тысяч» Однако прислано было 25 тысяч эвакуированных детей. Так, из 47 районов Молотовской области было отобрано 19 для размещения в них ленинградских интернатов и детских домов Эшелоны с детьми, порою, приходили неожиданно, и детей встречали на вокзалах представители эвакупунктов, районо, работники райкомов партии. Они обходили вагоны, помогали устраивать больных, доставляли сухой паек, свечи, медикаменты. В любой час после прихода поезда дети обеспечивались кипятком и горячей пищей [6]. У перрона стояли запряженные сани, повозки, дровни, чтобы развозить детей по колхозам. Иногда возникали трудности при размещении эвакуированных детей. В некоторых районах подготовленность к прибытию детей оставляла желать лучшего: не было мест для распределения детей, были перебои с поставкой питания.

В 1942 году по решению Главного управления милиции для размещения детей, прибывших с оккупированных территорий, в ряде крупных городов создавались детские комнаты (с 1944 г. – детские комнаты милиции), которые принимали и распределяли прибывших эвакуированных детей и местных безнадзорных и беспризорных детей. С.М. Емелин отмечал, что в них могли работать до двух сотрудников – инспектор и помощник инспектора. «На данную работу принимали лиц, не подлежащих призыву в армию, в основном женщин. Создание детских комнат и набор сотрудников в них осуществлялись во многих регионах Сибири, Урала, Поволжья, куда прибывали эвакуированные с временно оккупированных врагом территорий» [5]. В период войны на территории Молотовской области продолжают функционировать старые и открываются новые детские дома, что способствует в дальнейшем сокращению количества беспризорных и безнадзорных детей. В детских домах дети оказывались разными путями.

Можно выделить три основные причины увеличения беспризорности и безнадзорности детей, не только по Молотовской области, но и по всей стране в целом. Как установили М.Р. Зезина, А.М. Спицин и другие исследователи «первая причина – это высокая смертность родителей, как на фронте, так и в тылу» [2]. В исследовании В.А. Гусака, отмечалось: «Дети-сироты стали составляли значительную часть беспризорных детей. К примеру, исходя из данных по стране, в 1943 г. в Казахстане 81% задержанных, беспризорных детей не имели родителей. По данным детских приемников Челябинской области, 70% беспризорных, задержанных органами милиции, были круглыми сиротами, остальные 30% потеряли с родителями связь или убежали из дома. Отсутствие продовольствия и товаров первой необходимости приводило к резкому ухудшению уровня жизни населения, голоду, которым были охвачены целые регионы страны» [7]. Молотовская область не была исключением из правил. Голод и недостаточная медицинская помощь приводила к распространению ряда вирусных заболеваний и болезней, напрямую связанных с неполноценным питанием. Второй причиной была спешная эвакуация населения, часто сопровождавшаяся бомбардировками. Многие семьи теряли связь с детьми, отправляя их с первыми эшелонами, в надежде спасти их в первую очередь. Также, многие семьи «в давках» теряли своих детей и уже не имели возможности их найти. Третьей «причиной роста беспризорности также являлось увеличение числа побегов несовершеннолетних из детских домов, школ ФЗО, ремесленных и железнодорожных училищ, мест трудоустройства», как отмечает В.А. Гусак, в Молотовской и Свердловской области: «Только органы транспортной милиции в 1945 г. задержали 28 861 ребенка, бежавшего из детских домов, и 17 871 подростка, бежавшего из школ ФЗО, ремесленных и железнодорожных училищ. Больше всего побегов было зарегистрировано в детских домах Молотовской и Свердловской области – соответственно 470» [7].

Для сокращения побегов детей из школ ФЗО, ремесленных и железнодорожных училищ, детских домов были приняты меры ответственности, предусмотренные Указом Президиума Верховного Совета СССР от 28 декабря 1940 г. «Об ответственности учащихся ремесленных, железнодорожных училищ и школ ФЗО за нарушение дисциплины и за самовольный уход из училища (школы)» [8]. За самовольный уход из школ и училищ и за систематическое и грубое нарушение школьной дисциплины, повлекшее исключение, воспитанники подвергались по приговору суда

заключению в трудовые колонии сроком до одного года. Этот указ распространялся и на воспитанников детских домов» [9]. Однако, введение этого указа, не способствовало резкому сокращению количества побегов уменьшению преступности на территории Молотовской области, вызванных реалиями войны.

В годы войны среди местного населения Молотовской области было распространено мнение, что ребенку, испытывающему из-за войны голод и невнимание в семье, будет лучше в детском доме. Поскольку многие семьи голодали и были неспособны прокормить себя и своих детей, участились случаи подбрасывания и оставления детей на вокзалах с записками: «Кормить нечем». Некоторые родители сами приводили и сдавали детей в детские дома, чтобы пережить голодные военные годы, в надежде, что после ее окончания они заберут детей обратно. Но далеко не всегда это было возможно сделать из-за некачественной регистрации детей в детских домах.

Особо жестким было обращение с детьми «врагов народа». Маленький человек, лишенный родителей, помещался в спецприемник-распределитель, затем переправлялся в детский дом и находился под постоянным надзором НКВД. Довольно широкой практикой было размещение детей врагов народа вдали от их места рождения и нахождения родственников. Так, вспоминая о приезде на Урал, З.Г. Диркс рассказывала: «На нас кричали, стучали по столу. А потом выдали документы, что я родилась не в селе Гнаденфельд» [10].

На территории Соликамска находилось 2 детских дома, один из них был эвакуирован из Украины. В них было 384 воспитанника, из них в детдоме № 1 (местный) – 217 человек и в детдоме № 2 – 167 человек от 10 до 16 лет [11, Оп. 8, Д. 277, Л. 7-17]. В Осинском районе имелось 7 детдомов и 4 интерната с детьми, эвакуированными из Ленинграда, в них воспитывалось 1179 человек, из них детей дошкольного возраста – 353 человека [11, Оп. 10, Д. 527, Л. 22-24]. В детдоме поселка Дедухино близ г. Березники воспитывалось 93 ребенка (на 1.10.1945) от 7 до 14 лет [11, Оп. 11, Д. 253, Л. 35-36]. В Усолье имелось 3 детдома: местный Усольский детский дом, и два детских дома, эвакуированных из Москвы (эваколагерь ВЦПС, Московский детский дом № 23) [11, Оп. 8, Д. 269, Л. 40-41]. Приведенные данные дают возможность судить о достаточно большом количестве государственных учреждений, контролировавших уровень беспризорности, деятельность детских домов и количество воспитанников в них.

В годы войны были созданы комиссии, контролировавшие детские приемники-распределители, детские дома, дома малюток. Был возрожден институт патронирования (передача детей на воспитание в семьи), который был отменен в первые годы советской власти [12]. Государство контролировало положение детей, принятых в семьи из детского дома. В 1941-1945 гг. было усыновлено, взято под опеку и на патронирование 278 тысяч детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Но все же большинство детей-сирот в годы войны содержалось в детских домах за государственный счет (в РСФСР – 400 тыс., а в СССР – 600 тыс.) [13]. Связано это было с некачественной работой созданных комиссий. Как свидетельствуют архивные документы, «определенного лица, отвечавшего за работу по опеку, усыновлению, не было» [11, Оп. 10, Д. 285, Л. 15-19]. В них отмечалось также, что делами по опеку занимались инспектора ГОРОНО от случая к случаю: «Проверки условий жизни таких детей не велись, что приводило к тому, что многие дети жили в семьях неофициально, что сказывалось на злоупотреблении по отношению к ним» [11, Оп. 10, Д. 285, Л. 15-19]. Так, например, в Губахе «начальница механического участка шахты Нагорная, Коваль, подобрала на вокзале девочку 12 лет, Журавлеву, использовала ее как няню, лишая ее возможности посещать школу» [11, Оп. 10, Д. 285, Л. 15-19]. Однако ситуация в Губахе не была исключением из правил. В Усолье, например, «плохо проводилась работа по вопросу патронирования детей, оказавшихся без родителей. Из трех имеющихся детских домов не было взято ни одного ребенка» [11, Оп. 8, Д. 269, Л. 40-41]. Проверки, конечно, проводились и порою даже наказывали воспитателей, но политика государства, направленная на устройство беспризорных детей в семьи, на улучшение жизни в детских домах, все же делала главный акцент на воспитание нового советского гражданина, ненавидящего фашизм, приученного к труду, знающего имена политических деятелей и их сочинения, подвиги героев войны. Действительно, лучшим местом для формирования нового «вида гражданина» и не придумаешь: детский дом – организация закрытого типа, совершенно не связанная с окружающим миром, именно здесь детям можно прививать новые идеалы, необходимые государству. Именно поэтому важнейшей целью государства было формирование и идеоло-

гическое воспитание детей. Ребенок рассматривался не как личность, а в качестве винтика большой системы государства. А вот как жилось этому «винтику», государственных чиновников интересовало не в первую очередь, для них было важно формирование «нового гражданина». На основе такого подхода и была построена работа детских домов.

Обязательным являлось *политическое воспитание ребенка*, которое возлагалось на воспитателей групп, проводивших ежедневно по ранее составленному плану беседы и чтение газет. В детских домах были организованы пионерские отряды. Так, например, в детских домах № 1 и № 2 г. Соликамска имелись пионерские отряды, в которых состояло 160 человек. На пионерских собраниях проводились беседы, читались доклады: «Роль пионера в Отечественной войне», «Что такое пионер и роль пионерского галстука», «Жизнь и деятельность Владимира Ильича» [11, Оп. 8. Д. 277. Л. 7-17]. Политические кружки для детей были организованы также и в Усолье. Однако работа политических кружков в годы войны не устраивала организаторов проверок. Как свидетельствуют данные проверок, за 1943 г. «в Усольском эвакуационном лагере в течение марта была проведена лишь одна политическая беседа» [11, Оп. 8. Д. 277. Л. 7-17]. Проведенные проверки часто находили недостаточной политическую направленность воспитания детей. Лекции проходили редко, педагоги были малообразованны, об этом поступали жалобы от самих детей. Ряд педагогов даже был отстранен от работы. Так, например, в Усольском детском доме и эвакуационном лагере Ф.А. Ермолаева и Л.А. Арган были уволены и заменены на других педагогов [11, Оп. 8. Д. 277. Л. 7-17]. Также проверки отмечали слабое воспитание в детях ненависти к фашизму и к врагам народа. Государство в условиях войны искало врагов как за пределами страны, так и на ее территории, и от подрастающего гражданина, оно требовало того же. «Мой брат, неродной», — вспоминает Диркс З.Г. — «каким-то чудом попал в один из таких домов, так вот, ему было сказано, что родителей у него больше нет, они — враги государства, они — предатели. И, что, отец его — это Сталин, а мать — Родина. Еще он нам говорил, что были те, у кого требовали расписку с отказом, и те, кто были совсем малы, даже и не знали, кто их родители» [10].

Государственная политика была направлена не только на воспитание необходимых государству качеств ребенка, но и его полной подчиненности и зависимости. Детям, не знающим своих родителей, не тянувшимся к родительской любви, внушалась мысль о том, что государство может заменить ему семью, а семье необходимо отдавать все. Под четким контролем государства находилась и *культурно-массовая работа*, нацеленная, прежде всего, на идеологическое воспитание. Создавались кружки, работа которых была организована строго по плану. Участники драматического, хорового и музыкального кружков часто обслуживали своими выступлениями раненых бойцов. За хорошее исполнение они получали благодарности от бойцов и командования госпиталей. Особой популярностью среди детей пользовались стрелковые кружки. Так, в Соликамском детском доме обучалось больше 100 человек, по ГСО<sup>1</sup> было занято 120 в последний год войны [11, Оп. 8. Д. 277. Л. 7-17]. Все дети должны были посещать школу. Несмотря на недостаток педагогов-предметников, а также бытовые трудности военного времени, например, отсутствие канцтоваров, успеваемость среди детей была довольно высокой. Так, например, в Соликамском детском доме №1 среди учеников было организовано социалистическое соревнование. Оно привело к тому, что за 2 и 3 четверть 1943 г. успеваемость составила 98,6%. В детском доме № 2 учет успешности учебной деятельности проводился путем выставления на тетрадях красных звездочек» [11, Оп. 8. Д. 277. Л. 7-17]. В данном явлении просматривается стремление развивать дух конкуренции через трансляцию принципа социалистического соревнования из мира взрослых в детскую среду.

Особое место отводилось *производственному обучению в мастерских* — еще один путь вовлечения детей в мир взрослых. Государство требовало от ребенка приобщения к той или иной профессии, получения навыков производственной деятельности, вело постоянный контроль за производственными занятиями. Однако, как свидетельствуют данные архивов Пермского края, обустройство таких мастерских находилось на низком уровне, поскольку мастерские не имели света, в них было тесно, отсутствовал материал для работы. Так, например, в Соликамском детском доме № 1 имелось 5 производственных мастерских — столярная, слесарно-токарная, жестяных изделий, швейная,

сапожная. В столярной мастерской обучалось 25 человек, работа вся производилась вручную, материалы часто отсутствовали. Дети изготавливали костыли и тросточки для госпиталей. Швейная и сапожная мастерская обучали 4 человек, возможности шить новую обувь у учеников не было из-за нехватки оборудования, зато они хорошо научились ее чинить. Как отмечала проверка, швейная мастерская могла бы выполнять спецзаказы, но постоянно ссылалась на отсутствие ниток. Причиной этого служила неповоротливость руководителей детских домов, связанная с непониманием важности ими спецзаказа. Токарно-слесарную мастерскую посещали 25 человек, мастерскую по изготовлению жестяных изделий могли посещать 12 человек, по 6 человек на смену. В отчете организаторов проверки было отмечено, что мастерские не имели плана работы, программы производственного обучения, точного учета посещения мастерских, успеваемости [11, Оп. 8. Д. 277. Л. 7-17]. Такая ситуация складывалась абсолютно во всех приведенных детских домах, упомянутых выше.

В детских домах и интернатах не всегда можно было создать комфортные бытовые и эмоциональные условия жизни воспитанников. Стоит отметить, что проверки действительно были, и отрицать это было бы неправильно, но эффективность этих проверок была крайне низка. Они лишь фиксировали нарушения и выражали требования разрешить те или иные проблемы, но ситуация зачастую оставалась неизменной. Это было связано с отсутствием органа контроля за устранением нарушений. Стоит отметить и саму активность детских учреждений. В большинстве случаев администрация детских домов и интернатов не писала никаких жалоб и требований, пытаясь решить все проблемы или своими силами, или обращаясь за помощью в райсоветы, заводоуправления, к руководству совхозов. Существовавшие проблемы, касавшиеся бытовых условий, руководство детских домов решало во многом без помощи государства. Так, например, при Паинском детском доме была выстроена новая баня, которой ранее не было. Детский дом обеспечивался дровами — 920 кубометров при потреблении 1000 кубометров. В Паинском детском доме, благодаря шефству предприятий и активности руководства детского дома, были сделаны приобретения мебели и посуды. Колхозы также оказывали поддержку детским домам. Так, Паинскому детскому дому было выделено 7 поросят, 5 овец, 80 кроликов, 27 кг масла, 1500 кг овощей, шерсти — 80 кг, овчины — 150 штук, шито полушубков 45, соткано валенок 60 штук. Все это значительно улучшало бытовое состояние детского дома. Заводы брали шефство и обеспечивали дровами. Так, например, колхоз им. Сталина, шефствуя над Кыновским детским домом, ввез 300 кубометров дров, выдал 5 овец, 5 курей [11, Оп. 11. Д. 253. Л. 35-36]. Руководство детских домов старалось создать образ цветущего детского дома, но в глазах воспитанников он выглядел иначе.

Санитарное состояние детдомов в большинстве случаев оставляло желать лучшего, за редким исключением. В Соликамске, Губахе, Осинском районе, Березниках детские дома и интернаты имели крайне антисанитарные условия. Ни в одном детском доме не было прачечной и бани. Воспитанники детских домов г. Соликамска ходили мыться в студенческую баню. В детском доме г. Березники дети посещали бани 1 раз в декаду. В детском доме Губахи, как указано в материалах проверки, жилые комнаты были грязными и превращены в клоповник: «26 детей пользовались одним полотенцем на всех. У всех болят уши. Отсутствовала уборная, поэтому дети организовали ее у крыльца» [11, Оп.10. Д. 285. Л.15-19]. Плохое санитарное состояние детских домов привело к высокой заболеваемости детей и повышению процента смертности. Так за второе полугодие 1942 г. по Усольскому району было 368 случаев инфекционных заболеваний [11, Оп. 8. Д. 269. Л. 3]. В годы войны по всей области детская смертность составляла 67%, в городах — 67,7%. Это было вызвано несвоевременным выполнением профилактических мер в учебных заведениях, отсутствием госпитализации больных и обработки очагов инфекционных заболеваний [11, Оп. 8. Д. 269. Л. 3].

Тяжелое положение испытывали детские дома по части питания. Несмотря на то, что детские дома имели на своей территории приусадебные участки, для которых колхозы выделяли картофель, лук, морковь, капусту и другие овощи на посадку, семенного материала не хватало [11, Оп. 8. Д. 277. Л. 7-17]. Так, для посева Усольскому детскому дому отведены были лучшие земли — 20 гектаров, Огурдинскому эвакуационному — 25 га, Московскому детскому дому № 23 — 15 га [11, Оп. 8. Д. 269. Л. 40-41]. Соликамский детскому дому №1 — 200 га (закреплено), под посевами занято 48 га [11, Оп. 8. Д. 277. Л. 7-17]. В Губахе общая посевная площадь, выделенная детским домам, составила

<sup>1</sup> Вероятно, речь идет о подготовке учащихся к гражданской обороне, такое сокращение — ГСО — использовалось для обозначения знака «Готов к санитарной обороне».

481 га. [11, Оп. 8. Д. 269. Л. 4]. Для обработки земли дети делились на звенья.

Все детские дома, за исключением интернатов, имели свои лошадей. В некоторых детских домах были живые уголки. Однако, наличие приусадебных участков, живых уголков не позволило избежать голода в ряде детских домов. Так, для приобретения семян рекомендовали обращаться в колхозы, в которых детские дома также покупали часть овощей. Основным недостатком в подготовке к севу было отсутствие картофеля, в изыскании которого Обком ВКП(б) часто оказывал помощь. Например, были такие требования: «Требуется картофеля Усольскому детскому дому – 190 цен,<sup>2</sup> Огурдинскому эвакуационному – 120 цен, Московскому детскому дому – 25100 цен» [11, Оп. 8. Д. 269. Л. 4]. Пищевые блоки были оборудованы и обеспечены посудой плохо. Несмотря на поддержку государства и местных органов самоуправления, в годы войны детские дома испытывали постоянный дефицит продовольствия.

Как свидетельствуют отчеты проверок детских домов Молотовской области, дети недополучали продукты питания, рацион был скуден, а порции – малы в размерах. После одной из таких проверок в г. Губахе, была найдена причина недопечения детей – семейственность: директор детского дома и его жена повар вывозили продукты в город на продажу [11, Оп. 10. Д. 285. Л. 15-19]. В Усольском детском доме, также наблюдалось нарушение по части питания на март 1943 г. Дети получили меньшее количество продуктов, нежели было положено. О таком плохом снабжении продуктами ставили Обкому ВКП(б) было известно [11, Оп. 8. Д. 269. Л. 40-41], но ситуация не изменилась.

Также «неудовлетворительное состояние работы ряда детских домов» встречалось и в детской трудовой колонии. В январе 1945 г. были вскрыты факты хищения вещевого довольствия и продуктов питания в г. Губахе, была найдена причина недопечения детей – семейственность: директор детского дома и его жена повар вывозили продукты в город на продажу [11, Оп. 10. Д. 285. Л. 15-19]. В Усольском детском доме, также наблюдалось нарушение по части питания на март 1943 г. Дети получили меньшее количество продуктов, нежели было положено. О таком плохом снабжении продуктами ставили Обкому ВКП(б) было известно [11, Оп. 8. Д. 269. Л. 40-41], но ситуация не изменилась.

Также «неудовлетворительное состояние работы ряда детских домов» встречалось и в детской трудовой колонии. В январе 1945 г. были вскрыты факты хищения вещевого довольствия и продуктов питания в г. Губахе, была найдена причина недопечения детей – семейственность: директор детского дома и его жена повар вывозили продукты в город на продажу [11, Оп. 10. Д. 285. Л. 15-19]. В Усольском детском доме, также наблюдалось нарушение по части питания на март 1943 г. Дети получили меньшее количество продуктов, нежели было положено. О таком плохом снабжении продуктами ставили Обкому ВКП(б) было известно [11, Оп. 8. Д. 269. Л. 40-41], но ситуация не изменилась.

Необходимо отметить, что, несмотря на данные проверки, большинство детских домов могло обеспечить питание детей вполне удовлетворительно. Детские дома получали продукты по плановому снабжению, овощи и картошку – по распределению от Облторгдела, а также проводили заготовку грибов и ягод. За годы войны детскими домами и школами было собрано огромное количество трав и ягод для фронта. Воспитанники детских домов также собирали грибы и ягоды, которые употребляли в пищу зимой. Имели свои сады, где выращивали яблоки, груши, даже арбузы и дыни. Наличие приусадебного хозяйства по-

зволяло многим детским домам выращивать продукты самостоятельно.

Воспитанники детских домов испытывали острый дефицит в верхней и нательной одежде. На каждого воспитанника имелось 1"2 пары кожаной обуви, но последняя чаще всего не соответствовала возрасту детей. Плохо обстояло дело с валеной обувью, за исключением Осинского района. А в других детских домах Молотовской области на 1179 человек имелось 346 пар валенок. Ощущался острый недостаток не только обуви, но и одежды, нательного и постельного белья [11, Оп. 10. Д. 285. Л. 15-19]. В связи с тяжелым материальным, продовольственным положением в детских домах, отсутствием квалифицированных педагогов, за годы войны увеличилось количество побегов детей, и преступлений, совершенных этими детьми на территории Молотовской области.

Стоит отметить, что ситуация с возрастающей статистикой совершения детьми преступлений в других регионах страны, была также велика. Это являлось не региональной проблемой, а государственной. Именно это определило в дальнейшем государственную политику послевоенного времени в решении социального вопроса, связанного с устройством и профилактикой детских домов. Был учтен опыт работ детских учреждений военного времени и пересмотрены организация приема детей в детские дома и контроль за ними внутри детского дома.

Ежегодно проводившиеся проверки детских учреждений устраняли нарушения, однако, не всегда эффективно. Конечно, детские дома, не были одинаковы. В детских домах, расположенных ближе к центру, с более активными руководителями проблем было меньше. Однако, реалии войны, так или иначе, оказывали одинаковое влияние на все детские учреждения. Воспитанники и работники данных организаций сталкивались с голодом, недостаточной медицинской помощью, отсутствием, в ряде случаев, предметов быта.

Государственная политика была направлена на образование и воспитание юного гражданина страны, уделяла большое внимание его патриотическому и трудовому воспитанию, отслеживала успеваемость воспитанников детского дома. Несмотря на трудности и не всегда качественную работу детских домов и органов, ведущих за ними контроль, деятельность детских домов все же имела положительное значение. Детские дома приютили в годы войны большое количество детей, и сыграли важную роль в формировании советского гражданина посредством обучения и воспитания, организованного внутри детского учреждения.

\* Статья подготовлена в рамках Программы стратегического развития Пермского государственного гуманитарного педагогического университета, проект 006-П «Историческая память жителей Пермского края о советском прошлом», номер темы 2.1.2.

#### Библиографический список

1. Александрова, Г.И. Организация сети детских учреждений в годы великой отечественной войны / Г.И.Александрова, В.Н.Александров [Э/р]. – Р/д: [http://www.rusnauka.com/25\\_NNP\\_2011/Istoria/2\\_91559.doc.htm](http://www.rusnauka.com/25_NNP_2011/Istoria/2_91559.doc.htm)
2. Зезина, М.Р. Система социальной защиты детей-сирот в СССР [Э/р]. – Р/д: [http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1191498212&archive=&start\\_from=&ucat=&](http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191498212&archive=&start_from=&ucat=&)
3. Сеницын, А.М. Забота о беспризорных и беспризорных детях в СССР в годы Великой Отечественной войны // Вопросы истории. – 1969. – № 6.
4. Коршунова, К.Н. Становление и развитие социальной защиты детства: некоторые региональные аспекты [Э/р]. – Р/д: <http://regionsar.ru/node/663?page=0,1>
5. Емелин, С.М. Борьба с детской беспризорностью и безнадзорностью в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) [Э/р]. – Р/д: <http://juvenjust.org/txt/index.php/t1443.html>
6. Эвакуированные [Э/р]. – Р/д: <http://kozmyash.59311s023.edusite.ru/p73aa1.html>
7. Гусак, В.А. Полиция в системе органов по борьбе с детской беспризорностью и безнадзорностью в период Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.) Страницы истории [Э/р]. – Р/д: [http://www.vipe-fsin.ru/journal\\_bulletin\\_of\\_the\\_institute/archive/magazine/09/22.pdf](http://www.vipe-fsin.ru/journal_bulletin_of_the_institute/archive/magazine/09/22.pdf)
8. Президиум ВС СССР. Об ответственности учащихся ремесленных, железнодорожных училищ и школ фзо за нарушение дисциплины и за самовольный уход из училища (школы): указ от 28.12.1940 [Э/р]. – Р/д: <http://www.lawmix.ru/sss/15218/>
9. Яковлев, Б. Концентрационные лагеря СССР (отрывки) / Б.Яковлев, А. Бурцов [Э/р]. – Р/д: <http://lib.ru/POLITOLOG/lageri.txt>
10. Интервью с С.Г. Диркс: записано В.М. Ложкиной // Архив автора. – 2005.
11. ПермГАНИ.Ф.105.
12. Социально-педагогические технологии семейного устройства и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Э/р]. – Р/д: <http://www.usynovite.ru/f/experience/25.11.08/SPT.pdf>
13. Опекунство и попечительство как форма устройства несовершеннолетних детей, оставшихся без попечения родителей [Э/р]. – Р/д: <http://www.zadachi.org.ru/?n=111357>

#### Bibliography

1. Aleksandrova, G.I. Organizaciya seti detskikh uchrezhdeniy v godih velikoy otechestvennoy vojny / G.I.Aleksandrova, V.N.Aleksandrov [Eh/r]. – R/d: [http://www.rusnauka.com/25\\_NNP\\_2011/Istoria/2\\_91559.doc.htm](http://www.rusnauka.com/25_NNP_2011/Istoria/2_91559.doc.htm)
2. Zezina, M.R. Sistema social'noy zashiti detey-sirot v SSSR [Eh/r]. – R/d: [http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1191498212&archive=&start\\_from=&ucat=&](http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191498212&archive=&start_from=&ucat=&)

<sup>2</sup>Примечание: В документе указано «цен», имеется ввиду «центнер».

3. Sinicikh, A.M. Zabota o beznadzornikh i besprizornikh detyakh v SSSR v godih Velikoy Otechestvennoy voynih // Voprosih istorii. – 1969. – № 6.
4. Korshunova, K.N. Stanovlenie i razvitie socialnoy zashchity detstva: nekotorye regionalnye aspekty [Eh/r]. – R/d: <http://regionsar.ru/node/663?page=0,1>
5. Emelin, S.M. Borba s detskoy besprizornostyu i beznadzornostyu v godih Velikoy Otechestvennoy voynih (1941–1945 gg.) [Eh/r]. – R/d: <http://juvenjust.org/txt/index.php/t1443.html>
6. Ehvakuirovaniye [Eh/r]. – R/d: <http://kozmyash.59311s023.edusite.ru/p73aa1.html>
7. Gusak, V.A. Miliciya v sisteme organov po borbe s detskoy besprizornostyu i beznadzornostyu v period Velikoy Otechestvennoy Voynih (1941–1945 gg.) Stranich istorii [Eh/r]. – R/d: [http://www.vipe-fsin.ru/journal\\_bulletin\\_of\\_the\\_institute/archive/magazine/09/22.pdf](http://www.vipe-fsin.ru/journal_bulletin_of_the_institute/archive/magazine/09/22.pdf)
8. Prezidium VS SSSR. Ob otvetstvennosti uchastnikov remeslennikh, zheleznodorozhnykh uchilits i shkol fzo za narushenie disciplin i za samovolnykh ukhod iz uchilits (shkol): ukaz ot 28.12.1940 [Eh/r]. – R/d: <http://www.lawmix.ru/sss/15218/>
9. Yakovlev, B. Koncentracionnye lageri SSSR (otrihki) / B.Yakovlev, A. Burcov [Eh/r]. – R/d: <http://lib.ru/POLITOLOG/lageri.txt>
10. Intervyu s Z.G. Dirks: zapisano V.M. Lozhkinoy // Arkhiv avtora. – 2005.
11. PermGANI.F.105.
12. Socialno-pedagogicheskie tekhnologii semeynogo ustroystva i vospitaniya detey-sirot i detey, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ey [Eh/r]. – R/d: <http://www.usynovite.ru/f/experience/25.11.08/SPT.pdf>
13. Opeka i popechitel'stvo kak forma ustroystva nesovershennoletnykh detey, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ey [Eh/r]. – R/d: <http://www.zadachi.org.ru/?n=111357>

*Статья поступила в редакцию 30.01.13*

# Раздел 5

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ БОРТНИКОВ - доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)

ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА - кандидат культурологии, доцент, проректор по научной работе АлтГАКИ (г. Барнаул)

УДК 159.9

*Ananeva E.V., Grishanin N.V. CULTURAL DYNAMICS IN A MASS SOCIETY OF CONSUMPTION.* The work describes currently relevant topic of cultural dynamics in the modern society and in the branding of consumers' environment. The necessity of studying this problem is dictated by the following aspects: the condition of the contemporary culture is deemed by many researchers as its crisis; the accelerated pace of social development sets new values and stereotypes in the mass consumer society.

**Key words:** cultural dynamics, branding consumer environment, the mass consumption society, socio-cultural dynamics, the transformation in the culture of the Russian society in the modern world, social development.

**Е.В. Ананьева**, аспирант каф. философии и культурологии Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, г. Санкт-Петербург, E-mail: [evgeniya-ananeva@mail.ru](mailto:evgeniya-ananeva@mail.ru); **Н.В. Гришанин**, канд. кул. наук, доц., зав. каф. рекл. и св. с обществ. Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, СПбГУП, г. Санкт-Петербург, E-mail: [nikitag@bk.ru](mailto:nikitag@bk.ru)

### КУЛЬТУРНАЯ ДИНАМИКА В МАССОВОМ ОБЩЕСТВЕ ПОТРЕБЛЕНИЯ

В работе описывается актуальная на сегодняшний день тема культурной динамики в современном обществе и брендинге потребительской среды. Необходимость рассмотрения данной проблемы продиктована следующими аспектами: культура на современном этапе переживает состояние, определяющееся многими исследователями как кризисное; ускоренный темп социального развития диктует новые ценности и стереотипы в массовом обществе потребления.

**Ключевые слова:** культурная динамика, брендинг потребительской среды, массовое общество потребления, социокультурная динамика, трансформация в культуре, российское общество в современном мире, социальное развитие.

Российское общество находится в ситуации, требующей нахождения определенных регуляторов культурных процессов, которые смогли бы обосновать и оценить характеристику изменения трансформаций, происходящих в культуре в соотношении с социальной жизнью. Культурная сфера несет в себе отпечаток жизни общества, дает представление о времени, в котором она протекает. Процессы, происходящие в культуре, являются катализаторами общественной деятельности, отношений, ценностных ориентаций. Необходимо отметить тот факт, что культура, в которой формируются социально-политические механизмы, подвергается их влиянию, но, с другой стороны, сама оказывает влияние на их формирование и развитие.

Необходимость рассмотрения данной темы обусловлена, прежде всего, тем, что культура на данном этапе переживает состояние, которое определяется подавляющим большинством исследователей как переломное, кризисное. Связано это, прежде всего, с тем, что Россия находится на современном уровне развития, где культурное пространство и его динамика в большинстве своем определяется концепцией информационного общества, которое на сегодняшний день имеет массовую популярность. Информационные ресурсы в мультимедийной среде начали вносить в жизнь общества колоссальный объем информации. Так, большинство современных авторов отмечают, что рост накопления знания и информации в XX и XXI веке носит экспоненциальный характер.

Проблема культурной динамики принадлежит к числу фундаментальных в культурологии. Однако культурно-трансформационные процессы, которые происходят внутри культурной ди-

намики, также требуют рассмотрения. Исследование данных проблем имеет огромную важность и актуальность для понимания изменений, происходящих в современном обществе.

«К настоящему времени в мировой научной мысли накоплен огромный набор идей, представлений и концепций, позволяющих давать научно-философскую интерпретацию культурной динамики с разных познавательных-гносеологических позиций – с точки зрения закономерностей эволюционных изменений, исторического развития, а также исходя из постмодернистских представлений о фрагментарности культурных динамических полей» [1, с. 100].

Современное состояние культуры и сознания глубоко анализируется в работах зарубежных авторов - Р. Гвардини, Х. Ортеги-и-Гассета, С. Хантингтона, Й. Хейзинги; теоретиков постмодерна - Р. Барта, Ж. Бодрийяра, П. Козловски, Ю. Кристевой, Ж.Ф. Лиотара, М. Фуко и др.

По мнению М.С. Кагана, «... мы являемся свидетелями начавшегося во второй половине нашего столетия нового переходного процесса социокультурного развития человечества, который может быть осмыслен с синергетической точки зрения как разрушение того способа самоорганизации общества и культуры, той гармонии, которые вырабатывались в Западном мире на протяжении нескольких веков. Состояние, которое казалось устойчиво-нерушимым, вечным, вдруг стало осознаваться как очередное преходящее, конкретно-историческое состояние, «коонец истории» в том смысле, в каком она была способом существования человечества на протяжении нескольких тысячелетий» [2, с. 514].

Только к концу XIX столетия сформировались теоретические концепции, в которых было дано объяснение сложным социокультурным процессам развития.

В культурологических теориях и концепциях мыслители цивилизационного направления – Н.Я. Данилевский, К.Н. Леонтьев, О.Шпенглер, А.Тойнби, П.А. Сорокин, К. Ясперс – видели истоки динамики культуры не в самопроизвольном, «божественном» развитии человеческого духа, не в психике и не в биологической предыстории человечества, а в особенностях специфического уникального развития каждого национального образования.

Исследователи данной проблемы считали, что развитие культуры замкнуто в рамках определенной нации, не испытывает влияние других и происходит под влиянием исторических процессов внутри цивилизации.

Несмотря на отсутствие единого вектора исторической и культурной динамики в общечеловеческом плане, выделяются некоторые общие принципы и закономерности, по которым культура проходит свое развитие.

Основоположник теории культурно-исторических типов русский ученый Н.Я. Данилевский ввел понятие культурно-исторического типа и сформировал основные принципы культурной динамики, которые аналогичны процессам, происходящим в живом организме, – это возникновение, рост и закат цивилизации. Русский философ отмечал, что начала цивилизации одного культурно-исторического типа не передаются народам другого типа. Каждый тип сам вырабатывает их для себя при большем или меньшем влиянии чуждых ему цивилизаций, предшествовавших или современных. Влияние одной цивилизации на другую Н.Я. Данилевский допускал лишь в смысле «почвенного удобрения». Всякое же системообразующее воздействие чуждых духовных начал на культуру он абсолютно отвергал. Все культурно-исторические типы одинаково самобытны и из себя самих черпают содержание своей исторической жизни. Но не все они реализуют свое содержание с одинаковой полнотой и многосторонностью [3, с. 227].

Согласно концепции О. Шпенглера, культура – это набор качеств и структур, имеющий во многом ценностную основу, привязанный к некоторой нации либо стране и определяющий ментальность входящих в нее людей. Культуры имеют локальный характер, что означает отсутствие общей направленности исторического процесса и бессмысленность самого понятия человечества. Понять культуру можно, выявив ее стиль, который, в свою очередь, возникает из идейной основы, первичного символа «прафеномена». О. Шпенглер рассматривает культуру как надбиологический организм, закономерно проходящий определенные стадии развития. При этом происходят поиски средств реализации основной идеи, выявляются исторические формы данной культуры [4].

Английский историк и социолог А. Тойнби под влиянием идей предшественников разработал свою идею культурно-исторического процесса, где речь идет о 21 относительно замкнутой цивилизации. В этом труде Тойнби выделял цивилизации, для которых характерны уникальные универсальные религии, специфические формы правления и институционализации, а также самобытные искусство и философия [3, с. 228]. В своем исследовании «Постижение истории», даёт классификацию локальных цивилизаций и излагает свои взгляды на социокультурную динамику. Английский историк выделяет основные этапы жизненного цикла цивилизации: возникновение, развитие, упадок, разложение и гибель. Каждая цивилизация привязана к своему ареалу. На сегодняшний день их насчитывается пять: китайская, индийская, исламская, западная, русская. В качестве причин упадка цивилизаций Тойнби называл нравственное вырождение и утрату творческого подхода элитарного меньшинства к возникающим проблемам [5]. Каждая цивилизация в своем развитии прошла четыре стадии: возникновение, рост, надлом и разложение. Тойнби попытаться обосновать эмпирический закон повторяемости общественного развития. Согласно его концепции, эволюция общества осуществляется через «подражание». Если в примитивных обществах подражают старикам и предкам (что делает эти общества статичными), то в «цивилизациях» подражают творческим личностям, что обеспечивает динамику развития. Он отмечает: «человек достигает цивилизации не впоследствии биологического дарования (наследственности) или легких условий географического окружения, а в ответ на вызов в ситуации особой трудности, воодушевляющей на беспрецедентное до сих пор усилие» [6, с. 148]. В качестве «вызовов» рассматриваются неблагоприятные природно-климатические условия, вторжения соседей и гениальные достижения предшествующих цивилизаций. Если цивилизация достойно отвечает на

вызов истории, то она получает импульс к дальнейшему развитию. Если же этот вызов оказался ей не по силам, то происходит надлом цивилизации, а потом – ее упадок. Движущей силой цивилизации, которая дает импульс к поиску ответа на вызов, является ее элита, творческое меньшинство, противопоставленное пассивному большинству [3, с. 228-229].

Тойнби предложил концепцию «вызова – ответа», согласно которой динамические изменения в культуре определяются внешними факторами. По его мнению, в будущем возможно слияние всех цивилизаций в единую на основе Вселенской церкви [5].

Наиболее полно культурологическая концепция изложена в многотомном сочинении «Социальная и культурная динамика». Сущностью основной культуры любого общества являются ценности, значения, нормы, символы. «Всякая великая культура, – пишет П.А. Сорокин, – есть не просто конгломерат разнообразных явлений, сосуществующих, но никак с друг другом не связанных, а есть единство, или индивидуальность, все составные части которого пронизаны одним основополагающим принципом и выражают одну, и главную ценность. Именно ценность служит основой и фундаментом всякой культуры» [7, с. 77].

На создание концепции социокультурной динамики Сорокина оказали влияние идеи Н.Я. Данилевского и К.Н. Леонтьева [8, с. 422].

Интеграция в современном культурном пространстве исторически сложившегося многообразия различных стилей и средств выражения человеческой жизнедеятельности предопределила его многомерность и многосложность. Однако, как справедливо заметил И.Л. Набок [9, с. 70-75], именно эта многополярность и многосложность сегодня оказывается под угрозой в результате нарастания так называемой гомогенизации культуры – приведения к единому знаменателю, ценностного выравнивания разнородных явлений. Развивая идеи, ранее в общем виде сформулированные А. Молем [10, с. 406], И.Л. Набок обращает внимание на то, что на рубеже нового тысячелетия преобладающими чертами культурного мироотношения оказываются калейдоскопичность, фрагментарность, дискретность, усиливаемые хаотичностью, неуправляемостью самой культурной ситуации, перенасыщенностью информационной среды, не поддающимся контролю разума использованием новых технико-технологических возможностей воздействия на психику человека [11, с. 22].

Люди все более осознают остроту проблем, связанных с сохранением, развитием, воспитанием и трансляцией культуры.

Чтобы верно оценить состояние культурных и антикультурных тенденций в современности, надо представлять себе особенности нынешней культуры, которые связываются с многими исследователями с развитием не только информационного общества, промышленности, науки и техники, но и постмодернистской реальностью и мировыми глобализационными процессами [3, с. 498].

Один из теоретиков постмодернизма, У. Эко, отмечает, что сам термин, обозначающий течение, многое объясняет в природе этого феномена. По его мнению, наступает предел, когда авангарду (модернизму) дальше идти некуда, поскольку им выработан метаязык, описывающий его собственные тексты. Постмодернизм – это ответ модернизму: раз уж прошлое невозможно уничтожить, ибо его уничтожение ведет к немоте, его нужно переосмыслить, но иронично, без наивности [12, с. 461].

Для обозначения специфики постмодернизма следует сформулировать новый признак мышления в культуре XX века, обозначаемый как «цикличность». Это особый принцип прочтения исторического процесса, антагонистический по отношению к просветительскому принципу прогресса. Согласно этому принципу, в своей истории каждая культура последовательно проходит несколько стадий. Включаясь в исторические процессы, каждая новая культура неизбежно вынуждена повторить логику развития приближающихся к финалу или уже угаснувших культур. Поэтому в развитии каждой культуры можно фиксировать повторяющиеся фазы [13, с. 57]. Принцип мозаичности и повторяемости культурного развития особенно свойственен XX в. П.Сорокин в связи с этим отмечал необычность современной культуры, называя ее «интегральной». Накопленный «культурный материал» человечества как бы осваивается заново мыслителями XX века, формируя новые ассоциативные связи и оценки, возможно, для активизации последующего интенсивного развития [3, с. 501].

Так, для исследования культуры постмодернизма в качестве открытой системы метод аналогии модифицируется как метод аналогии с информационным обменом. Процессы культуры исследуются как сложные системы, и поэтому возможно применение метода фрактальной аналогии. Если эти процессы

исследуются как нелинейно развивающиеся системы, то применяется метод аналогии с нелинейным развитием. В процессах исследования культуры, ставящих задачи выявления закономерностей процессов порядкообразования, используется метод аналогии с точками роста [14, с. 59-60].

Структурализм, ставший одним из непосредственных предтеч постмодернизма, Р. Барт характеризовал так: он «может быть определен исторически как переход от символического сознания к сознанию парадигматическому; существует история знака, и это – история его «осознаний» [15, с. 247]. Постмодернизм справедливо рассматривать как ступень в интерпретации ментальных структур [3, с. 505].

Постмодернизм характеризуется применением чисто технических приемов, происходящих от случайных «описок», пробелов в рукописи, наложений швов, длиннот и пустот в тексте в принципиальном стремлении «не ставить точку» и т.п. Множественность различий в тематике и стилистике постмодернизма объединяется и сходится в трех основных тезисах.

Как отмечает в своей книге «Прикладная культурология» профессор Ариарский М.А., «компьютерная графика» и «компьютерная живопись» лишают людей возможности воспринимать реальные шедевры изобразительного искусства. Визуализация массовой культуры нарушает единство слуховой и визуальной культуры, подрывает способность человека эмоционально воспринимать музыкально-интонационную информацию.

И экранизация классики, и компьютерная графика, и широкое распространение визуальной информации, равно как и другие утвердившиеся ныне формы функционирования культуры сами по себе могут лишь приветствоваться, но все они будут способны реализовать свой эстетический потенциал, лишь в том случае если обеспечат гармонию внутреннего мира человека с окружающей действительностью, станут органичным компонентом единого, многообразного и многомерного культурного процесса.

Культура как сотворенная людьми среда их обитания и форма создания духовных и материальных ценностей простирается в бесконечность прошлого, настоящего и будущего, однако конкретные формы ее функционирования и составляющие ее компоненты (духовность, нравственность, эстетическое отношение к действительности), как правило, имеют выраженные границы, отражают определенную ступень цивилизации, детерминируются уровнем развития общества, его ценностными ориентациями и идеалами.

Цивилизация начала третьего тысячелетия активно преобразует природную среду, общественное развитие, бытовой уклад. Длительный период многие поколения людей жили в условиях единой структуры ценностей культуры. Ныне на глазах одного поколения ценности культуры обновляются многократно. Разрыв синхронности социального и культурного цикла усложняет подготовку человека к восприятию постоянно обновляющихся культурных ценностей и ориентиров» [11, с. 27].

Современный культуролог Ю.М. Лотман в книге «Культура и взрыв» представляет характер социодинамических процессов в виде непрерывного движения – «осмысленной предсказуемости» и, как противоположность этому, – непредсказуемости, т.е. изменений, «реализуемых в порядке взрыва».

Так, по мысли Ю. Лотмана, процесс возникновения великих научных идей и открытый подобен взрыву, а их техническая реализация подчиняется законам постепенной динамики. Новое в технике всегда обусловлено и стимулируется практическими потребностями (поэтому научные идеи могут быть несвоевременными), и вследствие этого оно предсказуемо, т.е. выступает «реализацией ожидаемого». Новое же в науке или искусстве всегда есть «осуществление неожиданного». «Таким образом, динамические процессы в культуре строятся как своеобразные колебания маятника между состоянием взрыва и состоянием организации, реализующей себя в постепенных процессах».

Необходимо подчеркнуть, что в реальной практике два вида процессов (восхождения и кризисные) зачастую тесно переплетены между собой, и доминирующие тенденции не проявляются. Отмирание старых норм и внедрение новых осуществляют параллельно, иногда стремительно, иногда постепенно, а потому незаметно.

Таким образом, явление культуры в его историческом развитии есть расширение сфер и областей человеческого опыта, который рефлексивируется и осмысливается, закрепляясь в традиции. Однако, несмотря на всю важность традиций, которые обеспечивают устойчивость, авторитет культуры и культурных норм, нельзя себе представить развитие культуры без обновления культурного опыта, без инноваций. Они проявляются в изменениях, которым подвергается весь образ жизни. Изменения

в культуре происходят в результате накопления культурного опыта, они не могут быть внезапными. Чтобы стать достоянием и ценностью человеческого бытия, им требуется определенное время, «Большое время культуры», как определял отечественный мыслитель М. Бахтин [16, с. 37-40].

Ценности, образцы и нормы поведения, выступают одновременно в качестве элементов сложного механизма регуляции современной жизни общества. Потребительские ценности выступают связующим звеном между массовой культурой и брендингом. Бренды могут создавать предложение ценности и основу для взаимоотношений, фокусируясь на определенной социальной или референтной группе, с опорой на образ пользователя. Возможность принадлежать к группе пользователей и получать одобрение группы может обеспечить дополнительную эмоциональную связь с потребителем [17, с. 215-216].

Брендинг постоянно эволюционирует и это связано не только с развитием технологий, изменения происходят на социальном уровне, соответственно, в потребительской среде. Из крупных социальных изменений, приводящих к изменениям брендинга можно назвать следующие. Урбанизация, рост городов, городского населения приводит к увеличению социальной и профессиональной активности населения с целью обеспечения благополучия и нивелированию жизни в «одной большой семье, одним большим миром». Как следствие – замена традиционной патриархальной семьи на семью «пост-ядерную», появление неполных семей, однополых, В США по решению верховного суда штата Техас Джереми Роджерса, было официально разрешено вступление в брачные отношения с представителями фауны, все это приводит к вызовам в социальной среде. Феминизацию общества можно рассмотреть с одной стороны как рост социальной и профессиональной активности женщины, с другой – как переустройство внутрисемейных отношений. Это приводит переустройству временных затрат на семью, работу, досуг. Появляется временной дефицит. В потребительской среде это приведет, как ни странно, к противоречивому потреблению, потреблению большего количества товаров, чаще связанных с созданием комфортной или contemporary жизни. В «быстром мире» появляется и проявляется дефицит доверия. Вызовом города становится нивелирование прежних традиционных культур и формированием «новых племен». У людей возникают новые, часто ранее недостижимые, а теперь реальные возможности, и, соответственно, новые потребности в здоровом образе жизни, экологически чистых продуктах (появился новый термин «healthumerism» — полезное для здоровья потребление). Хелфьюмиристы, тревелерсы (traveler's) стремящиеся к расширению кругозора, повышению культурного уровня, или экстремалы, отдающие предпочтение специфическим развлечениям, например путешествиям в экстремальных ситуациях, и др.

В брендинге, по мнению И.Я. Рожкова, усиливается роль мотивирующих факторов, осознанных в потребительской среде как действительно для нее важные:

- саморегуляция (свобода мысли и действия, обусловленные потребностью быть автономным и независимым);
- стимулирование (новизна и состоятельность);
- гедонизм (чувственное наслаждение);
- достижение (личностный успех);
- власть (достижение социального статуса, престиж);
- безопасность (стабильность и гармония общества);
- конформность (ограничение действий, причиняющих вред другим и нарушающих гармонию);
- традиции (уважение и поддержание обычаев);
- благожелательность (поддержание и повышение благополучия);
- универсализм (понимание и поддержка благополучия людей и природы) [181, с. 101].

Эти факторы приводят к переформатированию брендинга, манипулированию потребительским сознанием на формирование между производителем и потребителем личных, доверительных отношений. Потребители теперь имеют возможность удовлетворить практически все свои потребности и желания.

Как описано во всех учебниках по маркетингу, сегодняшний потребитель стремится приобрести удовольствие, испытать необычные ощущения и, следовательно, потребитель приобретает не товары, а символы удовольствия и ощущений, бренды же в свою очередь создают это символическое удовольствие, продавая «символическую» выгоду. Бренды насыщены символами и это насыщение, и наполнение начинается от символической идеи товара и до функционала обеспечивающего символический капитал марки. Средствами массовой коммуникации символы активно предлагаются целевым группам, формируя отношения потребителей к товару и социально-психологическую установку.

К началу третьего тысячелетия техногенная цивилизация приблизилась к той точке бифуркации, за которой «может последовать ее переход в новое качественное состояние» [19, с. 672], которое будет характеризоваться или более высокими принципами организации, или хаосогенными, энтропийными процессами. Художественно-эстетические интуиции пост-культуры, кажется, пока четче улавливают тенденцию ко второму состоянию [20, с. 307].

В своей монографии «Глобализация и диалог культур: проблема ценностей», В.С. Степин дает оценку развитию современного ценностных ориентаций общества, формирующихся в результате взаимодействия западной и восточной цивилизаций. Великие достижения цивилизации часто возникали при взаимодействии различных культурных традиций. В наше время глобализации создаются новые перспективы взаимодействия культур. И от того, как будут протекать эти взаимодействия, зависят судьбы цивилизации. Современная глобализация выростала из

процессов модернизации, которые начались достаточно давно. Они связаны с заимствованием западных технологий традиционалистскими обществами. Модернизации переводят традиционалистские общества на путь техногенного развития, сохраняя при этом фрагменты традиционалистской культуры и порождая проблемы их адаптации к новым ценностям [19, с. 8-9].

Сегодня ускоренные темпы социального развития многое меняют в культуре в целом, жизнедеятельности людей и брендинге потребительской среды. Ряд базисных ценностей техногенной цивилизации проблематизируется, возникают точки роста новых ценностей [19, с. 17]. Невозможно не учитывать трансформационные процессы в культуре и жизни городского социума, которые отражаются на всех сферах общественной и индивидуальной жизнедеятельности современного общества. Таким образом, культура, со своей стороны выступает мощнейшим фактором социального развития, приобретая первостепенное значение в современном мире.

#### Библиографический список

1. Флиер, А.Я. Культурология. XX век: словарь. - СПб., 1997.
2. Каган, М.С. Эстетика как философская наука. - СПб., 1997.
3. Иконникова, С.Н. Теория культуры: учебное пособие / С.Н. Иконникова, В.П. Большаков. - СПб., 2010.
4. Библиотека Якова Кротова [Э/р]. - Р/д: [http://krotov.info/libr\\_min/sh/shpen1.html](http://krotov.info/libr_min/sh/shpen1.html)
5. Научно-образовательный портал Инженер [Э/р]. - Р/д: <http://www.engineer.bmstu.ru/res/kultura/person/person6.htm>
6. Тойнби, А. Постигание истории. - М., 1990.
7. Сорокин, П. Социальная и культурная динамика. Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и социальных отношений // Вестник Моск. ун-та. - 1993. - № 1. - Сер. 7. Философия.
8. Социологическая энциклопедия: в 2 т. - М., 2003. - Т. 1.
9. Набоков, И.Л. Культурология как методологическая инновация гуманитарного образования // Образование и культура Северо-Запада России. - 1997. - № 2.
10. Моль, А. Социодинамика культуры. - М., 1973.
11. Ариарский, М.А. Прикладная культурология. - СПб., 2001.
12. Эко, У. Заметки на полях «Имя розы» // Эко У. Имя розы. - М., 1898.
13. Хренов, Н.А. Искусство в контексте XX в. на фоне повторяющихся флуктуаций в больших длительностях исторического времени // Циклические ритмы в истории, культуре и искусстве. - М., 2004.
14. Иванова, О.В. Синергетический подход к исследованию культуры постмодернизма. - СПб., 2003.
15. Барт, Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. - М., 1989.
16. Куляскина, И.Ю. Культурология: учеб. пособие / И.Ю. Куляскина, Е.Ю. Титлина, О.В. Киселева. - Благовещенск, 2001.
17. Аакер, Д. Создание сильных брендов. - М., 2003.
18. Кляйн, Н. No Logo. Люди против брендов. - М., 2003.
19. Степин, В.С. Глобализация и диалог культур: проблема ценностей // Век глобализации. - 2011. - № 2(8).
20. Бычков, В.В. Эстетика XX в. - М., 2004.

#### Bibliography

1. Flier, A.Ya. Kul'turologiya. KhKh vek: slovarj. - SPb., 1997.
2. Kagan, M.S. Ehstetika kak filosofskaya nauka. - SPb., 1997.
3. Ikonnikova, S.N. Teoriya kul'turih: uchebnoe posobie / S.N. Ikonnikova, V.P. Boljshakov. - SPb., 2010.
4. Biblioteka Yakova Krotova [Eh/r]. - R/d: [http://krotov.info/libr\\_min/sh/shpen1.html](http://krotov.info/libr_min/sh/shpen1.html)
5. Nauchno-obrazovatel'nyj portal Inzhener [Eh/r]. - R/d: <http://www.engineer.bmstu.ru/res/kultura/person/person6.htm>
6. Tojnbi, A. Postizhenie istorii. - M., 1990.
7. Sorokin, P. Social'naya i kul'turnaya dinamika. Issledovanie izmenenij v bol'shikh sistemakh iskusstva, istin, ehiki, prava i social'nykh otnoshenij // Vestnik Mosk. un-ta. - 1993. - № 1. - Ser. 7. Filosofiya.
8. Sociologicheskaya ehnciklopediya: v 2 t. - M., 2003. - T. 1.
9. Nabok, I.L. Kul'turologiya kak metodologicheskaya innovaciya gumanitarnogo obrazovaniya // Obrazovanie i kul'tura Severo-Zapada Rossii. - 1997. - № 2.
10. Molj, A. Sociodinamika kul'turih. - M., 1973.
11. Ariarskiy, M.A. Prikladnaya kul'turologiya. - SPb., 2001.
12. Ehko, U. Zаметки na polyakh «Imya rozih» // Ehko U. Imya rozih. - M., 1898.
13. Khrenov, N.A. Iskusstvo v kontekste KhKh v. na fone povtoryayutikhhsya fluktuacij v bol'shikh dlitel'nostyakh istoricheskogo vremeni // Ciklicheskie ritmi v istorii, kul'ture i iskusstve. - M., 2004.
14. Ivanova, O.V. Sinergeticheskij podkhod k issledovaniyu kul'turih postmodernizma. - SPb., 2003.
15. Bart, R. Izbranniye raboti. Semiotika. Poehtika. - M., 1989.
16. Kulyaskina, I.Yu. Kul'turologiya: ucheb. posobie / I.Yu. Kulyaskina, E.Yu. Titlina, O.V. Kiseleva. - Blagovethensk, 2001.
17. Aaker, D. Sozdanie sil'nykh brendov. - M., 2003.
18. Klyayjn, N. No Logo. Lyudi protiv brendov. - M., 2003.
19. Stepin, V.C. Globalizaciya i dialog kul'tur: problema cennostey // Vek globalizacii. - 2011. - № 2(8).
20. Bichkov, V.V. Ehstetika KhKh v. - M., 2004.

Статья поступила в редакцию 12.12.12

УДК 130.2

**Gudova M.Y. INTERNET-READING AS A NEW FORM OF SOCIAL ORGANIZATION READING.** In this article in the methodology of cultural practices analyzed the actual problem of changes in social organization of reading in the epoch of the information revolution in reading: the emergence of digital gadgets for reading, the advent of mobile digital libraries on the network and gadgets, as well as genesis of new genres of literature, which led to a change in to relations between the authors – publishers – sellers and readers.

**Key words:** Internet-Reading, Internet-Literature, Internet Library, E-Reader, virtual reader, virtual author, active reader.

**М.Ю. Гудова**, канд. филос. наук, доц. каф. этики, эстетики, теории и истории культуры  
Уральского федерального университета, г. Екатеринбург, E-mail: [MargGoodova@gmail.com](mailto:MargGoodova@gmail.com)

## ИНТЕРНЕТ-ЧТЕНИЕ КАК НОВАЯ ФОРМА СОЦИАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЧТЕНИЯ\*

В статье в методологии культурных практик анализируется актуальная проблема изменения социальной организации чтения в условиях информационной революции чтения: появления цифровых гаджетов для чтения, появления мобильных электронных библиотек в Сети и на гаджетах, а также рождение новых жанров литературы, что привело к изменению отношений между авторами – издателями – продавцами и читателями.

**Ключевые слова:** Интернет-чтение. Интернет-литература, Интернет-библиотеки, электронные книги, виртуальные читатели, виртуальные авторы, активные читатели.

Традиционная институциональная организация чтения в системе книгоиздательства, книжных магазинов, книжных библиотек, контролируемых и управляемых из единого центра – к примеру, Министерства культуры, как это было в СССР, с точки зрения социологов Левада-Центра, есть система контроля и управления чтением. Вне-институциональные формы социальной организации чтения, напротив, рассматриваются учеными как эмансипирующие и индивидуализирующие инстанции чтения. Если социологи традиционного чтения в качестве таких инстанций «чтения для себя» видят исключительно стационарные «книжные шкафы, заполненные по 30 книг на полке» [1] домашней библиотеки, то на сегодня уже сложилась исследовательская традиция рассматривать в качестве электронной альтернативы «коллективному чтению» и «коллективной библиотеке» цифровую библиотеку, создаваемую продвинутым Интернет-пользователем на основе свободного доступа к Интернет-ресурсам при помощи любых современных гаджетов, обеспечивающих Интернет-доступ и Интернет-чтение «для себя».

Все цифровые личные библиотеки по характеру доступа материалов для чтения делятся на библиотеки для on-line и off-line доступа. Личную цифровую on-line библиотеку составляют все страницы сайтов, порталов, блогов и форумов, социальных сетей, закладки на которые хранятся в памяти соответствующего гаджета и которые, соответственно, неоднократно посещаются в поисках любой нужной информации: деловой, медицинской, образовательной, развлекательной и т.д.

Другой разновидностью личной цифровой библиотеки мы называем весь объем аудио-визуальных документов, сканированных на ПК или мобильных гаджеты для чтения в режиме off-line.

Цифровые личные библиотеки являются систематизированными, имеют центральное меню – каталог, тексты могут быть упорядочены по датам, по формату, по алфавиту, по размерам, а также рассортированы по жанрам, по авторам или по названиям – все это определяется одним нажатием соответствующей иконки. У цифровых личных библиотек есть и другие существенные и давно оцененные пользователями преимущества, такие как легкость массы, компактность, избирательность, дешевизна, вариативность оформления, а также то, что «устройства для чтения электронных книг позволяют реализовать целый ряд новых возможностей, которых лишены бумажные издания: перекрестные ссылки, контекстный поиск, обращение к словарям и справочникам» [2].

По мнению многих аналитиков, цифровые личные библиотеки отличаются также персональной активностью читателя по их поиску, созданию, приобретению или заимствованию, а также побуждают своих обладателей к покупке бумажных вариантов наиболее полюбившихся книжек. Опираясь на данные исследований американских коллег, об этом пишет Е. Ерошенко: «Как показали опросы общественного мнения, проведенные в конце прошлого года исследовательской компанией Harris Interactive, люди покупают больше книг, если они владеют E-Reader'ом. Среди владельцев читалок 67% покупают шесть и более бумажных книг в год – показатель, характерный лишь для 38% традиционных читателей» [3]. Другим существенным преимуществом чтения в личной цифровой библиотеке – с E-Reader'a является то, «что по количеству усваиваемой литературы обладатели ридеров тоже опережают своих менее продвинутых в техническом плане коллег. И действительно, согласно тому же исследованию, 81% владельцев карманных устройств для чтения знакомятся в год с 6 и более литературными произведениями. В среде библиофилов, не использующих достижения электроники, таковых оказалось всего 54%. По сравнению с традиционной литературой, ридер обладает одним важным преимуществом: он дает возможность в комфортной обстановке за короткое время познакомиться с содержанием большого числа литературных произведений» [3]. Наконец, обширные электрон-

ные персональные библиотеки, даже литературных новинок собираются гораздо быстрее, чем традиционные бумажные библиотеки. «В то время, как простой читатель вынужден обращаться в библиотеки, терять время на исследование ассортимента книжных лавок и шкафов друзей, технически подкованный пользователь при помощи поисковика и кредитки за несколько минут становится обладателем «100 самых рекомендуемых новинок года»» [3]. Такую скорость создания книжных коллекций объемом 1000-5000 наименований не возможно представить в традиционной книжной культуре, там на это уходило жизни нескольких поколений, в постграмотной – несколько часов поиска. Кроме того, существенным преимуществом цифровых персональных библиотек является личный отбор, основанный на анализе предварительной информации, рекомендациях читательского дружественного сообщества и любительской читательской экспертизе. В результате, «каждая книга, за которую платит деньги счастливый обладатель Pocketbook'a или другого ридера – это стопроцентное попадание во вкусы, предпочтения и желания. E-Reader просто не дает библиоману почувствовать «эффект разочарования», ведь содержание книги всегда соответствует возлагающимся на нее надеждам» [3].

С. Корнев называет читателя персональной электронной библиотеки – «новый» виртуальный читатель», и говорит о том, что радикальным преимуществом, отличающим его от всех остальных является «свободный доступ к электронным каталогам и полнотекстовым базам традиционных библиотек всего мира, а также к электронным библиотекам, которые широко представлены в Интернете. Этот «новый» читатель читает книги (и не только деловые, но и художественные) с экрана, использует технические приспособления для чтения текстов» [4]. Эти новые виртуальные читатели в Интернет «просто идут за текстами» [5], поскольку «Сеть», как говорит Самохина М., представляет собой «огромную библиотеку, а ее посетители – читатели этой библиотеки» [5].

Электронное чтение и «новый виртуальный читатель», также как и Интернет как место обитания чтения и литературы, означают «конец монополии печатного станка» [4], а также «смерть расстояния» [4]. С. Корнев утверждает, что Интернет – это новая оболочка, среда не только для чтения, но для литературной жизни в целом, где все происходит сиюминутно: публикация, комментарий, отзыв, скачивание, копирование, тиражирование, прочтение и т.д. Жизнь литературы становится измеримой и отмеченной фактом персонального присутствия. Благодаря организации сайтов, всегда известно, сколько посетителей находится на сайте в данное время, сколько побывало за все время существования сайта, что на литературном сайте было прочитано-просмотрено и сколько раз, и что, чаще всего. Как говорит М. Самохина, «читающие люди приходят в Сеть общаться» [5]. На форуме литературного сайта могут встретиться не только писатель, читатель и критик, но и не-читатель и не-писатель, и не-издатель и т.д. Интернет устраняет не только институциональное пространство между автором и издателем, типографией, складом, книжным магазином и покупателем, он устраняет расстояние географическое, делает возможным посещение любого сайта любым пользователем по всему миру, почему собственно сеть и становится глобальной.

Все это делает Интернет-чтение свободным от всего, кроме воли читателя. В Интернет-пространство, с одной стороны, может быть выгружено все в спектре от классики до графоманства и от актуальной халтуры до древней макулатуры, но будет прочитано только то, что выбрано Интернет-пользователем по поисковым системам или методом сплошного просмотра выборки.

Новый виртуальный читатель осуществляет новый способ поиска материала для чтения – дрейф. Дрейфуя в пространстве Интернета он отдается системе учетных записей, закладок, гиперактивных ссылок, и достаточно часто находясь в по-

иске-дрейфе – чтении, читатель – пользователь может и не подозревать на какой сайт и какой литературный материал он попадет.

Когда С. Корнев говорит, что «Интернет погружает нас в состояние перманентного конгресса, конференции», то в этом мы опять же видим ответ социологам Левада-Центра, которые переживают за то, что реальные читатели перестали обсуждать книги и поднимаемые ими социальные проблемы, и что литература перестала быть поводом для общественных дискуссий. Для вне-институционального чтения-дрейфа в виртуальной реальности, как мы видим из статьи М. Самохиной и многих других, состояние обсуждения прочитанного, комментарии к прочитанному, являющиеся естественным состоянием читателей-пользователей. Пусть на форумах литературных сайтов обсуждение является дилетантским, не-профессиональным, но оно тем и значимо, что оно представляет собой опыт «любительской оценки» опубликованного в Интернете произведения, оно предлагает те реально функционирующие в среде читателей-пользователей критерии оценки произведений, проблемы, связанные с чтением, которые реально волнуют читательское сообщество, наконец, форумы помогают понять мотивы, почему люди обсуждают те или другие тексты. Если мы видим, что от скуки, от лени, от непонимания – это означает только одно – читатели так компенсируют свое реальное социальное одиночество, может быть, маргинальность и депривированность, и т.д.

В сети происходит с читателем то, что применительно ко всей сетевой литературе. С. Корнев назвал «сетевым освобождением» – читатель точно также как и литература становится другим: стираются грани между профессионализмом и графоманией и не случайно, что сетевая литература и сетевая оценка литературы более всего не популярны именно у профессиональных писателей и экспертов: Д. Быкова, и других. «Новые виртуальные читатели» предпочитают читать авторские блоги и авторские страницы в Живом журнале, вместо статей в газетах и журналах, и это означает только то, что публикации профессиональных журналистов в аккредитованных СМИ в силу разных причин уступают по востребованности запискам самодельных авторов в Живом журнале или на Facebooke, или в Twitter.

В Интернете на самых разных ресурсах свободно появляются новые имена авторов, и новые имена модераторов, новые электронные издатели, новые электронные библиотеки и новые литературные клубы, и новые литературные премии. Интернет – это «глобальный и круглосуточный литературный салон». Как пишет С. Корнев, «место встречи всех новых электронных акторов в условном пространстве, но в реальном времени» [4].

«Безинерциальность» Интернета [4] делает его способным к мгновенной реакции на любые события глобальной социальной или Сетевой реальности. В этой «безинерциальности» и демократизм, и деспотизм Интернета. Демократизм его состоит в мгновенном и многоголосом обсуждении любого политического или художественного высказывания, деспотизм Интернета в том, что ни одно вызывающее, оскорбительное высказывание того или иного медийного лица не остается незамеченным, подлежит глобальному обсуждению и осуждению. Системы Google и Facebooke позволяют коллективно создавать и редактировать тексты, снабжать их видео и аудио сопровождением и т.д. Как пишет Г. Гусейнов, «продукция сетературы – расшифрованная стенограмма реального или воображаемого устного диалога. Режим максимального приближения к устной речи поддерживает у читателя доверие к публикуемому тексту» [6].

Во вне-институциональном Интернет-чтении авторы и читатели встречаются в свободном от внешнего надзора (за исключением антивирусных программ и систем) культурном пространстве. При этом они встречаются с «глазу на глаз» – лично вступают в переписку в глобальном публичном пространстве. «Общение на сайтах реконструирует, восстанавливает утраченный, размытый быстрыми и неожиданными метаморфозами в социальной реальности портрет» автора и читателя [4].

Современные авторы как правило, представлены своими сайтами или Интернет-страницами на литературных сайтах (порталах), авторский портрет может быть воссоздан при помощи текстов, всплывающих по гиперссылке по имени автора. Точно также современные Интернет-читатели – это регулярные посетители литературных, новостных, библиотечных, журнальных сайтов для чтения, это наиболее продвинутые в цивилизационно-техническом смысле пользователи Интернет-Сети и наиболее активные в культурном плане творческие и ищущие, занимающиеся культурным дрейфом пользователи Интернет-Сети.

Наблюдая антропологические процессы в Интернет-литературе или Сетературе, Г. Гусейнов также ведет полемику с со-

циологами Левада-центра по поводу сокращения культурного слоя за счет ухода из него инженерно-технической интеллигенции. Он пишет, что «пребывание в виртуальных литературных объединениях заставляет предположить, что те, кто в советской социокультурной стратификации относился к технической интеллигенции, уходят от литературоцентричности не столько к бумажной массовой, или развлекательной, литературе фэнтези или детективного жанра, сколько в виртуальную нишу психологической лирики, социальной прозы, психозеротической эссеистики и т.п. Все то, что перестало или не начало издаваться или окупаться в бумажном виде, так или иначе закрепляется на Сети» [6]. Каждому литературному явлению, о котором написали в Интернете вне зависимости от его масштабов, качества, общественной значимости Сеть дает свой протокол, и это, безусловно, ново для культурной жизни. Архив виртуальной истории пишет сама виртуальная реальность.

Процессы свободного вне-институционального дрейфующего Интернет-чтения по новому организуют отношения между автором и читателем. «Учитывая безграничные возможности мистификации и умножения «виртуальных личностей», «автор» в Интернете превращается чуть ли не в особый жанр литературного творчества. Кроме того, в Сети уменьшается, а иногда и вообще исчезает охранявшаяся книгопечатанием *статусная дистанция* между автором и читателем, что неминуемо сказывается на них обоих» [4].

Автор – в традиционной системе книжного производства – это тот человек, который живет на средства, обеспеченные ему трудом читателя по приобретению и прочтению написанной им книги или статьи. Между тем, труд читателя по поиску, выбору, приобретению и освоению приобретенной продукции традиционно остается незамеченным и неисследованным, а главное, неоплачиваемым, что делает фигуру читателя пассивно-рецептивной, а труд автора по созданию книги – активным. Автор всячески возвеличивается в традиционной культуре, он считается единственным и окончательным создателем текстов, кто заслуживает за свой нелегкий труд «инженера человеческих душ» немалый гонорар.

Такая оппозиция находит свою деконструкцию во вне-институциональном Интернет-чтении. Именно Интернет воплощает постмодернистскую идею вне-персонального автора-дискурса, и идею идеального читателя в лице писателя: комментов, постов, и другой Интернет-продукции. Здесь и автор, и читатель оплачивают Интернет-трафик, но изначально в Рунете тексты обращались безвозмездно, а количество посещений и скачиваний определяло рейтинг сетевого автора. И та, и другая фигура в процессах Интернет-чтения являются обратимыми, в авторе с неизбежностью присутствует читатель, а в читателе – писатель. Интернет чтение «приводит к рождению принципиально новой фигуры – «активного читателя», давней мечты интеллектуалов XX века» [4], который сам формирует структуру своего чтения, определяет жанры, тематику, качество текста, и тем самым реализует свои литературные потребности и скрытые желания. И автор, и читатель, следуя своим литературным и анти-логоцентричным потребностям и желаниям, измученные классической литературой, ее жанровым апофеозом – романом, «стремятся к сохранению подлинности устного слова, к наиболее тонкой и подчеркнутой передаче устного слова и это сохраняется в новой сетературе» в таких традиционных для устной смеховой культуры XX века жанрах как анекдот и КВН [6].

Когда мы видим в рейтингах наиболее востребованных Интернет-библиотек по данным поисковой системы Rambler.ru на первой строке сайт Анекдот.ru, к этому нужно относиться как к статистически установленному факту, требующему своего осмысления с точки зрения предпочтений среди Интернет-читателей. Одной из причин такого явления наряду с имитацией устного слова, на наш взгляд, является маргинальная природа анекдота в отношении авторства. С одной стороны, анекдот принадлежит к жанрам постфольклора и потому не имеет авторства, с другой стороны, в последнее время все более распространяются «авторские» анекдоты. Анекдот представляется одним из самых востребованных жанров Интернет-чтения также в силу того, что он является воплощением интернетовского гипертекста. Анекдот при каждом прочтении-рассказывании дает неисчерпаемые возможности для его переписывания-пересказывания, тем самым анекдот в своей внутренней природе несет предпосылки того, что он является одним из тех жанров, которые в силу своей маргинальной авторской природы наиболее полно воплощают «происходящую в гипертекстовой среде Интернета автодеконструкцию текстов» [4]. Также как и анекдоты, переписываются, дополняются статьи открытой сетевой энциклопедии – Wikipedia, также существует и вся поэтическая сетература, где

в любой коллекции любой читатель может улучшить, отредактировать любые тексты любого поэта. Исключение составляют тексты, выложенные в фотоформатах или «только для чтения».

Еще один очень важный момент в характеристике Интернет-чтения – это принципиальная вне-контекстуальность Интернет-текстов. «Текст в Интернете изначально лишён актуальности, вырван из физического времени и пространства, вырван из внешнего текста мира» [4]. В Интернет-библиотеках в едином пространстве – времени оказываются представлены Г. Сент-Викторский и У. Эко, А. Пушкин и И. Бродский, З. Гиппиус и В. Павлова. Споры о том, создает ли Интернет новый литературный канон остаются открытыми: Интернет-чтению равно открыты тексты, принадлежащие к самым разным канонам и изгнанные

из всех литературных канонов. Как пишет С. Корнев, Интернет – это «вавилонская библиотека, бесконечный перепутанный архив, мир без времени и пространства, заколдованное Царство Текста» [4]. В Интернет-чтении активный читатель создает свой канон чтения, сам формирует свою Интернет-библиотеку на персональном компьютере или любом другом гаджете, использует свою персональную и мобильную электронную библиотеку как мощный ресурс саморазвития и самореализации в новой культуре.

*\* Статья подготовлена в рамках проекта реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы» (ГК № П433 от 12.05.2010 г.)*

#### Библиографический список

1. Гудков, Л.Д. Российские библиотеки в системе репродуктивных институтов: контекст и перспективы / Л.Д. Гудков, Б.В. Дубин // Новое литературное обозрение. – 2005. – № 74 [Э/р]. – Р/д: [http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a\\_uid=249](http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=249)
2. Мьёр Коре Юхан. Он-лайн-библиотека и классический литературный канон в постсоветской России // Новое литературное обозрение. – 2011. – № 109 [Э/р]. – Р/д: <http://magazines.russ.ru/nlo/2011/109/m32.html>
3. Ерошенко, Е. Дополнительное чтение [Э/р]. – Р/д: [http://article.tech-labs.ru/52\\_31430.html](http://article.tech-labs.ru/52_31430.html)
4. Корнев, С. «Сетевая литература» и завершение постмодерна // Новое литературное обозрение. – 1998. – № 32 [Э/р]. – Р/д: <http://magazines.russ.ru/nlo/1998/32/korn.html>
5. Самохина, М.М. Молодые читатели в Интернете (наблюдения социолога) // Новое литературное обозрение. – 2010. – № 102 [Э/р]. – Р/д: <http://magazines.russ.ru/nlo/2010/102/sa26.html>
6. Гусейнов, Г. Заметки к антропологии русского Интернета: особенности языка и литературы сетевых людей // Новое литературное обозрение. – 2000. – № 43 [Э/р]. – Р/д: <http://magazines.russ.ru/nlo/2000/43/main8.html>

#### Bibliography

1. Gudkov, L.D. Rossijskie biblioteki v sisteme reproduktivnykh institutov: kontekst i perspektiv / L.D. Gudkov, B.V. Dubin // Novoe literaturnoe obozrenie. – 2005. – № 74 [Eh/r]. – R/d: [http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a\\_uid=249](http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=249)
2. Mjor Kore Yukhan. On-layn-biblioteka i klassicheskij literaturnij kanon v postsovetsoj Rossii // Novoe literaturnoe obozrenie. – 2011. – № 109 [Eh/r]. – R/d: <http://magazines.russ.ru/nlo/2011/109/m32.html>
3. Eroshenko, E. Dopolnitel'noe chtenie [Eh/r]. – R/d: [http://article.tech-labs.ru/52\\_31430.html](http://article.tech-labs.ru/52_31430.html)
4. Kornev, S. «Setevaya literatura» i zavershenie postmoderna // Novoe literaturnoe obozrenie. – 1998. – № 32 [Eh/r]. – R/d: <http://magazines.russ.ru/nlo/1998/32/korn.html>
5. Samokhina, M.M. Molodiye chitateli v Internete (nablyudeniya sociologa) // Novoe literaturnoe obozrenie. – 2010. – № 102 [Eh/r]. – R/d: <http://magazines.russ.ru/nlo/2010/102/sa26.html>
6. Guseynov, G. Zametki k antropologii russkogo Interneta: osobennosti yazhka i literaturih setevihkh lyudej // Novoe literaturnoe obozrenie. – 2000. – № 43 [Eh/r]. – R/d: <http://magazines.russ.ru/nlo/2000/43/main8.html>

*Статья поступила в редакцию 12.01.13*

УДК 008:316.34

*Tishchenko N.V.* **THREE TYPES OF DISCOURSE ON PRISON SUBCULTURE IN THE SOVIET LITERATURE OF THE 20TH CENTURY.** The article is devoted to the dissemination of criminal values in our culture. Using three types of discourse, corresponding to the three periods in the literature, shows the transformation of the perception of the prison subculture and identify ways to influence the prison subculture on everyday culture.

**Key words:** discourse, prison subculture, filmtext, prisonisation, criminal valuables.

**Н.В. Тищенко**, канд. культурологи, доц. каф. культурологи Саратовского гос. технического университета им. Ю.А. Гагарина, г. Саратов, E-mail: [mihailovan@inbox.ru](mailto:mihailovan@inbox.ru)

## ТРИ ТИПА ДИСКУРСА О ТЮРЕМНОЙ СУБКУЛЬТУРЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XX СТОЛЕТИЯ

Статья посвящена проблеме распространения криминальных ценностей в отечественной культуре. На примере трёх типов дискурса, соответствующих трём периодам в литературе, показана трансформация восприятия тюремной субкультуры и определены способы влияния тюремной субкультуры на повседневную культуру.

**Ключевые слова:** дискурс, тюремная субкультура, кинотекст, тюремизация, криминальные ценности.

Криминальные установки, ценности, тюремный жаргон и нормы поведения сегодня пронизывают многие сферы: и масс-медийный, и политический, и повседневный дискурсы изобилуют примерами использования высказываний и убеждений, рождённых в недрах маргинальных криминальных субкультур, в местах лишения свободы. Столь масштабное распространение криминальных принципов и тюремного образа жизни во всей системе социальных отношений и культурных норм и практик мы называем тюремизацией социальной жизни и культуры. Однако при всей очевидности проблемы остаются не выявленными ни каналы распространения тюремной системы ценностей, ни стратегии их внедрения, ни причины отсутствия в гражданском обществе сопротивления и отторжения норм тюремных субкультур. Открытым остаётся вопрос – почему криминальные ус-

тановки, тюремные жаргонизмы и ритуалы воспринимаются современным российским обществом не как нонсенс, требующий мгновенного осуждения, а как данность, почему тюремный образ жизни стал частью рутинных повседневных практик? Какие социальные механизмы, культурные фильтры пропустили криминальные ценности и практики в общественную систему и адаптировали их ко всей социальной и культурной структуре?

Наибольшее распространение тюремизация получила в отечественной культуре, что связано с тремя аспектами тюремизации в России: историческим, социальным, культурным. Во-первых, в отечественной культуре исторический опыт не связывает тюрьму, исправительную систему с понятиями законности и справедливого наказания. В России опыт соотношения тюремного наказания и законности вторичен в сравнении с опытом

соотнесения тюрьмы с такими понятиями как «произвол власти» или «превратности судьбы». Во-вторых, появление тюрем исправительного типа (пенитенциариев) в России не инициировалось общественными деятелями, организациями, населением, а было исключительно решением официальных властей, а следовательно, изначально пенитенциарии были помещены в чуждую им социальную, экономическую и культурную среду.

Социальный аспект процесса тюремизации определяется соотношением численности осуждённых с общим количеством населения. В России по данным различных исследователей, общественных фондов каждый 4-ый мужчина имел опыт лишения свободы [1]. Но самое главное, что способствовало интенсивной тюремизации отечественной культуры – это социальная диффузия тюремного населения. В местах лишения свободы оказываются представители самых различных социальных групп, которые в условиях барачной системы содержания не отделены от уголовных преступников. Основной момент, на котором концепция тюремного населения, предложенная М. Фуко, теряет свою объяснительную способность на примере России – это социальная характеристика. Фуко пишет о тюремном населении, как достаточно устойчивой социальной группе, с помощью которой в обществе утверждается идея наказания [2, с. 337-376]. В России эта группа расплывлена, рассредоточена по всей социальной системе, что способствует масштабной тюремизации культуры.

Культурный аспект тюремизации связан с тем, что нормы тюремной субкультуры, не подвергаемые рефлексии и критическому анализу, стали частью повседневной культуры. Нормы и ценности тюремной субкультуры являются органичной составляющей повседневного языка, традиций, принципов взаимодействия. Одновременно нормы тюремной субкультуры проникли в профессиональные субкультуры, приведя к разрушению профессиональных ценностей и искажению профессиональной деятельности (армия, полиция, строительство). И последнее проявление культурного аспекта – образы и ценности тюремной субкультуры становятся частью современных литературных текстов и кинотекстов, в которых они не осуждаются, а представляются наиболее эффективной стратегией выживания и достижения цели.

К основным параметрам тюремизации социальной жизни и культуры мы относим:

- 1) утрированную ритуализацию повседневности, исключаящую новации, которые воспринимаются как угроза утвердившемуся порядку;
- 2) негативное отношение к официальной власти и искажение любой властной стратегии в отношении населения;
- 3) наличие теневой системы социальной дифференциации – игнорирование легализованной системы социального деления общества (по профессиональному, материальному и пр. признакам) и утверждение собственной системы дифференциации, включающей две категории «свой» и «чужой»;
- 4) распространение недоверия и нетерпимости как основных способов отношения к индивиду как со стороны абстрактных структур (социальных институтов, официальных учреждений), так и со стороны других индивидов;
- 5) максимальное занижение статуса личности, отсутствие уважения к проявлению индивидуального во всех сферах жизнедеятельности людей;
- 6) наличие низкого уровня сопротивляемости насилию и агрессии в обществе, при чём одним из следствий принятия насилия, как эффективной формы решения социальных конфликтов, является и утрированное приветствие использования насилия к тем или иным группам населения;
- 7) ограниченное понимание роли знания в социальной системе – подчеркивается лишь функциональная, прагматичная значимость знания; любое знание, не вписывающееся в контекст «здесь и сейчас» (фундаментальное, теоретическое, экзистенциальное) интерпретируется как излишнее и отрицается;
- 8) распространение тюремного жаргона в бытовом языке, а так же публичных дискурсах: политическом, масс-медийном, экономическом и пр.;
- 9) буквальное копирование имеющих хождение в местах лишения свободы практик и ритуалов в повседневной жизни.

Сегодня все эти явления являются неотъемлемой частью социальных и культурных практик и, как правило, не подвергаются критическому осмыслению, а воспринимаются как должное. Интерпретация тюремной субкультуры как должного стала возможной, в том числе в связи с тем, что в 90-е гг. XX столетия и литературные тексты, и кинотексты стали воспроизводить нормы тюремной субкультуры как часть бытовухи жизни, не используя критического и рефлексивного аппарата. Современные

тексты о тюрьме предельно категоричны и отличаются очень высокой плотностью письма, т.е. положения, высказываемые в тексте, представлены в качестве абсолютной истины, они не подвергаются сомнению и читателю остаётся только одно – принимать эти трудно верифицируемые утверждения как данность и отказаться от любой попытки заочного спора, дискуссии с автором. В произведениях не допускается зазора между текстом и действительностью. Тексты произведений, посвящённых тюремной субкультуре, по своей структуре совпадают именно с логическими конструкциями повседневных практик. Мотивы, поступки персонажей не получают соответствующего объяснения, т.к. все действия максимально ритуализированы и не имеют смысла, но они социально востребованы. Слово в текстах работает в режиме функции, а не экспликации. Современные литературные произведения о тюрьме пересекаются с бытовым дискурсом: ожидание, что люди сами поймут, что имеется в виду; случайность выбора выражений; характерная неопределённость ссылок; ретроспективное/перспективное ощущение событий настоящего; ожидание продолжения разговора, чтобы понять, что, собственно, имелось в виду раньше. Сходство со структурой бытового, повседневного дискурса делает выводы и утверждения литературных произведений неоспоримыми и безальтернативными. Трагичность ситуации заключается в том, что на уровень логики здравого смысла были выведены криминальные установки, которые теперь воспринимаются как данность, как и то, что «всякий-нормальный-человек-обязательно-знает» [3, с. 46-86].

Наиболее полно тенденция представлять тюремную субкультуру, как неотъемлемую часть повседневной жизни, воплотилась в кинотекстах, чьё строение и структура способствуют стиранию границы между текстом и реальностью. Индивид, всматриваясь в экран, видит не «внешние» мысли, которые посредством некоторой интеллигентной деятельности трансформирует во «внутренние» идеи, в «свой мир». Наоборот, зритель видит на экране мир своих образов, которые благодаря массовому характеру киноиндустрии принимают черты всеобщих и распространённых в культуре идей. Как кинотекстам удаётся такая головокружительная подмена? С точки зрения Делёза, с помощью кинотехник (монтажа, раскадровки и т.д.) кинотекст повторяет внутреннюю структуру мысли. В результате при чтении индивид совершает две независимых, но взаимосвязанных процедуры – читает и мыслит. При восприятии кинотекста зритель ограничивается одной процедурой, он смотрит/мыслит [4, с. 606].

Разобранные на цитаты сериалы и кинофильмы «Бригада» (2002 г.), «Брат» (1997 г.), «Бумер» (2003 г.) и «Бандитский Петербург» (2000 г.) не только представляют собой пример востребованных лингвистических конструкций, представленные в этих кинотекстах системы социальных ролей и культурных ценностей стали примерами подражания и воспроизводства в повседневной жизни. Из этих кинотекстов были взяты за образцы модели отношения к различным категориям:

- друзьям – «*Братья, по-любому... Спасибо вам, я... я вас никогда не забуду. Клянусь, что никогда никого из вас я не оставлю в беде, клянусь всем, что у меня осталось. Клянусь, что никогда не пожалею о том, в чём сейчас клянусь. И никогда не откажусь от своих слов... Клянусь!*» (Бригада);
- врагам – «*Свои, Валер, разные бывают. В нашем дворе в блокаду одну бабушку слопали. Так тоже все говорили: «Свои, мол, свои»*» (Бандитский Петербург).
- Были использованными интерпретации базовых ценностей:
- жизнь – «*Не мы такие, жизнь – такая!*» (Бумер);
- материальные ценности – «*В деньгах вся сила, брат! Деньги правят миром, и тот сильнее, у кого их больше*» (Брат);
- законность – «*Мы вас грабить никому не дадим. Сами будем*» («Бандитский Петербург»);
- социальный порядок – «*Везде бардак, даже в кино. Слушай, то ли дело у фашистов!*» (Бригада).

Но есть ли в отечественной культуре альтернативный опыт интерпретации тюремной субкультуры и если он существует, то почему в пространстве производства социальных смыслов и культурных ценностей он уступил место бытовухе? Представлению о тюрьме? Опираясь на два типа источников – произведения профессиональных и непрофессиональных авторов, посвящённых тюремной субкультуре, – нами было выделено три типа дискурса. Первый мы определили как «**метафизический**». Он связан с интеллектуальной отечественной традицией в культуре и его основная цель – «познать природу вещей», определить способы достижения истины. К этому типу мы отнесли следующие произведения: Е.С. Гинзбург «Крутой маршрут», А.В. Жигулин «Чёрные камни», Л.З. Копелев «Хранить вечно,

Л.Э. Разгон «Непридуманное»; А.И. Солженицын «В круге первом», В.Т. Шаламов «Колымские рассказы».

Второй дискурс – «рефлексивный» – связан с диссидентским движением в отечественной культуре и направлен на утверждение экзистенциального, правового, социального статуса личности. Здесь были проанализированы тексты: Ю.М. Даниэля «Я всё сбиваюсь на литературу...», Ф.Г. Светова «Тюрьма», З.А. Крахмальниковой «Слушай, тюрьма!», А.Т. Марченко «Мои показания».

Третий тип дискурса – «дидактический» – связан с массовой культурой, его целью является создание рекомендаций, своеобразного «навигатора» по тюремной субкультуре. К этой рубрике отнесены тексты: В.А. Ажиппо «Не зарекайся», И. Костров «И равнодушно смотрят небеса», Н.Н. Лопатин «Записки зека», Л.А. Габышев «Одлян или Воздух свободы», А. Павлов «Должно было быть не так», Абрамкин В.Ф., Чижов Ю.В. и др. «Как выжить в советской тюрьме. В помощь узнику».

Одно из первых определение дискурса было предложено М. Фуко, который под дискурсом понимал формы закономерности и специфику организации дискурсивных событий. Основным элементом дискурсивных событий, согласно М. Фуко, являются высказывания, которые не исчерпываются лишь языковыми построениями, а включают мир материальных объектов, правила действия, принципы мышления, производимые в определенной эпоху в определенном социальном пространстве [5, с. 28-30, с. 117]. Принципиальной для М. Фуко является властная функция дискурса, благодаря которой он объясняет каким образом смысл и значения, разделяемые изначально лишь одной профессиональной, социальной группой, приобретают со временем статус общепризнанного знания, научной дисциплины, истины. В этом подходе заключается еще один важный постулат для дискурс-аналитического исследования, а именно, понимание власти как функции и отношения, а не как субъекта. Т. Ван Дейк пытается преодолеть это теоретическое затруднение через оригинальную трактовку цели любого дискурс-анализа, которая заключается в раскрытии способов, стратегий, с помощью которых различные дискурсивные практики продвигают и утверждают определенные версии реальности [6, с. 43].

В нашей авторской интерпретации дискурс понимается как пространство смыслов, конструируемое ограниченным количеством высказываний, позволяющих определить совокупность условий существования дискурса, а точнее, эпистемологическую среду, в которой разворачивается процесс организации различных дискурсивных формаций и дискурсивных практик. Анализируемые литературные тексты рассматриваются в качестве частей конкретных дискурсивных практик, содержащих в себе мифологические структуры, способы идентификации, стратегии борьбы и гегемонии, а не как результаты индивидуального художественного творчества. Любая дискурсивная практика в качестве конечного своего продукта полагает производство системы представлений, знаний, институционально организованных, а, следовательно, воплощенных в определенных социальных практиках. Продуктивность дискурсивной практики определяется частотой воспроизводимости её концепций в социальных институтах и практиках повседневной жизни. Игнорирование указанных системами дискурса приводит к тому что, дискурс оказывается частью дискурсивного архива.

В метафизическом дискурсе существуют следующие внутренние противоречия, которые препятствовали его актуализации социальными практиками. Во-первых, заявленная цель метафизического дискурса – сформировать механизмы защиты против уничтожения личности – при взаимодействии дискурса с социальными практиками оказывается не достижимой и подменяется идеей физического выживания: «Мы поняли также удивительную вещь: в глазах государства и его представителей человек физически сильный лучше, именно лучше, нравственнее, ценнее человека слабого, того, что не может выбросить из траншеи двадцать кубометров грунта за смену. Первый моральнее второго» [7, с. 79].

Во-вторых, в метафизическом дискурсе отсутствуют рекомендации, модели поведения. Такова логика развития культуры, что в современном культурном пространстве востребованными оказываются не те тексты, которые требуют от читателя эмоциональных и интеллектуальных усилий, а, напротив, те тексты, которые сводят необходимость усилий от читателя к нулю, предлагая эффективные решения. Вместо конкретных рекомендаций и инструкций метафизический дискурс представляет перед читателем мир тюрьмы как сложный, многогранный, парадоксальный универсум, требующий глубокой рефлексии и включающий однозначных категоричных оценок: «Это было не каторге, но я, кажется, никогда больше не ощущал жизнь так,

во всей ее полноте, ибо находился на самом краю этой страшной, но вечно прекрасной жизни» [8, с. 62].

В-третьих, распространение знаний о тюремной субкультуре в обществе получило искаженный эффект – в общественном сознании не сформировалось устойчивая неприязнь и нетерпение к тюремной субкультуре, а, напротив, был сконструирован героический образ осужденного, противостоящего несправедливой официальной власти. Глубоко философское высказывание А.И. Солженицына – «Благословение тюрьме!! Она дала мне задуматься. Чтобы понять природу счастья» [9, с. 34] – получило буквальную интерпретацию, когда тюремный опыт начал восприниматься как опыт универсальный и наиболее адекватный социальным и культурным реалиям.

Причинами невостребованности рефлексивного дискурса социальными практиками являются: во-первых, обесценивание понятий «жизни» и «смерти» в системе высказываний рефлексивного дискурса. Стремление продемонстрировать произвол и агрессию власти посредством разрушения абсолютной ценности – жизни – привело к возникновению ценностного вакуума и утрате идеологической целостности дискурса: «Однажды трое эзков договорились покончить с собой обычным способом, то есть с помощью часового. Днем, часа в три, взяли на кирпичном заводе три доски, приставили их к забору. Часовой кричит с вышки: – Не лезь, стрелять буду!

– Сделай милость, избавь от счастливой жизни, – отвечает эзк и лезет дальше. Делез до верха, до козырька из колючей проволоки и запутался в ней. В это время автоматная очередь с вышки, он упал на козырек, повис на заборе. Тогда ползет другой – он спокойно ждал своей очереди. Короткая очередь – и он упал вниз, под забор. За ним третий – тоже свалился рядом со вторым. Это самоубийство отличалось от других подобных тем, что было групповым. Точно таких одиночек много, и не только на спецу» [10, с. 257].

Во-вторых, рефлексивный дискурс недооценивает эффективность властных стратегий, считая, что власть не способна контролировать индивида на уровне его желаний, на уровне его потребностей на микро-уровне. Тем самым вне критики дискурса оказываются властные технологии, направленные на контроль над индивидуальными потребностями и характеристиками личности: «Оказалось, что власть ее держится, по сути дела, ни на чем. На моем согласии признать ее властью» [11, с. 124].

В-третьих, ирония и глубокое сомнение в эффективности собственной системы высказываний лишили рефлексивный дискурс возможности актуализоваться и быть поддержанным какой-либо социальной практикой: «Я такой благостный, такой умиротворенный. А почему? А потому, что животное. Вымылся в бане, побрился, пообедал, плотнул кофейку, покурил. Ах, боже мой, что ещё человеку надо? И до работы ещё два с половиной часа. Житуха!» [12, с. 372].

Востребованным социальными практиками является дидактический дискурс. Это становится возможным по следующим причинам: во-первых, он полностью отказывается от исследовательской структуры текстов, он запугивает, нагнетает, использует большое количество распространенных в повседневной культуре метафор, что сближает его с масс-медийным дискурсом: «Эта книга рассчитана на тех, кто никогда не пробовал на вкус тюремную баланду, но отдает себе отчет в том, что может оказаться в тюрьме через месяц, через год... Разумеется, одни типы (или группы) людей в тюрьме оказываются с большей вероятностью, другие – с меньшей. Впрочем, между ними не существует выраженных границ» [13, с. 5].

Во-вторых, система высказываний дидактического дискурса максимально сближается с тюремной лексикой, чьи определения утверждаются как наиболее точные и адекватные современным реалиям: «Надо признать, что неформальная терминология гораздо точнее, чем официальная, она действительно отражает суть указанных заведений и процессов, происходящих в них» [13, с. 12].

В-третьих, ритуалы, традиции, социальные установки тюремной субкультуры представляются дискурсом как единственно возможные стратегии по поддержанию социального порядка и справедливости: «Очень многое в правильных понятиях на воле может показаться диким, жестоким, бессмысленным. Но я, прошедший эту школу, могу сказать: тот образ жизни, который подчинен правильным понятиям, легче и разумнее предписанного властями» [14, с. 184].

Если схематично представить изменения от метафизического и рефлексивного дискурсов к дидактическому, то вырисовывается движение от исповедальности дискурса о тюрьме к его коммерциализации, от экзистенциальных установок к практицизму и функционализму, от поиска подлинности бытия к со-

зданию текстовых симуляций, от дискурса научно-исследовательского к дискурсу общества массового потребления. На страницах текстов метафизического и рефлексивного дискурсов персонажи читают, спорят, думают; в произведениях дидактического дискурса — едят, делят посылки, играют в азартные игры. Тексты метафизического дискурса создавались для того, чтобы последующие поколения читателей «помнили» (Л.Э. Разгон) о произошедшем и «не допустили» возобновления ГУЛАГа, т.к. сама идея повторения масштабной лагерной системы неприемлема для рефлексивного дискурса. Дидактический же дискурс конструирует свои тексты для того, чтобы «знали, что нуж-

но делать в тюрьме» (В.А. Ажиппо), априори допуская и наличие дискриминационной тюремной системы, и возможность оказаться там «любого гражданина» (И. Костров). В этом разностороннем движении трёх дискурсов заключается и главная культурная и социальная проблема. Дискурсы метафизический и рефлексивный предполагали наличие сознательной части населения, граждан, которые способны сопротивляться дискриминационным механизмам. Дискурс дидактический полагает, что население — это инертная масса, способная лишь эффективно приспосабливаться к сложившимся обстоятельствам.

#### Библиографический список

1. Радченко, В. Хорошо сидим // Российская газета. Федеральный выпуск. — 2008. - № 4741. - 2 сентября.
2. Фуко, М. Надзирать и наказывать. — М., 1999.
3. Гарфинкель, Г. Исследования по этнометодологии / Н. Макарова, Е. Трифонова. — СПб., 2007.
4. Делёз, Ж. Кино. — М., 2004.
5. Фуко М. Археология знания. - Киев, 1996.
6. Ван Дейк, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. — М., 1989.
7. Шаламов, В.Т. Колымские рассказы: собрание соч. — М., 1998. - Т. 1.
8. Жигулин, А.В. Черные камни. — М., 1989.
9. Солженицын, А.И. В круге первом. — М., 2010.
10. Марченко, А.Т. Мои показания. — М., 2005.
11. Крахмальникова, З.А. Слушай, тюрьма! — М., 1995.
12. Даниэль, Ю.М. Письма из заключения. Стихи / сост. А.Ю. Даниэль. — М., 2000.
13. Ажиппо, В.А. Не зарекайся. — Харьков, 2005.
14. Абрамкин, В.Ф. Как выжить в советской тюрьме. В помощь узнику / В.Ф. Абрамкин, Ю.В. Чижов [и др.]. — Красноярск, 1992.

#### Bibliography

1. Radchenko, V. Khorosho sidim // Rossiyskaya gazeta. Federal'nyy vihpusk. — 2008. - № 4741. - 2 sentyabrya.
2. Fuko, M. Nadziratj i nakazihvatj. — M., 1999.
3. Garfinkelj, G. Issledovaniya po ehtnometodologii / N. Makarova, E. Trifonova. — SPb., 2007.
4. Delyoz, Zh. Kino. — M., 2004.
5. Fuko M. Arkheologiya znaniya. - Kiev, 1996.
6. Van Deyjk, T.A. Yazihk. Poznanie. Kommunikaciya. — M., 1989.
7. Shalamov, V.T. Kolihmskie rasskazih: sobranie soch. — M., 1998. - T. 1.
8. Zhigulin, A.V. Chernihe kamni. — M., 1989.
9. Solzhenicihn, A.I. V krughe pervom. — M., 2010.
10. Marchenko, A.T. Moi pokazaniya. — M., 2005.
11. Krakhmaljnikova, Z.A. Slushayj, tyurjmal — M., 1995.
12. Daniehlj, Yu.M. Pisjma iz zaklyucheniya. Stikhi / sost. A.Yu. Daniehlj. — M., 2000.
13. Azhippo, V.A. Ne zarekajysya. — Kharjkov, 2005.
14. Abramkin, V.F. Kak vihzhitj v sovetskoyj tyurjme. V pomothj uzniku / V.F. Abramkin, Yu.V. Chizhov [i dr.]. — Krasnoyarsk, 1992.

Статья поступила в редакцию 12.01.13

УДК 130.2:930.85 (=161.1)

*Bezginova, I.V. TYPOLOGY OF RUSSIAN CULTURE RELATIVE TO THE CONCEPT OF CREATION.* The article considers dynamic of Russian culture in correlation with a concept of piece of art. The author suggests new typology of Russian culture, which has three cultural models: culture-Creation (national Middle Ages and Modern Age), culture of Creation (era of classics), Creation of culture (Neo-Classicism and Post-Neo-Classicism).

**Key words:** a piece of art, culture-Creation, culture of Creation, Creation of culture, cultural project.

**И.В. Безгинова**, канд. культурологии, доц., проректор по научной работе и международному сотрудничеству Южно-Уральского гос. института искусств им. П.И. Чайковского, г. Челябинск, E-mail: [2372420@rambler.ru](mailto:2372420@rambler.ru)

## ТИПОЛОГИЯ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОТНОШЕНИИ К КОНЦЕПТУ ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Статья посвящена рассмотрению динамики русской культуры во взаимосвязи с концептом художественного произведения. Автор предлагает новую типологию отечественной культуры, в которой выделяет три культурных модели: культуры-Произведения (национальное Средневековье и Новое время), культура Произведения (эпоха классики), Произведение культуры (неклассика и постнеклассика).

**Ключевые слова:** художественное произведение, культура-Произведение, культура Произведения, Произведение культуры, культурный проект.

В ряду концептов, имеющих универсальное значение для русской культуры, выделяется концепт произведения, характеризующий как отдельные явления и процессы в её рамках, так и её реально-символическое пространство-время. В динамике национальной истории идея художественного произведения воспринимается одновременно и в феноменологическом, и в процессуальном ключе — и как реальность, отождествляемая с куль-

турой, и как процесс её художественного (интеллектуально-творческого) воссоздания. На протяжении многих столетий категория произведения в России ставилась в прямую зависимость от проблемы взаимосвязей между индивидуальными сознаниями и национальной реальностью, выступала проекцией личных и социальных смыслов сквозь призму художественного текста и образа. Подобная интенция в различных проявлениях просмат-

ривается на всём историческом пути России. Это и позволяет обратиться к изучению сущности отечественной культуры в отношении к концепту, рассмотреть вехи национальной истории в значении сменяющих друг друга моделей Произведения. К ключевым можно отнести модели культуры-Произведения (Средневековье, Новое время), культуры Произведения (эпоха классики), Произведения культуры (неклассический и постнеклассический период).

**Культура-Произведение.** Осмысление культуры в значении Произведения связано с периодом официальной христианизации древней Руси, когда на смену событийной, стихийно-чувственной, парадигме языческого мировосприятия приходит богословско-символическая, в основе которой письменно-рефлексивное толкование культурных явлений. Особую ценность имела православная идея преображения мира в христианскую обитель, устроенную перед Богом, в Произведение (Книгу, Слово) Духа. Символическая сублимация древнерусской культуры, мыслившаяся богословами как процесс соборного и личного перерождения из твари в дух, лица в лик, языческого «мира» в «святую Русь», основывалась на модели теургии – «творчества Бога», выступающего «...не только актом преобразования бесформенной материи в устроенный космос, но и «таинством создания самого бытия из небытия» [1, с. 17]. Общехристианское переживание мира и человека в теургийном ключе, в плане эстетического и нравственного преосуществления, транслируется и на образ культуры, которая в XI в. воспринимается законченной моделью Произведения православия.

Культурный проект «богоносной» Руси, созидание которого еще предстояло в исторической действительности, требовал этического и социального оправдания. Этой цели подчинено раннее отечественное богословие, в том числе первый древнерусский богословско-политический трактат «Слово о законе и благодати» митрополита Илариона (1037–1050). Текст «Слова» представляет картинно-зрелищную апологию христианской культуры-Произведения. В проповеди Илариона смоделирован завершённый, обладающий всеми признаками духовно-эстетического преображения образ Руси. «Слово» включает описание важнейших аспектов христианизации: соборности как нового типа социального и религиозного единства, «положительно-нравственных» оснований жизни, личного идеала, эстетичности устроенности мира. Автор демонстрирует новоявленным adeptам христианства силу и жизненную подлинность православного здания культуры-Произведения. Оно приобретает иконические черты, свойства художественного знака. Весьма примечательно, что в «Слове» отсутствуют рассуждения о действенных путях исторического строительства православной государственности. Автор словно намеренно стремится к проективному выражению национального будущего.

Опыт культуры-Произведения сохраняет ценность на протяжении всего отечественного Средневековья и в эпоху Нового времени. В рамках христианского проекта национальная культура-Произведение сохраняет черты провиденциальной модели. В ней отражаются идеальные интенции русского православия, осуществляется историософское и богословское оправдание «святой Руси» времен «строения» после татаро-монгольского ига (русское «Возрождение» второй половины XIV – начала XV вв.). В XVI в. ярким свидетельством ценности этого проекта для отечественной традиции является религиозно-политическая доктрина «Москва – третий Рим». В посланиях старца Филофея (1523–1524) Русь уподоблена идеальному зданию, «сосуду духовному», хранящему церковное Предание и веру, с которым связаны апокалиптические ожидания грядущего Царства Духа [2]. Таким образом, концепция новой христианской государственности, преемственной Священному Риму и Византии, трансформируется в новый социокультурный и символический проект.

В период активной европеизации России в XVIII столетии формируется иная, светская по характеру, тенденция моделирования культуры-Произведения. Она обусловлена интересом к «европейскому» проекту русской государственности, стремлением создать образ просвещённой отечественной монархии, неотделимый от «политесной» дипломатии России. Наиболее показательна в этом плане деятельность Екатерины II. Литературно-публицистические и социально-философские изыскания императрицы пронизаны пафосом переустройства исторической реальности. И главный государственный проект императрицы – «Наказ Комиссии о составлении проекта нового Уложения» [3, с. 72–158], и «Записки касательно российской истории», и художественные сочинения на исторические сюжеты воспринимаются в едином ключе, поскольку явно обнаруживают свойства литературной утопии. «Наказ» и «Записки» отличает идеализм, для их содержания характерен высокий уровень концептуаль-

ного, этико-философского обобщения, оценённого Вольтером, который называл «Наказ» новым «всемирным евангелием».

В целом *модель культуры-Произведения сохраняет идеолообразующее значение в отечественной истории*. Ее проявлениями становятся философско-эстетические, социальные, богословские и проч. проекты национальной культуры, ориентированные на высшие, предельные основания культурного бытия.

**Культура Произведения.** Исторические реалии национальной классики – XIX столетия – можно охарактеризовать как отражение *Культуры Произведения*. В пространстве эпохи рефлексия о смыслах общественного и личного бытия, «вечных вопросах» русского Духа практически целиком была перенесена в сферу художественного опыта. Эту особенность отечественной культурфилософии точно охарактеризовал А.Ф. Лосев: «Русской философии, в отличие от европейской, ...чуждо стремление к абстрактной, чисто интеллектуальной систематизации взглядов. Она представляет собой чисто внутреннее, интуитивное ...познание сущего, его скрытых глубин, которые могут быть постигнуты не посредством сведения к логическим понятиям, а только в символе, в образе посредством силы воображения и внутренней жизненной подвижности» [4, с. 73–74]. Специфически русское стремление к «реально-символическому» выражению духовного опыта достигает апогея в XIX столетии, когда суждения о судьбах нации, личности, истории, творчестве культуры облекаются в законченные формы литературного, изобразительного, музыкального произведения. Исключителен в этом плане опыт отечественных литераторов. Этот факт общепризнан. Приведем типичное суждение А.С. Волжского: «Русская художественная литература – вот истинная русская философия, самобытная, блестящая философия в красках слова, ...облеченная в плоть и кровь живых образов художественного творчества» [цит. по: 4, с. 72–73]. Философский и эстетический планы в произведениях Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, А.А. Фета, Ф.И. Тютчева и многих других выдающихся мастеров слова равны друг другу. В художественном тексте, в полифонической структуре отношений «диалогизирующих сознаний» героев (М.М. Бахтин) перед воспринимающим сознанием читателя раскрывается диалог, содержание которого отражает целостные культурные процессы, становление разнородных идей в рамках единого духовно-символического пространства.

**Произведение культуры.** Новая модель отношений концепта произведения и культурной практики формируется на рубеже XIX–XX вв., в ситуации, когда воплощение культуры ассоциировалось непосредственно с формами и механизмами художественного творчества. Обоснованию этой идеи посвящены суждения многих отечественных философов, писателей, художников. Так, например, В.С. Соловьев утверждал, что «...искусство в своей окончательной задаче ...должно ...пресуществить нашу действительную жизнь» [5, с. 404]. В контексте соловьевского тезиса социально-практические, действенные методы достижения и осуществления будущего культуры отождествлялись с художественно-творческими и эстетическими способами ее произведения.

На основе данного принципа формируется *неклассическая модель модернизма*. В начале XX в. ощущение дискретности пространства и времени в точке вселенского взрыва – революции духа и материи – становится предпосылкой создания живописных, поэтических, музыкальных манифестов и теорий, обнаруживающих повышенный интерес художников к процессу теургического действия. В нем очистительное разрушение «отжившего» мира и культуры мыслится лишь как преамбула к новому витку вселенской истории – рождению мира заново «с нуля форм» (К. Малевич). Этим объясняется обращение к богословской концепции божественного миротворения. В логике авангардистского Произведения возрождается ценность творчества как процесса создания форм из нерасчлененного хаоса материи, бытия из бесформенного небытия. Вторжение в совершенный универсум, устроенный и эстетически завершённый Богом, во многих случаях намеренно представлено авангардистами как дерзкое кощунство разрушения и десакрализации мира, его развенчания до произведения Человекобога, обретающего право теургии силой своего воления.

Идея разрушить мир с тем, чтобы заново переструктурировать его, из первородного хаоса произвести новые целостные образы-формы, становится определяющей в логике Произведения. Показательно суждение К. Малевича, утверждавшего: «...форма должна выйти из ничего. Так же, как и Разум, творящий вещи для обихода жизни, выводит из ничего и совершенствует» [6, с. 49]. Примечательно, что интуиция выхода к транс-

ценденным, сверхкультурным пределом была парадоксально обращена на культурные реалии и социальные процессы настоящего. Восприятие культуры как пространства реконструкции атомизированных, приведённых в состояние хаотической «взвеси» культурных элементов, отчётливо ощутимо в целом ряде авторских теорий эпохи.

Так, символическую «сборку», «составление» – монтаж новой картины мира блистательно осуществляет киногоений С.М. Эйзенштейн. Проекция новых, футуристических в своей основе, смыслов истории и культуры, мыслится режиссером в отношении к идеям «киноэпоса», «патетического кинематографа», теории монтажа. В контексте сформулированных Эйзенштейном задач кинопроизведения, несомненно, мыслилось в качестве «пластической» реальности «...человека, который с помощью индустрии – в условиях нового социального строя – *своей творческой волей* заставлял выходить «из себя» веками установившиеся нормы и формы ... в новые виды, формы и качества...» [7, с. 58 – курсив С.Э.]. Мотивы эйзенштейновского проекта истории и культуры перекликаются с обще авангардными: революционный передел мира, технократические новации, строение новой коллективности, индустриализация, эксперимент по формированию «передового» мышления человека эпохи. Средствами кинематографа режиссер обратился к опыту создания *историко-культурного факта будущего*. Основным способом теургийного произведения новой реальности в пространстве эйзенштейновского кинематографа стал монтажный принцип.

В статье «Сепаратор и чаша Грааля», посвященной столкновению патриархального и революционного в советской действительности 1920-х гг., Эйзенштейн дает исчерпывающую характеристику процесса Произведения культуры в реальности кино. С этой целью он обращается к описанию партитуры фильма «Генеральная линия» («Старое и новое»). Механика глобального переворота от прошлого к будущему, побуждающая зрителя пережить процесс трансформации действительности из повседневной в «патетическую», фантастический переход из быта в миф, в «сказку жизни», отражена в эпизоде с работающим сепаратором. Динамика возрастания новой жизни выражена через последовательное развитие «индустриального» тропа, характеризуемого Эйзенштейном следующим образом: «...выбор в качестве центрального эпизода именно этой сцены превращения судеб капли молока – ...не совсем случаен. ...в этой капле молока, перескакивающей в новое качество капли сливков, как в капле ...воды, как бы предметно отражалась судьба

...разрозненно и разобщенно бытующих и хозяйствующих собственников-крестьян, как раз под впечатлением от сепаратора ...внезапно совершающих гигантский качественный скачок ...из «мужиков» становясь колхозниками» [7, с. 58 – курсив автора]. «Старое и новое» – характернейший пример использования художественного языка с целью Произведения культурной реальности. В нем *произведение будущего* осуществляется одновременно и автором, и зрителем (потенциальным творцом новой социальной и духовной эпохи). Будущее врывается в сознание воспринимающего как объективный факт, данный в ощущениях, пульсации монтажа, документальной очевидности кинокадра, убеждая в своей подлинности и позволяя преодолеть дискретный разрыв между исторической действительностью и идеальным измерением культуры. В пространстве кинопроизведения осуществляется «гигантский качественный скачок» сознания человека эпохи из рутины патриархального в мир неведомой будущности.

К концу XX столетия отечественная идея Произведения культуры претерпевает значительные изменения, обусловленные ситуацией постнеклассических процедур взаимодействия личности и универсалий культуры, а также возрастанием роли интерпретативного и герменевтического подходов к культурным реалиям. Доминирующей становится постмодернистская коммуникативная схема: в ней культура приобретает очертания авторского произведения, в пространстве-времени которого индивид «реконструирует» собственные смыслы сквозь призму символических отношений с множеством других авторских «Я», мировоззрений, текстов (произведений), значений и т.д., исторические включенных в единый гипертекст. Осмысление себя через «другое», «чужое», «присвоение» себе или разоблачение, ироническое отрицание устойчивых, ставших традиционными, культурных смыслов становится способом личного открытия, самознания, про-изведения субъективных значений, что позволяет установить знак равенства между Произведением культуры и авторефлексией. Можно утверждать, что интертекстуальная динамика постмодернистского текста: его построение по устанавливаемым автором законам – переносится на механизм восприятия и построения культурной модели. Процедуры формирования авторских смыслов, т.е. *контекста* культуры, начиная превалировать над ее константными значениями. Таким образом, Произведение культуры на рубеже XX–XXI вв. имеет принципиально диффузный, нестабильный характер; его границы размыты, а реальность стохастична.

#### Библиографический список

1. Бычков, В.В. Малая история византийской эстетики. – Киев, 1991.
2. Послания старца Филофея: Послание о злых днях и чашах. Послание к великому князю Василию, в нем же о исправлении крестного знамения и содомском блуде. [Э/р]. – Р/д: <http://www.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=5105>
3. Екатерина II. О величии России. – М., 2006.
4. Лосев, А.Ф. Страсть к диалектике. – М., 1990.
5. Соловьев, В.С. Сочинения: в 2 т. – М., 1988. – Т.1.
6. Малевич, К. Собр. соч.: в 5 т. – М., 1995. – Т. 1.
7. Эйзенштейн, С.М. Нравственная природа: в 2 т. / сост., авт. предисл. и комм. Н.И. Клейман. – М., 2006. – Т. 2. О строении вещей.

#### Bibliography

1. Bihchikov, V.V. Malaya istoriya vizantiyskoy ehstetiki. – Kiev, 1991.
2. Poslaniya starca Filofeya: Poslanie o zlykh dnekh i chas'kh. Poslanie k velikomu knyazyu Vasiliyu, v nemjzhe o ispravlenii krestnago znameniya i sodomskom blud? [Eh/r]. – R/d: <http://www.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=5105>
3. Ekaterina II. O velichii Rossii. – M., 2006.
4. Losev, A.F. Strastj k dialektike. – M., 1990.
5. Solovjev, V.S. Sochineniya: v 2 t. – M., 1988. – T.1.
6. Malevich, K. Sobr. soch.: v 5 t. – M., 1995. – T. 1.
7. Ehyzenshteyn, S.M. Neravnodushnaya priroda: v 2 t. / sost., avt. predisl. i komm. N.I. Kleyjman. – M., 2006. – T. 2. O stroenii vethiej.

Статья поступила в редакцию 20.01.13

# Раздел 6

## МЕДИЦИНА

Редактор раздела:

МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА – доктор медицинских наук, профессор, Новосибирский государственный университет (г. Новосибирск)

УДК 159.96+616.055.2

*Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V.* **ASSOCIATION OF HOSTILITY WITH OTHER PSYCHOSOCIAL FACTORS IN FEMALE POPULATION AGED 25-64 YEARS IN NOVOSIBIRSK.** Based on cross-sectional population-based study of representative sample of women aged 25-64 years the prevalence of hostility and relation to awareness and its relation with job and family stress and other psychosocial factors. The prevalence of hostility in the female population aged 25-64 is high especially in younger age groups. High hostility associated with personal anxiety, major depression, high vital exhaustion, low social support, high levels of family and job stress.

**Key words:** hostility, psychosocial factors, family stress, job stress.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., рук. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН; зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com); **Д.О. Панов**, м.н.с. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [dimitriy2004@inbox.ru](mailto:dimitriy2004@inbox.ru); **Е.А. Громова**, канд. мед. наук, с.н.с. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН; ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск; **И.В. Гагулин**, с.н.с. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, с.н.с. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН; ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

## СВЯЗЬ ВРАЖДЕБНОСТИ С ДРУГИМИ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ В ОКРУЖАЮЩЕЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ В Г. НОВОСИБИРСКЕ

На основе одномоментного популяционного исследования репрезентативной выборки женщин в возрасте 25-64 лет, была изучена распространенность враждебности и связь со стрессом в семье и на рабочем месте с другими психосоциальными факторами. Распространенность враждебности в женской популяции 25-64 лет высока, особенно в младших возрастных группах. Высокая враждебность ассоциирована с личностной тревожностью, большой депрессией, высоким жизненным истощением, низкой социальной поддержкой, высокими уровнями стресса в семье и на рабочем месте.

**Ключевые слова:** враждебность, психосоциальные факторы, стресс в семье, стресс на рабочем месте.

В современном понимании, враждебность, как личностная черта, связана с внутриличностными конфликтами, низкой социальной поддержкой, более частыми стрессовыми событиями в жизни [1]. Недавние зарубежные исследования показали, что враждебность может приводить к развитию депрессивных расстройств [2]. Целью нашего исследования является изучение распространенности и взаимосвязи враждебности с другими психосоциальными факторами у женского населения крупного промышленного центра Сибири (г. Новосибирск).

**Материал и методы.** В рамках третьего (1994 г.) скрининга программы ВОЗ «Изучение тенденций контроля сердечно-сосудистых заболеваний» (МОНИКА) и подпрограммы «МОНИКА психосоциальная (MOPSY)» [3] нами была обследована случайная репрезентативная выборка женщин (n = 870 лиц) в возрасте 25-64 лет одного из районов г. Новосибирска. Выборка формировалась на основе избирательных списков граждан с использованием таблицы случайных чисел. Отклик на исследование в 1994 г. составил 72,5%. Обследование проводилось согласно протоколу программы «MONICA». Программа психосоциального скринингового обследования включала регистрацию социально-демографических данных, включая семейное положение, уровень образования и профессию, и тестирование по психосоциальным методикам.

Враждебность (BP) была изучена при помощи анкеты «MOPSY» (Hostility Scale) [4]. Тест состоял из 20 утверждений. Для ответа на каждое утверждение было предусмотрено 2 градации «согласен», «не согласен». Выраженность BP оценивалась как: низкая, средняя, высокая. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS версия 11,5. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался критерий хи-квадрат ( $\chi^2$ ). Значения  $p \leq 0,05$  считались статистически значимыми.

**Результаты и обсуждение.** Изучение распространенности BP показало, что 43,9% женщин в исследуемой популяции имели высокие показатели BP. Низкие и средние уровни BP составили 29,6% и 26,5%. В отношении возрастных групп, высокая BP чаще встречалась в младших возрастных группах – 25-34 и 35-44 лет (33,7% и 39,5%, соответственно); доля лиц с высокой BP была наиболее низкой в группе 45-54 лет – 9,9%; а в группе 55-64 лет высокая BP составила 16,9%.

Исследование BP и стресса на рабочем месте показало, что 50% женщин при высоком уровне BP оценивают свою ответственность на работе как среднюю, тогда как половина респондентов с низкой BP (49,5%,  $\chi^2 = 15,93$  df=8  $p < 0,05$ ) считают свою работу высоко ответственной. Ответственность на работе у жен-

щин с низкой ВР в течение года оставалась для большинства женщин (62.8%) стабильной, но для лиц с высокой ВР ответственность изменялась как в сторону повышения, так и понижения ( $\chi^2=16.88$  df=6  $p<0.01$ ). Также были выявлены следующие тенденции: женщины с высокой ВР более склонны к смене своей специальности (высокая ВР – 48.7%, низкая ВР – 37.8%); при высокой ВР отмечается тенденция к уменьшению выполнения дополнительной работы (ответ: «реже выполняю дополнительную работу»: высокая ВР – 15.4%, низкая ВР – 7.7%) и более негативному отношению к работе (высокая ВР – 17%, низкая ВР – 10.7%); лицам с высокой ВР несколько реже удается расслабиться и отдохнуть после рабочего дня в сравнении с низкой ВР (17.5%, и 20.6% соответственно). Трудоспособность у женщин обеих групп в течение всего года чаще оставалась неизменной, и существенно не отличалась.

Изучение ВР и стресса в семье указывает на то, что с ростом уровня ВР увеличивается и количество конфликтов в семье (высокая ВР – 62.8%, низкая ВР – 49.2%;  $\chi^2=15.63$  df=6  $p<0.05$ ). У женщин с высокой ВР отмечены тенденции в более частой болезни или смерти близких в течение года (37.9%); в изменении семейного положения (17.3%); женщины с высокой ВР, отвечая на вопрос «мешает ли вам что-либо отдохнуть дома» чаще говорят «Да», чем при низкой ВР (49.7%).

Исследовали наличие других психосоциальных факторов у женщин с различным уровнем ВР. Высокий уровень тревожности растет с увеличением уровней ВР (высокая ВР – 85.6%, низкая ВР – 69.5%;  $\chi^2=12.72$  df=2  $p<0.01$ ). Большая депрессия также достигает наибольшего значения у женщин с высокой ВР, 10-кратно возрастающая в сравнении с группой с низкой ВР (ВВР – 20.7%, НВР – 1.9%;  $\chi^2=73.49$  df=4  $p<0.001$ ).

Для показателя жизненного истощения несколько иная картина: высокое жизненное истощение наиболее часто отмечалось в группе со средним уровнем ВР (высокая ВР – 35.7%, умеренная ВР – 39.2%, низкая ВР – 17.9%;  $\chi^2=41.23$  df=4  $p<0.001$ ). Не отмечено существенных различий в показателях «хорошего» или «плохого» сна между группами женщин с различными уровнями ВР.

Низкий индекс близких контактов имел тенденцию встречаться чаще в группе с высокой ВР (высокая ВР – 61.8%, низкая ВР – 55.2%). Отмечена тенденция в снижении высокого индек-

са социальных связей с ростом уровня ВР (высокая ВР – 1.5%; низкая ВР – 4.5%).

Установлено, что распространенность выраженной враждебности в женской популяции высока и составляет 43.9%, особенно в младших возрастных группах. В условиях социальной напряженности и перестроек в обществе в 1994 г. экспрессия негативных личностных черт типична для молодых возрастных групп.

Наше исследование показало высокие уровни стресса в семье и на рабочем месте у женщин с высоким уровнем ВР. Отмечена склонность к смене специальности, отрицательное отношение к своей работе и, соответственно, невысокая ответственность и стремление уменьшить объем дополнительной работы. Высокая частота конфликтов, делает невозможным отдых в семье, дома, что негативно сказывается на трудоспособности женщин с высоким уровнем ВР. Считается, что враждебность в рамках конкурентной среды у женщин, является преимуществом в получении личных достижений [7]. В условиях социальной нестабильности, безработицы, низкого дохода высокие уровни стресса на работе связаны с неблагоприятным стилем жизни, повышенной экспрессией негативных психологических черт и кардиоваскулярной реактивностью у лиц с ВР [8-10].

Установлено, что высокая ВР тесно связана с такими психосоциальными факторами, как личностная тревожность, большая депрессия, высокое жизненное истощение, низкая социальная поддержка. Нестабильность психоэмоциональной сферы у женщин с ВР способствует росту негативных уровней личностных черт в условиях хронического дистресса. Важно отметить, что коморбидность враждебности с психосоциальными факторами ассоциирована с факторами риска ИБС [11]. Отсутствие социальной сети у лиц с высоким уровнем враждебности также рассматривается, как один из возможных механизмов, способствующих развитию сердечно-сосудистой патологии [12-13].

**Заключение.** Установлено, что распространенность выраженного уровня враждебности в женской популяции 25-64 лет высока, особенно в младших возрастных группах. У женщин с высокой враждебностью чаще встречается личностная тревожность, большая депрессия, высокое жизненное истощение, низкая социальная поддержка, высокие уровни стресса в семье и на рабочем месте.

#### Библиографический список

1. Arehart-Treichel, J. Cynical Hostility Personality Trait Strongly Predicts Depressed Mood // *Psychiatric News*. – 2010. – 45(9).
2. Nabia, H., Singh-Manoux A., Ferrie J. et al. Hostility and depressive mood: results from the Whitehall II prospective cohort study // *Psychological Medicine*. – 2010. – 40(3).
3. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. — WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988.
4. Гафаров, В. Изучение влияния враждебности на риск возникновения артериальной гипертонии, инфаркта миокарда, инсульта в выборке мужчин 25-64 лет (эпидемиологическое исследование на основе программы ВОЗ «MONICA» / В. Гафаров, Е. Громова, И. Гагулин [и др.] // *Тер. Архив*. – 2006. – № 78(9).
5. Гафаров, В. Распространенность психосоциальных факторов в женской популяции 25-64 лет и их связь с артериальной гипертензией / В. Гафаров, Е. Громова, Д. Панов, И. Гагулин // *СМЖ*. – Томск. – 2011. – 26(3).
6. Гафаров, В.В. Связь депрессии с отношением к своему здоровью и другими психосоциальными факторами среди женщин 25-64 лет в открытой популяции / В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова [и др.] // *Мир науки, культуры, образования*. – 2012. – 4(35).
7. Miner-Rubino, K., Cortina L. Working in a Context of Hostility Toward Women: Implications for Employees' Well-Being // *J Occup Health Psychol*. – 2004. – 9(2).
8. Versey, HS, Kaplan GA Mediation and moderation of the association between cynical hostility and systolic blood pressure in low-income women // *Health Educ Behav*. – 2012. – № 39(2).
9. Avdiibegović, E., Hasanović M., Hodžić M., Selimbasić Z. Psychological symptoms among workers employed in companies undergoing privatization in postwar Bosnia and Herzegovina // *Coll Antropol*. – 2011. – № 35(4).
10. Brondolo, E., Grantham KI., Karlin W et al. Trait hostility and ambulatory blood pressure among traffic enforcement agents: the effects of stressful social interactions // *J Occup Health Psychol*. – 2009. – № 14(2).
11. Suarez, E.C. C-reactive protein is associated with psychological risk factors of cardiovascular disease in apparently healthy adults // *Psychosom Med*. – 2004. – № 66(5).
12. Benotsch, E., Christensen A., McKelvey L. Hostility, Social Support, and Ambulatory Cardiovascular Activity // *Journal of Behavioral Medicine*. – 1997. – № 20(2).
13. Allen, J., Markovitz J., Jacobs D., Knox S. Social support and health behavior in hostile black and white men and women in CARDIA // *Psychosom Med*. – 2001. – № 63(4).

#### Bibliography

1. Arehart-Treichel, J. Cynical Hostility Personality Trait Strongly Predicts Depressed Mood // *Psychiatric News*. – 2010. – 45(9).
2. Nabia, H., Singh-Manoux A., Ferrie J. et al. Hostility and depressive mood: results from the Whitehall II prospective cohort study // *Psychological Medicine*. – 2010. – 40(3).
3. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. — WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988.
4. Gafarov, V. Izucheniye vliyaniya vrazhdebnosti na risk vozniknoveniya arterial'noy gipertonii, infarkta miokarda, insul'ta v vkhborke muzhchin 25-64 let (epidemiologicheskoye issledovaniye na osnove programmi VOZ «MONICA» / V. Gafarov, E. Gromova, I. Gagulin [i dr.] // *Ter. Arkhiv*. – 2006. – № 78(9).
5. Gafarov, V. Rasprostranennost' psikhosotsialnykh faktorov v zhenskoy populatsii 25-64 let i ikh svyaz' s arterial'noy gipertenziej / V. Gafarov, E. Gromova, D. Panov, I. Gagulin // *SMZh*. – Tomsk. – 2011. – 26(3).
6. Gafarov, V.V. Svyaz' depressii s otnosheniyem k svoemu zdorov'yu i drugimi psikhosotsialnymi faktorami sredi zhenthin 25-64 let v otkrihtoy populatsii / V.V. Gafarov, D.O. Panov, E.A. Gromova [i dr.] // *Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya*. – 2012. – 4(35).

7. Miner-Rubino, K., Cortina L. Working in a Context of Hostility Toward Women: Implications for Employees' Well-Being // J Occup Health Psychol. – 2004. – 9(2).
8. Versey, HS, Kaplan GA Mediation and moderation of the association between cynical hostility and systolic blood pressure in low-income women // Health Educ Behav. – 2012. – № 39(2).
9. Avdibegovic, E., Hasanovic M., Hodzic M., Selimbasic Z. Psychological symptoms among workers employed in companies undergoing privatization in postwar Bosnia and Herzegovina // Coll Antropol. – 2011. – № 35(4).
10. Brondolo, E., Grantham KI., Karlin W et al. Trait hostility and ambulatory blood pressure among traffic enforcement agents: the effects of stressful social interactions // J Occup Health Psychol. – 2009. – № 14(2).
11. Suarez, E.C. C-reactive protein is associated with psychological risk factors of cardiovascular disease in apparently healthy adults // Psychosom Med. – 2004. – № 66(5).
12. Benotsch, E., Christensen A., McKelvey L. Hostility, Social Support, and Ambulatory Cardiovascular Activity // Journal of Behavioral Medicine. – 1997. – № 20(2).
13. Allen, J., Markovitz J., Jacobs D., Knox S. Social support and health behavior in hostile black and white men and women in CARDIA // Psychosom Med. – 2001. – № 63(4).

Статья поступила в редакцию 24.01.13

УДК 616-055.2+616.1

**Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. DYNAMIC OF AWARENESS AND ATTITUDE TO THE HEALTH IN FEMALE POPULATION OF 25-64 YEARS IN A LARGE INDUSTRIAL CENTER (NOVOSIBIRSK-CITY).** Based on cross-sectional population-based representative sample of women aged 25-64 years the dynamic of awareness and attitude to the health was studied. It was found that a high share of women steadily assessed their health as «not well» and «sick», considered the existence of high chance to be ill with serious disease within 5-10 years, had poor behavioral profile and high levels of family and job stress.

**Key words:** awareness, attitude to health, self-rated health, cardiovascular prevention.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., рук. «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН; зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com); **Д.О. Панов**, м.н.с., «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com); **Е.А. Громова**, канд. мед. наук, с.н.с., «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск; **И.В. Гагулин**, с.н.с., «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, с.н.с., «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН; ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

## ДИНАМИКА ИНФОРМИРОВАННОСТИ И ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ В ОКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ КРУТНОГО ПРОМЫШЛЕННОГО ЦЕНТРА (Г. НОВОСИБИРСК)

На основе одномоментных популяционных исследований репрезентативной выборки женщин в возрасте 25-64 лет, была изучена динамика информированности и отношения к здоровью. Установлено, что высокая доля женщин устойчиво оценивали свое здоровье как «не совсем здоров» и «болен», отмечали высокую вероятность заболеть серьезной болезнью в течение 5-10 лет, имели неблагоприятный поведенческий профиль и высокие уровни стресса в семье и на рабочем месте.

**Ключевые слова:** информированность, отношение к здоровью, самооценка здоровья, сердечно-сосудистая профилактика.

Информированность о здоровье определяет поведенческий профиль и готовность участвовать в профилактических программах. Важность исследования информированности о здоровье в популяции обусловлена тем, что негативная самооценка связана с большим риском сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ) [1]. Успех массовых профилактических мероприятий зависит от готовности населения участвовать в их реализации и выполнять те или иные практические рекомендации. Объективно ответить на поставленные вопросы можно путем изучения динамики информированности и отношения населения к своему здоровью, что и является целью настоящей работы.

**Материал и методы.** В рамках второго (1988) и третьего (1994 г.) скрининга программы ВОЗ «Изучение тенденций контроля сердечно-сосудистых заболеваний» (МОНИКА) и подпрограммы «МОНИКА психосоциальная (MOPSY)» [2] нами были обследованы случайные репрезентативные выборки женщин (n = 1717 лиц) в возрасте 25-64 лет одного из районов г. Новосибирска. Отклик на исследование в 1988 г. составил для женщин 70,6%, в 1994 г. – 72,5%. Самооценка состояния и информированность о здоровье, отношение к профилактике сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ) изучались анкетой «Знание и отношение к своему здоровью», адаптированной к изучаемой популяции [3]. Статистический анализ проводился с помощью па-

кета программ SPSS версия 11,5. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался критерий хи-квадрат ( $\chi^2$ ). Значения  $p \leq 0,05$  считались статистически значимыми.

**Результаты и обсуждение.** Анализ оценивания здоровья в популяции показал, что частота ответов «совершенно здоров» и «здоровье хорошее» у женщин 25-64 лет на скринингах 1988 и 1994 г. существенно не различалась и не превышала 3,5%. В 1994 г. в 1,5 раза увеличилась негативная оценка здоровья «болен» в младших возрастных группах 25-34 и 35-44 лет (1988 г. – 5,9% и 9,9%,  $\chi^2=67.2$  df=12  $p<0.001$ ; 1994 г. – 7,9% и 15,6%, соответственно,  $\chi^2=6.52$  df=3  $p=0.001$ ). В 1994 г. отмечено незначительное снижение числа респондентов имеющих жалобы на здоровье (1988 г. – 89,5%; 1994 г. – 87,9%), при этом больше лиц отметили, что заботятся о своем здоровье «явно недостаточно» (1988 г. – 61%; 1994 г. – 68,1%). Изучение отношения к профилактике ССЗ и укреплению своего здоровья показало, что в 1994 г. больше лиц отмечали высокую вероятность заболеть серьезной болезнью в течение 5-10 лет, в сравнении с 1988 годом (56,1% и 39%, соответственно).

В 1994 г. женщины чаще отмечали, что верят в возможность современной медицины предупреждать и лечить болезни сер-

дца (ответы «да, все болезни» и «да, большинство болезней сердца»: 1988 г. – 21,9% и 28,2%; 1994 г. – 32,8% и 34,6%). Доля лиц в популяции регулярно проверяющих свое здоровье в 1994 г. увеличилась в 3 раза, наряду с этим женщины стали реже обращаться к врачу, если почувствовали боли в области сердца (1988 г. – 17%; 1994 г. – 10,1%), и это характерно для всех возрастных групп ( $\chi^2=9.65$  df=3  $p<0.05$ ). В 1994 г. почти в 2 раза увеличилась доля женщин, которые «не обратились бы к врачу даже при сильной боли» (1988 г. – 12,1%; 1994 г. – 20,9%), преимущественно в группах 35-44 и 45-54 лет ( $\chi^2=9.65$  df=3  $p<0.05$ ). Если в 1988 г. женщины чаще доверяли своему самочувствию («если чувствую себя хорошо, значит, не болею»: 1988 г. – 39,7%; 1994 г. – 34,1%), то в 1994 оказывали большее доверие мнению врача («врач знает больше меня, я ему верю»: 1988 г. – 24,3%; 1994 г. – 31,4%). Доля лиц, которые не согласились бы с заключением врача после общего осмотра и выразили бы готовность к дальнейшим обследованиям, с течением времени существенно не изменилась и составляла около 35%. В динамике отмечено небольшое увеличение числа женщин не удовлетворенных медицинским обслуживанием с 38,6% в 1988 г., до 41,1% в 1994 г., преимущественно за счет возрастной группы 45-54 лет (54,5%,  $\chi^2=10.05$  df=3  $p<0.05$ ).

Важным показателем является динамика отношения к своей работе и профилактическим проверкам своего здоровья. В 1988 г. женщины чаще продолжали бы работать, несмотря на плохое самочувствие (1988 г. – 63,5%; 1994 г. – 55,9%). В случае гриппа большая часть респондентов по-прежнему остаются дома (1988 г. – 52%; 1994 г. – 55,2%). Положительное отношение к профилактическим проверкам своего здоровья близко к 100% в 1988 и 1994 гг.

В отношении стресса на рабочем месте в 1994 г. женщины 25-64 лет чаще отвечают, что у них сменилась специальность, и они стали выполнять дополнительную работу (1988 г. – 38,7% и 28%; 1994 г. – 43% и 26,2%, соответственно). В 1994 г. женщины почти в 2 раза чаще отмечают, что им не нравится их работа (1988 г. – 7%; 1994 г. – 13,6%), больше лиц указывают на изменение ответственности на работе в течение года в ту или иную сторону в сравнении с 1988 г. Хотя оценка ответственности на работе в динамике между 1988 и 1994 гг. существенно не изменилась, около половины женщин отмечают «высокую» и «очень высокую» ответственность (1988 г. – 46,5%; 1994 г. – 46,7%). Большая доля женщин в 1994 г. отмечает редкую возможность отдохнуть после рабочего дня и снижение работоспособности во всех возрастных группах в течение года (1988 г. – 32,1% и 22,6%; 1994 г. – 36,7% и 29,6%, соответственно;  $\chi^2=24.65$  df=3  $p<0.001$ ).

Данные о стрессе у женщин в семье говорят о том, что в динамике в 2 раза меньше женщин в 1994 г. указывают на болезнь или смерть близких в течение года, несколько реже у них происходят изменения в семейном положении (1988 г. – 65,4% и 19,2%; 1994 г. – 34,4% и 15,4%, соответственно). Вместе с тем, участились конфликты в семье, и женщины чаще отмечают, что не могут спокойно отдохнуть дома (1988 г. – 41,2% и 43%; 1994 г. – 55,9% и 46,2%, соответственно).

Исследовали динамику отношения женщин к поведенческим факторам риска. По нашим данным обнаружено значительное увеличение курильщиков среди женского населения. В 1988г. доля курящих на момент обследования составляла 5,8%, а в 1994 г. – 19,5%. Прирост курения приходится в основном на младшую возрастную категорию 25-34 лет (1988 г. – 8,5%,  $\chi^2=52.44$  df=15  $p<0.001$ ; 1994 г. – 37%,  $\chi^2=39.47$  df=3  $p<0.001$ ). Также

возросло число лиц, безуспешно пытавшихся бросить курить (1988 г. – 3,2%; 1994 г. – 8,9%). За шестилетний период отмечена тенденция в увеличении числа лиц, которые изменили питание ради здоровья и соблюдают диету, преимущественно за счет лиц старшего возраста 45-54 и 55-64 лет («соблюдают диету»: 1988 г. – 2,8% и 3,7%,  $\chi^2=32.27$  df=12  $p<0.01$ ; 1994 г. – 7% и 10,8%,  $\chi^2=14.1$  df=3  $p<0.01$ ).

В отношении физической активности отмечено уменьшение доли женщин регулярно делающих физзарядку, но больше женщин стали отвечать, что им это не нужно (1988 г. – 13,5% и 11,5%; 1994 г. – 8,4% и 19,7%, соответственно). Снижение физической активности на досуге наиболее отчетливо заметно в самой младшей возрастной категории 25-34 лет, почти в 2 раза (1988 г. – 15,2%,  $\chi^2=33.52$  df=9  $p<0.001$ ; 1994 г. – 8,7%,  $\chi^2=14,91$  df=3  $p<0.01$ ).

Таким образом, наши результаты показали низкую самооценку здоровья в женской популяции 25-64 лет, которая в динамике имеет устойчивый негативный тренд – более 80% женщин считают, что не совсем здоровы или больны. Современные исследования показывают, что высокая частота низкой самооценки здоровья среди женщин характерна для развивающихся стран [4; 5].

Полученные данные о высокой доли мнений среди женщин заболеть серьезной болезнью в ближайшие 5-10 лет, вместе с этим недостаточной заботе о своем здоровье, показывают устойчивый рост в динамике и свидетельствуют о низкой информированности о своем здоровье, вкупе с оптимистичным убеждением о превентивных возможностях медицины в отношении ССЗ. По мнению многих исследователей, занимающихся проблемами профилактики, мероприятия по первичной профилактике ССЗ необходимо начинать с повышения уровня знаний населения по этой проблеме [6-8].

Обследованная популяция характеризуется высоким уровнем стресса на рабочем месте и в семье. Возможность отдохнуть дома после работы у женщин крайне низка. Эти данные находят отражение в других наших публикациях [9; 10].

К 1994 г. отмечено двукратное увеличение доли женщин, которые не обращаются к врачу в случае сердечного приступа. Более половины женщин продолжают работать в случае недомогания на работе. Важно отметить высокое влияние социального градиента занятости на отношение к здоровью: женщины в классе ручного труда имеют более низкую самооценку и информированность о здоровье в сравнении с профессионалами [11].

Установлены статистически значимые негативные тренды в отношении частоты курения и низкой физической активности, особенно в младших возрастных группах. В условиях психосоциальных трудностей, высоких уровней негативных психосоциальных факторов и социальной депривации население имеет более высокую распространенность поведенческих факторов риска: курения, нерационального питания и низкой физической активности [12].

**Заключение.** Установлено, что в период социально-экономического кризиса 1988-1994 гг. высокая доля женщин устойчиво оценивали свое здоровье как «не совсем здоров» и «болен» и отмечали высокую вероятность заболеть серьезной болезнью в течение 5-10 лет (56%). Динамика отношения женщин к поведенческим факторам риска (1988-1994 гг.) свидетельствует о значительном увеличении курильщиков среди женского населения (19,5%); уменьшении доли тех, кто проводит свой досуг физически активно; отмечена более высокая распространенность стресса в семье и на рабочем месте в сравнении в 1988 г.

#### Библиографический список

- Mcgorrigan, CM, Abdalla S., Daly L. Adverse cardiovascular risk profile in a disadvantaged minority community consistent with the thrifty phenotype hypothesis. Findings from the All-Ireland Traveller Health Study // Euro Heart Jour. – 2010. – № 31 (Abstr Suppl).
- MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. — WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988.
- Гафаров, В.В. Изучение на основе программы ВОЗ «MONICA» информированности и отношения к своему здоровью у женщин в возрасте 25-64 лет в г. Новосибирске / В.В. Гафаров, В.А. Пак, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова, Д.О. Панов // СМЖ. – Томск. – 2010. – № 25(4).
- Asfar, T., Ahmad B., Rastam S. et al. Self-rated health and its determinants among adults in Syria: a model from the Middle East // BMC Public Health. – 2007. – № 7.
- Gilmore, A., McKee M., Rose R. Determinants of and inequalities in self-perceived health in Ukraine // Soc Sci Med. – 2002. – № 55(12).
- Cesarino, CB., Cipullo JP., Martin JF. Prevalence and sociodemographic factors in a hypertensive population in Sro Josy do Rio Preto, Sro Paulo, Brazil // Arq Bras Cardiol. – 2008. – № 91(1).
- Калинина, А.М. Оценка потребностей в профилактической медицинской помощи в первичном звене здравоохранения г. Иваново / А.М. Калинина, А.В. Концевая, М.Г. Омеляненко [и др.] // Проф. забол. и укреп. Здоровья. – 2007. – № 4.
- Потемкина, Р.А. Оценка существующей в России практики в области профилактики сердечно-сосудистых и других неинфекционных заболеваний / Р.А. Потемкина, И.С. Глазунов, Н.В. Вартапетова [и др.] // Проф. забол. и укреп. здоровья. – 1998. – № 2.
- Гафаров, В.В. Связь депрессии с отношением к своему здоровью и другими психосоциальными факторами среди женщин 25-64 лет в

- открытой популяции / В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 4(35).
10. Гафаров, В.В. Распространенность личностной тревожности и отношение к своему здоровью среди женщин – жительниц крупного промышленного центра / В.В. Гафаров, Е.А. Громова, Д.О. Панов, И.В. Гагулин // Архив внутренней медицины. – 2012. – 3(5).
  11. McFadden, E., Luben R., Bingham S et al. Social inequalities in self-rated health by age: cross-sectional study of 22,457 middle-aged men and women // BMC Public Health. – 2008. – № 8.
  12. Гафаров, В.В. Связь личностной тревожности с другими психосоциальными факторами в женской популяции 25-64 лет (эпидемиологическое исследование на основе программы воз «MONICA-психосоциальная») / В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин // СМЖ. – Томск. – 2011. – № 26(4).

## Bibliography

1. McGorrian, CM, Abdalla S., Daly L. Adverse cardiovascular risk profile in a disadvantaged minority community consistent with the thrifty phenotype hypothesis. Findings from the All-Ireland Traveller Health Study // Euro Heart Jour. – 2010. – № 31 (Abstr Suppl).
2. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. — WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988.
3. Gaфарov, V.V. Izucheniye na osnove programmih VOZ «MONICA» informirovannosti i otnosheniya k svoemu zdorov'yu u zhenshin v vozraste 25-64 let v g. Novosibirsk / V.V. Gaфарov, V.A. Pak, I.V. Gaгуlin, A.V. Gaфарova, D.O. Panov // SMZh. – Tomsk. – 2010. – № 25(4).
4. Asfar, T., Ahmad B., Rastam S. et al. Self-rated health and its determinants among adults in Syria: a model from the Middle East // BMC Public Health. – 2007. – № 7.
5. Gilmore, A., McKee M., Rose R. Determinants of and inequalities in self-perceived health in Ukraine // Soc Sci Med. – 2002. – № 55(12).
6. Cesarino, CB., Cipullo JP., Martin JF. Prevalence and sociodemographic factors in a hypertensive population in Sao Jose do Rio Preto, Sao Paulo, Brazil // Arq Bras Cardiol. – 2008. – № 91(1).
7. Kalinina, A.M. Ocenka potrebnostey v profilakticheskoy medicinskoj pomochi v pervichnom zvene zdavookhraneniya g. Ivanovo / A.M. Kalinina, A.V. Koncevaya, M.G. Omeļyanenko [i dr.] // Prof. zabol. i ukrep. Zdorov'ya. – 2007. – № 4.
8. Potemkina, R.A. Ocenka sushchestvuyuthej v Rossii praktiki v oblasti profilaktiki serdechno-sosudistihkh i drugikh neinfekcionnykh zabolevaniy / R.A. Potemkina, I.S. Glazunov, N.V. Vartapetova [i dr.] // Prof. zabol. i ukrep. Zdorov'ya. – 1998. – № 2.
9. Gaфарov, V.V. Svyazj depressii s otnosheniyem k svoemu zdorov'yu i drugimi psichosocialnyimi faktorami sredi zhenshin 25-64 let v otkrytoj populyacii / V.V. Gaфарov, D.O. Panov, E.A. Gromova, I.V. Gaгуlin, A.V. Gaфарova // Mir nauki, kul'tur, obrazovaniya. – 2012. – № 4(35).
10. Gaфарov, V.V. Rasprostranennostj lichnostnoj trevozhnosti i otnoshenie k svoemu zdorov'yu sredi zhenshin – zhitelnic krupnogo promishlennogo centra / V.V. Gaфарov, E.A. Gromova, D.O. Panov, I.V. Gaгуlin // Arkhivn vnutrennej medicini. – 2012. – 3(5).
11. McFadden, E., Luben R., Bingham S et al. Social inequalities in self-rated health by age: cross-sectional study of 22,457 middle-aged men and women // BMC Public Health. – 2008. – № 8.
12. Gaфарov, V.V. Svyazj lichnostnoj trevozhnosti s drugimi psichosocialnyimi faktorami v zhenskoy populyacii 25-64 let (ehpidemiologicheskoe issledovanie na osnove programmih voz «MONICA-psichosocialnaya») / V.V. Gaфарov, D.O. Panov, E.A. Gromova, I.V. Gaгуlin // SMZh. – Tomsk. – 2011. – № 26(4).

Статья поступила в редакцию 24.01.13

УДК 616-055.2+616.1

**Gaфарov V.V., Gaгуlin I.V., Gromova E.A., Gaфарova A.V., Denisova D.V. SMOKING, STRESS IN THE HOME AND IN THE WORK PLACE: EPIDEMIOLOGICAL STUDY.** In a prospective cohort study HAPIEE in 2003-2005. was surveyed a random representative sample of the population 45-69 years living in the city of Novosibirsk. Shows the relationship between stress at work, stress in the family and attitudes toward smoking among male and female populations. Demonstrated the need to prevent smoking and stress among people 45-69 years old.

**Key words:** epidemiology, cohort study, smoking, stress.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., рук. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН; зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gaфарov@gmail.com](mailto:valery.gaфарov@gmail.com); **Д.В. Денисова**, д-р мед. наук, вед.н.с. ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gaфарov@gmail.com](mailto:valery.gaфарov@gmail.com); **Е.А. Громова**, канд. мед. наук, с.н.с. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск; **И.В. Гагулин**, с.н.с. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, с.н.с. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gaфарov@gmail.com](mailto:valery.gaфарov@gmail.com); **Д.О. Панов**, м.н.с. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gaфарov@gmail.com](mailto:valery.gaфарov@gmail.com)

## КУРЕНИЕ, СТРЕСС В СЕМЬЕ И НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ\*

В рамках проспективного когортного исследования HAPIEE в 2003–2005 гг. была обследована случайная репрезентативная выборка населения 45–69 лет, проживающего в г. Новосибирске. Показана связь между стрессом на рабочем месте, стрессом в семье и отношением к курению среди мужского и женского населения. Продемонстрирована потребность в профилактике курения и стресса среди населения 45–69 лет.

**Ключевые слова:** эпидемиология, когортное исследование, курение, стресс.

В докладе ВОЗ о Глобальной Табачной Эпидемии в 2009 году, говорилось, что употребление табака является основной причиной предотвратимых случаев смерти и, по оценкам, ежегодно убивает более 5 миллионов человек во всем мире. Если ситуация с употреблением табака и сегодняшняя тенденция сохранится, то к концу столетия курение станет причиной смерти до 1 миллиарда человек [3; 4]. Основными факторами риска, влияющими на здоровье населения России и вызывающими ССЗ являются психосоциальный стресс, тревожность, депрессия,

враждебность, жизненное истощение, нарушения сна, неправильное питание, курение, употребление алкоголя и низкая физическая активность [12-14]. Поэтому важно оценить отношение населения к курению в зависимости от уровней стресса в семье и на рабочем месте в популяционном исследовании.

### Материалы и методы

В рамках проспективного когортного исследования HAPIEE (Health, Alcohol and Psychosocial Factors in Eastern Europe) [14] в 2003–2005 гг. обследована случайная репрезентативная вы-

борка населения 45–69 лет ( $n=4171$ , 42,4% мужчин и 57,6% женщин) постоянно проживающего в двух районах г. Новосибирска – мегаполиса Западной Сибири (население 1 498 921 человек (2012 г.) [1]. Отклик составил 61%. Отношение к курению, стрессу в семье и стрессу на рабочем месте изучалось вопросником «Отношение к вопросам здоровья» [9; 18]. Вопросники заполнялись испытуемыми самостоятельно под патронажем исследователя. Анкета была адаптирована в ходе проведения крупномасштабного эпидемиологического исследования, выполненного в рамках программы ВОЗ «MONICA» (Multinational Monitoring of Trends and Determinants of Cardiovascular Disease) и подпрограммы MONICA-Psychosocial Optional Study (MOPSY) в 1988–98 гг. [10; 11]. Статистический анализ проведен с помощью пакета компьютерных программ SPSS 11,5 [16] и Epi Info 7 [17]. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался односторонний анализ дисперсии Kruskal-Wallis One Way Analysis of Variance, Kruskal-Wallis H – equivalent to Chi square. Значения  $p \leq 0,05$  считались статистически значимыми.

### Результаты и обсуждение

Анализ показал, что курит 25% населения в возрасте 45–69 лет. Количество курящих мужчин достоверно выше, чем женщин (35% и 17% соответственно,  $p < 0,001$ ). Мужчины чаще чем женщины пытаются изменить своё курение и, в то же время, среди курильщиков мужчин выше доля лиц, которые никогда не пытались бросить курить – 6,6%, по сравнению с женщинами – 3%. Доля лиц, которые не пытались изменить свое отношение к курению, уменьшается с возрастом почти в 2 раза. Высокий уровень стресса в семье определяется у 14% населения, причем у женщин достоверно более высокий уровень стресса в семье – 17,7%, чем у мужчин – 10,7% ( $p < 0,05$ ). Распределения уровней стресса в семье примерно одинаковым во всех возрастных группах.

Высокий уровень стресса на рабочем месте среди населения в возрасте 45–69 лет составил 16,4% (у мужчин – 15,8%, у женщин – 16,8%). Достоверно выше доля населения с высоким уровнем стресса на рабочем месте в возрасте 45–54 лет – 18,3%, по сравнению с возрастом 64–69 лет – 12,3% ( $p < 0,001$ ); (мужчины – 16,7% и 11,3%, женщины – 19,5% и 13,1% соответственно,  $p < 0,001$ ).

С высоким уровнем стресса в семье курят 35,9% мужчин и 15,5% женщин в возрасте 45–69 лет. Они почти в 5 раз чаще, чем без высокого стресса в семье, указывают на то, что они курят, но меньше ( $p < 0,001$ ), бросили курить 33% и 22,3% соответственно. Лица обоих полов с низким уровнем стресса в семье реже меняют свое отношение к курению.

С низким и высоким уровнем стресса на рабочем месте курит 12,4% и 26,7% населения в возрасте 45–69 лет, бросили курить 47,6% и 17,4%, бросали курить на некоторое время или пытались изменить курение, но безуспешно 8,8% и 23,1% соответственно ( $p < 0,001$ ).

Курят 22,1% и 36,8% мужчин с низким и высоким уровнем стресса на рабочем месте. Мужчины с низким уровнем стресса на рабочем месте достоверно чаще указывают, что курили, но бросили курить – 47,1%, с высоким уровнем стресса на рабочем месте – 23,2%. Мужчин с низким уровнем стресса на рабочем месте чаще отвечают, что они курят и никогда не пытались бросать курить. Мужчины с высоким уровнем стресса на рабочем месте чаще указывают на то, что они курят, но меньше, ку-

рили, но бросали курить на некоторое время или безуспешно пытались бросить курить – 31,4%, чем с низким уровнем стресса на рабочем месте – 17,2%.

С низким и высоким уровнем стресса на рабочем месте курят 4,2% и 19,6% женщин соответственно. Женщины с низким уровнем стресса на рабочем месте достоверно чаще указывают, что курили, но бросили курить – 47,9%, чем с высоким уровнем стресса на рабочем месте. – 13,4% ( $p < 0,001$ ). Женщины с высоким уровнем стресса на рабочем месте чаще указывают на то, что они курят, но меньше, бросали курить на некоторое время, пытались изменить курение, но безуспешно – 17,4%, по сравнению с женщинами с низким уровнем стресса на рабочем месте – 3,7% ( $p < 0,001$ ).

Таким образом, наши результаты показали, что доля курильщиков среди населения с высоким и низким уровнями стресса в семье примерно одинаковая по 22%, но совершенно четко прослеживается тенденция к более частому прекращению курения в семье с высоким уровнем стресса, чем без. Эта тенденция отмечается как у мужчин, так и у женщин.

Потребление табака в группе лиц с высоким уровнем стресса на рабочем месте почти в 2 раза выше, чем у населения с низким уровнем стресса на рабочем месте. При анализе привычек курения у населения с низким уровнем стресса на рабочем месте, можно отметить, что доля лиц, которые бросили курить, здесь более чем в 2 раза выше, чем у населения с высоким уровнем стресса на рабочем месте. Можно предположить, что в процессе работы возникает потребность в стимуляции и расслаблении, и как показывают некоторые исследования, взрослые курильщики испытывают периоды повышенного стресса между выкуриванием сигарет, и что только курение снижает стресс [22; 23; 24]. Однако, после курения, возникает потребность еще покурить, чтобы снизить уровень стресса, который уже происходит от недостатка никотина. Исследования показывают, что курение не снимает стресс и может только способствовать его возникновению [24]. По данным исследования Tobacco Research and Intervention Program все люди в какой-то момент в их жизни подвергаются стрессу и справляются с ним различными способами. Много людей полагают, что справиться со стрессом можно выкурив сигарету. Лица, которые справляются со стрессом таким образом делают это по следующим причинам: во время курения они отдыхают, курение дает ощущение чувства товарищества, поскольку курение часто происходит в группе, курение избавляет от симптомов отмены никотина [2]. Однако не получено никаких доказательств пользы того что никотин снимает стресс, наоборот есть работы, показывающие, что курильщики имеют более высокий уровень стресса, чем некурящие [19; 20; 21].

**Закключение.** Установлено, что число курящих лиц с высоким и низким уровнем стресса в семье одинаково, в тоже время при высоком стрессе на работе число таких лиц в два раза выше, чем без. Определены противоположные векторы по отношению к курению: лица с высоким уровнем стресса в семье чаще бросают курить, чем без; лица с высоким уровнем стресса на работе в два раза реже бросают курить, чем без высокого уровня стресса.

\* Исследование поддержано грантом Wellcome Trust (grant number 056268); статистический анализ грантом РФГФ № 12-06-00878.

### Библиографический список

1. The population of the Novosibirsk Region's municipal districts in early 2012 (Численность населения новосибирской области по муниципальным районам и городским округам на начало 2012 года) [Э/п]. – П/д: [http://www.novosibstat.ru/digital/region1/DocLib/region1\\_5.htm](http://www.novosibstat.ru/digital/region1/DocLib/region1_5.htm)
2. Tobacco Research and Intervention Program at the H. Lee Moffitt Cancer Center & Research Institute at the University of South Florida [Э/п]. – П/д: <http://www.moffittcancercenter.com>
3. WHO Report on the Global Tobacco Epidemic, 2009 Implementing smoke-free environments [Э/п]. – П/д: [http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789244563915\\_rus.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789244563915_rus.pdf)
4. Tobacco control at twenty: reflecting on the past, considering the present and developing the new conversations for the future, Ruth E Malone, Kenneth E Warner, Tob Control 2012;21:2 74–76 doi:10.1136/tobaccocontrol-2012-050447
5. Behavioral risk factors of coronary heart disease in relation to some somatic parameters in Novosibirsk male residents aged 25–64 years / I.V. Gagulin, V.V. Gafarov, M.I. Voevoda, N.V. Serova, I.Yu. Shalaurova, T.A.F. Ilmonova, Kardiologiya. – 1988. – № 28(12).
6. Health awareness and motivation in the population / I.V. Gagulin, V.V. Gafarov, N.V. Serova, M.I. Voevoda, Kardiologiya. – 1989. – № 29(3).
7. Men's attitude to health status issues: a three-year epidemiological study of the non-organized population of an industrial center in Western Siberian / I.V. Gagulin, V.V. Gafarov. – Ter Arkh. – 1994. – № 66(1).
8. Gostautas, AA.; Glazunov IS.; Leonavicus AS.; Baubinene AV.; Grabauskas VI. Attitude of men aged 45–59 years to health and diseases prevention (Preventive Study in Kaunas). – Cor Vasa. – 1984. – № 26(13).
9. UCL department of epidemiology and public health Central and Eastern Europe research group HAPIEE study [Э/п]. – П/д: <http://www.ucl.ac.uk/easteurope/hapiee-cohort.htm>
10. WHO MONICA psychosocial optional study. Suggested measurement instruments. – Copenhagen: World Health Organization, 1988.
11. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. – Helsinki, 1990.
12. Gafarov, V.V. Epidemiology and Prevention of Chronic Noninfectious Diseases during 20 years and during the Period of Social-Economic Crisis in Russia / V.V. Gafarov, V.A. Pak, I.V. Gagulin, A.V. Gafarova. – Novosibirsk, 2000.

13. Gafarov, V.V. Psychology of Health for the Russian Population / V.V. Gafarov, V.A. Pak, I.V. Gagulin, A.V. Gafarova. – Novosibirsk, 2002.
14. Gafarov, V.V. A Person and His Interaction with Social Environment: Unbeaten Track / V.V. Gafarov, Ye.A. Gromova, Yu.N. Kabanov, I.V. Gagulin. – Novosibirsk, 2008.
15. Gafarov, V.V. The Relationship Of Personal Anxiety With Other Psychosocial Factors In Female Population (Based On The Who «Monica – Psychosocial» Epidemiological Study) / V.V. Gafarov, D.O. Panov, E.A. Gromova, I.V. Gagulin // Siberian Journal of Medicine. – 2011. – № 26(4).
16. Бьл, А, Зуфел Р. SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows, 2005.
17. Epi Info 7 is public domain statistical software for epidemiology developed by Centers for Disease Control and Prevention (CDC) in Atlanta, Georgia (USA) [Э/р]. – Р/д: <http://www.cdc.gov/epiinfo/>
18. Primary prevention and psychological rehabilitation of CHD patients, Lithuanian SSR, Vilnius, 1982 (Первичная психологическая профилактика и реабилитация больных ИБС. – Вильнюс, 1982).
19. Warburton, DM, Revell A & Thompson DH Smokers of the future. British Journal of Addiction, 86. – 1991.
20. Jones, M.E.E & Parrott AC Stress and arousal circadian rhythms in smokers and non-smokers working day and night shifts // Stress Medicine. – 1997. – № 13.
21. West, RJ The nicotine replacement paradox in smoking cessation: How does nicotine gum really work? British Journal of Addiction, 87.
22. Schachter, S. Pharmacological and psychological determinants of smoking. In R.E. Thornton (Ed.), Smoking behaviour: Physiological and psychological influences (pp. 208-228). Edinburgh, Scotland: Churchill-Livingstone.
23. Hughes, JR, Higgins ST & Hatsukami D. Effects of abstinence from tobacco: A critical review. In L.T. Kozlowski & H.M. Annis (Eds.), Recent advances in alcohol and drug problems (Vol. 10, pp. 317-398). – New York: Plenum.
24. Parrott, AC, Garnham NJ, Wesnes K. & Pincock, C. Cigarette smoking and abstinence: Comparative effects upon cognitive task performance and mood state over 24 hours. Human Psychopharmacology. – 1996. – № 11.
25. Medvedev, D.A. Let's free our country from the Tobacco [Э/р]. – Р/д: <http://blog.da-medvedev.ru/post/258/transcript>

## Bibliography

1. The population of the Novosibirsk Region's municipal districts in early 2012 (Chislennostj naseleniya novosibirskoj oblasti po municipal'nym rayonam i gorodskim okrugam na nachalo 2012 goda) [Э/р]. – Р/д: [http://www.novosibstat.ru/digital/region1/DocLib/region1\\_5.htm](http://www.novosibstat.ru/digital/region1/DocLib/region1_5.htm)
2. Tobacco Research and Intervention Program at the H. Lee Moffitt Cancer Center & Research Institute at the University of South Florida [Э/р]. – Р/д: <http://www.moffittcancercenter.com>
3. WHO Report on the Global Tobacco Epidemic, 2009 Implementing smoke-free environments [Э/р]. – Р/д: [http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789244563915\\_rus.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789244563915_rus.pdf)
4. Tobacco control at twenty: reflecting on the past, considering the present and developing the new conversations for the future, Ruth E Malone, Kenneth E Warner, Tob Control 2012;21:2 74-76 doi:10.1136/tobaccocontrol-2012-050447
5. Behavioral risk factors of coronary heart disease in relation to some somatic parameters in Novosibirsk male residents aged 25-64 years / I.V. Gagulin, V.V. Gafarov, M.I. Voevoda, N.V. Serova, I.Yu. Shalaurova, T.A.F. Ilmonova, Kardiologiya. – 1988. – № 28(12).
6. Health awareness and motivation in the population / I.V. Gagulin, V.V. Gafarov, N.V. Serova, M.I. Voevoda, Kardiologiya. – 1989. – № 29(3).
7. Men's attitude to health status issues: a three-year epidemiological study of the non-organized population of an industrial center in Western Siberian / I.V. Gagulin, V.V. Gafarov. – Ter Arkh. – 1994. – № 66(1).
8. Gostautas, AA.; Glazunov IS.; Leonavicius AS.; Baubine AV.; Grabauskas VI. Attitude of men aged 45-59 years to health and diseases prevention (Preventive Study in Kaunas). – Cor Vasa. – 1984. – № 26(13).
9. UCL department of epidemiology and public health Central and Eastern Europe research group HAPIEE study [Э/р]. – Р/д: <http://www.ucl.ac.uk/easteurope/hapiee-cohort.htm>
10. WHO MONICA psychosocial optional study. Suggested measurement instruments. – Copenhagen: World Health Organization, 1988.
11. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. – Helsinki, 1990.
12. Gafarov, V.V. Epidemiology and Prevention of Chronic Noninfectious Diseases during 20 years and during the Period of Social-Economic Crisis in Russia / V.V. Gafarov, V.A. Pak, I.V. Gagulin, A.V. Gafarova. – Novosibirsk, 2000.
13. Gafarov, V.V. Psychology of Health for the Russian Population / V.V. Gafarov, V.A. Pak, I.V. Gagulin, A.V. Gafarova. – Novosibirsk, 2002.
14. Gafarov, V.V. A Person and His Interaction with Social Environment: Unbeaten Track / V.V. Gafarov, Ye.A. Gromova, Yu.N. Kabanov, I.V. Gagulin. – Novosibirsk, 2008.
15. Gafarov, V.V. The Relationship Of Personal Anxiety With Other Psychosocial Factors In Female Population (Based On The Who «Monica – Psychosocial» Epidemiological Study) / V.V. Gafarov, D.O. Panov, E.A. Gromova, I.V. Gagulin // Siberian Journal of Medicine. – 2011. – № 26(4).
16. Buhl, A, Zofel P. SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows, 2005.
17. Epi Info 7 is public domain statistical software for epidemiology developed by Centers for Disease Control and Prevention (CDC) in Atlanta, Georgia (USA) [Э/р]. – Р/д: <http://www.cdc.gov/epiinfo/>
18. Primary prevention and psychological rehabilitation of CHD patients, Lithuanian SSR, Vilnius, 1982 (Pervichnaya psikhologicheskaya profilaktika i reabilitatsiya boljnihkh IBS. – Viljnyus, 1982).
19. Warburton, DM, Revell A & Thompson DH Smokers of the future. British Journal of Addiction, 86. – 1991.
20. Jones, M.E.E & Parrott AC Stress and arousal circadian rhythms in smokers and non-smokers working day and night shifts // Stress Medicine. – 1997. – № 13.
21. West, RJ The nicotine replacement paradox in smoking cessation: How does nicotine gum really work? British Journal of Addiction, 87.
22. Schachter, S. Pharmacological and psychological determinants of smoking. In R.E. Thornton (Ed.), Smoking behaviour: Physiological and psychological influences (pp. 208-228). Edinburgh, Scotland: Churchill-Livingstone.
23. Hughes, JR, Higgins ST & Hatsukami D. Effects of abstinence from tobacco: A critical review. In L.T. Kozlowski & H.M. Annis (Eds.), Recent advances in alcohol and drug problems (Vol. 10, pp. 317-398). – New York: Plenum.
24. Parrott, AC, Garnham NJ, Wesnes K. & Pincock, C. Cigarette smoking and abstinence: Comparative effects upon cognitive task performance and mood state over 24 hours. Human Psychopharmacology. – 1996. – № 11.
25. Medvedev, D.A. Let's free our country from the Tobacco [Э/р]. – Р/д: <http://blog.da-medvedev.ru/post/258/transcript>

Статья поступила в редакцию 24.01.13

УДК 616.891(075) 616.1

*Gafarov V., Voevoda M., Gromova E., Maksimov V., Gafarova A., Gagulin I., Yudin N., Mishakova T. THE RISK OF HEART DISEASE, PSYCHOSOCIAL FACTORS AND THEIR BIOLOGICAL DETERMINANTS (WHO PROGRAM «MONICA-PSYCHOSOCIAL»).* High level of anxiety (HLA) was 50.9%. The DRD4 genotype 4/6 and DAT genotype 9/9 were significantly associated with HLA increasing CVD risk. Stroke and arterial hypertension (AH) risks were maximal during the first five years, whereas maximal MI risk was found for 10-year period.

**Key words:** personal anxiety, DRD4 gene, DAT gene, cardiovascular disease risk, cardiovascular disease.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, Межведомственная лаборатория эпидемиологии сердечно-сосудистых заболеваний СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии СО РАМН», г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com); **М.И. Воевода**, член-корр. РАМН, д-р мед. наук, ФГБУ «НИИ терапии СО РАМН», ФГБ «Институт Цитологии и Генетики» РАН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com); **Е.А. Громова**, канд. мед. наук, Межведомственная лаборатория эпидемиологии сердечно-сосудистых заболеваний СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии СО РАМН», г. Новосибирск, E-mail: [elena.a.gromova@gmail.com](mailto:elena.a.gromova@gmail.com); **В.Н. Максимов**, д-р мед. наук, ФГБУ «НИИ терапии СО РАМН», ФГБ «Институт Цитологии и Генетики» РАН, г. Новосибирск, E-mail: [medik11@gmail.com](mailto:medik11@gmail.com); **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, Межведомственная лаборатория эпидемиологии сердечно-сосудистых заболеваний СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии СО РАМН», г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com); **И.В. Гагулин**, ст.н.с., Межведомственная лаборатория эпидемиологии сердечно-сосудистых заболеваний СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии СО РАМН», г. Новосибирск, E-mail: [gagulin@ngs.ru](mailto:gagulin@ngs.ru); **Н.С. Юдин**, ФГБ «Институт Цитологии и Генетики» РАН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com); **Т.М. Мишакова**, ФГБ «Институт Цитологии и Генетики» РАН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

## РИСК СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ, ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ И ИХ БИОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ (ПРОГРАММА ВОЗ «MONICA-ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ»)

Высокий уровень тревожности (ВУТ) в открытой популяции мужчин 25-64 лет составил 50,9%. С ВУТ достоверно ассоциирован генотип 4/6 гена DRD4 и генотип 9/9 гена DAT. ВУТ повышает риск развития ССЗ: в течение первых 5 лет риск максимален для артериальной гипертензии, инсульта; в течение 10 – для инфаркта миокарда.

**Ключевые слова:** личностная тревожность, ген DRD4, ген DAT, риск возникновения, сердечно-сосудистые заболевания.

Невозможно объяснить возникновения высокого уровня личностной тревожности (ЛТ) только неблагоприятными факторами среды [1-6]. Исследование, проведенное на близнецах 8-16 лет в Великобритании, позволило получить генетическую корреляцию между ЛТ и депрессией (Д). Она оказалась высокой (80%), и только оставшиеся 20% приходятся на факторы общей среды [7]. Тревога может быть обусловлена нарушением синтеза дофамина [8-10], хотя, в настоящее время, поиск связи между тревожными чертами и РЧТП (разное число tandemных повторов) полиморфизмов генов DRD4, DAT дал противоречивые результаты [11-14]. Пристальный интерес к изучению тревоги, обусловлен ещё и тем, что тревога рассматривается как независимый фактор риска сердечно-сосудистых заболеваний и смертности от них [15-18]. Подобных проспективных исследований, проведенных на популяционном уровне с использованием программ ВОЗ, мы не нашли. Цель исследования: определение уровня ЛТ в открытой популяции мужчин 25-64 лет, проведение ассоциативного анализа между ЛТ и РЧТП полиморфизмом генов DRD4, DAT; расчёт риска (HR) развития артериальной гипертензии (АГ), инфаркта миокарда (ИМ), инсульта в зависимости от уровня ЛТ в течение 24 лет.

**Материалы и методы.** Исследование проведено в рамках I (1984 г.), II (1988 г.), III (1994 г.) скринирующих исследований программы ВОЗ «MONICA» [19-20], подпрограмма «MONICA-психосоциальная» [21]. Были обследованы мужчины (n=2149) в возрасте 25-64 лет (средний возраст 44,3±0,4 года), жители одного из районов г. Новосибирска. Отклик составил – 82,1%. Для оценки уровня ЛТ использовался тест Спилберга [22]. Вопросы заполнялись испытуемыми самостоятельно. Генотипирование изучаемых полиморфизмов генов проводилось по известным методикам [23-26]. После исключения из исследования всех мужчин с выявленной сердечно-сосудистой патологией на скрининге была сформирована когорта для проспективного наблюдения (n=1423). За период наблюдения – 24 лет (1984 – 2008 гг.), все впервые возникшие случаи ИМ были зафиксированы с помощью программы ВОЗ «Регистр острого инфаркта миокарда»; случаи АГ и инсульта – при ежегодном наблюдении за когортой. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS версия 11,5. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался критерий  $\chi^2$ . Кокс-пропорциональная регрессионная модель (Cox-regression) использовалась для оценки HR с учётом различного времени контроля. Значения  $p \leq 0,05$  считались статистически значимыми [27, 28].

**Результаты.** Уровень ЛТ в мужской популяции 25-64 лет составил – 97,5%: средний уровень тревожности (СУТ) – 46,6%, высокий уровень тревожности (ВУТ) – 50,9%.

Носители генотипа 4/4 гена DRD4, в группе с СУТ встречались в 59,8%, среди мужчин с ВУТ – в 54,8%. Мужчины, с генотипом 2/4 гена DRD4, гораздо чаще встречались в группе с СУТ – 14,5%, чем с ВУТ – 9,6%. Носители генотипа 4/6 гена DRD4 напротив чаще встречались в группе с ВУТ – 7,8%, чем при СУТ – 2% ( $\chi^2=69,569$  df=36  $p=0,001$ ). Носители аллелей 2 и 4 преобладали в группе с СУТ – 15,6% и 72,1% соответственно, в то время как в группе с ВУТ они были представлены 11,7% и 68,7%, соответственно. Носители аллеля 6, напротив, в группе с ВУТ встречались в 7,8%, а в группе с СУТ – 4,7% ( $\chi^2=15,980$  df=12  $p=0,192$ ). Мужчины, носители генотипа 10/10 гена DAT в группе с СУТ встречались в 58,4%, а в группе ВУТ в 50,6%; носители гетерозиготного генотипа 9/10 соответственно в группе с СУТ было 35%, а в группе с ВУТ 38,8%. Среди мужчин, носителей генотипа 9/9 ситуация противоположная: в группе с ВУТ – 6,3%, а в группе с СУТ – 1,6% ( $\chi^2=51,105$  df=16  $p=0,0001$ ). Носители аллеля 9 преобладали в группе с ВУТ – 25,6%, чем при СУТ – 19,1%, а носители аллеля 10 напротив чаще встречались в группе с СУТ – 77%, чем с ВУТ – 70,9% ( $\chi^2=45,402$  df=10  $p=0,0001$ ).

За 24-летний период наблюдения: 5,9% мужчин заболели инфарктом миокарда, 4,2% – инсультом, у 16,9% впервые развилась АГ. Уровень ВУТ в когорте мужчин с новыми случаями ССЗ составил: при АГ – 57,4% ( $\chi^2=8,515$ ; df=1,  $p<0,001$ ), при ИМ – 58,7% ( $\chi^2=23,185$  df=1,  $p<0,0001$ ), при инсульте – 68,7% ( $\chi^2=40,355$  df=1,  $p<0,0001$ ). HR развития АГ, инфаркта миокарда, инсульта в течение первых 5 лет наблюдения в группе с ВУТ, по сравнению с СУТ был в 6,8 раз (95% ДИ=3,24-14,18;  $p<0,05$ ), 2,5 раз (95% ДИ=1,63-4,62;  $p<0,001$ ), 6,4 раз выше (95% ДИ=3,08-13,3,  $p<0,05$ ) соответственно; через 10 лет риск был в 5 раз (95% ДИ= 2,89-11,76); в 3,1 раз (95% ДИ=1,48-5,61;  $p<0,001$ ); в 3,8 раз (95% ДИ=1,67-8,75;  $p<0,05$ ) выше; через 20 лет в 1,8 раз (95% ДИ=1,087-3,24;  $p<0,05$ ), в 2,7 раз (95% ДИ=1,27-5,71;  $p<0,05$ ), 1,6 раз (95% ДИ=1,026-2,965;  $p<0,05$ ) выше соответственно. Через 24 лет – наблюдалась тенденция увеличения риска развития ССЗ у мужчин с ВУТ.

**Обсуждение.** В открытой популяции мужчин 25-64 лет г. Новосибирска более чем у 50% лиц наблюдается высокий уровень ЛТ [1; 2]. Это свидетельствует в пользу того, что реакция некоторых людей на значительные стрессоры в своей жизни выражается в очень длительной и сильной тревожности, подавленности [6]. Однако рост тревожности в популяции обусловлен не только неблагоприятными факторами среды [29]. Одной из перспективных линий исследований является изучение ассоциации генов, связанных с дофаминергической системой. Считается, что индивиды, обладающие более длинными аллелями

DRD4 (R7), имеют более высокие оценки по «поиску новизны», однако попытки подтвердить эту связь дали противоречивые результаты [29; 30]. В нашем исследовании носители «коротких» генотипов 4/4 и 2/4 гена DRD4 чаще встречались в группе с СУТ, в то время как мужчины с генотипом 4/6 чаще встречались в группе с ВУТ. Та же картина наблюдается при сравнении аллелей гена DRD4.

В нашем исследовании носители генотипов 10/10 гена DAT чаще встречались в группе с СУТ, чем в группе с ВУТ, ситуация с носителями генотипов 9/10 и 9/9 противоположная: они чаще наблюдались в группе с ВУТ, чем с СУТ. Остальные генотипы у мужчин с разным уровнем ЛТ встречаются гораздо реже и колебались от 2% до 5%. Соотношение частот аллелей 9 и 10 у мужчин с ЛТ аналогично распределению данных генотипов.

По нашим результатам ЛТ значительно повышает риск развития ССЗ. Уже в течение первых 5 лет наблюдения риск заболеть АГ и инсультом максимален у мужчин с ВУТ, чем без, с течением времени риск снижается. В тоже время при ИМ наблюдается несколько иная картина – наибольший риск развития наблюдается в течение 10 лет, несколько снижаясь в течение 20 лет; но эти показатели превышают риск в течение первых 5 лет. Разнонаправленные тенденции риска при АГ, инсульте и ИМ объясняются тем, что ВУТ как причина развития АГ, инсульта чаще встречается в старших возрастных группах. Дальнейшее снижение риска в течение 10 и 20 лет объясняется

уменьшением когорты в связи с неблагоприятными исходами в этой возрастной группе. В тоже время при ИМ ВУТ как причина его развития чаще всего наблюдается в самых младших возрастных группах и в связи с этим, естественно, что максимальный риск зарегистрирован в течение 10 лет, а минимальный – в течение 5 лет [31-33]. Наши результаты подтверждены другими авторами [15]. Мета-анализ 20 исследований (с 1980 по май 2009 гг.), показал, что у изначально здоровых людей, тревожность повышает риск ИБС (RR=1,26; 95%ДИ 1,15-1,38; p<0,0001), независимо от демографических факторов, биологических факторов риска и образа жизни.

#### Выводы

1. Высокий уровень тревожности в популяции мужчин 25-64 лет мегаполиса Западной Сибири (г. Новосибирск) высок и составляет – 50,9%.
2. С высоким уровнем тревожности в популяции мужчин 25-64 лет ассоциирован генотип 4/6 гена DRD4 и генотип 9/9 гена DAT.
3. Высокий уровень тревожности в популяции у мужчин 25-64 лет в течение первых 5 лет дает максимальный риск развития АГ и инсульта.
4. Высокий уровень тревожности в популяции у мужчин 25-64 лет дает максимальный риск развития ИМ в течение 10 лет, минимальный – в течение первых 5 лет.

#### Библиографический список

1. Аксигитов, Р.Г. Современные тенденции в понимании и лечении тревожных расстройств // Росс. мед. журнал. – 2002. – № 1.
2. Колюцкая, Е.В. Тревожные расстройства: диагностика и терапия // Здоровье Украины. – 2006. – № 3.
3. Лапина, Н.С. Тревожно-депрессивные состояния у больных гастроэзофагеальной рефлюксной болезнью / Н.С. Лапина, Н.Н. Боровков // Клиническая медицина. – 2008. – № 2.
4. Rafferty, B., Smith, R., Ptacek, J. Facilitating and debilitating trait anxiety, situational anxiety and coping with an anticipated stressor: A process analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1997. – № 72.
5. Spielberger, C.D. Conceptual and methodological issues in anxiety research. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: current trends in theory and research*. – N.Y., 1972. – Vol. 2.
6. Комер, Р. Патопсихология поведения. Нарушения и патологии психики. – СПб., 2007.
7. Bouchard, T.J., Loehlin J.C. Genes, Evolution, and Personality. *Behavioral Genetics*, 2001.
8. Heninger, GR, Charney DS. Monoamine receptor systems and anxiety disorders. *Psychiatr Clin North Am.* – 1988. – № 11.
9. Nutt, D, Laurence C. Panic attacks: a neurochemical overview of models and mechanisms. *Br J Psychiatry*. – 1992. – № 160.
10. Roy-Byrne, PP, Uhde TW, Sack DA, et al. Plasma HVA and anxiety in patients with panic disorder. *Biol Psychiatry*. – 1986. – № 21.
11. Benjamin, J. et al. No significant associations between two dopamine receptor polymorphisms and normal temperament. *Hum. Psychopharmacol.* – 1998. – № 13(1).
12. de Brettes. B. et al. The dopamine D2 receptor gene TaqI A polymorphism is not associated with novelty seeking, harm avoidance and re-ward dependence in healthy subjects. *Eur. Psychiatry*. – 1998. – № 13.
13. Eley, T.C. et al. Association study of extreme high and low neuroticism, with genetic markers for the dopaminergic system. *Am. J. Med. Genet.* – 1997. – № 81(6).
14. Noble, E.P. et al. D2 and D4 dopamine receptor polymorphisms and personality. *Am. J. Med. Genet.* – 1998. – № 81.
15. Roest, A.M., Martens E.J., de Jonge P., Denollet J. Anxiety and Risk of Incident Coronary Heart Disease A Meta-Analysis. *J Am Coll Cardiol.* – 2010. – № 56.
16. Гафаров, В.В. Психология здоровья населения в России / В.В. Гафаров, В.А. Пак, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова. – Новосибирск, 2000.
17. Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров, В.А. Пак, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова. – Новосибирск, 2000.
18. Гафаров, В.В. Эпидемиологический подход к исследованию личностной тревожности / В.В. Гафаров, И.В. Гагулин // Бюллетень СО РАМН СССР. – 1993. – № 3.
19. WHO Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. Geneva, 1985.
20. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
21. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
22. Spielberger, C.D. Anxiety as an emotional state / In: C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* // New York: Academic Press. – 1972. – № 1.
23. Смит, К. Пульс-электрофорез и методы работы с большими молекулами ДНК. Анализ генома / К. Смит, С. Калко, Ч. Кантор; под ред. К. Дейвиса. – М., 1990.
24. Маниатис, Т. Методы генетической инженерии. Молекулярное клонирование / Т. Маниатис, Э. Фрич, Дж. Сэмбрук. – М., 1984.
25. Nanko, S., Hattori M., Ikeda K. et al. Dopamine D4 receptor polymorphism and schizophrenia. *Lancet*. – 1993. – № 341.
26. Mitchell, R.J., Howlett S., Earl L. et al. Distribution of the 3' VNTR polymorphism in the human dopamine transporter gene in world populations. *Human Biology*. – 2000. – № 72(2).
27. Cox DR. «Regression Models and Life Tables». *Journal of the Royal Statistical Society Series B*. – 1972. – № 34.
28. Glantz, C. Biomedical statistics. Transl. From eng. – М., 1998.
29. Wells, TT, Beevers CG, Knopik VS, McGuey JE. Dopamine D4 receptor gene variation is associated with context-dependent attention for emotion stimuli. *Int J Neuropsychopharmacol.* – 2012. – May 21.
30. Ono, Y. et al. Association between dopamine D4 receptor (D4DR) exon III polymorphism and novelty seeking in Japanese subjects // *Am. J. Med. Genet.* – 1997. – V. 74. – № 5.
31. Гафаров, В.В. Личность и её взаимодействие с социальной средой: непроторенная дорога / В.В. Гафаров, Е.А. Громова, Ю.Н. Кабанов, И.В. Гагулин. – Новосибирск, 2008.
32. Гафаров, В.В. Программа ВОЗ «MONICA – психосоциальная»: риск возникновения инсульта и психосоциальные факторы (эпидемиологическое исследование) / В.В. Гафаров, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, П.И. Пилипенко // Ж. Неврология и психиатрия им. Корсакова. Приложение: Инсульт. – 2004. – № 12.
33. Gafarov, V., Gromova H., Gagulin I. et al. Arterial hypertension, myocardial infarction and stroke: risk of development and psychosocial factors. *J. Alaska Medicine*. – 2007. – № 49(2).

## Bibliography

1. Akzhigitov, R.G. Sovremennye tendentsii v ponimani i lechenii trevozhnykh rasstroystv // Ross. med. zhurnal. – 2002. – № 1.
2. Kolyuckaya, E.V. Trevozhnye rasstroystva: diagnostika i terapiya // Zdorovje Ukrainih. – 2006. – № 3.
3. Lapina, N.S. Trevozhno-depressivnye sostoyaniya u bolnykh gastroezofagealnoy refluksnoy boleznyu / N.S. Lapina, N.N. Borovkov // Klinicheskaya medicina. – 2008. – № 2.
4. Rafferty, B., Smith, R., Ptacek, J. Facilitating and debilitating trait anxiety, situational anxiety and coping with an anticipated stressor: A process analysis. Journal of Personality and Social Psychology. – 1997. – № 72.
5. Spielberger, C.D. Conceptual and methodological issues in anxiety research. In C.D. Spielberger (Ed.), Anxiety: current trends in theory and research. – N.Y., 1972. – Vol. 2.
6. Komer, R. Patopsikologiya povedeniya. Narusheniya i patologii psikhiki. – SPb., 2007.
7. Bouchard, T.J., Loehlin J.C. Genes, Evolution, and Personality. Behavioral Genetics, 2001.
8. Heninger, G.R., Charney D.S. Monoamine receptor systems and anxiety disorders. Psychiatr Clin North Am. – 1988. – № 11.
9. Nutt, D., Laurence C. Panic attacks: a neurochemical overview of models and mechanisms. Br J Psychiatry. – 1992. – № 160.
10. Roy-Byrne, P.P., Uhde T.W., Sack D.A., et al. Plasma HVA and anxiety in patients with panic disorder. Biol Psychiatry. – 1986. – № 21.
11. Benjamin, J. et al. No significant associations between two dopamine receptor polymorphisms and normal temperament. Hum. Psychopharmacol. – 1998. – № 13(1).
12. de Brettes. B. et al. The dopamine D2 receptor gene TaqI A polymorphism is not associated with novelty seeking, harm avoidance and re-ward dependence in healthy subjects. Eur. Psychiatry. – 1998. – № 13.
13. Eley, T.C. et al. Association study of extreme high and low neuroticism, with genetic markers for the dopaminergic system. Am. J. Med. Genet. – 1997. – № 81(6).
14. Noble, E.P. et al. D2 and D4 dopamine receptor polymorphisms and personality. Am. J. Med. Genet. – 1998. – № 81.
15. Roest, A.M., Martens E.J., de Jonge P., Denollet J. Anxiety and Risk of Incident Coronary Heart Disease A Meta-Analysis. J Am Coll Cardiol. – 2010. – № 56.
16. Gafarov, V.V. Psikhologiya zdorov'ya naseleniya v Rossii / V.V. Gafarov, V.A. Pak, I.V. Gagulin, A.V. Gafarova. – Novosibirsk, 2000.
17. Gafarov, V.V. Ehpideologiya i profilaktika khronicheskikh neinfektsionnykh zabolevaniy v techenie 2-kh desyatiletiiy i v period socialno-ekonomicheskogo krizisa v Rossii / V.V. Gafarov, V.A. Pak, I.V. Gagulin, A.V. Gafarova. – Novosibirsk, 2000. 18. Gafarov, V.V. Ehpideologicheskii podkhod k issledovaniyu lichnostnoy trevozhnosti / V.V. Gafarov, I.V. Gagulin // Byulleten' SO RAMN SSSR. – 1993. – № 3.
19. WHO Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. Geneva, 1985.
20. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
21. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
22. Spielberger, C.D. Anxiety as an emotional state / In: C. D. Spielberger (Ed.), Anxiety: Current trends in theory and research // New York: Academic Press. – 1972. – № 1.
23. Smit, K. Pul's-elektroforez i metodih rabotih s bol'shimi molekulami DNK. Analiz genoma / K. Smit, S. Kalko, Ch. Kantor; pod red. K. Deyjvisa. – M., 1990.
24. Maniatis, T. Metodih geneticheskoy inzhenerii. Molekulyarnoe klonirovanie / T. Maniatis, Eh. Frich, Dzh. Sehmbruk. – M., 1984.
25. Nanko, S., Hattori M., Ikeda K. et al. Dopamine D4 receptor polymorphism and schizophrenia. Lancet. – 1993. – № 341.
26. Mitchell, R.J., Howlett S., Earl L. et al. Distribution of the 3' VNTR polymorphism in the human dopamine transporter gene in world populations. Human Biology. – 2000. – № 72(2).
27. Cox D.R. «Regression Models and Life Tables». Journal of the Royal Statistical Society Series B. – 1972. – № 34.
28. Glantz, S. Biomedical statistics. Transl. From eng. – M., 1998.
29. Wells, T.T., Beevers C.G., Knopik V.S., McGuey J.E. Dopamine D4 receptor gene variation is associated with context-dependent attention for emotion stimuli. Int J Neuropsychopharmacol. – 2012. – May 21.
30. Ono, Y. et al. Association between dopamine D4 receptor (D4DR) exon III polymorphism and novelty seeking in Japanese subjects // Am. J. Med. Genet. – 1997. – V. 74. – № 5.
31. Gafarov, V.V. Lichnost' i eyo vzaimodeystvie s socialnoy sredoy: neprotorennaya doroga / V.V. Gafarov, E.A. Gromova, Yu.N. Kabanov, I.V. Gagulin. – Novosibirsk, 2008.
32. Gafarov, V.V. Programma VOZ «MONICA – psikhosocialnaya»: risk vozniknoveniya insul'ta i psikhosocialniye faktoriy (ehpidemiologicheskoe issledovanie) / V.V. Gafarov, E.A. Gromova, I.V. Gagulin, P.I. Pilipenko // Zh. Nevrologiya i psikiatriya im. Korsakova. Prilozhenie: Insul't. – 2004. – № 12.
33. Gafarov, V., Gromova H., Gagulin I. et al. Arterial hypertension, myocardial infarction and stroke: risk of development and psychosocial factors. J. Alaska Medicine. – 2007. – № 49(2).

Статья поступила в редакцию 24.01.13

УДК 616-055.2+616.1

**Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. SLEEP DISTURBANCES, SOCIAL GRADIENT AND RISK OF AN ARTERIAL HYPERTENSION IN FEMALE POPULATION OF 25-64 YEARS IN NOVOSIBIRSK.**

This is longitudinal study of random representative sample of women aged 25-64 years, aimed to determine the influence of sleep disturbances on relative risk of an arterial hypertension incidence from 1994 to 2010 years. Relative risk of hypertension was 4.3-fold and 2.7-fold higher in women with sleep disturbances compared to good sleep for the first 5 and 10 years of follow up, respectively.

**Key words: sleep disturbances, relative risk, arterial hypertension.**

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., рук. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН, зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com); **Д.О. Панов**, м.н.с. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [dimitriy2004@inbox.ru](mailto:dimitriy2004@inbox.ru); **Е.А. Громова**, канд. мед. наук, с.н.с. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН; ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск; **И.В. Гагулин**, с.н.с. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН; ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, с.н.с. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН; ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

## НАРУШЕНИЯ СНА, СОЦИАЛЬНЫЙ ГРАДИЕНТ И РИСК АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ Г. НОВОСИБИРСКА

В рамках когортного исследования репрезентативной выборки женщин в возрасте 25-64 лет, было изучено влияние нарушений сна на риск развития артериальной гипертензии в период с 1994 по 2010 гг. Относительный риск развития гипертонии был в 4.3 раз и в 2.7 раз выше у женщин с нарушениями сна, в сравнении с хорошим сном, для первых 5 лет и 10 лет наблюдения, соответственно.

**Ключевые слова:** нарушения сна, относительный риск, артериальная гипертензия.

Современные эпидемиологические исследования показывают высокую распространенность нарушений сна (НС) [1; 2], как предиктора риска артериальной гипертензии [3; 4]. Отсутствие подобных популяционных исследований в России и тот факт, что женщины подвержены НС чаще, чем мужчины [5], послужило основой для изучения распространенности и влияния НС на относительный риск развития АГ в течение 16 лет в открытой популяции женщин 25-64 лет в г. Новосибирске.

**Материал и методы.** В рамках третьего (1994 г.) скрининга программы ВОЗ «Изучение тенденций контроля сердечно-сосудистых заболеваний» (МОНИКА) и подпрограммы «МОНИКА психосоциальная (MOPSY)» [5] нами была обследована случайная репрезентативная выборка женщин (870 лиц) в возрасте 25-64 лет одного из районов Новосибирска. Выборка формировалась на основе избирательных списков граждан с использованием таблицы случайных чисел. Отклик на исследование составил 72,5%. Обследование проводилось согласно протоколу программы «MONICA». Программа психосоциального скринирующего обследования включала регистрацию социально-демографических данных, включая семейное положение, уровень образования и профессию, и тестирование по психосоциальным методикам.

Самооценка сна изучалась анкетой «Знание и отношение к своему здоровью», адаптированной к изучаемой популяции [7]. В рамках анкеты, представленной на самозаполнение, выделялись следующие градации сна: очень хороший, хороший, удовлетворительный, плохой, очень плохой сон. Впервые возникшие случаи АГ регистрировались на основе ежегодного наблюдения за когортой (обследование, опрос, анализ медицинской документации). АГ определялась при уровне АД  $\geq 140/90$  мм рт. Ст. и/или прием антигипертензивных препаратов. Всего, в течение 16 лет (1994-2010 гг.) наблюдения было выявлено 229 (33,4%) случаев впервые возникшей АГ.

Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS версия 11,5. Кокс-пропорциональная регрессионная модель использовалась для оценки относительного риска (ОР) с учётом различного временного интервала. При расчете относительного риска ССЗ у женщин с нарушениями сна категории самооценки качества сна «очень хороший» и «хороший сон» были объединены в «хороший сон»; категории «удовлетворительный», «плохой» и «очень плохой сон» также объединены в одну – «нарушения сна» (НС).

Лица, имеющие в анамнезе АГ к началу исследования, не включались в анализ. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался критерий хи-квадрат ( $\chi^2$ ). Значения  $p \leq 0,05$  считались статистически значимыми.

**Результаты и обсуждение.** По нашим данным уровень НС в женской популяции 25-64 лет составил 65,3% (оценка сна: «очень хорошо», «хорошо» – 34,7%, «удовлетворительно» – 48,1%, «плохо, очень плохо» – 17,2%).

Женщины с нарушениями сна имели более чем в 4 раза высокий риск развития АГ в течение 5 лет, в сравнении с теми, у кого сон был хороший (ОР = 4,35; 95% ДИ=1,29-14,59;  $p < 0,05$ ). Несмотря на отсутствие достоверных различий в возрастных категориях, сохранялась тенденция высокого риска, особенно в группах 35-44 и 55-64 лет, где риск АГ был более чем в 4 раза выше. В течение 10 лет Кокс регрессионный анализ показал увеличение риска АГ у лиц с НС в 2,7 раза (ОР = 2,69; 95% ДИ=1,01-7,15;  $p < 0,05$ ). Также отмечена тенденция высокого риска АГ в возрастных группах, за исключением самой младшей – 25-34 лет. Не получено увеличение относительного риска АГ у женщин с НС в течение 16 лет (ОР = 1,05; 95% ДИ=0,74-1,48;  $p = 0,802$ ), но в старших возрастных группах отмечалась тенденция повышенного риска АГ.

Структура семейного положения в когорте женщин с АГ и НС имела следующий вид: никогда не была замужем – 6,8%; замужем – 77%; разведена – 13,5%; вдова – 2,7%. Отмечена тен-

денция в увеличении частоты развития АГ среди замужних женщин с НС в сравнении с хорошим сном.

Структура уровня образования лиц с АГ и НС была следующей: высшее образование имели 31,1%; незаконченное высшее/средне-специальное – 45,9%; среднее образование – 20,3%; незаконченное среднее/начальное образование – 2,7%. Отмечены тенденции в увеличении частоты АГ среди женщин со средним образованием с НС в сравнении с лицами с высшим ( $\chi^2 = 3,30$   $df = 1$   $p = 0,069$ ) и незаконченным высшим/средним-профессиональным образованием ( $\chi^2 = 2,79$   $df = 1$   $p = 0,095$ ) с хорошим сном.

Профессиональный статус в группах женщин с АГ и НС составил: 1,4% – руководители высшего звена; 9,5% – руководители среднего звена; 14,9% – руководители; 16,2% – ИТР; 17,6% – рабочие среднего физического труда; 29,7% – рабочие легкого физического труда; 5,4% – пенсионеры; 5,4% – военнослужащие. Среди профессиональных групп АГ встречалась чаще в категориях руководители среднего звена ( $\chi^2 = 4,340$   $df = 1$   $p < 0,05$ ), руководители ( $\chi^2 = 9,190$   $df = 1$   $p < 0,01$ ), работниц физического труда средней ( $\chi^2 = 4,074$   $df = 1$   $p < 0,05$ ) и легкой интенсивности ( $\chi^2 = 7,226$   $df = 1$   $p < 0,01$ ) с НС, в сравнении с работниками среднего физического труда с хорошим сном; у руководителей ( $\chi^2 = 7,217$   $df = 1$   $p < 0,01$ ) и работниц легкого физического труда ( $\chi^2 = 5,133$   $df = 1$   $p < 0,05$ ) с НС, в сравнении с ИТР с хорошим сном.

Полученные результаты показывают высокую распространенность нарушений сна (65,3%) в открытой женской популяции г. Новосибирска. Эпидемиологические исследования показывают различную распространенность нарушения сна в разных странах, что вероятно обусловлено расовыми, гендерными, возрастными различиями, характером расстройств. Распространенность бессонницы по разным оценкам варьирует от 10 до 50% у взрослых в общей популяции [8; 9; 10]. При этом женщины сообщают более высокую частоту таких нарушений как инициация и сохранение/удержание сна [8].

В настоящем исследовании установлено значимое влияние НС на риск развития АГ в женской популяции работоспособного возраста в России, риск наиболее велик в течение первых 5 лет. Зарубежные исследования показывают, что лица с низкой эффективностью сна (трудность с засыпанием или раннее просыпание) и те, кто получает не достаточное количество сна (менее 6 часов), имеют повышенные шансы развития АГ [11].

Установлены тенденции, что АГ чаще развивается среди замужних женщин с НС. Это обусловлено более высокими уровнями стресса в семье в этой группе в сравнении с незамужними, разведенными и вдовами. Высокая коморбидность психосоциальных факторов у замужних женщин с нарушениями сна и, как следствие развитием ССЗ, описаны нами в других публикациях [12; 13].

Выявлены достоверно значимые показатели в увеличении частоты развития АГ в группах «руководитель» и «работник физического труда». Ролевой конфликт (семья-карьера), типичный для женщин-руководителей, прямо связан с трудностью инициации сна и не восстанавливающим сном; а наличие хронической усталостью приводит к неудовлетворенностью отдыхом во время сна и отсутствием восстанавливающих свойств сна [14; 15]. Повторные задания и перегрузка на работе, характерные для не квалифицированного труда, прямо связаны с большим количеством дней трудностей инициации и сохранения сна [14].

**Заключение.** Распространенность НС в открытой популяции среди женщин 25-64 лет высока. В течение 16-летнего периода наблюдения женщины с НС имеют более высокий риск АГ, особенно в течение первых 5 лет. НС связаны с более высокой частотой АГ среди замужних женщин в классе руководителей, а также работниц физического труда со средним уровнем образования.

## Библиографический список

1. Hossain, J.L., Shapiro C.M. The prevalence, cost implications, and management of sleep disorders: an overview // *Sleep Breath.* – 2002. – № 6(2).
2. Taylor, D., Lichstein K., Durrence H. et al. Epidemiology of Insomnia, Depression, and Anxiety // *Sleep.* – 2005. – № 28(11).
3. Palagini, L., Bruno R.M., Gemignani A. et al. Sleep Loss and Hypertension: a systematic review // *Curr Pharm Des*, 2012 [Э/п]. – Р/д: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23173590>
4. Fernandez-Mendoza, J., Vgontzas A.N., Liao D. et al. Insomnia with objective short sleep duration and incident hypertension: the Penn State Cohort // *Hypertension.* – 2012. – № 60(4).
5. Ohayon, M. Epidemiology of insomnia: what we know and what we still need to learn // *Sleep Med Rev.* – 2002. – № 6(2).
6. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. – WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988.
7. Гафаров, В.В. Изучение на основе программы ВОЗ «MONICA» информированности и отношения к своему здоровью у женщин в возрасте 25-64 лет в г. Новосибирске / В.В. Гафаров, В.А. Пак, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова, Д.О. Панов // *СМЖ.* – Томск. – 2010. № 25(4).
8. Klink, M., Quan S. Prevalence of reported sleep disturbances in a general adult population and their relationship to obstructive airways diseases // *CHEST* – 1987. – № 91(4).
9. Jansson-Frujmark, M., Linton S.J. The course of insomnia over one year: a longitudinal study in the general population in Sweden // *Sleep.* – 2008. – № 31(6).
10. Beck, F., Lignon C., Pin-Le Corre S. Sleep disorders: Sociodemographics and psychiatric comorbidities in a sample of 14,734 adults in France (Barometre santé INPES) // *Rev Neurol (Paris).* – 2009. – № 165(11).
11. Sleep Quality and Elevated Blood Pressure in Adolescents / S. Javaheri, A. Storfer-Isser, C.L. Rosen, S. Redline // *Circulation.* – 2008. – № 118(10).
12. Гафаров, В.В. Распространенность личностной тревожности и отношение к своему здоровью среди женщин – жительниц крупного промышленного центра / В.В. Гафаров, Е.А. Громова, Д.О. Панов, И.В. Гагулин // *Архивъ внутренней медицины.* – 2012. – № 3(5).
13. Гафаров, В.В. Влияние депрессии на риск развития артериальной гипертензии среди женщин 25-64 лет в открытой популяции / В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова // *Мир науки, культуры, образования.* – 2012. – № 4(35).
14. Knudsen, H., Ducharme L., Roman P. Job Stress and Poor Sleep Quality: Data from an American Sample of Full-Time Workers // *Soc Sci Med.* – 2007. – № 64(10).
15. Unger, E., Nisenbaum R., Moldofsky H. Sleep assessment in a population-based study of chronic fatigue syndrome // *BMC Neurol.* – 2004. – № 4.

## Bibliography

1. Hossain, J.L., Shapiro C.M. The prevalence, cost implications, and management of sleep disorders: an overview // *Sleep Breath.* – 2002. – № 6(2).
2. Taylor, D., Lichstein K., Durrence H. et al. Epidemiology of Insomnia, Depression, and Anxiety // *Sleep.* – 2005. – № 28(11).
3. Palagini, L., Bruno R.M., Gemignani A. et al. Sleep Loss and Hypertension: a systematic review // *Curr Pharm Des*, 2012 [Eh/r]. – R/d: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23173590>
4. Fernandez-Mendoza, J., Vgontzas A.N., Liao D. et al. Insomnia with objective short sleep duration and incident hypertension: the Penn State Cohort // *Hypertension.* – 2012. – № 60(4).
5. Ohayon, M. Epidemiology of insomnia: what we know and what we still need to learn // *Sleep Med Rev.* – 2002. – № 6(2).
6. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. – WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988.
7. Gafarov, V.V. Izucheniye na osnove programm VOZ «MONICA» informirovannosti i otnosheniya k svoemu zdorov'yu u zhenshin v vozraste 25-64 let v g. Novosibirsk / V.V. Gafarov, V.A. Pak, I.V. Gagulin, A.V. Gafarova, D.O. Panov // *SMZh.* – Tomsk. – 2010. № 25(4).
8. Klink, M., Quan S. Prevalence of reported sleep disturbances in a general adult population and their relationship to obstructive airways diseases // *CHEST* – 1987. – № 91(4).
9. Jansson-Frujmark, M., Linton S.J. The course of insomnia over one year: a longitudinal study in the general population in Sweden // *Sleep.* – 2008. – № 31(6).
10. Beck, F., Leon C., Pin-Le Corre S. Sleep disorders: Sociodemographics and psychiatric comorbidities in a sample of 14,734 adults in France (Barometre sante INPES) // *Rev Neurol (Paris).* – 2009. – № 165(11).
11. Sleep Quality and Elevated Blood Pressure in Adolescents / S. Javaheri, A. Storfer-Isser, C.L. Rosen, S. Redline // *Circulation.* – 2008. – № 118(10).
12. Gafarov, V.V. Rasprostranennost' lichnostnoy trevozhnosti i otnosheniye k svoemu zdorov'yu sredi zhenshin – zhitelnic krupnogo promyshlennogo centra / V.V. Gafarov, E.A. Gromova, D.O. Panov, I.V. Gagulin // *Arkhivzh vnutrenney meditsinih.* – 2012. – № 3(5).
13. Gafarov, V.V. Vliyaniye depressii na risk razvitiya arterial'noy gipertenzii sredi zhenshin 25-64 let v otkritoy populatsii / V.V. Gafarov, D.O. Panov, E.A. Gromova // *Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya.* – 2012. – № 4(35).
14. Knudsen, H., Ducharme L., Roman P. Job Stress and Poor Sleep Quality: Data from an American Sample of Full-Time Workers // *Soc Sci Med.* – 2007. – № 64(10).
15. Unger, E., Nisenbaum R., Moldofsky H. Sleep assessment in a population-based study of chronic fatigue syndrome // *BMC Neurol.* – 2004. – № 4.

Статья поступила в редакцию 24.01.13

УДК 159.96+616.055.2

**Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. HOSTILITY AND ATTITUDE TO HEALTH AND PREVENTION ISSUES IN FEMALE POPULATION AGED 25-64 YEARS IN NOVOSIBIRSK.** Based on cross-sectional population-based study of representative sample of women aged 25-64 years the prevalence of hostility and relation to awareness and attitudes towards the health were investigated. Prevalence of high level of hostility was more than 40%. Women with high hostility more likely had negative self-rated health and health complaints, low level of awareness of prevention methods as well as poor behavioral profile: a high rate of smoking and lack of physical activity.

**Key words:** hostility, awareness, attitude to health, self-rated health.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., рук. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН, зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com); **Д.О. Панов**, м.н.с. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [dimitriy2004@inbox.ru](mailto:dimitriy2004@inbox.ru); **Е.А. Громова**, канд. мед. наук, с.н.с. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН; ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск; **И.В. Гагулин**, с.н.с. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН; ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, с.н.с. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН; ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

## ВРАЖДЕБНОСТЬ И ОТНОШЕНИЕ К ВОПРОСАМ ЗДОРОВЬЯ И ПРОФИЛАКТИКЕ В ОКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ В Г. НОВОСИБИРСКЕ

На основе одномоментного популяционного исследования репрезентативной выборки женщин в возрасте 25-64 лет, была изучена распространенность враждебности и связь с информированностью и отношением к здоровью. Распространенность высокого уровня враждебности составила более 40%. Женщины с высокой враждебностью чаще имели негативную оценку и высокую частоту жалоб на здоровье, низкий уровень информированности о методах профилактики, а также неблагоприятный поведенческий профиль: высокую частоту курения и недостаточную физическую активность.

**Ключевые слова:** враждебность, информированность, отношение к здоровью, самооценка здоровья.

Враждебность – это свойство личности, которое объединяет в себе личностные черты (цинизм, недоверие к окружающим), эмоциональные (гнев) и поведенческие (стиль жизни, вредные привычки) компоненты [1]. Отсутствие работ по оценке распространенности враждебности среди женского населения работоспособного возраста в России послужило причиной для настоящего исследования.

**Материал и методы.** В рамках третьего (1994 г.) скрининга программы ВОЗ «Изучение тенденций контроля сердечно-сосудистых заболеваний» (МОНИКА) и подпрограммы «МОНИКА психосоциальная (MOPSY)» [2] нами была обследована случайная репрезентативная выборка женщин ( $n = 870$  лиц) в возрасте 25-64 лет одного из районов г. Новосибирска. Выборка формировалась на основе избирательных списков граждан с использованием таблицы случайных чисел. Отклик на исследование в 1994 г. составил 72,5%. Обследование проводилось согласно протоколу программы «MONICA». Программа психосоциального скринирующего обследования включала регистрацию социально-демографических данных, включая семейное положение, уровень образования и профессию, и тестирование по психосоциальным методикам.

Враждебность была изучена при помощи анкеты «MOPSY» (Hostility Scale) [3]. Тест состоял из 20 утверждений. Для ответа на каждое утверждение было предусмотрено 2 градации «согласен», «не согласен». Выраженность враждебности оценивалась как: низкая, средняя, выраженная. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS версия 11.5. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался критерий хи-квадрат ( $\chi^2$ ). Значения  $p \leq 0,05$  считались статистически значимыми.

**Результаты и обсуждение.** При исследовании уровней ВР, оказалось 43,9% женщин имели высокие показатели ВР. Низкие и средние уровни ВР уровни составили 29,6% и 26,5%.

Была изучена взаимосвязь ВР и отношения к своему здоровью, его профилактическим проверкам, медицинской помощи, профилактике болезней. С увеличением уровня ВР отмечены следующие тенденции: увеличивается негативная оценка состояния здоровья в категории «болен» (высокая ВР – 15,2%, низкая ВР – 13,3%); увеличивается частота жалоб на свое здоровье и, вероятно, поэтому больше респондентов согласны с тем, что заботятся о своем здоровье явно недостаточно; действительно заботятся о своем здоровье очень незначительное число лиц с высокой ВР – 4,6%. В отношении возможностей современной медицины предупреждать или лечить болезни сердца большинство женщин считает, что «это зависит от того, какая болезнь», вне зависимости от уровня ВР. При этом отмечается тенденция в увеличении пессимистических ответов в группе женщин с низкой ВР (ВВР – 1%, НВР – 5,4%). В тоже время не получено существенных различий в отношении мнения женщин с различным уровнем ВР о «возможности заболеть серьезной болезнью в течение 5-10 лет», даже в случае «предупредительных мер». Лица при высокой ВР имеют тенденцию меньше доверять мнению врача (высокая ВР – 40,6 %, низкая ВР – 30,8%), но чаще обращаются к врачам с целью «регулярного осмотра» или при «неприятных ощущениях в области сердца» (высокая ВР – 12,7 % и 11,6%; низкая ВР – 4,2% и 7,6%, соответственно); чаще испытывают приятные переживания при медицинском обслуживании (высокая ВР – 11,1%, низкая ВР – 7,6%).

Женщины с высокой и низкой ВР одинаково часто продолжают работать «если на работе почувствовали себя не совсем хорошо, либо загрипповали» или обращаются к врачу и остаются выздоравливать дома (высокая ВР – 47,3%, 14,6% и 14,9%; низкая ВР – 46,3%, 13,7% и 14,9%, соответственно).

Отсутствует существенная разница между группами лиц без и с наличием ВР по отношению к профилактической проверке

своего здоровья – в подавляющем большинстве случаев все согласны, что она полезна (высокая ВР – 82,8%, низкая ВР – 86,2%).

Было определено взаимоотношение ВР и отношение к курению, изменению питания, физическим нагрузкам. По отношению к курению среди лиц с высокой ВР отмечены тенденции в наличии более низкой частоты «никогда не куривших»; «бросивших курить», и более высокой частоты тех, кто «курит и не пытался бросить» (ВВР – 67,3%, 8,7% и 4,6%; НВР – 79,4%, 9,5% и 1,6%, соответственно). Отмечено незначительное снижение интенсивности курения среди курильщиков с высокой ВР, чем без (высокая ВР – 27,3 %, низкая ВР – 21,2%), но «не куривших в течение года» в этой группе было меньше (высокая ВР – 31%, низкая ВР – 36,4%;  $\chi^2 = 16.20$  df=6  $p < 0.05$ ). По отношению к питанию нет разницы между лицами с и без ВР. Основной ответ: «им не нужно соблюдать диету» (высокая ВР – 38,7%, низкая ВР – 32,8%).

Те же тенденции и по отношению к физической активности: чаще всего на вопрос «делаете ли Вы физзарядку, кроме производственной», следует ответ «должен бы делать, но не делаю», «пытался, но безуспешно» (высокая ВР – 47,5%, 21,9 %, низкая ВР – 52,5%, 22% соответственно); они проводят свой досуг чаще активно, нежели пассивно (высокая ВР – 22,7%, низкая ВР – 25,8%). Лишь небольшая доля женщин в течение года стали более физически активными, без существенных различий между группами (высокая ВР – 12,1%, низкая ВР – 9,6%). Женщины с высокой ВР считают себя более пассивными, чем с низкой ВР (высокая ВР – 20,1%, низкая ВР – 9%;  $\chi^2 = 17.51$  df = 8  $p < 0.05$ ).

Таким образом, в женской популяции 25-64 лет распространенность выраженной враждебности очень высока и составляет 43,9%. Современные исследования показывают, что распространенность высокой враждебности составляет от 10 до 40% в популяции, и такая вариабельность обусловлена расовыми и гендерными различиями [4; 5].

При высоком уровне враждебности отмечена более высокая частота негативной самооценки и жалоб на свое здоровье, при этом женщины с враждебностью отмечают, что недостаточно заботятся о своем здоровье. По мнению многих исследователей, враждебность часто ассоциирована с внутриличностными конфликтами, негативными жизненными событиями; свойственный таким лицам психосоциальный профиль уменьшает их показатели здоровья, делая более подверженными к заболеваниям [6-8].

Наше исследование показало, что большая доля женщин продолжают работать в случае заболевания на рабочем месте независимо от уровня ВР, что указывает на низкую информированность о здоровье и методах профилактики в популяции. Женщины с высокой враждебности реже доверяют мнению врача и, вероятно, с этим связана более частая проверка здоровья при неприятных ощущениях в области сердца.

Установлены статистически значимые результаты в отношении частоты курения и низкой физической активности: женщины с высокой ВР чаще являются курильщиками, чаще считают себя пассивными и реже проводят свой досуг физически активно. Высокий уровень враждебности, в сравнении с низким, связан в большей степени с курением сигарет, более низкой физической активностью [9-11].

**Заключение.** Установлено, что распространенность выраженного уровня враждебности в женской популяции 25-64 лет высока и составляет 43%. Женщины с высокой враждебностью чаще имеют негативную оценку здоровья и жалобы на него; имеют низкую информированность и осознают, что недостаточно заботятся о своем здоровье. Высокая враждебность ассоциирована с неблагоприятным поведенческим профилем: высокой частотой курения и низкой физической активностью у женщин.

## Библиографический список

1. Smith, T. Hostility and Health: Current status of a psychosomatic hypothesis // Health Psychol. – 1992. – № 11.
2. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. – WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988.
3. Гафаров, В. Изучение влияния враждебности на риск возникновения артериальной гипертонии, инфаркта миокарда, инсульта в выборке мужчин 25-64 лет (эпидемиологическое исследование на основе программы ВОЗ «MONICA») / В. Гафаров, Е. Громова, И. Гагулин [и др.] // Тер. Архив. – 2006. – № 78(9).
4. Iribarren, C, Sidney S, Bild D et al. Association of Hostility With Coronary Artery Calcification in Young Adults The CARDIA Study // JAMA. – 2000. – № 283(19).
5. Гафаров, В. Ассоциация VNTR-полиморфизма генов дофаминергической системы с враждебностью среди мужчин 25-64 лет в открытой популяции мегаполиса Западной Сибири (г. Новосибирск) / В. Гафаров, Е. Громова, В. Максимов [и др.] // Медицинская генетика. – 2012. – № 11(8).
6. Nespor, K, Scheansovb A. Hostility as the risk factor for many health problems and its management // Cas Lek Cesk. – 2008. – № 147 (12).
7. Barefoot, J, Peterson B, Dahlstrom W et al. Hostility patterns and health implications: correlates of Cook-Medley Hostility Scale scores in a national survey // Health Psychol. – 1991. – № 10.
8. Гафаров, В. Враждебность и риск возникновения сердечно-сосудистых заболеваний / В. Гафаров, В. Гафарова, Ю. Кабанов [и др.] // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 17(5).
9. Everson, S., Kauhaneen J., Kaplan G. et al. Hostility and increased risk of mortality and acute myocardial infarction: the mediating role of behavioral risk factors // Am J Epidemiol. – 1997. – № 146(2).
10. Scherwitz, L, Perkins L, Chesney M et al. Hostility and health behaviors in young adults: the CARDIA Study. Coronary Artery Risk Development in Young Adults Study // Am J Epidemiol. – 1992. – № 136(2).
11. Musante, L., Treiber F., Davis H. et al. Hostility: relationship lifestyle behaviors and physical risk factors // Behav Med. – 1992. – № 18.

## Bibliography

1. Smith, T. Hostility and Health: Current status of a psychosomatic hypothesis // Health Psychol. – 1992. – № 11.
2. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. – WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988.
3. Gafarov, V. Izuchenie vliyaniya vrazhdebnosti na risk vozniknoveniya arterial'noy gipertonii, infarkta miokarda, insul'ta v vkhborke muzhchin 25-64 let (ehpidemiologicheskoe issledovanie na osnove programmih VOZ «MONICA») / V. Gafarov, E. Gromova, I. Gagulin [i dr.] // Ter. Arkhiv. – 2006. – № 78(9).
4. Iribarren, C, Sidney S, Bild D et al. Association of Hostility With Coronary Artery Calcification in Young Adults The CARDIA Study // JAMA. – 2000. – № 283(19).
5. Gafarov, V. Associaciya VNTR-polimorfizma genov dofaminergicheskoy sistemih s vrazhdebnost'yu sredi muzhchin 25-64 let v otkritoy populyacii megapolisa Zapadnoy Sibiri (g. Novosibirsk) / V. Gafarov, E. Gromova, V. Maksimov [i dr.] // Medicinskaya genetika. – 2012. – № 11(8).
6. Nespor, K, Scheansova A. Hostility as the risk factor for many health problems and its management // Cas Lek Cesk. – 2008. – № 147 (12).
7. Barefoot, J, Peterson B, Dahlstrom W et al. Hostility patterns and health implications: correlates of Cook-Medley Hostility Scale scores in a national survey // Health Psychol. – 1991. – № 10.
8. Gafarov, V. Vrazhdebnost' i risk vozniknoveniya serdechno-sosudistihkh zabolevaniy / V. Gafarov, V. Gafarova, Yu. Kabanov [i dr.] // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2009. – № 17(5).
9. Everson, S., Kauhaneen J., Kaplan G. et al. Hostility and increased risk of mortality and acute myocardial infarction: the mediating role of behavioral risk factors // Am J Epidemiol. – 1997. – № 146(2).
10. Scherwitz, L, Perkins L, Chesney M et al. Hostility and health behaviors in young adults: the CARDIA Study. Coronary Artery Risk Development in Young Adults Study // Am J Epidemiol. – 1992. – № 136(2).
11. Musante, L., Treiber F., Davis H. et al. Hostility: relationship lifestyle behaviors and physical risk factors // Behav Med. – 1992. – № 18.

Статья поступила в редакцию 24.01.13

УДК 616-055.2+616.1

Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. **SOCIAL SUPPORT AND RISK OF MYOCARDIAL INFARCTION IN FEMALE POPULATION OF 25-64 YEARS IN NOVOSIBIRSK.** This is longitudinal study of random representative sample of women aged 25-64 years, aimed to determine the influence of social support on relative risk of myocardial infarction incidence from 1994 to 2010 years. During 16 years relative risk of myocardial infarction was 4.9-fold and 2.92-fold higher in women with low indices of close contacts and social networks, respectively.

**Key words:** social support, relative risk, myocardial infarction.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., рук. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН, зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com); **Д.О. Панов**, м.н.с. «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [dimitriy2004@inbox.ru](mailto:dimitriy2004@inbox.ru); **Е.А. Громова**, канд. мед. наук, с.н.с., «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск; **И.В. Гагулин**, с.н.с., «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, с.н.с., «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН; ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

## СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА И РИСК ИНФАРКТА МИОКАРДА В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ Г.НОВОСИБИРСКА

В рамках когортного исследования репрезентативной выборки женщин в возрасте 25-64 лет, было изучено влияние социальной поддержки на риск развития инфаркта миокарда в период с 1994 по 2010 гг. В течение 16 лет относительный риск развития инфаркта миокарда был в 4.9 раз и 2.92 раз выше у женщин с низкими индексами близких контактов и социальной связи, соответственно.

**Ключевые слова:** социальная поддержка, относительный риск, инфаркт миокарда.

Недавние исследования показали, что низкая социальная поддержка (СП) в общей популяции чаще встречается среди женщин, чем мужчин, а малая социальная сеть у женщин ассоциирована с ФР ИБС [1; 2]. Социальная депривация и утрата социальной поддержки у них связана с более выраженным коронарсклерозом [3; 4]. Недостаток подобных исследований в России послужил основой для изучения распространенности и влияния СП (низких уровней близких контактов и социальных связей) на относительный риск развития инфаркта миокарда в течение 16 лет в открытой популяции женщин 25-64 лет в условиях мегаполиса Западной Сибири.

**Материал и методы.** В рамках третьего (1994 г.) скрининга программы ВОЗ «Изучение тенденций контроля сердечно-сосудистых заболеваний» (МОНИКА) и подпрограммы «МОНИКА психосоциальная (MOPSY)» [5] нами была обследована случайная репрезентативная выборка женщин (870 лиц) в возрасте 25–64 лет одного из районов Новосибирска. Отклик на исследование составил 72,5%. Программа психосоциального скринингового обследования включала: семейное положение, уровень образования, профессию, социальная поддержка при помощи теста Беркман-Сим [6]: индекс близких контактов (ICC) и индекс социальных связей (SNI). В течение контрольного периода (1994 – 2010 гг.) при помощи программы ВОЗ «Регистр острого инфаркта миокарда» [7] в когорте было выявлены все случаи впервые возникшего инфаркта миокарда (ИМ). Лица, имеющие в анамнезе Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS версия 11,5. Кокс-пропорциональная регрессионная модель использовалась для оценки относительного риска (ОР) с учётом различного временного интервала. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался критерий хи-квадрат ( $\chi^2$ ). Значения  $p \leq 0,05$  считались статистически значимыми ИБС и/или перенесшие инсульт к началу исследования, не включались в анализ.

**Результаты и обсуждение:** Уровни ICC в открытой женской популяции 25-64 лет в 1994 г. составили: низкий уровень индекса близких контактов – 57,1 %, средний ICC – 37,3%, высокий – 5,7%. Распространенность низких уровней социальных связей составила 77,7%, SNI-средний – 19,8%, SNI-высокий – 2,5%.

При низком индексе ICC ОР развития ИМ среди женщин 25-64 лет был в 4,9 раз выше (95% ДИ=1,108-21,762;  $p < 0,05$ ), чем при более высоких уровнях ICC. В возрастных группах женщин с низким индексом близких контактов также отмечены тенденции увеличения риска инфаркта.

Низкий SNI у женщин 25-64 лет увеличивал ОР развития ИМ в 2,92 раза (95% ДИ=1,040-8,208;  $p < 0,05$ ), в сравнении с более высокими уровнями SNI. В возрастной группе 55-64 лет риск инфаркта возрастал и был в 5,9 раз выше (95% ДИ=1,534-22,947;  $p = 0,01$ ) для женщин с более низкими уровнями социальных связей.

Структура семейного положения в когорте женщин с ИМ и низким ICC имела следующий вид: замужем - 66,6%; разведена - 16,7%; вдова - 16,7%. У женщин с ИМ и низким SNI семейное

положение имело следующую структуру: замужем - 57,1%; разведена - 28,6%; вдова - 14,3%. Отмечена тенденция в увеличении частоты развития ИМ среди замужних женщин с низкими индексами ICC, SNI в сравнении с более высокими показателями социальной поддержки.

Структура уровня образования лиц с ИМ и низким ICC была следующей: высшее образование – 40%; незаконченное высшее/средне-специальное – 40%; незаконченное среднее/начальное образование – 20%. Доля женщин с ИМ и низким SNI была равно распределена между различными уровнями образования – по 33,3%. Среди женщин с высшим и средне-специальным образованием и низким ICC отмечалась тенденция в более высокой частоте ИМ, в сравнении с более высокими индексами ICC.

Профессиональный статус в группах женщин с ИМ и низким ICC составил: 40% - руководители, 20% - ИТР, 40% - пенсионеры; у женщин с ИМ и низким SNI структура несколько отличалась: 33,3% - руководители, 16,7% - ИТР, 50% - пенсионеры. В отношении профессионального статуса была тенденция в увеличении частоты развития ИМ среди женщин с профессиональным статусом в категории «руководитель» с низкими ICC и SNI, в сравнении с высокими индексами СП.

Полученные результаты показывают высокую распространенность низких уровней близких контактов (ICC-низкий – 57,1%), низких уровней социальных связей (SNI-низкий – 77,7%) в открытой женской популяции г. Новосибирска.

В настоящем исследовании показано значимое влияние низких уровней СП на риск развития инфаркта миокарда в женской популяции работоспособного возраста в России. Низкий индекс ICC увеличивает риск ИМ в 4,9 раз, низкий SNI в 2,9 раз у женщин 25-64 лет в открытой популяции. Полученные данные подтверждаются другими проспективными исследованиями [8; 9].

Установлены тенденции, что среди замужних женщин с низкими индексами ICC и SNI чаще развивается ИМ. Это, вероятно, обусловлено более высокими уровнями стресса в семье в этой группе в сравнении с разведенными и вдовами. Результаты других авторов показывают, что низкая социальная поддержка в сочетании со стрессом в семье ассоциирована с повышенным риском ИМ у женщин [10].

Выявлены тенденции в увеличении частоты развития ИМ в группе «руководитель» с высшим и средне-специальным образованием у женщин с низкими уровнями ICC и SNI, а также в группе рабочих профессий. Наличие внутриличностного конфликта (семья-карьер) и высокого уровня стресса и напряжения на работе, как показано в других исследованиях, связано с более высокой частотой развития ИМ у женщин в этой группе [11; 12].

**Заключение.** Распространенность низких уровней ICC и SNI в открытой популяции среди женщин 25-64 лет очень высока, и составляет 57,1% и 77,7%, соответственно. Низкие уровни ICC и SNI у женщин 25-64 наиболее выражены в категории «замужем», при высоком и низком уровнях образования, в категориях «руководитель», в группе рабочих профессий и значительно увеличивают относительный риск развития ИМ в течение 16 лет.

#### Библиографический список

- Kandler, U., Meisinger C., Baumert J. Living alone is a risk factor for mortality in men but not women from the general population: a prospective cohort study // BMC Public Health. – 2007. – № 7.
- Rutledge, T., Reis S.E., Olson M. et al. Social networks are associated with lower mortality rates among women with suspected coronary disease: the National Heart, Lung, and Blood Institute-sponsored Women's Ischemia Syndrome Evaluation Study // Psychosom Med. – 2004. – № 66.
- Wang, H., Mittleman M., Orth-Gomer K. Influence of social support on progression of coronary artery disease in women // Soc. Scien. Med. – 2005. – № 60(3).
- Wang, H., Mittleman M., Leineweber C., Orth-Gomer K. Depressive Symptoms, Social Isolation, and Progression of Coronary Artery Atherosclerosis: The Stockholm Female Coronary Angiography Study // Psychother Psychosom. – 2006. – № 75(2).
- MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. – WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988.
- Гафаров, В.В. Распространенность психосоциальных факторов в женской популяции 25-64 лет и их связь с артериальной гипертензией / В.В. Гафаров, Е.А. Громова, Д.О. Панов, И.В. Гагулин // СМЖ. – Томск. – 2011. – № 26(3).
- Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика сердечно-сосудистых заболеваний в условиях крупного промышленного центра Западной Сибири. – Новосибирск, 1992.
- Vogt, T.M., Mullooly J.P., Ernst D., et al. Social networks as predictors of ischemic heart disease, cancer, stroke and hypertension: incidence, survival and mortality // J Clin Epidemiol. – 1992. – № 45.
- Kaplan, G.A., Salonen J.T., Cohen R.D., et al. Social connections and mortality from all causes and from cardiovascular disease: prospective evidence from eastern Finland // Am J Epidemiol. – 1988. – № 128.
- Petersen, H., Boysen G., Prescott E. Major life events and the risk of cardiovascular disease: findings from Copenhagen city heart study // EuroPrevent. – 2008. – Abstract Details.
- Гафаров, В.В. Связь личностной тревожности с другими психосоциальными факторами в женской популяции 25-64 лет (эпидемиологическое исследование на основе программы воз «MONICA-психосоциальная») / В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин // СМЖ. – Томск. – 2011. – № 26(4).
- Hammar, N., Alfredsson L., Johnson J. Job strain, social support at work, and incidence of myocardial infarction // Occup Environ Med. – 1998. – № 55.

## Bibliography

1. Kandler, U., Meisinger C., Baumert J. Living alone is a risk factor for mortality in men but not women from the general population: a prospective cohort study // BMC Public Health. – 2007. – № 7.
2. Rutledge, T., Reis S.E., Olson M. et al. Social networks are associated with lower mortality rates among women with suspected coronary disease: the National Heart, Lung, and Blood Institute-sponsored Women's Ischemia Syndrome Evaluation Study // Psychosom Med. – 2004. – № 66.
3. Wang, H., Mittleman M., Orth-Gomer K. Influence of social support on progression of coronary artery disease in women // Soc. Scien. Med. – 2005. – № 60(3).
4. Wang, H., Mittleman M., Leineweber C., Orth-Gomer K. Depressive Symptoms, Social Isolation, and Progression of Coronary Artery Atherosclerosis: The Stockholm Female Coronary Angiography Study // Psychother Psychosom. – 2006. – № 75(2).
5. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. — WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988.
6. Gafarov, V.V. Rasprostranennost' psichosotsialnykh faktorov v zhenskoy populyatsii 25-64 let i ikh svyaz' s arterial'noy gipertenziey / V.V. Gafarov, E.A. Gromova, D.O. Panov, I.V. Gagulin // SMZh. – Tomsk. – 2011. – № 26(3).
7. Gafarov, V.V. Ehpideologiya i profilaktika serdechno-sosudistikh zabolevaniy v usloviyakh krupnogo promyshlennogo centra Zapadnoy Sibiri. – Novosibirsk, 1992.
8. Vogt, TM, Mullooly JP, Ernst D, et al. Social networks as predictors of ischemic heart disease, cancer, stroke and hypertension: incidence, survival and mortality // J Clin Epidemiol. – 1992. – № 45.
9. Kaplan, GA, Salonen JT, Cohen RD, et al. Social connections and mortality from all causes and from cardiovascular disease: prospective evidence from eastern Finland // Am J Epidemiol. – 1988. – № 128.
10. Petersen, H., Boysen G., Prescott E. Major life events and the risk of cardiovascular disease: findings from Copenhagen city heart study // EuroPrevent. – 2008. – Abstract Details.
11. Gafarov, V.V. Svyaz' lichnostnoy trevozhnosti s drugimi psichosotsialnymi faktormi v zhenskoy populyatsii 25-64 let (ehpideologicheskoe issledovanie na osnove programm voz «MONICA-psichosotsialnaya») / V.V. Gafarov, D.O. Panov, E.A. Gromova, I.V. Gagulin // SMZh. – Tomsk. – 2011. – № 26(4).
12. Hammar, N, Alfredsson L, Johnson J. Job strain, social support at work, and incidence of myocardial infarction // Occup Environ Med. – 1998. – № 55.

Статья поступила в редакцию 24.01.13

УДК 616.831.005:613.86

*Gafarov V., Gromova E., Gafarova A., Gagulin I.* **ROLE OF STRESS IN A STROKE: 14-YEAR EPIDEMIOLOGICAL STUDIES BASED PROGRAM WHO «MONICA-psychosocial».** The effect of stress in the family and at work on the risk of stroke within 14 years in men aged 25-64 years. Defined increase in the risk of stroke in men 2.5-2.6 times, experiencing stress at home or at work, within the first 5 years of observation. Those most at risk of stroke have been exposed to men with high levels of stress in the family and at work of groups: divorced men, widowers, and engaged in heavy physical labor.

**Key words:** epidemiology, stroke, stress in the family, job stress.

**В.В. Гафаров**, д-р мед наук, ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com); **Е.А. Громова**, канд. мед. наук, «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [elena.a.gromova@gmail.com](mailto:elena.a.gromova@gmail.com); **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ» СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com); **И.В. Гагулин**, ст.н.с. ФГБУ «Межведомственная лаборатория эпидемиологии ССЗ», ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [gagulin@ngs.ru](mailto:gagulin@ngs.ru)

## РОЛЬ СТРЕССА В ВОЗНИКНОВЕНИИ ИНСУЛЬТА: 14-ЛЕТНЕЕ ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ПРОГРАММЕ ВОЗ «MONICA» – ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ

В течение 14 лет изучено влияние стресса в семье и на работе на риск возникновения инсульта у мужчин в возрасте 25-64 лет. Определено увеличение риска развития инсульта 2,5-2,6 раза у мужчин, испытывающих стрессовые ситуации в семье или на работе, уже в течение первых 5 лет наблюдения. Наибольшему риску инсульта были подвержены мужчины с высокими уровнями стресса в семье и на работе, относящимися к группам: разведенных мужчин, овдовевших, а также занимающихся тяжелым физическим трудом.

**Ключевые слова:** эпидемиология, инсульт, стресс в семье, стресс на работе.

Тот факт, что повседневные стрессовые события потенциально способствуют психосоматическим расстройствам, достаточно хорошо подтверждено эмпирически [1]. Повседневные перегрузки можно регистрировать и категоризировать обычными понятиями: рабочие стрессы, межличностные и социальные перегрузки, ролевые перегрузки [2]. В современном обществе стресс воспринимается как один из наиболее важных факторов риска инсульта. Стресс может оказаться триггером цереброваскулярного события непосредственно или через повышение артериального давления (АД) [3]. Цель исследования заключалась в изучении роли стресса в семье и на работе в риске развития инсульта в открытой популяции мужчин 25-64 лет.

**Материалы и методы.** В рамках программы ВОЗ «MONICA-MOPSY» – психосоциальная [5] в 1994 г. обследованы мужчины в возрасте 25-64 лет, жители одного из районов г. Новосибирска. Репрезентативная выборка была сформирована согласно требованиям протокола программы «MONICA» [5-7] на основе избирательных списков с использованием таблицы случайных

чисел. Общий объем выборки составил – 657 мужчин (средний возраст 44,3±0,4 года). Социально-демографические показатели регистрировали в соответствии с требованием протокола программы. Уровень образования оценивался: 1 – высшее, 2 – незаконченное высшее – среднее специальное, 3 – среднее, 4 – незаконченное среднее – начальное, 5 – образования не имеет. Пол: 1 – мужской, 2 – женский. Принадлежность к профессиональной группе оценивалась следующим образом: 1 – руководители высшего звена; 2 – руководители среднего звена; 3 – руководители; 4 – инженерно-технические работники; 5 – рабочие тяжелого физического труда; 6 – рабочие среднего физического труда; 7 – рабочие легкого физического труда; 8 – учащиеся; 9 – пенсионеры; 10 – другие категории. Семейный статус определялся как: 1 – никогда не был женат; 2 – женат; 3 – разведен, 4 – вдов. Было проведено психосоциальное тестирование: тест MOPSY – стресс в семье, стресс на работе [4].

Вопросники заполнялись испытуемыми самостоятельно. За анализируемый уровень фактора риска принимали значение его

в исходном исследовании и не учитывали вклад временной динамики. Методики были строго стандартизированы и соответствовали требованиям протокола проекта «МОНИКА» [4-7]. Обработка материала произведена в г. Хельсинки (Финляндия). Контроль качества проводился в центрах контроля качества MONICA: Данди (Шотландия), Прага (Чехия), Будапешт (Венгрия). Представленные результаты признаны удовлетворительными [8; 9]. Основным разделом настоящей работы явилось когортное исследование. Когорты наблюдения были сформированы в соответствии с вышеописанными категориями психоциального риска. После исключения из исследования всех мужчин с выявленной на скрининге сердечно-сосудистой патологией, в анализ были включены 190 мужчин в возрасте 25-64 лет на период проведения скрининга.

В исследовании выделены следующие «конечные точки»: нефатальный инсульт (код МКБ-9: 430-434, 436), фатальный инсульт (код МКБ-9: 430-434, 436). Регистрация всех случаев инсульта проводилась на основании диагностических критериев и категорий, разработанных для проекта WHO «Регистр мозгового инсульта» [6]. За истекший период (1994 – 2008 г.) было зарегистрировано 22 случая впервые возникшего инсульта. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS версия 11,5 [10]. Для проверки статистической значимости различий между группами использовали: критерий  $\chi^2$  Пирсона, где  $u$  – степень свободы. Для оценки риска (hazard ratio) (HR) и его 95% CI (confidence interval) (min-max), с учётом различного времени контроля, использовалась однофакторная и многофакторная регрессионная модель пропорциональных рисков Кокса (Cox-regression) [11].

**Результаты.** Среди мужчин с впервые возникшим инсультом, стресс в семье испытывали 47,1% ( $\chi^2=4,469$ ,  $u=2$ ,  $p>0,05$ ), стресс на работе – 41,2% ( $\chi^2=21,392$ ,  $u=2$ ,  $p<0,0001$ ). Распределение по возрастным группам мужчин, перенёсших инсульт, и испытывающих высокий стресс в семье, было следующим: 12,5% – 35-44 года, 12,5% – 45-54 года, 75% – 55-64 года ( $\chi^2=2,842$ ,  $u=2$ ,  $p>0,05$ ); испытывающих стресс на работе: в возрастных группах 35-44 года и 45-54 года – по 14,3%, в группе 55-64 года – 71,4%, ( $\chi^2=2,437$ ,  $u=2$ ,  $p>0,05$ ). Структура брачного статуса мужчин с инсультом, испытывающих стресс в семье следующая: 4,3% – никогда не были женаты, 69,6% – женаты, 17,4% – разведены и 8,7% – овдовевшие мужчины ( $\chi^2=0,958$ ,  $n=3$ ,  $p>0,05$ ), испытывающих стресс на работе следующая: 5,3% – никогда не были женаты, 63,2% – женаты, 21,1% – разведены и 10,5% – овдовевшие мужчины ( $\chi^2=4,094$ ,  $n=3$ ,  $p>0,05$ ). По уровню образования мужчины, перенёсшие инсульт и испытывающие стресс в семье, относились к следующим группам: 13% – имели высшее образование, 21,7% – незаконченное высшее – среднее специальное, 17,4% – были со средним уровнем образования и 47,8% – с незаконченным средним – начальным уровнем ( $\chi^2=7,043$ ,  $n=3$ ,  $p>0,05$ ), испытывающих стресс на работе: 18,2% – высшее образование, 27,3% – незаконченное высшее – среднее специальное, 18,2% – были со средним уровнем образования и 36,4% – с незаконченным средним – начальным уровнем ( $\chi^2=1,311$ ,  $n=3$ ,  $p>0,05$ ). Распределение по профессиональному уровню, мужчин, перенёсших инсульт и испытывающих стресс в семье, было следующим: 9,1% – руководители, 27,3% – рабочие тяжелого физического труда, 27,3% – рабочие среднего физического труда и 36,4% – пенсионеры ( $\chi^2=4,087$ ,  $n=3$ ,  $p>0,05$ ), стресс на работе следующая: 8,3% – руководители, 25% – рабочие тяжелого физического труда, 45,5% – рабочие среднего физического труда и 21,2% – пенсионеры ( $\chi^2=5,86$ ,  $n=3$ ,  $p>0,05$ ).

При применении однофакторного регрессионного анализа Кокса риск инсульта у мужчин, испытывающих высокий уровень стресса в семье, в течение 5 лет был – в 2,5 (95% CI 1,079-6,18,  $p<0,05$ ) раза выше по сравнению с мужчинами, испытывающих умеренный стресс в семье. Риск развития инсульта у мужчин, испытывающих высокий уровень стресса в семье, в течение 10 лет был – в 2,4 (95% CI 1,37-6,54,  $p<0,05$ ) раза выше по сравнению с мужчинами, испытывающих умеренный стресс в семье. Через 14 лет от начала скрининга наблюдалась тенденция увеличения риска инсульта в 2 раза среди мужчин, испытывающих высокий уровень стресса в семье ( $p>0,05$ ). При построении многофакторной регрессионной модели Кокса, с учётом возраста и социальных характеристик, риск инсульта у мужчин, испытывающих стресс в семье, составил 2,3 (95% CI 0,9-5,5;  $p<0,05$ ). Наибольший риск инсульта наблюдался у овдовевших мужчин HR=6,3 (95% CI 1,3-30,9;  $p<0,02$ ) и разведённых мужчин 3,9 (95% CI 1,2-12,1;  $p<0,01$ ). Среди пенсионеров, испытывающих стресс

в семье, ОР инсульта составил 1,7 (95% CI 1,2-2,4;  $p<0,02$ ). Влияние возраста и уровня образования оказалось статистически не значимо. В однофакторной регрессионной модели Кокса риск развития инсульта у мужчин, испытывающих стресс на работе, в течение 5 лет был в 2,6 (95% CI 1,7-5,69,  $p<0,05$ ) раз выше, по сравнению с мужчинами, не испытывающими стресс на рабочем месте. После распределения по возрастным группам оказалось, что в группе 55-64 года риск возникновения инсульта в течение 5 лет был – в 3,5 (95% CI 1,4-8;  $p<0,05$ ) раз выше у мужчин, испытывающих стресс на работе, по сравнению с мужчинами не испытывающих стрессовых ситуаций на рабочем месте. Риск развития инсульта у мужчин, испытывающих стресс на работе, в течение 10 лет был в – 4,5 (95% CI 2,57-8,71,  $p<0,001$ ) раз выше по сравнению с мужчинами, не испытывающими стресс на рабочем месте.

После распределения по возрастным группам оказалось, что в группе 55-64 года риск возникновения инсульта в течение 10 лет возрос и составил в 5 (95% CI 1,2-9,6;  $p<0,01$ ) раз выше у мужчин, испытывающих стресс на работе в сравнении с мужчинами, которые не испытывали стрессовых ситуаций на работе. Через 14 лет от начала скрининга, наблюдалась тенденция повышения риска инсульта в 3,6 раз ( $p>0,05$ ). В многофакторной модели регрессионного анализа Кокса, с учётом социальных факторов и возраста, стресс на работе сохранил своё влияние на риск инсульта и составил 3,8 (95% CI 1,6-8,8;  $p<0,001$ ). Рабочие тяжелого физического труда были в 1,6 (95% CI 1,2-2,3;  $p<0,02$ ) раз больше подвержены риску инсульта, чем руководители. Риск инсульта были в большей степени подвержены овдовевшие мужчины HR=4,9 (95% CI 1-23,1;  $p<0,05$ ) и состоящие в разводе HR=3,7 (95% CI 1,1-11;  $p<0,05$ ), чем женатые мужчины. Возраст и уровень образования не оказывали влияние на риск возникновения инсульта у мужчин, испытывающих стрессовые ситуации на рабочем месте.

**Обсуждение.** Риск возникновения инсульта у мужчин, испытывающих стрессовые ситуации в семье, был выше в 2,5 раза уже в течение первых 5 лет наблюдения. При дальнейшем наблюдении (10 лет) влияние стресса в семье на риск инсульта осталось примерно на том же уровне (HR=2,4). Неблагоприятное влияние стресса в семье на риск инсульта сохранилось даже после учёта социальных факторов и возраста (HR=2,3). В результате, дальнейшего выяснения причин высокого риска развития инсульта, оказалось, что очень часто высокие уровни стресса в семье сочетались с неблагоприятным семейным положением: риск возникновения инсульта был выше у разведённых и овдовевших мужчин, испытывающих стресс в семье.

В течение 5-летнего периода наблюдения стресс на работе повышал риск инсульта в 2,6 раз. Причем наибольший риск инсульта, наблюдался среди мужчин старшей возрастной группы 55-64 года (HR=3,5). Через 10 лет влияние стресса на работе на риск возникновения инсульта увеличилось (HR=4,5) и соответственно, в старшей возрастной группе (HR=5). После учёта социальных составляющих и возраста, стресс на работе сохранил своё влияние на риск инсульта и составил 3,8. Наибольшему риску инсульта, были подвержены мужчины, испытывающие стрессовые ситуации на работе и занимающиеся тяжелым физическим трудом. Наше исследование подтверждают данные других исследователей: увеличение риска инсульта у мужчин, испытывающих напряжение на рабочем месте. Кроме того, риск инсульта был выше у мужчин, находящихся в разводе или овдовевших, испытывающих стресс на работе. Наши результаты согласуются с другими исследованиями в этой области. Хотя, однозначного мнения как оценивать стресс не существует [12]. В проведённом исследовании в Дании авторы пришли к выводу, что мужчины, испытывающие высокий интенсивный каждодневный стресс, в 2 раза чаще подвержены риску инсульта, ежедневный стресс повышал риск развития инсульта в 1,49 раз [13].

В Финляндии мужчины, испытывающие серьёзные стрессовые нагрузки, имели почти в 2 раза выше риск инсульта, кроме того, у мужчин с высокой стрессовой нагрузкой и низким уровнем образования риск инсульта вырос в 3 раза, по сравнению с мужчинами, меньшей стрессовой нагрузкой и более высоким уровнем образования [14]. В аналогичном исследовании была найдена связь между уровнем стресса и изменением в стенке сосудов, стресс способствовал прогрессированию атеросклерозу каротидных артерий [15]. В исследовании, проведённом в Швеции, показано, что плохая адаптация к стрессу, особенно к психологическим стрессорам, была связана с 3-х кратным повышением риска инсульта [16]. В исследовании, проведённом в Гётеборге (Швеция), мужчины с высоким уровнем стресса имели в 2 раза выше риск возникновения инсульта, по сравнению с лицами, не испытывающими стресс [17].

## ВЫВОДЫ

1. Определено, что риск инсульта у мужчин, испытывающих стресс в семье и на работе выше в 3-4 раза уже в течение первых 5 лет наблюдения.

2. С помощью многофакторного анализа установлено, что риск инсульта у мужчин, испытывающих стресс в семье и на

работе, связан со снижением социального градиента: и наблюдался у разведённых, вдовых неженатых мужчин, а также у лиц, занимающихся физическим трудом.

3. Протективными факторами в отношении снижения риска развития инсульта явились высокий образовательный, профессиональный уровни, и прочное семейное положение.

## Библиографический список

1. Cohen, S., Wills T.A. Stress, social support, and the buffering hypothesis // Psychological Bulletin. – 1985. – Vol. 98.
2. Endler, N.S., Edwards J. Stress and personality // Journal of personality. – 1982. – Vol. 19.
3. Truelsen, T., Nielsen N., Boysen G., Gronbakk M. Self-Reported Stress and Risk of Stroke The Copenhagen City Heart Study // Stroke. – 2003. – Vol. 34.
4. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990
5. WHO MONICA Project prepared by Hense H. W. Kuulasmaa K et al. Quality assessment of blood pressure measurements in epidemiological surveys. The impact of last digit preference and the proportions of identical duplicate measurements // Rev. Epidemiol. Santa Publique. – 1990. – № 38.
6. WHO MONICA Project prepared by Asplund K., et al. Stroke event registration quality report. MONICA Memo 212 A. – Helsinki. 1999.
7. WHO Proposal for the Multinational Monitoring of trends in cardiovascular disease. – Geneva, 1985.
8. Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров [и др.]. – Новосибирск, 2000.
9. Гафаров, В.В. Психология здоровья населения в России / В.В. Гафаров, В.А. Пак, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова. – Новосибирск, 2002.
10. Бююль, А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цёфель. – СПб., 2002.
11. Гланц, С. Медико-биологическая статистика. – М., 1998.
12. Schneck, M.J. Is psychological stress a risk factor for cerebrovascular disease? // Neuroepidemiology. – 1997. – Vol. 16.
13. Tobe, S.W., Kiss A., Sainsbury S., Jesin M., Geerts R., Baker B. The impact of job strain and marital cohesion on ambulatory blood pressure during 1 year: the double exposure study // Am J Hypertens. – 2007. – Vol. 20.
14. Everson, S.A., Lynch J.W., Kaplan G.A., Lakka T.A., Sivenius J., Salonen J.T. Stress-induced blood pressure reactivity and incident stroke in middle-aged men // Stroke. – 2001. – Vol. 32.
15. Everson, S.A., Lynch J.W., Chesney M.A., Kaplan G.A., Goldberg D.E., Shade S.B., Cohen R.D., Salonen R., Salonen J.T. Interaction of workplace demands and cardiovascular reactivity in progression of carotid atherosclerosis: population based study // BMJ. – 1997. – Vol. 314.
16. Andre-Petersson, L., Engstrom G., Hagberg B., Janzon L., Steen G. Adaptive behavior in stressful situations and stroke incidence in hypertensive men: results from prospective cohort study «men born in 1914» in Malmö, Sweden // Stroke. – 2001. – Vol. 32.
17. Harmsen, P., Rosengren A., Tsipogianni A., Wilhelmsen L. Risk factors for stroke in middle-aged men in Göteborg, Sweden // Stroke. – 1990. – Vol. 21.

## Bibliography

1. Cohen, S., Wills T.A. Stress, social support, and the buffering hypothesis // Psychological Bulletin. – 1985. – Vol. 98.
2. Endler, N.S., Edwards J. Stress and personality // Journal of personality. – 1982. – Vol. 19.
3. Truelsen, T., Nielsen N., Boysen G., Gronbakk M. Self-Reported Stress and Risk of Stroke The Copenhagen City Heart Study // Stroke. – 2003. – Vol. 34.
4. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990
5. WHO MONICA Project prepared by Hense H. W. Kuulasmaa K et al. Quality assessment of blood pressure measurements in epidemiological surveys. The impact of last digit preference and the proportions of identical duplicate measurements // Rev. Epidemiol. Santa Publique. – 1990. – № 38.
6. WHO MONICA Project prepared by Asplund K., et al. Stroke event registration quality report. MONICA Memo 212 A. – Helsinki. 1999.
7. WHO Proposal for the Multinational Monitoring of trends in cardiovascular disease. – Geneva, 1985.
8. Gafarov, V.V. Epidemiologiya i profilaktika khronicheskikh neinfektsionnykh zabolevaniy v techenie 2-kh desyatiletij i v period socialjno-ehkonomicheskogo krizisa v Rossii / V.V. Gafarov [i dr.]. – Novosibirsk, 2000.
9. Gafarov, V.V. Psihologiya zdorov'ya naseleniya v Rossii / V.V. Gafarov, V.A. Pak, I.V. Gagulin, A.V. Gafarova. – Novosibirsk, 2002.
10. Byuyulj, A. SPSS: iskustvo obrabotki informacii. Analiz statisticheskikh dannikh i vosstanovlenie skrihtikh zakonemnostey / A. Byuyulj, P. Cyofelj. – SPb., 2002.
11. Glanc, S. Mediko-biologicheskaya statistika. – M., 1998.
12. Schneck, M.J. Is psychological stress a risk factor for cerebrovascular disease? // Neuroepidemiology. – 1997. – Vol. 16.
13. Tobe, S.W., Kiss A., Sainsbury S., Jesin M., Geerts R., Baker B. The impact of job strain and marital cohesion on ambulatory blood pressure during 1 year: the double exposure study // Am J Hypertens. – 2007. – Vol. 20.
14. Everson, S.A., Lynch J.W., Kaplan G.A., Lakka T.A., Sivenius J., Salonen J.T. Stress-induced blood pressure reactivity and incident stroke in middle-aged men // Stroke. – 2001. – Vol. 32.
15. Everson, S.A., Lynch J.W., Chesney M.A., Kaplan G.A., Goldberg D.E., Shade S.B., Cohen R.D., Salonen R., Salonen J.T. Interaction of workplace demands and cardiovascular reactivity in progression of carotid atherosclerosis: population based study // BMJ. – 1997. – Vol. 314.
16. Andre-Petersson, L., Engstrom G., Hagberg B., Janzon L., Steen G. Adaptive behavior in stressful situations and stroke incidence in hypertensive men: results from prospective cohort study «men born in 1914» in Malmö, Sweden // Stroke. – 2001. – Vol. 32.
17. Harmsen, P., Rosengren A., Tsipogianni A., Wilhelmsen L. Risk factors for stroke in middle-aged men in Göteborg, Sweden // Stroke. – 1990. – Vol. 21.

Статья поступила в редакцию 24.01.13

УДК 613:955

*Mikhailova C.A., Bocharova N.A., Shesternina J.G., Vasiljeva J.V.* **INFLUENCE OF ENVIRONMENTAL FACTORS ON STATE OF CHILDREN AND WOMEN HEALTH AT REPUBLIC OF ALTAI.** Influence of social and ecological factors on state of children and women health at Republic of Altai is researched in article.

**Key words:** social and ecological factors, health, children, women.

**С.А. Михайлова**, д-р мед. наук, проф. каф. безопасности жизнедеятельности, анатомии и физиологии Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: root@gasu.gornu.ru; **Н.А. Бочарова**, аспирант каф. безопасности жизнедеятельности, анатомии и физиологии Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: root@gasu.gornu.ru; **Ж.Г. Шестернина**, канд. биол. наук, доц. каф. безопасности жизнедеятельности, анатомии и физиологии Горно-Алтайского гос. университета,

г. Горно-Алтайск, E-mail: root@gasu.gornyy.ru; **Ж.В. Васильева**, магистрант каф. безопасности жизнедеятельности, анатомии и физиологии Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: root@gasu.gornyy.ru

## РОЛЬ ФАКТОРОВ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ И ЖЕНЩИН РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ

В статье рассматриваются факторы окружающей среды, экологические и социальные, характерные для Республики Алтай, и их значение для здоровья детей и женщин этого региона.

**Ключевые слова:** факторы экологические, социальные, здоровье, дети, женщины.

Показатели здоровья населения во многом определяются состоянием окружающей среды. Организм человека на протяжении всей жизни постоянно подвергается сочетанному полифакторному воздействию окружающей среды, имеющему в каждом регионе свои особенности, обусловленные влиянием природно-географических, климато-метеорологических и других условий [1]. Факторы окружающей среды, оказывающие влияние на здоровье, включают в себя, наряду с экологическими характеристиками, также и социально-экономические условия, в которых проживает человек.

Демографический кризис, возникший в Российской Федерации за годы социально-экономических реформ, отрицательно сказался на естественном приросте населения, заметно ухудшив качество здоровья наиболее продуктивной части населения – женщин и детей.

Целью настоящей работы явилось изучение роли основных факторов среды, типичных для Горного Алтая, в формировании ведущих показателей здоровья детей и женщин нашего региона.

**Материалы и методы.** Исследования проводились как на всей территории Республики Алтай, так и в двух выбранных условных районах, различных по количественной и качественной характеристике абиотических экологических факторов и социальных условий жизни. Использовались базы Республиканской больницы, Республиканской детской больницы, Перинатального центра Республики Алтай, центральных районных больниц республики. В работе были использованы материалы Республиканского медицинского информационно-аналитического центра [2; 3; 4]. Все это позволило проанализировать медико-демографическую ситуацию в Республике Алтай, заболеваемость новорожденных детей, детей в возрасте до года и детей старших возрастов и подростков, а также заболеваемость женщин, прежде всего, фертильного возраста.

Условные районы исследования были выбраны в соответствии с «Методическими указаниями по вопросам сбора, обработки и порядка представления данных об изменениях состояния здоровья населения, связанных с загрязнением окружающей среды» № 3861-85 [5].

Анализ абиотических факторов района проводился по таким показателям, как высота над уровнем моря, среднегодовая температура, средняя температура января и июля, годовое количество осадков, продолжительность безморозного периода (по данным Гидрометеослужбы, Управления природных ресурсов и охраны окружающей среды МПР России по Республике Алтай).

Для более полной оценки абиотических факторов проведено изучение содержания отдельных микроэлементов в почве (по данным республиканского Управления Роспотребнадзора по Республике Алтай, НИИ водных и экологических проблем СО РАН и Алтайского регионального института экологии). В соответствии с «Методическими указаниями по оценке степени загрязнения атмосферного воздуха населенных пунктов металлами по их содержанию в снежном покрове и почве» № 5174-90 [6], был произведен расчет коэффициента суммарного загрязнения. Оценка степени загрязнения почвы проведена в соответствии с МУ № 2.1.7.730-99 «Гигиеническая оценка качества почвы населенных мест» [7].

Для изучения социальных условий жизни детей и женщин Республики Алтай использовались материалы Госкомстата, а также результаты собственных исследований, включающие дополнительные сведения, полученные путем анкетного опроса родителей детей и обследуемых женщин с помощью специально разработанных вопросников. Сбор и анализ информации о показателях здоровья проведен в соответствии с «Порядком деятельности санитарно-эпидемиологической службы по оценке состояния здоровья населения в связи с воздействием факторов окружающей среды» [8].

**Результаты исследований и их обсуждение.** Особенностью рельефа Республики Алтай является сочетание горных хребтов и широких межгорных котловин, что способствует формированию трех климатических районов – Северного, Центрального и Юго-Восточного Алтая, каждый из которых представляет собой сочетание всего комплекса природных условий [9; 10; 11].

На территории Северного Алтая преобладает низкорельефный рельеф. Абсолютные высоты постепенно нарастают от 250 до 800 м. Северный Алтай находится под влиянием западносибирского климата, но отличается меньшей, чем в Западной Сибири, континентальностью. Климат здесь более теплый и влажный. Среднегодовая температура преимущественно положительна, изменяется от 0°C до +3,6°C. В холодное время года средняя температура колеблется от -10°C до -20°C, а в теплое время изменяется от +16°C до +18°C. Продолжительность безморозного периода 80-120 дней в году. Годовое количество осадков колеблется от 950±50 мм на севере до 500±100 мм на юге.

Юго-Восточный Алтай выделяется распространением высокоприподнятых котловин, плато и плоскогорий, окруженных высокими хребтами. Значительная часть его территории занята ледниками. Здесь находится высочайшая вершина Сибири – гора Белуха (4506 м.). Большая абсолютная высота рельефа (от 1200 до 4500 м над уровнем моря) и близость к центру Сибирского антициклона способствуют формированию монгольского, резко континентального и сухого климата с низкими среднегодовыми температурами от -4,2°C до -8,5°C. Климат здесь характеризуется резкими суточными амплитудами температуры и влажности, высокой инсоляцией и низкой увлажненностью. Средняя температура января -34°C, иногда температура понижается до -55°C. Зима длится 8-9 месяцев, сильные заморозки бывают до середины лета. Средняя температура июля не превышает +14°C. Продолжительность безморозного периода 50-70 дней в году. Годовое количество осадков 205±55 мм.

Природным источником загрязнения окружающей среды может являться рудный полиметаллический пояс, проходящий через Горный Алтай, в ореоле которого выявляется повышенное содержание отдельных тяжелых металлов (медь, золото, ртуть, кадмий и сопутствующие им элементы). Следует отметить, что из 14 обнаруженных микроэлементов в почве Северного и Юго-Восточного Алтая ни один не достигает значений ПДК, кроме ртути. В Юго-Восточном Алтае это связано с промышленной добычей ртути на базе Акташского месторождения, где на территории рудника и селитебной зоны содержание этого элемента в почве в 10 раз превышает уровень фона по республике (0,5 ПДК). На золоторудных месторождениях Северного Алтая (Веселая Сейка, Майский), где ртуть применялась в качестве амальгамы, установлено загрязнение почвы, хотя абсолютные концентрации ртути в среднем ниже нормируемых ПДК. Месторождения ртути являются источником загрязнения почвенного покрова таким токсичным элементом, как кадмий. По данным Мальгина М.А. и соавт. [12], содержание кадмия в почвах Северного и Юго-Восточного Алтая над месторождениями ртути в 2 раза превышает ПДК.

Суммарное загрязнение, определяемое по шести элементам (свинец, ртуть, медь, цинк, хром, марганец), в почвах Юго-Восточного Алтая по сравнению с Северным в 1,4 раза выше, что обусловлено наличием ртутных месторождений в Акташе, Козуле, Чаган-Узуне [13] (рис.1).

Учет абиотических факторов среды (особенностей рельефа, климата, качества геологической среды и микроэлементного состава почв) показал, что экологические условия Северного района являются наиболее благоприятными для проживания населения, тогда как условия Юго-Восточного района можно рассматривать как экстремальные.

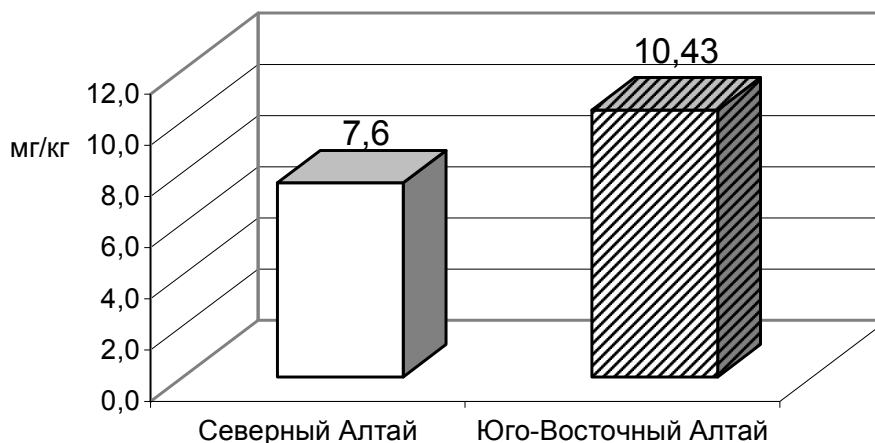


Рис. 1. Суммарный показатель химического загрязнения почв Северного и Юго-Восточного Алтая

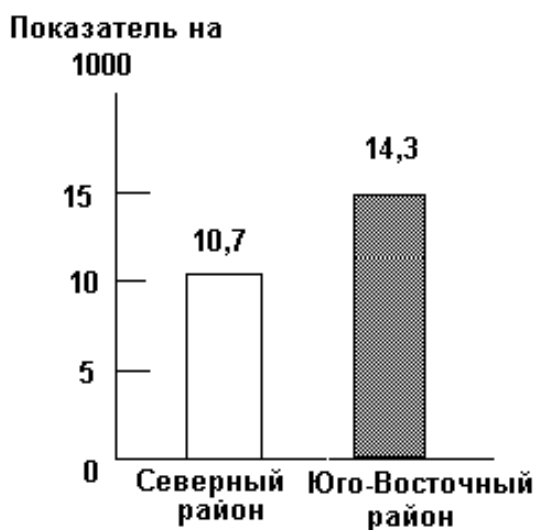


Рис. 2. Младенческая смертность в двух районах



Рис. 3. Заболеваемость детей 1-го года жизни в двух районах

Как известно, показатели здоровья населения формируются под влиянием многочисленных факторов не только природной, но и социальной среды. В период осуществления социаль-

но-экономических преобразований в России стало заметным снижение жизненного уровня населения Республики Алтай, что повлекло за собой ухудшение состояния здоровья детей и женщин этого региона.

Анализ результатов нашего анкетирования выявил неудовлетворительные социальные условия для проживания населения в Юго-Восточном Алтае (по сравнению с Северным). Здесь более 70 % семей являются многодетными (имеют трех и более детей). Количество безработных родителей, проживающих в Юго-Восточном Алтае, почти вдвое выше, чем в Северном. Если на одного жителя Северного Алтая приходится 15,5 кв.м жилой площади, то в Юго-Восточном Алтае этот показатель составляет только 14 кв.м.

По результатам проведенного нами анкетирования, 68,5% населения Республики Алтай имеет средний доход на душу населения ниже прожиточного минимума. Это приводит к несбалансированному питанию у 65,2% детей, особенно в удаленных селах Юго-Восточного Алтая.

С целью определения сочетанного влияния экологических и социальных факторов на основные показатели здоровья детей и женщин Республики Алтай были выделены два условных района, диаметрально противоположных как по природным, так и по социальным условиям. К первому району, благоприятному, где совпадают благоприятные экологические и удовлетворительные социальные характеристики, был отнесен Северный район (выделен на территории Северного Алтая), куда вошли Майминский и Чемальский административные районы. Во второй район, Юго-Восточный, где сочетаются неблагоприятные экологические и неудовлетворительные социальные условия, были объединены Улаганский и Кош-Агачский административные районы республики, входящие в состав Юго-Восточного Алтая.

При сравнении выделенных условных районов выявлено, что в Северном районе показатель рождаемости в исследуемом 2010 году составил 14,4 на 1000, тогда как в Юго-Восточном – 26,5; смертность в этих районах составила соответственно 10,9 и 9,6 на 1000 населения. В результате, естественный прирост населения в Северном районе оказался равным +3,5, а в Юго-Восточном – почти в 5 раз выше – +16,9.

По Республике Алтай в целом показатель рождаемости составил в указанном году 20,1 на 1000 населения, тогда как смертность – 11,9 на 1000, то есть естественный прирост населения составил +8,2. Республика Алтай – один из немногих регионов России, где сохраняется положительный прирост населения, при котором происходит полноценная смена поколений благодаря относительно высоким показателям рождаемости [14]. В этом заключается отличие Республики Алтай от большинства регионов страны, в которых с начала 90-х годов 20-го столетия наблюдается депопуляция населения.

Если рассматривать Республику Алтай в целом, то в исследуемом 2010 г. здесь отмечен один из самых низких за последние годы для нашего региона показателей младенческой смертности – 9,5 на 1000 родившихся живыми. Ведущими причинами младенческой смертности явились состояния, возникающие в перинатальном периоде, и врожденные аномалии развития.

Заболеваемость новорожденных по Республике Алтай в 2010 году составила 358,6 на 1000 родившихся, что практически соответствует этому показателю по Российской Федерации (361,3 на 1000).

Сравнение двух районов по показателю заболеваемости детей первого года жизни

свидетельствует, что в Северном районе заболеваемость детей этого возраста в указанном году составила 2457,5 на 1000, тогда как в Юго-Восточном – 3989,8 на 1000, что более чем в 1,6 раза выше по сравнению с Северным районом (рис. 3). Показатель заболеваемости детей первого года жизни по республике в целом в 2010 г. составил 3258,3 на 1000, что на 22,5 % выше такового по Российской Федерации.

Сравнивая общую заболеваемость детей от 0 до 14 лет по выбранным условным районам, можно видеть, что в Северном районе этот показатель в 2010 г. составил 1680,0 на 1000 против 1927,3 в Юго-Восточном районе, то есть на 12,3% меньше, чем в Юго-Восточном районе.

Сравнение двух условных районов по общей заболеваемости подростков показывает, что общая заболеваемость среди подростков в Юго-восточном районе в 1,2 раза выше по сравнению с Северным (1786,0 против 1473,1 на 1000 соответственно).

Заболеваемость девушек-подростков по Республике Алтай в целом составила в 2010 г. 2020,5 на 1000, что в 1,3 раза больше, чем юношей. Здоровье девушек – это женское здоровье в будущем. Общая заболеваемость девушек Юго-Восточного района оказалась на 18,9% выше по сравнению с девушками Северного района (1915,2 против 1553,1 на 1000) – рис. 4.

Среди населения Республики Алтай женщины составляют более половины – 52,6 % (110821 человек), из них 57166 (51,6 %) – фертильного возраста. Анализ гинекологической заболеваемости свидетельствует о ее значительном росте за последние годы (2008–2010 гг.). Так, воспалительная заболеваемость органов малого таза женщин фертильного возраста Республики Алтай возросла почти в 3 раза, нарушения менструального цикла – на 6,8 %, рак шейки матки – на 30,2 %, рак тела матки – в 1,4 раза, рак молочной железы – на 77,5 %.

Заболеваемость беременных женщин в 2010 г. по республике составила 2440,3 на 1000, что в 3,2 раза больше по сравнению с 2008 годом. Анализ заболеваемости беременных в выбранных условных районах свидетельствует, что в неблагоприятном Юго-Восточном районе заболеваемость более чем в 2,2 раза выше по сравнению с Северным районом (3149,9 против 1420,0 на 1000 соответственно) – рис. 5.

В структуре заболеваемости беременных одно из первых мест занимают анемии. Показатель заболеваемости анемией в Республике Алтай составил 377,2 на 1000 родов и превысил таковой по Российской Федерации на 40,3%. Заболеваемость анемией в Юго-Восточном районе среди родильниц в 2010 г. оказалась более чем в три раза выше по сравнению с Северным районом (399,8 против 122,1 на 1000).

Из социально-значимых заболеваний, среди женщин Республики Алтай заболеваемость туберкулезом, впервые выявленным в 2010 году, составила 96,2 на 100000 женщин фертильного возраста. В Юго-Восточном районе заболеваемость первичным туберкулезом у женщин фертильного возраста в 2010 году отмечена в 1,4 раза большая, нежели в Северном районе (108,9 и 80,6 на 100000 соответственно).

Показатель заболеваемости сифилисом среди женщин республики за 2010 г. составил 101,1 на 100000 женского населения. Сравнение по исследуемым районам показывает, что заболеваемость сифилисом среди женщин Юго-Восточного района в 2010 г. оказалась на 23,0 % больше, нежели в Северном районе (93, 6 против 76, 4 на 100000).

В результате проведенных исследований удалось сделать следующие выводы:

1. Территория Республики Алтай неоднородна. В эколого-социальном отношении здесь можно выделить районы более благоприятные и менее благоприятные для проживания населения.

2. Республика Алтай – одна из немногих территорий Российской Федерации, где сохраняется положительный прирост населения, в отличие от большинства регионов страны. Значительный прирост населения характерен, прежде всего, для Юго-Восточного Алтая, что связано, в первую очередь, с социальным фактором – традицией коренного населения иметь многодетные семьи.

3. Заболеваемость новорожденных в Республике Алтай в исследуемом 2010 году оказалась примерно равной таковой по Российской Федерации, тогда как заболеваемость детей первого года жизни в республике почти на четверть превысила общероссийский уровень.

4. При сравнении контрастно различающихся районов республики выявлено, что в Юго-Восточном районе оказались су-

Показатель на



Рис. 4. Общая заболеваемость девушек-подростков двух районов

Показатель на



Рис. 5. Заболеваемость беременных женщин двух районов

щественно хуже практически все рассмотренные показатели, нежели в Северном: больше показатель младенческой смертности, выше заболеваемость детей в возрасте до года, общая заболеваемость детей и подростков, в том числе девушек-подростков, заболеваемость беременных женщин, родильниц, а также заболеваемость женщин фертильного возраста первичным туберкулезом и сифилисом.

5. Определена связь между эколого-социальными факторами и показателями здоровья детского и женского населения Республики Алтай: неблагоприятное сочетание экологических и социальных факторов, характерное для Юго-Восточного района Республики Алтай, оказывает значительное негативное воздействие на основные показатели здоровья женщин и детей этого района.

## Библиографический список

1. Мешков, Н.А. Экологические и медико-биологические последствия воздействия ядерных испытаний на территорию и население Республики Алтай / Н.А. Мешков, Е.Г. Жилияев, Е.А. Вальцева, Л.Л. Галин. – М., 1999.
2. Основные показатели здоровья населения Республики Алтай за 2008 год. – Горно-Алтайск, 2009. – Ч. 1.
3. Основные показатели здоровья населения Республики Алтай за 2009 год. – Горно-Алтайск, 2010. – Ч. 1.
4. Основные показатели здоровья населения Республики Алтай за 2010 год. – Горно-Алтайск, 2011. – Ч. 1.
5. Методические указания по вопросам сбора, обработки и порядка представления данных об изменениях состояния здоровья населения, связанных с загрязнением окружающей среды МУ № 3861-85: издание официальное. – М., 1985.
6. Методические указания по оценке степени загрязнения атмосферного воздуха населенных пунктов металлами по их содержанию в снежном покрове и почве МУ № 5174-90: издание официальное. – М., 1990.
7. Методические указания по гигиенической оценке качества почвы населенных мест МУ № 2.1.7.730-99: издание официальное. – М., 1999.
8. Порядок деятельности санитарно-эпидемиологической службы по оценке состояния здоровья населения в связи с воздействием факторов окружающей среды: издание официальное. – М., 1989.
9. Мальгин, М.А. Биогеохимия микроэлементов в Горном Алтае. – Новосибирск, 1978.
10. Маринин, А.М. Физическая география Горного Алтая / А.М. Маринин, Г.С. Самойлова. – Барнаул, 1987.
11. Модина, Т.Д. Климаты Республики Алтай. – Новосибирск, 1997.
12. Мальгин, М.А. Кадмий в почвах долины Катунь и районов ртутных месторождений / М.А. Мальгин, А.В. Пузанов, О.А. Ельчинова, Т.А. Горюнова // Материалы международного симпозиума. – Горно-Алтайск, 1992.
13. Мешков, Н.А. Научное обеспечение Федеральной целевой программы по оказанию медицинской, социальной помощи населению и нормализации санитарно-гигиенического состояния населенных пунктов Республики Алтай, подвергшихся радиационному воздействию в результате ядерных испытаний на Семипалатинском полигоне: отчет о выполнении НИР. – М., 1997.
14. Елманов, А.В. Репродуктивное здоровье женщин-аборигенок Республики Алтай: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Томск, 2004.

## Bibliography

1. Meshkov, N.A. Ehkologicheskie i mediko-biologicheskie posledstviya vozdeystviya yadernykh ispihtaniy na territoriyu i naselenie Respubliki Altaj / N.A. Meshkov, E.G. Zhilyaev, E.A. Valjceva, L.L. Galin. – M., 1999.
2. Osnovniye pokazateli zdoroviya naseleniya Respubliki Altaj za 2008 god. – Gorno-Altajsk, 2009. – Ch. 1.
3. Osnovniye pokazateli zdoroviya naseleniya Respubliki Altaj za 2009 god. – Gorno-Altajsk, 2010. – Ch. 1.
4. Osnovniye pokazateli zdoroviya naseleniya Respubliki Altaj za 2010 god. – Gorno-Altajsk, 2011. – Ch. 1.
5. Metodicheskie ukazaniya po voprosam sbora, obrabotki i poryadka predstavleniya dannikh ob izmeneniyakh sostoyaniya zdoroviya naseleniya, svyazannikh s zagryazneniem okruzhayuthey sredy MU № 3861-85: izdanie oficialnoe. – M., 1985.
6. Metodicheskie ukazaniya po ocenke stepeni zagryazneniya atmosfernoego vozdukhа naselennikh punktov metallami po ikh soderzhaniyu v snezhnom pokrove i pochve MU № 5174-90: izdanie oficialnoe. – M., 1990.
7. Metodicheskie ukazaniya po gigienicheskoy ocenke kachestva pochvih naselennikh mest MU № 2.1.7.730-99: izdanie oficialnoe. – M., 1999.
8. Poryadok deyatel'nosti sanitarno-ehpidemiologicheskoy sluzhbi po ocenke sostoyaniya zdoroviya naseleniya v svyazi s vozdeystviem faktorov okruzhayuthey sredy: izdanie oficialnoe. – M., 1989.
9. Maljgin, M.A. Biogeokhimiya mikroelementov v Gornom Altae. – Novosibirsk, 1978.
10. Marinin, A.M. Fizicheskaya geografiya Gornogo Altaya / A.M. Marinin, G.S. Samoylova. – Barnaul, 1987.
11. Modina, T.D. Klimat Respubliki Altaj. – Novosibirsk, 1997.
12. Maljgin, M.A. Kadmij v pochvakh dolin Katuni i rayonov rtutnykh mestorozhdeniy / M.A. Maljgin, A.V. Puzanov, O.A. Eljchinova, T.A. Goryunova // Materiali mezhdunarodnogo simpoziuma. – Gorno-Altajsk, 1992.
13. Meshkov, N.A. Nauchnoe obespechenie Federal'noy celevoy programmi po okazaniyu medicinskoj, social'noj pomoshchi naseleniyu i normalizacii sanitarno-gigienicheskogo sostoyaniya naselennikh punktov Respubliki Altaj, podvergnishysya radiacionnomu vozdeystviyu v rezul'tate yadernykh ispihtaniy na Semipalatinskoy poligone: otchet o vishpolnenii NIR. – M., 1997.
14. Elmanov, A.V. Reprodukivnoe zdorovje zhenthin-aborigenok Respubliki Altaj: avtoref. dis. ... kand. med. nauk. – Tomsk, 2004.

Статья поступила в редакцию 10.01.13

УДК 616.441-003.822

**Sukhanov A.V., Ryman O.D., Mustafina S.V., Denisova D.V. ADOLESCENT'S COGNITIVE FUNCTIONS CONDITION IN REGION WITH MILD IODINE DEFICIENCY.** The estimation of the association between urinary iodine level and cognitive function in adolescents of Novosibirsk was performed. 215 persons (46% boys and 54% girls) aged 15.66±0.9 years were studied. Ioduria levels and cognitive function were determined by standardized screening methods. Letter cancellation test (modified Bourdon's test), Luria's 10-words test and test of excluded of incorrect words were used. The median of urinary iodine concentration in adolescents was 93.0 mcg/l. Urinary iodine was more 100.0 mcg/l in 39% samples and was less 50.0 mcg/l in 7% samples. 20% of adolescents (9.3% of boys and 29.0% girls) had the diffuse goiter revealed by the palpation of thyroid gland. The mean of TSH level was 1.9±1.1 mIU/l. In the attention/concentration by the letter cancellation test and in the test of excluded of incorrect words the statistically significant gender differences ( $p < 0.01$ ) were detected. The significant positive correlation between the numbers of correct excluded words (strike words off the test list) in the test of excluded of incorrect words and level of urinary iodine after adjusting for age and sex was determined ( $B (SE)=0.599 (0.217)$ ,  $p=0.05$ ). Thus, than more level of urinary iodine, than the cognitive test performance better was revealed. The primary importance at the population level of adolescents under condition of mild iodine deficiency has subclinical disorders of intellectual development.

**Key words:** iodine deficiency, ioduria, cognitive functions, adolescents.

**А.В. Суханов**, канд. мед. наук, с.н.с. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний, г. Новосибирск, E-mail: [25081973@mail.ru](mailto:25081973@mail.ru); **О.Д. Рымар**, д-р мед. наук, в.н.с. лаборатории клинко-популяционных и профилактических исследований терапевтических и эндокринных заболеваний, г. Новосибирск, E-mail: [Orymar23@gmail.ru](mailto:Orymar23@gmail.ru); **С.В. Мустафина**, канд. мед. наук, ст.н.с. лаборатории клинко-популяционных и профилактических исследований терапевтических и эндокринных заболеваний, г. Новосибирск, E-mail: [svetamustafina@rambler.ru](mailto:svetamustafina@rambler.ru); **Д.В. Денисова**, д-р мед. наук, в.н.с. лаборатории клинко-популяционных и профилактических исследований терапевтических и эндокринных заболеваний, г. Новосибирск, E-mail: [denisovadiana@gmail.com](mailto:denisovadiana@gmail.com)

## ПОКАЗАТЕЛИ КОГНИТИВНОЙ ФУНКЦИИ У ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РЕГИОНЕ С ЛЕГКИМ ЙОДОДЕФИЦИТОМ

Проведена оценка связи уровня йодурии с показателями когнитивных функций у подростков г. Новосибирска. Обследовано 215 человек (46% мальчиков и 54% девочек), 15,66±0,9 лет. Медиана концентрации йода в моче составила 93,0 мкг/л. Для оценки состояния когнитивных функций и уровня йодурии применялись стандартизованные скрининговые методы. Использовались корректурная проба (модифицированный тест Бурдона), тест запоминания 10-ти слов по А.Р. Лурия и тест исключения понятий. В 39 % показатели йодурии более 100,0 мкг/л, в 7% проб – менее 50,0 мкг/л. Пальпаторно диффузный зоб был выявлен у 20% подростков (9,3% мальчиков и 29% девочек). Средний уровень ТТГ – 1,9±1,1 мЕд/л. Определены гендерные различия по концентрации внимания и по тесту исключения понятий ( $p < 0,01$ ). После стандартизации по полу и возрасту в тесте исключения понятий (оценивалось количество правильно вычеркнутых слов из списка) получена достоверная положительная связь результата теста с показателями йодурии  $B(SE)=0,599(0,217)$ ,  $p=0,05$ . Чем больше показатели йодурии, тем лучше был выполнен этот тест. Таким образом, в условиях легкой йодной недостаточности основное значение на уровне популяции у подростков приобретают субклинические нарушения интеллектуального развития.

**Ключевые слова:** йодный дефицит, йодурия, когнитивные функции, подростки.

Когнитивные функции, к которым традиционно относят память, гнозис, речь, праксис и интеллект, представляют собой самые сложные функции головного мозга, с помощью которых подрастающее поколение осуществляет процесс рационального познания мира, свое вхождение во «взрослый» мир [18]. Многие наблюдательные исследования показали связь между дефицитом йода и снижением когнитивных функций у детей школьного возраста [9; 14; 15; 22; 23]. Дефицит йода является самой распространенной предотвратимой причиной умственного дефицита и является одной из основных проблем общественного здравоохранения [12; 19; 27]. Заболевания, обусловленные недостатком йода в окружающей среде, являются серьезной медико-социальной проблемой во многих регионах мира в связи с высокой распространенностью и широким спектром клинических проявлений и последствий [2; 4; 5; 8; 12; 21; 27]. Ряд исследований показали, что дети матерей, получающих йодопрофилактику, показывают лучшие результаты в моторных и когнитивных тестах, чем дети матерей не получающих йодопрофилактику или получающих на поздних стадиях беременности [20; 26; 27; 28]. Тем не менее, мало известно о влиянии дефицита йода на когнитивные функции в позднем детстве. В мета-анализе 18 исследований, оценивающих состояние йододефицита и когнитивные функции детей и взрослых, показано, что у людей, которые испытывали умеренный дефицит йода средний IQ, был на 13,5 пунктов ниже, чем в контрольной группе [24]. Данный метаанализ может быть подвергнут критике за использование разных типов исследований, возрастов обследованных и методов оценки когнитивных нарушений, многие влияющие факторы не приняты во внимание, все это свидетельствует об актуальности изучения когнитивной функции у детей и подростков, проживающих в условиях йододефицита в рамках эпидемиологических исследований. Единичные отечественные исследования в этой области в основном базируются на вербальных, бланковых и других рутинных методах исследования интеллекта, дающих его общую характеристику, но лишенных возможности количественной оценки отдельных высших психических функций, таких как восприятие, внимание, память, аналитико-синтетические процессы, сенсомоторная деятельность. В то же время количественная характеристика составляющих когнитивной сферы может способствовать дифференциальной диагностике патологии, уточнению значимости различных факторов риска, в том числе и дефицита йода, и обоснованию адекватных методов профилактики и коррекции когнитивных нарушений у детей [10; 11].

Цель исследования – изучить состояние когнитивной функции на репрезентативной подвыборке подростков в регионе с легким ИД (на примере г. Новосибирска).

**Материалы и методы.** Для исследования состояния когнитивной функции у подростков г. Новосибирска в 2009 г. было предпринято одномоментное (кроссекционное) популяционное обследование случайной репрезентативной выборки школьников 14-17 лет обоего пола. Для проведения обследований школьников был избран Октябрьский район г. Новосибирска, который по числу промышленных предприятий, культурных, медицинских учреждений, учебных заведений и этническому составу жителей является типичным районом города. Из проживающих в Октябрьском районе 7200 детей подросткового возраста (14-17 лет) для обследования было отобрано 700 человек (≈10%), что

обеспечивало репрезентативность выборки. Из имеющихся 20 школ Октябрьского района методом случайных чисел было отобрано 10 школ. Единицей выборки был класс из параллели. Это определяло случайность выборки. Объем выборки подростков рассчитывался исходя из формулы:

$$n = \frac{z^2 s^2 N}{\Delta^2 N + z^2 s^2}, \text{ где}$$

$z$  – коэффициент доверия ( $z = 1,96$  для 95 % надежности),  $n$  – объем выборки,  $s^2$  – выборочная дисперсия,  $N$  – объем генеральной совокупности. Расчеты выполнялись с помощью статистического пакета «R for Windows» [25]. Репрезентативность такого подхода к формированию выборки подтверждалась проводимым нами ранее (1989 г.) пилотным обследованием, в результате которого были получены воспроизводимые результаты при хорошей их сопоставимости с данными, полученными в ходе других обследований подростков [10; 11]. Группа обследованных подростков состояла из 231 мальчика (42,1%) и 318 девочек (57,9%). Средний возраст составил 15,66 ± 0,9 года. В выбранных классах было проведено сплошное обследование учащихся. Для включения в обследование обязательным условием служило получение письменного информированного согласия на участие в нем как от родителей, так и от самого обследуемого подростка. Указанное информированное согласие было одобрено локальным этическим комитетом при ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН. Исследование состояния когнитивной функции включало в себя выполнение теста запоминания 10-ти слов по методике, предложенной А.Р. Лурия (унифицирована для целей скрининга), с последующим воспроизведением их после интерферирующих заданий (припоминание), проведение корректурной пробы (буквенная модификация теста Бурдона, применяемая для целей скрининга), а также методики исключения понятий (словесный вариант теста) [6; 16]. Аналогичные методы выполнения корректурной пробы и выполнения теста запоминания 10-ти слов применялись при оценке когнитивных функций у детей и подростков с первичными цефалгиями, при оценке эффективности лечения детей после ЧМТ [17].

Применение указанных тестов позволило оценить состояние памяти, концентрации внимания и особенностей мышления в условиях проведения данного скринирующего обследования. Отклик при выполнении когнитивного тестирования составил 78,4% от общего объема выборки, что позволяет считать полученные результаты репрезентативными. Сбор мочи для определения йодурии проводился в одноразовые стаканчики с обязательным условием исключения попадания паров йода в обследуемые образцы. Определение концентрации йода в моче в разовых порциях проведено с использованием инверсионно-вольтамперметрического метода согласно методическим рекомендациям МУ 08-47/148 (по реестру аккредитованной метрологической службы). Методика аттестована в соответствии с ГОСТ Р 8.563-96. Она внесена в Государственный Реестр методик выполнения измерений, применяемых в сферах распространения государственного метрологического контроля и надзора ФР.1.31.2004.01109.

Определение производили с использованием аналитического вольтамперметрического комплекса СТА (Томск, Политех-

нический университет НПФ «ЮМХ»). Концентрация йода в разовой порции мочи хорошо коррелирует с уровнем йода в суточной моче и отражает поступление йода в организм непосредственно на момент исследования. Концентрация йода в моче выражалась в мкг/л. Для оценки тяжести йодной недостаточности был использован показатель медианы [3]. Пальпаторно-визуальная оценка размеров ЩЖ использовалась как скрининговый метод. По классификации ВОЗ (2001г.) зобом обозначается пальпируемая ЩЖ, когда размеры ее долей превышают по размеру концевую фалангу большого пальца обследуемого (1 степень зоба) и видимая на глаз увеличенная ЩЖ (2 степень зоба). Пальпацию проводили в положении пациента стоя лицом к врачу, когда большие пальцы каждой руки обследующего располагаются на железе, а остальные пальцы охватывают шею сзади. Оценку различий средних значений количественных показателей проводили с помощью процедуры однофакторного дисперсионного анализа. Использовали стандартные критерии оценки статистических гипотез:  $t$  – Стьюдента в случае нормального распределения количественных показателей, или рангового критерия Н – Крускала-Уоллиса, – модификации критерия U – Манна-Уитни для более чем двух независимых выборок – в случае распределения, отличного от нормального. Нормальность распределения определялась по методу Колмогорова-Смирнова. Для изучения связей между переменными использовали процедуру парного корреляционного анализа (использовался непараметрический критерий Спирмена) и множественной линейной регрессии (процедура пошагового включения независимых факторов в модель). Проверка гипотез во всех случаях проводилась для уровня вероятности 95 % ( $p < 0,05$ ).

**Результаты и обсуждение.** В своё время ВОЗ определила ряд параметров, по которым следует оценивать выраженность йодного дефицита. Они включают: распространённость зоба в популяции (клинический показатель) и уровень выделения йода с мочой (биохимический показатель). В соответствии с последними рекомендациями в качестве основного рассматривается последний показатель [27].

Данные о наличии очагов зобной эндемии в пределах Новосибирской области до начала 1990-х годов не публиковались. Начатые в 1992-1993 гг. исследования йоддефицитных заболеваний ЩЖ у детей и подростков в Новосибирске показали, что недостаточность лёгкой и, в меньшем числе случаев, умеренной степени встречалась более чем у половины детей препубертатного возраста и у 30% подростков. В конце 1990-х годов

показатели медианы йодурии свидетельствовали об увеличении потребления микроэлемента, однако показатели йодурии менее 100 мкг/л были определены у трети обследованных учащихся [8]. По результатам, полученным сотрудниками НИИ терапии СО РАМН, под руководством академика РАМН Ю.П. Никитина, в 1990-е годы у 83% взрослых жителей молодого возраста (25-34 лет) г. Новосибирска имелся йод, в основном легкой и умеренной степени тяжести. Медиана йодурии у лиц репродуктивного возраста в 1995 г составила 47 мкг/л. Проведённое через 10 лет, в 2005 году, обследование показало, что медиана йодурии во взрослой популяции (45-69 лет) составила 107 мкг/л. Однако, среди образцов мочи в 46% были определены показатели йодурии менее 100 мкг/л [7].

Распространённость зобов является одним из клинических критериев йододефицитного состояния населения. В 2009 г. по данным пальпации диффузный зоб выявлен у 20% подростков (9,3% мальчиков и 29% девочек). В период полового созревания увеличение ЩЖ обусловлено не только дефицитом йода. Потребность организма в гормонах щитовидной железы у подростков повышена, и это может вызвать «рабочее» увеличение щитовидной железы, которое чаще встречается у девочек, чем у мальчиков. К так называемому возрастному увеличению щитовидной железы следует относиться с большим вниманием, многолетний перерыв в йодной профилактике, нарастание экологического неблагополучия, усиление стрессов привели в последние годы к значительному росту болезней щитовидной железы. Подросткам с увеличенной ЩЖ по данным пальпации, было выполнено УЗИ ЩЖ, при этом узловых патологий выявлено не было. У обследованных нами подростков медиана концентрации йода в моче составила 93,0 мкг/л. Среди образцов мочи в 39% определены показатели йодурии более 100 мкг/л, в 7% проб – менее 50 мкг/л (таблица 1).

В руководстве «Оценка йододефицитных заболеваний и мониторинг их ликвидации: руководство для менеджеров программ», представленном Международным советом по контролю йододефицитных заболеваний при ВОЗ (третье издание, 2007 г.), говорится, что если медиана концентрации йода в моче составляет 100 мкг/л и выше, то в данной популяции дефицита йода нет. Не менее 50% проб от выборки должны содержать концентрацию йода выше 100 мкг/л. Кроме того, не более 20% проб могут содержать концентрацию йода ниже 50 мкг/л [27]. Таким образом, данные эпидемиологических исследований, проведённые нами в г. Новосибирске за период с 1995 по 2010 гг.

свидетельствуют о сохраняющемся йодном дефиците лёгкой степени выраженности в течение последних 15 лет. До настоящего времени практически во всех группах населения сохраняется риск развития патологии, обусловленной недостатком йода в организме и может приводить к когнитивным нарушениям. На всей подвыборке подростков нами было проведено исследование состояния когнитивной функции: тест А.Р. Лурия (запоминания 10-ти слов), с последующим воспроизведением (припоминание), проведение корректурной пробы (буквенная модификация теста Бурдона), а также методики исключения понятий (словесный вариант теста). В обследованной выборке были отмечены статистически достоверные гендерные различия ( $p < 0,01$ ) по концентрации внимания и по тесту исключения понятий. Средние их показатели приведены в таблице 2.

Средние величины, по количеству просмотренных за 1 минуту символов, а также по продуктивности выполнения корректурной пробы и количество баллов при выполнении теста исключения понятий были достоверно выше у девочек, в то время как процент ошибок, точность выполнения корректурной пробы и среднее количество ошибок при выполнении теста Лурия с запоминанием 10 слов не имели гендерных различий. Таким образом, у мальчиков в несколько большей степени страдает скорость ассоциативного мышления, а у девочек немного ниже показатели концентрации внимания – по точности и по продуктивности выполнения задания в корректурной пробе. Указанные показатели были снижены умеренно. После стандартизации по полу и возрасту из предложенных скрининговых когнитивных тестов в тесте исключения понятий для количества правильно вычеркнутых из списка слов была получена достоверная связь результата теста с показателями йодурии  $B(SE) =$

Таблица 1  
Показатели йодурии у подростков 14-17 лет г. Новосибирска

Пол	Показатели йодурии (мкг/л)				Медиана, мкг/л
	0 – 19	20–49	50–99	≥100	
Мальчики (n=98)	-	6,1%	56,1%	37,8%	-
Девочки (n=117)	-	7,7%	52,1%	40,2%	-
Оба пола (n=215)	-	7,0%	53,9%	39,1%	93,0

Таблица 2  
Показатели когнитивных функций у подростков 14–17 лет г. Новосибирска

Показатели когнитивных функций № п/п*	Мальчики (n = 231)	Девочки (n = 318)	P по полу
1	279,7 ± 68,73	318,1 ± 74,2	< 0,01
2	19,3 ± 17,28	18,1 ± 16,5	> 0,05
3	0,85 ± 0,11	0,86 ± 0,1	> 0,05
4	235,6 ± 52,97	270,7 ± 53,71	< 0,01
5	6,1 ± 2,11	6,8 ± 1,79	< 0,01
6	1,96 ± 1,0	1,9 ± 1,04	> 0,05
7	1,66 ± 1,43	1,6 ± 1,39	> 0,05

\* **Примечание:** 1 — корректурная проба: количество просмотренных за 1 минуту символов; 2 — корректурная проба: процент ошибок; 3 — корректурная проба: точность выполнения задания; 4 — корректурная проба: продуктивность выполнения задания; 5 — тест исключения понятий — оценка в баллах; 6 — тест Лурия (непосредственное воспроизведение) — среднее количество ошибок названных слов; 7 — тест Лурия (отсроченное воспроизведение) — количество ошибочно названных слов.

0,599(0,217),  $p=0,059$ , т.е. чем больше показатели йодурии, тем лучше выполнен данный тест.

Методика предназначена для исследования способности к классификации и анализу, оценки темпа и стройности мышления. Обследуемому предлагается бланк с 17 рядами слов. В каждом ряду 4 слова объединены общим родовым понятием, а пятое к нему не относится. За 3 минуты обследуемые должны найти эти слова и вычеркнуть их. Максимальное количество вычеркнутых слов – 17, оценивается как 9 баллов, а меньшее количество вычеркнутых слов оценивается меньшим количеством баллов. Не получено связей показателей йодурии с результатами других тестов. Полученные нами данные соответствуют литературным данным, согласно которым в условиях умеренной и даже легкой йодной недостаточности, основное значение на уровне популяции приобретают субклинические нарушения интеллектуального развития [15; 23]. По данным Щеплягиной Л.А., было отмечено замедление формирования процессов познания у детей в йоддефицитном районе: внимания – в 3 раза, восприятия и мелкой моторики – в 2 раза, мышления – в 1,8 раза ( $p<0,05$ ). Более 2/3 (85,5%) детей в районе умеренного ИД имеют ту или иную степень недостаточности по основным познавательным функциям [15].

В Твери (2004 г.) было проведено обследование 154 детей препубертатного возраста – учеников школ-интернатов, которое выявило у детей, имеющих эндемический зоб при отсутствии клинических проявлений гипотиреоза, снижение общего показателя интеллекта с отставанием в развитии таких когнитивных функций, как память и внимание, а также смещение вегетативной регуляции в сторону усиления парасимпатических влияний. На фоне употребления йодированного хлеба, обогащенного йодированным белком (йодказеином) у этих детей наблюдалось

увеличение коэффициента переключаемости внимания и объема внимания [1].

Исследования, посвященные изучению влияния недостаточности йода на психомоторное и интеллектуальное развитие школьников в других странах показали, что у детей с ИД страдает способность к обучению (устный счет, поиск символов, чтение, обобщение и т.д.). По данным Bogale A. с соавт., выявлена связь между кратковременной памятью и легким йоддефицитом у детей [20]. Таким образом, дефицит йода оказывает негативное влияние на формирование интеллектуальной сферы ребенка не только в результате дизонтогенеза высших психических функций, но и в связи с нарушением формирования этих функций в процессе роста и развития.

#### Выводы

1. Среди обследованных подростков в 61% случаев определены показатели йодурии менее 100 мкг/л. Медиана йодурии составила 93,0 мкг/л, что указывает на сниженную йодную обеспеченность (легкая степень).

2. В условиях легкой йодной недостаточности основное значение на уровне популяции приобретают субклинические нарушения интеллектуального развития.

3. По полученным в ходе выполнения нашей работы данным, которые согласуются с результатами предыдущих исследований, к настоящему времени проблема йоддефицита в нашем регионе не решена, и продолжает оказывать определенное влияние на состояние когнитивной функции у подрастающего поколения.

#### БЛАГОДАРНОСТИ

Авторы признательны и выражают благодарность за помощь в выполнении работы акад. Никитину Ю.П., в.н.с., к.м.н., Завьяловой Л.Г., доценту, к.м.н., Зинчук В.Г., с.н.с. Щепиной Ю.В.

#### Библиографический список

1. Белякова, Н.А. Массовая профилактика йоддефицитных состояний у детей / Н.А. Белякова, В.В. Шахтарин, М.Б. Лясникова // Профилактическая медицина (Профилактика заболеваний и укрепление здоровья). – 2004. – № 4.
2. Герасимов, Г.А. Йод-дефицитные заболевания в России. Простое решение сложной проблемы / Г.А. Герасимов, В.В. Фадеев, Н.Ю. Свириденко [и др.]. – М., 2002.
3. Данн, Дж. Т. Лабораторная оценка йодной недостаточности. – Ташкент, 1991.
4. Дедов, И.И. Результаты мониторинга йодо-дефицитных заболеваний в Российской Федерации (2000-2005 гг.) / И.И. Дедов, Г.А. Мельниченко, Е.А. Трошина [и др.]. – М., 2005.
5. Дедов, И.И. Стратегия ликвидации йоддефицитных заболеваний в Российской Федерации / И.И. Дедов, И.Ю. Свириденко // Проблемы эндокринологии. – 2001. – № 6.
6. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека. – М., 1969.
7. Никитин, Ю.П. Обеспеченность йодом взрослого населения Новосибирска / Ю.П. Никитин, О.Д. Рымар, С.В. Мустафина [и др.] // Вопросы питания. – 2008. – № 2.
8. Савченков, М.Ф. Йод и здоровье населения Сибири / М.Ф. Савченков, В.Г. Селяницкая, С.И. Колесников. – Новосибирск, 2002.
9. Стенникова, О.В. Роль йодного обеспечения в формировании интеллектуального и соматического здоровья детского населения / О.В. Стенникова, А.Е. Бобрыкина, Л.В. Левчук // Вопросы современной педиатрии. – 2009. – № 3.
10. Суханов, А.В. Ассоциации артериального давления, пульса и состояния когнитивных функций в подростковом возрасте: популяционное исследование / А.В. Суханов, Д.В. Денисова // Артериальная гипертензия. – 2010. – № 4.
11. Суханов, А.В. Ассоциация массы тела с состоянием когнитивных функций в подростковом возрасте: популяционное исследование / А.В. Суханов, Д.В. Денисова // Педиатрия. – 2011. – № 6.
12. Трошина, Е.А. Заболевания, связанные с дефицитом йода: уроки истории и время принятия решений // Проблемы эндокринологии. – 2011. – № 1.
13. Щеплягина, Л.А. Препараты йода в укреплении здоровья детей // Педиатрия (приложение Consilium Medicum). – 2010. – № 1.
14. Щеплягина, Л.А. Йод и интеллектуальное развитие ребенка / Л.А. Щеплягина, Н.Д. Макулова, О.И. Маслова // Русский медицинский журнал. – 2002.
15. Щеплягина, Л.А. Состояние когнитивной сферы у детей в районах с дефицитом йода / Л.А. Щеплягина, Н.Д. Макулова, О.И. Маслова // Педиатрия (приложение Consilium Medicum). – 2001. – № 7.
16. Заучивание 10 слов: методика предложена А.Р. Лурия // Альманах психологических тестов. – М., 1996.
17. Измайлова, И.Г. Когнитивные функции у детей и подростков с первичными цефалгиями / И.Г. Измайлова, В.В. Белопасов // Обзорные психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 2010.
18. Нормативы физического развития, показателей психомоторных и когнитивных функций, умственной работоспособности, деятельности сердечно-сосудистой системы, адаптационного потенциала детей 8, 9, 10 лет: пособие для врачей. – М., 2006.
19. Трошина, Е.А. Йоддефицитные заболевания в Российской Федерации: время принятия решений / Е.А. Трошина, Н.М. Платонова, Ф.М. Абдулхабилова [и др.]. – М., 2012.
20. Bogale, A, Abebe Y, Stoecker BJ, Abuye C, Ketema K, Hambidge K.M. Iodine status and cognitive function of women and their five year-old children in rural Sidama, southern Ethiopia. East Afr J. Public. Health, 2009.
21. Delange, F. Correction of iodine deficiency: benefits and possible side effects. Eur J Endocrinol, 1995.
22. Delange, F. Iodine deficiency as a cause of brain damage // Postgrad. Med. J., 2001.
23. Fernald, L. Iodine deficiency and mental development in children. In: Nutrition, Health and Child Development: Research Advances and Policy Recommendations. Scientific Publication No. 566. Washington, DC. Pan American Health Organization, 1998.
24. Qian, M, Wang D, Watkins WE, Gebiski V, Yan YQ, Li M, Chen ZP The effects of iodine on intelligence in children: a meta-analysis of studies conducted in China. Asia Pac J Clin Nutr, 2005.
25. Spector, P. Data Manipulation with R. N.Y.: Springer, 2008.
26. WHO/UNICEF. Reaching optimal iodine nutrition in pregnant and lactating women and young children. Joint Statement of the World Health Organization and the United Nations Children's Fund. Geneva, Switzerland: World Health Organization, 2007.
27. World Health Organization. WHO, UNICEF, ICCIDD. Assessment of iodine deficiency disorders and monitoring their elimination: a guide for programme managers. 3rd edition. – Geneva, 2007.
28. Zimmermann, MB. Iodine deficiency in pregnancy and the effects of maternal iodine supplementation on the offspring: a review // Am J Clin Nutr February. – 2009.

## Bibliography

1. Belyakova, N.A. Massovaya profilaktika yjododeficitnykh sostoyaniy u detey / N.A. Belyakova, V.V. Shakhtarin, M.B. Lyasnikova // Profilakticheskaya medicina (Profilaktika zabolevaniy i ukreplenie zdorov'ya). – 2004. – № 4.
2. Gerasimov, G.A. Yjod-deficitniye zabolevaniya v Rossii. Prostoye resheniya slozhnoy problemy / G.A. Gerasimov, V.V. Fadeev, N.Yu. Sviridenko [i dr.]. – M., 2002.
3. Dann, Dzh. T. Laboratornaya ocenka yjodnoy nedostatochnosti. – Tashkent, 1991.
4. Dedov, I.I. Rezul'taty monitoringa yjodo-deficitnykh zabolevaniy v Rossiyskoy Federacii (2000-2005 gg.) / I.I. Dedov, G.A. Melnichenko, E.A. Troshina [i dr.]. – M., 2005.
5. Dedov, I.I. Strategiya likvidatsii yjododeficitnykh zabolevaniy v Rossiyskoy Federacii / I.I. Dedov, I.Yu. Sviridenko // Problemy ehndokrinologii. – 2001. – № 6.
6. Luriya, A.R. Vihshie krovnye funktsii cheloveka. – M., 1969.
7. Nikitin, Yu.P. Obespechenost' yjodom vzroslogo naseleniya Novosibirsk / Yu.P. Nikitin, O.D. Rihmar, S.V. Mustafina [i dr.] // Voprosy pitaniya. – 2008. – № 2.
8. Savchenkov, M.F. Yjod i zdorov'e naseleniya Sibiri / M.F. Savchenkov, V.G. Selyatitskaya, S.I. Kolesnikov. – Novosibirsk, 2002.
9. Stennikova, O.V. Rol' yjodnogo obespecheniya v formirovaniye intellektual'nogo i somaticheskogo zdorov'ya detskogo naseleniya / O.V. Stennikova, A.E. Bobrikina, L.V. Levchuk // Voprosy sovremennoy pediatrii. – 2009. – № 3.
10. Sukhanov, A.V. Assotsiatsii arterial'nogo davleniya, pul'sa i sostoyaniya kognitivnykh funktsiy v podrostkovom vozraste: populyatsionnoye issledovanie / A.V. Sukhanov, D.V. Denisova // Arterial'naya gipertenziya. – 2010. – № 4.
11. Sukhanov, A.V. Assotsiatsiya massih tela s sostoyaniem kognitivnykh funktsiy v podrostkovom vozraste: populyatsionnoye issledovanie / A.V. Sukhanov, D.V. Denisova // Pediatriya. – 2011. – № 6.
12. Troshina, E.A. Zabolevaniya, svyazannye s deficitom yjoda: uroki istorii i vremya prinyatiya resheniy // Problemy ehndokrinologii. – 2011. – № 1.
13. Theplyagina, L.A. Preparaty yjoda v ukrepleniye zdorov'ya detey // Pediatriya (prilozhenie Consilium Medicum). – 2010. – № 1.
14. Theplyagina, L.A. Yjod i intellektual'noye razvitiye rebenka / L.A. Theplyagina, N.D. Makulova, O.I. Maslova // Russkiy meditsinskiy zhurnal. – 2002.
15. Theplyagina, L.A. Sostoyaniye kognitivnoy sfery u detey v rayonakh s deficitom yjoda / L.A. Theplyagina, N.D. Makulova, O.I. Maslova // Pediatriya (prilozhenie Consilium Medicum). – 2001. – № 7.
16. Zauchivaniye 10 slov: metodika predlozheniya A.R. Luriya // Al'manakh psikhologicheskikh testov. – M., 1996.
17. Izmaylova, I.G. Kognitivnye funktsii u detey i podrostkov s pervichnymi cefalgiyami / I.G. Izmaylova, V.V. Belopasov // Obozreniye psikiatrii i meditsinskoy psikhologii im. V. M. Bekhtereva. – 2010.
18. Normativnyye fizicheskogo razvitiya, pokazateley psikhomotornykh i kognitivnykh funktsiy, umstvennoy rabotosposobnosti, deyatelnosti serdechno-sosudistoy sistemy, adaptatsionnogo potentsiala detey 8, 9, 10 let: posobie dlya vrachey. – M., 2006.
19. Troshina, E.A. Yjododeficitniye zabolevaniya v Rossiyskoy Federacii: vremya prinyatiya resheniy / E.A. Troshina, N.M. Platonova, F.M. Abdulkhabirova [i dr.]. – M., 2012.
20. Bogale, A., Abebe Y., Stoecker B.J., Abuye C., Ketema K., Hambidge K.M. Iodine status and cognitive function of women and their five year-old children in rural Sidama, southern Ethiopia. East Afr J. Public. Health, 2009.
21. Delange, F. Correction of iodine deficiency: benefits and possible side effects. Eur J Endocrinol, 1995.
22. Delange, F. Iodine deficiency as a cause of brain damage // Postgrad. Med. J., 2001.
23. Fernald, L. Iodine deficiency and mental development in children. In: Nutrition, Health and Child Development: Research Advances and Policy Recommendations. Scientific Publication No. 566. Washington, DC. Pan American Health Organization, 1998.
24. Qian, M., Wang D., Watkins W.E., Gebisi V., Yan Y.Q., Li M., Chen Z.P. The effects of iodine on intelligence in children: a meta-analysis of studies conducted in China. Asia Pac J Clin Nutr, 2005.
25. Spector, P. Data Manipulation with R. N.Y.: Springer, 2008.
26. WHO/UNICEF. Reaching optimal iodine nutrition in pregnant and lactating women and young children. Joint Statement of the World Health Organization and the United Nations Children's Fund. Geneva, Switzerland: World Health Organization, 2007.
27. World Health Organization. WHO, UNICEF, ICCIDD. Assessment of iodine deficiency disorders and monitoring their elimination: a guide for programme managers. 3rd edition. – Geneva, 2007.
28. Zimmermann, M.B. Iodine deficiency in pregnancy and the effects of maternal iodine supplementation on the offspring: a review // Am J Clin Nutr February. – 2009.

Статья поступила в редакцию 10.01.13

УДК 616.8-001

**Mikheeva S.A. THERE ARE FEW DATA ON THE EFFECTS OF INFUSION SOLUTIONS ON THE LOWER EXTREMITY MICROCIRCULATION IN REPLACEMENT SURGERY.** The paper analyzes the effectiveness of new generations of colloid infusion gelatin-based media, Hydroxyethyl starches, on characteristics of microcirculation in 74 patients (2 groups) who underwent replacement of large lower extremity joints.

**Key words:** joint replacement, microcirculation, infusion therapy, hydroxyethylstarch.

**С.А. Михеева, врач - анестезиолог ННИИТО, г. Новосибирск, E-mail: [podkluchychka@mail.ru](mailto:podkluchychka@mail.ru)**

## ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФУЗИОННЫХ СРЕД НА МИКРОЦИРКУЛЯЦИЮ ПРИ ЭНДОПРОТЕЗИРОВАНИИ КРУПНЫХ СУСТАВОВ

В статье проведен анализ эффективности использования новых поколений коллоидных инфузионных сред на основе препаратов желатина и гидроксиэтилкрахмала, а так же коллоидных препаратов – декстранов, на показатели микроциркуляции у 74 пациентов при эндопротезировании тазобедренного сустава.

**Ключевые слова:** эндопротезирование, микроциркуляция, инфузионная терапия, гидроксиэтилкрахмалы.

Ежегодно в мире проводится более 1,5 млн. хирургических операций у больных с заболеваниями или повреждениями крупных суставов нижних конечностей (КСНК) [4]. Вместе с тем, проблема обеспечения безопасности операций эндопротезирования КСНК признается актуальной. Вопросы инфузионно-трансфузионной тактики в комплексе интенсивной терапии периоперационного периода занимают одно из важнейших зна-

чений в предупреждении развития осложнений [1]. Особенности операций эндопротезирования определяют необходимость проведения исследования микроциркуляции. Очевидно, что инфузионно-трансфузионная терапия (ИТТ) должна оказывать благоприятное влияние на микроциркуляцию тканей [2; 3; 4; 6; 7]. Признается целесообразным, что для каждого вида хирургического вмешательства должны быть выработаны свои ре-

комендации по ИТТ [3]. В настоящее время для оценки микроциркуляции покровных тканей используют лазерную доплеровскую флоуметрию.

**Цель исследования.** Оценить и сравнить влияние инфузионной терапии с использованием декстранов и новых поколений коллоидных сред на перфузию в мягких тканях у больных при эндопротезировании крупных суставов нижних конечностей.

**Материал и методы.** В исследование были включены 74 пациента с патологией крупных суставов нижних конечностей в возрасте от 20 до 80 лет, которым выполнено тотальное эндопротезирование тазобедренного сустава (ТЭТС) или тотальное эндопротезирование коленного сустава (ТЭКС).

Пациенты были разделены на две группы: основную группу ( $n=16$ ) и группу сравнения ( $n=58$ ). Группы были сопоставимы по возрасту, полу, весу, тяжести основной и сопутствующей патологии. В каждой из групп выделено 2 подгруппы в зависимости от типа выполненного вмешательства. Первая подгруппа – пациенты с ТЭТС, вторая – ТЭКС.

Продолжительность операций в группах не имела достоверных различий. Объем интраоперационной кровопотери в группах составил  $255,0 \pm 42,0$  мл (основная группа) и  $509,0 \pm 78,0$  мл (группа сравнения) ( $p=0,05$ ). В группе сравнения для волемического возмещения использовали: несбалансированные кристаллоиды и декстраны. При кровопотере до 10,0 мл/кг инфузионно-трансфузионную терапию проводили СЗП, декстранами и растворами кристаллоидов в объеме от 1,5 до 2,5 литров. Соотношение СЗП, декстранов и кристаллоидов составляло 0,5:1:2. При кровопотере от 10,0 до 20,0 мл/кг соотношение донорской эритроцитарной массы, СЗП, коллоидов и кристаллоидов составляло 0,5:1:1:2. В случаях кровопотери более 20,0 мл/кг соотношение донорской эритроцитарной массы, СЗП, коллоидов и кристаллоидов составляло 1:1:1:2.

Пациентам основной группы инфузионная терапия проводилась с использованием сбалансированных кристаллоидов и коллоидных растворов на основе препаратов крахмала и желатина. Абсолютным показанием к трансфузии донорской эритроцитарной массы являлась кровопотеря более 30% ОЦК. Применение СЗП ни в одном случае не потребовалось. Доза коллоидов составляла от 10,0 мл/кг/сут до 30,0 мл/кг/сут и зависела от состояния показателей гемодинамики.

Для определения влияния проводимой инфузионно-трансфузионной терапии на микроциркуляцию тканей нижних конечностей был применен метод лазер - доплеровской флоуметрии (ЛДФ) на аппарате ALF-21 "Transonic System Inc" (США). Базальный МЦК определялся в 4 стандартных участках: паховая складка (1), средняя треть бедра - латеральная поверхность (2), средняя треть голени - дорзальная поверхность (3) и первый палец стопы - на подошвенной поверхности ногтевой фаланги (4). Измерения производились на этапе предоперационного обследования и в ближайшие сроки (3-5 дней) после оперативного лечения.

Для обработки полученных результатов использовали программу Statistica 6.0 с вычислением значений средних арифметических величин ( $M$ ) и среднеквадратического отклонения ( $\sigma$ ). Достоверность различий внутри групп оценивали по  $t$ -критерию Стьюдента. Различия считали достоверными при значении  $p < 0,05$ . Для определения корреляционной зависимости между показателями вычислялся коэффициент корреляции Пирсона ( $r$ ). Проводили межгрупповое сравнение вариационных рядов.

**Результаты и обсуждения.** Первым этапом исследования была регистрация фонового МЦК у пациентов двух групп до начала интраоперационной инфузионной терапии.

В группе сравнения наиболее низкие значения МЦК при патологии тазобедренного сустава (ТБС) зарегистрированы на участке 3 (голень), где по данным литературы, тромбозы вен нижних конечностей регистрируются в первую очередь:  $0,79 \pm 0,06$  и  $0,89 \pm 0,09$  мл/мин/100г (соответственно для оперируемой и интактной конечности). Наиболее высокий уровень МЦК при патологии ТБС выявлен на участке 4 (1 палец стопы):  $3,28 \pm 0,44$  и  $4,33 \pm 0,55$  мл/мин/100г, соответственно. При патологии коленного сустава (КС) наиболее низкие значения МЦК отмечены также на участке 3 (голень):  $0,760,10$  и  $0,79 \pm 0,12$  мл/мин/100г. Наиболее высокие показатели МЦК - на участке 4 (1 палец стопы):  $3,16 \pm 0,78$  и  $4,75 \pm 0,88$  мл/мин/100г.

В основной группе наблюдений исходно наиболее низкие значения фонового МЦК при патологии ТБС отмечены на участке 2:  $1,08 \pm 0,16$  и  $1,53 \pm 0,27$  мл/мин/100г (соответственно для оперируемой и интактной конечности), а наиболее высокий уровень фонового МЦК - на участке 4:  $13,29 \pm 2,68$  и  $17,24 \pm 2,68$  мл/мин/100г. При патологии КС наиболее низкие значения МЦК

отмечены на участке 2:  $1,75 \pm 0,38$  и  $1,81 \pm 0,33$  мл/мин/100г и на участке 3:  $1,75 \pm 0,38$  и  $1,81 \pm 0,12$  мл/мин/100г. Наиболее высокие показатели МЦК - на участке 4 (1 палец стопы):  $7,47 \pm 0,78$  и  $7,13 \pm 2,52$  мл/мин/100г.

Обнаруженное нами снижение показателей микроциркуляторного кровотока на всех ниже лежащих от оперируемого сустава участках и значительное повышение его на дистальном - 4 участке – данными литературы объясняется компенсаторной реакцией сосудистого русла на дистальную ишемию вследствие резко ограниченной подвижности пораженного сустава и всей конечности в целом [5].

Вторым этапом проведено исследование фонового МЦК у пациентов двух групп после завершения периоперационной инфузионной терапии. В группе сравнения минимальные значения МЦК были зарегистрированы при патологии ТБС на участке 2, где средние значения показателя составили  $0,79 \pm 0,05$  и  $0,85 \pm 0,06$  мл/мин/100г (соответственно для оперируемой и интактной конечности); на участке 4 значения МЦК были максимальными, составившие  $3,35 \pm 0,52$  и  $3,37 \pm 0,52$  мл/мин/100г соответственно. При патологии КС наиболее низкие значения МЦК отмечены также на участке 3 (голень):  $0,73 \pm 0,07$  и  $0,91 \pm 0,14$  мл/мин/100г. Наиболее высокий уровень показателя МЦК – также установлен на участке 4 (1 палец стопы):  $2,9 \pm 0,58$  и  $3,53 \pm 1,21$  мл/мин/100г, соответственно.

В основной группе наиболее низкие значения фонового МЦК при коксартрозе (КА) отмечены на участке 2:  $1,69 \pm 0,26$  и  $1,40 \pm 0,36$  мл/мин/100г (соответственно для оперируемой и интактной конечности), а наиболее высокий уровень фонового МЦК также был отмечен на участке 4:  $8,36 \pm 2,01$  и  $11,25 \pm 2,85$  мл/мин/100г соответственно. При гонартрозе (ГА) наиболее низкие значения МЦК отмечены на участке 3:  $1,69 \pm 0,32$  и  $1,23 \pm 0,31$  мл/мин/100г и на участке 3:  $1,81 \pm 0,22$  и  $1,17 \pm 0,25$  мл/мин/100г. На участке 4 значения МЦК стали выше:  $14,6 \pm 1,61$  и  $7,15 \pm 2,28$  мл/мин/100г, соответственно. В тоже время, после проведенной инфузионной терапии на интактной конечности произошло снижение МЦК на всех участках, хотя различия не являлись достоверными. Напротив, показатели МЦК в оперируемой конечности имели тенденцию к увеличению, но достоверные отличия были найдены только на 4 участке.

В результате хирургического лечения суставов произошло однонаправленное изменение показателей МЦК в обеих группах. В частности, после эндопротезирования ТБС произошло увеличение кровотока на всех участках оперированной конечности, за исключением 4 участка, где показатели кровотока снизились. На всех без исключения участках интактной конечности произошло снижение показателей МЦК. Такое снижение кровотока как на интактной конечности, так и на дистальных участках оперированной конечности очевидно, связано с компенсаторным перераспределением кровотока на этапах послеоперационного периода, что не противоречит имеющимся научно обоснованным заключениям [3; 7]. Перфузия мягких тканей нижних конечностей пациентов основной группы после проведенной инфузионной терапии увеличилась на 1 участке на 29%, на 2 участке на 36%, на 3 участке на 24%. На 4 участке показатель МЦК снизился на 37 %. В группе сравнения разброс показателей МЦК в процентном отношении был не так широк. Перфузия у пациентов группы сравнения увеличилась: на 1 участке на 2,2% от исходного МЦК; на 3 участке на 12%, на 4 участке на 2,1%; а на 2 участке снизился на 7,1%. Это позволяет предположить явление более высокой реактивности сосудистого русла в ответ на проводимую ИТТ в основной группе.

После эндопротезирования КС установлена другая тенденция изменения кровотока. На интактной конечности отмечена тенденция к снижению кровотока на всех исследуемых участках. На оперированной конечности происходило снижение показателей МЦК на 2 и 3 участках. На дистальном и проксимальном участках (4 и 1) кровоток увеличился.

Исследование корреляционных связей между вариационными рядами фоновых значений МЦК в обеих группах до- и после операции показало наличие выраженной прямой корреляции между фоновыми значениями МЦК почти на всех симметричных участках оперируемой и интактной конечностями. В группе сравнения исходно: на 1 участке  $R=0,62$ ; на 2 участке  $R=0,48$ ; на 3 участке  $R=0,47$ ; на 4 участке  $R=0,83$ . В основной группе исходно: на 1 участке  $R=0,70$ ; на 2 участке  $R=0,86$ ; на 4 участке  $R=0,78$ . В группе сравнения после ИТТ: на 1 участке  $R=0,45$ ; на 2 участке  $R=0,46$ ; на 3 участке  $R=0,37$ ; на 4 участке  $R=0,33$ . Во второй группе после ИТТ: на 1 участке  $R=0,44$ ; на 2 участке  $R=0,26$ ; на 3 участке  $R=0,43$ ; на 4 участке  $R=0,64$ .

**Выводы.** Применение инфузионной терапии при эндопротезировании крупных суставов нижних конечностей положительно

но отражается на увеличении показателей перфузии мягких тканей. Сбалансированные кристаллоидные препараты, коллоиды на основе крахмалов и желатина имеют тенденцию к более благоприятному влиянию на формирование адекватного микроциркуляторного кровотока в тканях нижних конечностей в сравнении с препаратами на основе декстранов.

гоприятному влиянию на формирование адекватного микроциркуляторного кровотока в тканях нижних конечностей в сравнении с препаратами на основе декстранов.

#### Библиографический список

1. Мороз, В.В. Влияние различных инфузионных растворов на микроциркуляцию / В.В. Мороз, Л.В. Герасимов [и др.] // Общая реаниматология. - Т. VI. - № 6.
2. Долганова, Т.И. Оценка микроциркуляции у больных с заболеваниями коленных суставов / Т.И. Долганова [и др.] // Методология флуометрии. - М., 2000.
3. Аникин, А.И. Значение оценки микроциркуляторных нарушений в хирургическом лечении больных с гнойно-некротическими поражениями при СДС: дис. ... канд. мед. наук. - М., 2009.
4. YURUK, KORAY; ALMAC, EMRE; INCE, CAN. Hydroxyethyl starch solutions and their effect on the microcirculation and tissue oxygenation // Transfusion Alternatives in Transfusion Medicine. - Vol. 9. - № 3. - September, 2007.
5. Канн, С.Л. Система микроциркуляции при критических состояниях, обусловленных абдоминальным сепсисом / С.Л. Канн, А.А. Косовских, Ю.А. Чурляев [и др.] // Общая реаниматология. - Т. VII. - № 4.
6. Standl, T., Burmeister MA., Schroeder F., Currlin E., Schulte am Esch J., Freitag M., Schulte am Esch J: Hydroxyethyl starch (HES) 130/0.4 provides larger and faster increases in tissue oxygen tension in comparison with prehemodilution values than HES 70/0.5 or HES 200/0.5 in volunteers undergoing acute normovolemic hemodilution. - Anesth. Analg, 2003.
7. Корнилов, Н.В. Состояние эндопротезирования тазобедренного сустава в Российской Федерации: симпозиум с международным участием. - М., 2000.

#### Bibliography

1. Moroz, V.V. Vliyaniye razlichnykh infuzionnykh rastvorov na mikroreologiyu / V.V. Moroz, L.V. Gerasimov [i dr.] // Obshchaya reanimatologiya. - T. VI. - № 6.
2. Dolganova, T.I. Ocenka mikrocirkulyacii u bolnykh s zabolevaniyami kolennykh sustavov / T.I. Dolganova [i dr.] // Metodologiya floumetrii. - M., 2000.
3. Anikin, A.I. Znachenie ocenki mikrocirkulyatornykh narusheniy v khirurgicheskom lechenii bolnykh s gnoyno-nekroticheskimi porazheniyami pri SDS: dis. ... kand. med. nauk. - M., 2009.
4. YURUK, KORAY; ALMAC, EMRE; INCE, CAN. Hydroxyethyl starch solutions and their effect on the microcirculation and tissue oxygenation // Transfusion Alternatives in Transfusion Medicine. - Vol. 9. - № 3. - September, 2007.
5. Kann, S.L. Sistema mikrocirkulyacii pri kriticheskikh sostoyaniyakh, obuslovlennikh abdominalnyim sepsisom / S.L. Kann, A.A. Kosovskikh, Yu.A. Churlyayev [i dr.] // Obshchaya reanimatologiya. - T. VII. - № 4.
6. Standl, T., Burmeister MA., Schroeder F., Currlin E., Schulte am Esch J., Freitag M., Schulte am Esch J: Hydroxyethyl starch (HES) 130/0.4 provides larger and faster increases in tissue oxygen tension in comparison with prehemodilution values than HES 70/0.5 or HES 200/0.5 in volunteers undergoing acute normovolemic hemodilution. - Anesth. Analg, 2003.
7. Kornilov, N.V. Sostoyaniye ehndoprotezirovaniya tazobedrennogo sustava v Rossiyskoy Federacii: simpozium s mezhdunarodnyim uchastiem. - M., 2000.

Статья поступила в редакцию 30.01.13

УДК 618.17:612 .621.31-008] -574.23

*Fedina R.G., Khasnulin V.I., Pustoveytova M.g., Marinkin I.O., Poteryayeva Ye.L. THE IMPACT OF ENVIRONMENTAL STRESS ON THE GENERATION OF HORMONAL IMBALANCES IN WOMEN S REPRODUCTIVE HEALTH.* The purpose of the of the work is to study the impact of environmental stress on the generation of hormonal imbalances in women s reproductive health. It is obviously required that predictive estimation of the state of the HPASin women of reproductive age who live in the Western Siberia is based on quantitative features and their dependence on the area of residence. To examine, diagnose, and defect persons with risk factors, it is necessary to take into account the area of residence. The concentrations of adrenocorticotropin, somatotropin, aldosterone, and cortisol found in the blood serum of healthy femal donors aged 18-34 years, the 1-st group, can be used as regional norm. We have used the mentioned above as a starting point to choose a purpose of our study.

**Key words:** women, blood serum, hormones, environmental stress, hormonal imbalances.

**Р.Г. Федина**, канд. биол. наук, н.с. Центральной научно-исследовательской лаборатории ГБОУ ВПО Новосибирского гос. медицинского университета, г. Новосибирск, E-mail: [froza@ngs.ru](mailto:froza@ngs.ru); **В.И. Хаснулин**, д-р. мед. наук, проф., руководитель лаборатории ФГБУ научного центра клинической и экспериментальной медицины СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [hasnulin@ngs.ru](mailto:hasnulin@ngs.ru); **М.Г. Пустоветова**, д-р мед. наук, проф., зав. Центральной научно-исследовательской лаборатории ГБОУ ВПО Новосибирского гос. медицинского университета, г. Новосибирск, E-mail: [patophysiol@ngs.ru](mailto:patophysiol@ngs.ru); **И.О. Маринкин**, д-р мед. наук, проф., ректор ГБОУ ВПО Новосибирского гос. медицинского университета, г. Новосибирск, E-mail: [rector@ngtu.ru](mailto:rector@ngtu.ru); **Е.Л. Потеряева**, д-р мед. наук, проф., проректор по лечебной работе ГБОУ ВПО Новосибирского гос. медицинского университета, г. Новосибирск, E-mail: [sovetmedin@yandex.ru](mailto:sovetmedin@yandex.ru)

## ВЛИЯНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СТРЕССА НА ФОРМИРОВАНИЕ ДИСГОРМОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ ЖЕНЩИН

Изучено влияние экологического стресса на формирование дисгормональных нарушений репродуктивного здоровья женщин. Выявленное повышение концентрации АКТГ, СТГ, АДГ и КОР у женщин, проживающих в экологически неблагоприятных районах, свидетельствует об усилении активности аденокортикотропной и соматотропной, минералокортикоидной и глюкокортикоидной функций, и является отражением экологического адаптивного напряжения организма, т.е. экологически обусловленного стресса, который формирует при длительном проживании на экологически неблагополучной территории дисгормональные нарушения.

**Ключевые слова:** женщины, сыворотка крови, гормоны, экологический стресс, дисгормональные нарушения.

Женская репродуктивная система, являясь наиболее трансформирующимся биологическим объектом, тонко реагирует на неблагоприятные внешние и внутренние факторы появлением новых адаптационных реакций, приобретающих при определенных условиях свойства патологического процесса [1].

Известно, что состояние гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы (ГГНС) зависит от пола, возраста, сезона года, влияния табакокурения и употребления алкоголя [2]. Однако, исследования состояния ГГНС у женщин репродуктивного возраста 18–34 лет (с длительностью проживания в городе Новосибирске не менее 10 лет) в фолликулиновую фазу менструального цикла (ФМЦ) в зависимости от района проживания отсутствуют. Несомненно потребность прогностических оценок состояния ГГНС у женщин репродуктивного возраста, проживающих в условиях Западной Сибири, которые бы базировались на количественных характеристиках и их зависимости от района проживания. При обследовании, диагностике и выявлении лиц с факторами риска необходимо учитывать район проживания. Полученные концентрации адренокортикотропина, соматотропина, альдостерона и кортизола в сыворотке крови здоровых женщин-доноров в возрасте 18–34 лет 1 группы можно использовать в качестве региональной нормы. Все вышеперечисленное послужило отправной точкой для выбора цели исследования.

Цель работы – исследовать влияние экологического стресса на формирование дисгормональных нарушений репродуктивного здоровья женщин.

**Материалы и методы.** Обследовано 1015 практически здоровых женщин-доноров в возрасте 18–34 лет (средний возраст  $27,14 \pm 0,18$ ) со стажем проживания в г. Новосибирске не менее 10 лет. Экологические условия постоянного места проживания женщин различались по степени загрязненности окружающей среды. Из 6 районов Новосибирска, 3 – были с экологическим благополучием, относительно «чистые» районы (1 группа), это – районы, в которых отсутствовали промышленные предприятия и крупные промышленные транспортные магистрали. С экологическим неблагополучием были 3 района с наличием в селективной зоне постоянного проживания обследуемых таких основных урбоэкологических источников загрязнения воздуха, воды и почвы как промышленные предприятия и транспортные магистрали, мощные теплоэлектроцентрали, район проживания считался условно «грязным районом» – 2 группа. Женщины были осмотрены врачами, и из выборки были исключены доноры, имеющие в анамнезе заболевания эндокринной и урогенитальной системы, а также хронические заболевания. Все женщины были отнесены к первому уровню здоровья, т.е. не имели существенных жалоб на здоровье, а в анамнезе у них отсутствовали указания на перенесенные ранее заболевания по классификации [3].

С помощью анонимного анкетирования по разработанной анкете был выявлен возраст наступления менархе (Me), ФМЦ и начало половой жизни (ПЖ). Доноров распределили на 2 группы в зависимости от ФМЦ. Исследование проводили на 6–8-й день в фолликулиновой фазе (ФФ). Группы женщин были сопоставимы по возрасту. Кровь на исследование брали натощак в положении лежа (состояние физиологического покоя) с 8 до 9 часов утра в сухие центрифужные пробирки, которые помещали в сосуд с тающим льдом. Полученную кровь центрифугировали в течение 15 мин при 1500 об/мин. Сыворотку отделяли, хранили до проведения исследования при температуре  $20^\circ\text{C}$ , но не более 2-х недель, размораживая однократно. Радиоиммунно-логическим методом анализа [4] с использованием стандартных наборов отечественной и зарубежной фирм «Белорис», «УП ХОП ИБОХ» (Беларусь), «CIS» (Франция), Immulotech (Чехия) определяли в сыворотке крови концентрации гормонов (ГГНС): АКТГ, СТГ, АДГ, КОР. Радиоактивность анализируемых проб измерялась на счетчике «Гамма-800». Контроль качества выполнения анализа осуществляли внутрилабораторными методами с применением контрольных сывороток, входящих в комплект наборов. Оценку результатов проводили сравнением с прилагаемыми к наборам стандартами. На все исследования получено разрешение комитета по этике ГБОУ ВПО НГМУ от 13.06.2012 г протокол № 45.

Статистическую обработку результатов исследования проводили с использованием пакета прикладных программ MICROSOFT EXCEL 7 и STATISTICA 6.0 («StatSoft», США) FOR WINDOWS 2000. Применяли параметрический метод и в отдельных случаях – непараметрический метод [5]. Данные на рис. 1 и рис. 2 представлены в виде их средних значений и средней ошибки ( $M \pm m$ ), где  $M$  – среднее арифметическое значение,  $m$  – стандартная ошибка среднего. Был проведен корреляционный анализ по Спирмену. Различия считали достоверными при  $p < 0,05$ .

**Результаты исследования.** С помощью анонимного анкетирования по разработанной анкете был выявлен возраст на-

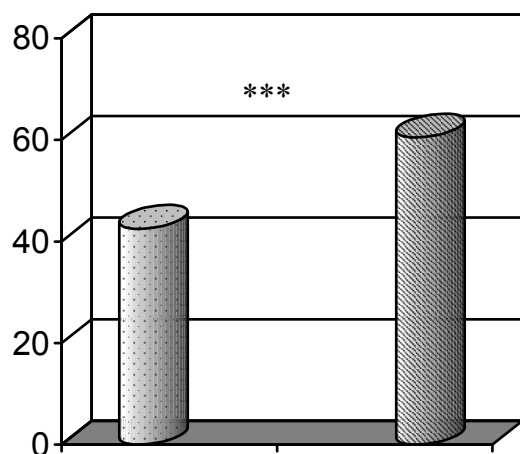
ступления Me, он составил  $12,42 \pm 0,35$  года, начало ПЖ –  $14,35 \pm 0,15$  года. Тем не менее, концентрации АКТГ у женщин 1-й группы в экологически чистой зоне города и – АКТГ у женщин 2-й группы в экологически загрязненной зоне оказались достоверно различными ( $p < 0,003$ ). Техногенное загрязнение места проживания женщин значительно усиливало продукцию адренокортикотропного гормона. Такая же картина наблюдалась и при анализе концентрации в крови соматотропного гормона. У женщин 1-й группы в экологически чистой зоне концентрации СТГ в крови были также достоверно снижены по сравнению с содержанием соматотропного гормона у женщин, проживающих в техногенно загрязненной зоне (2 группа) ( $p < 0,05$ ) (рис. 1). Усиление концентрации АКТГ и СТГ у здоровых женщин в неблагоприятной экологической среде можно объяснить наличием у них экологически обусловленного хронического стресса. Так известно, что секреция адренокортикотропного гормона повышается при стрессе и направлена на усиление синтеза и секреции стрессовых гормонов глюкокортикоидов – кортизола, кортизона, кортикостерона. Попутно АКТГ повышает также синтез и секрецию минералокортикоидов – дезоксикортикостерона и альдостерона. СТГ также рассматривают как стрессовый гормон, а его повышение в группе 2 может свидетельствовать об экологически обусловленном стрессе. Подтверждение наличия у женщин, проживающих в экологически грязном районе, хронического стресса мы видим по полученным данным о повышении в крови у женщин второй группы по сравнению с женщинами первой группы концентрации альдостерона и кортизола ( $p < 0,02$  и  $p < 0,001$ , соответственно) (рис. 2). Все эти данные однозначно свидетельствуют о напряжении функциональной активности ГГНС у женщин 2-й группы.

**Обсуждение результатов.** Достоверное повышение концентрации АКТГ, СТГ, АДГ и КОР у женщин 2-й группы показывает усиление активности адренокортикотропной и соматотропной функций, а также глюко-минералокортикоидной функций надпочечников и является отражением экологического адаптивного напряжения организма, т.е. экологически обусловленного стресса, который формирует дисгормональные нарушения репродуктивного здоровья женщин при длительном проживании на экологически неблагоприятной территории. Повышение глюко-минералокортикоидной функции надпочечников в фолликулиновой фазе менструального цикла свидетельствует о состоянии напряжения данной системы (повышение «гормона стресса» – кортизола и других стрессовых гормонов). Повышение кортизола у женщин 2 группы свидетельствует о гиперкортицизме. Гормональные характеристики у женщин, проживающих в «чистом районе» соответствовали физиологической региональной норме.

Усиление агрессивности среды обитания человека, необходимость приспособления к ухудшению экологической обстановки на первый план выводит проблему нейроэндокринных нарушений в патогенезе заболеваний репродуктивной системы [6]. Описанный Г. Селье как «адаптационно-трофический синдром организма», стресс имеет сложную природу и сложный генез. Если оптимальная адаптация к чрезвычайным действиям среды достигается через физиологический стресс, обеспечивающий необходимую меру привыкания, то тяжелый и длительный патологический стресс не может считаться адаптивным механизмом. Более того, такой стресс срывает существующие в организме механизмы приспособления, являясь дезадаптивным и патологическим, по существу представляет собой дисрегуляторную болезнь [7]. Условием возникновения патологического стресса является преодоление стресс-лимитирующих систем, однако при наличии внутреннего напряжения гомеостаза даже адекватный раздражитель может привести к срыву адаптации [8]. Таким образом, экологический стресс способствует перестройке механизмов регуляции ГГНС организма женщин, формируя дисгормональные нарушения репродуктивного здоровья молодых женщин. Степень выраженности перестроек гормональных характеристик находятся в прямой зависимости от экологических условий проживания, что необходимо учитывать для прогноза, диагностики и выявления лиц с факторами риска на фоне экологического стресса.

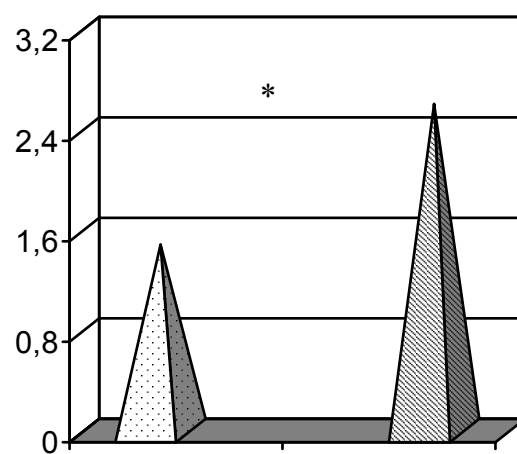
Таким образом, экологический стресс способствует перестройке механизмов регуляции ГГНС организма женщин, формируя дисгормональные нарушения репродуктивного здоровья молодых женщин. Степень выраженности перестроек гормональных характеристик находятся в прямой зависимости от экологических условий проживания, что необходимо учитывать для прогноза, диагностики и выявления лиц с факторами риска на фоне экологического стресса. Полученные концентрации АКТГ, СТГ, АДГ и КОР в сыворотке крови здоровых женщин-доноров в возрасте 18–34 лет 1 группы можно использовать в качестве региональной нормы.

Пг/мл



Адренокортикотропин

Нг/мл

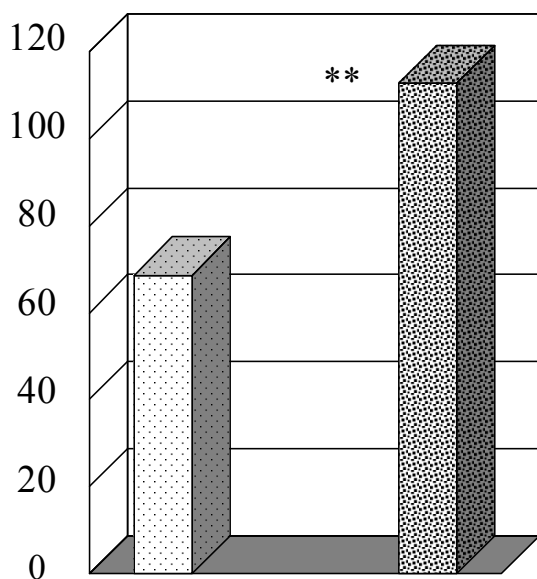


Соматотропин

Рис.1. Влияние экологического стресса на адренокортикотропную и соматотропную функции надпочечников у практически здоровых женщин (n=1015)

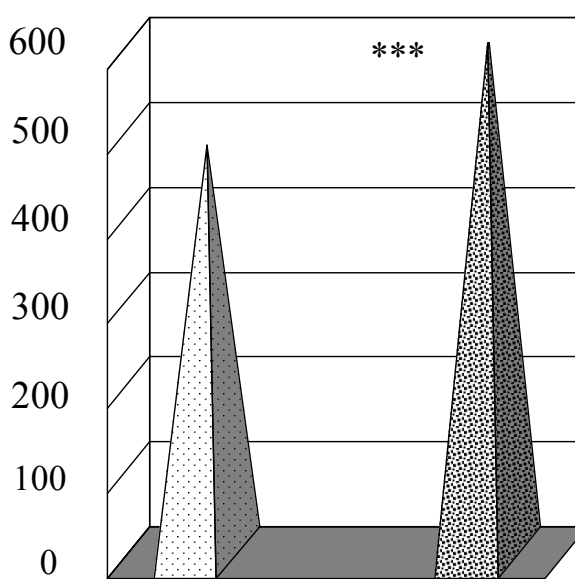
Достоверность различий: \*\*\* -  $p < 0,003$ , \* -  $p < 0,05$

Пг/мл



Альдостерон

Нмоль/л



Кортизол

Рис.2. Влияние экологического стресса на минералокортикоидную и глюкокортикоидную функции надпочечников у практически здоровых женщин (n=1015)

Достоверность различий: \*\* -  $P < 0,01$ , \*\*\* -  $P < 0,002$



- «Чистый район»,



- «Грязный район»

## Библиографический список

1. Серов, В.Н. Гинекологическая эндокринология / В.Н. Серов, В.Н. Прилепская, Т.В. Овсянникова. — М., 2006.
2. Федина, Р.Г. Влияние внешних факторов среды и социальных привычек на состояние гипофизарной — надпочечниковой системы и инсулин плазмы крови здоровых людей: автореф. дис. ... канд. биол. наук. — Новосибирск, 1996.
3. Тристан, В.Г. Хронологическая характеристика уровней здоровья при занятиях физической культурой и спортом: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. — Томск, 1994.
4. Ткачева, Г.А. Радиоиммунологические методы исследования / Г.А. Ткачева, М.И. Балаболкин, И.П. Ларичева. — М., 1983.
5. Юнкеров, В.И. Медико-статистическая обработка данных медицинских исследований / В.И. Юнкеров, С.Г. Григорьев. — СПб., 2005.
6. Зеленина, Н.В. Нейроэндокринные нарушения менструального цикла / Н.В. Зеленина, Г.В. Долгов, А.Б. Ильин // Акушерство и женские болезни. — 2002. — Вып. 1.
7. Згуровский, В.М. Стрессорная реакция. Взгляд на проблему / В.М. Згуровский, В.В. Никонов // Врачеб. практика. — 2003. — № 5.
8. Бурлака, Е.В. Влияние экологического стресса в формировании дисгормональных нарушений репродуктивного здоровья // Здоров'я України. — 2007. — № 10/1.

## Bibliography

1. Serov, V.N. Ginekologicheskaya ehndokrinologiya / V.N. Serov, V.N. Prilepskaya, T.V. Ovsyannikova. — M., 2006.
2. Fedina, R.G. Vliyanie vneshnikh faktorov sredih i socialnykh privichek na sostoyanie gipofizarnoy — nadpochechnikovoy sistemih i insulin plazmih krovi zdorovikh lyudey: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. — Novosibirsk, 1996.
3. Tristan, V.G. Khronologicheskaya kharakteristika urovney zdoroviya pri zanyatiyakh fizicheskoy kul'turoy i sportom: avtoref. dis. ... d-ra med. nauk. — Tomsk, 1994.
4. Tkacheva, G.A. Radioimmunologicheskie metodih issledovaniya / G.A. Tkacheva, M.I. Balabolkin, I.P. Laricheva. — M., 1983.
5. Yunkero, V.I. Mediko-statisticheskaya obrabotka dannikh medicinskih issledovaniy / V.I. Yunkero, S.G. Grigorjev. — SPb., 2005.
6. Zelenina, N.V. Neyroehndokrinnye narusheniya menstrual'nogo cikla / N.V. Zelenina, G.V. Dolgov, A.B. Iljin // Akusherstvo i zhenskije bolezni. — 2002. — Vihp. 1.
7. Zgurovskiy, V.M. Stressornaya reakciya. Vzgl'yad na problemu / V.M. Zgurovskiy, V.V. Nikonov // Vracheb. praktika. — 2003. — № 5.
8. Burlaka, E.V. Vliyanie ehkologicheskogo stressa v formirovaniy disgormonalnykh narusheniy reproduktivnogo zdoroviya // Zdorov'ya Ukraini. — 2007. — № 10/1.

Статья поступила в редакцию 30.01.13

УДК 616

*Chukhrova M.G., Volkov V.A. MONOTHERAPY ALCOHOL WITHDRAWAL SYNDROME WITH POLIFERMENTOL.* The results of clinical trials of dietary supplement "Polifermentol" for relief of alcohol withdrawal syndrome. It is shown that polifermentol has a strong detoxifying and normalizing metabolism effect.

**Key words:** alcohol withdrawal syndrome, polifermentol, metabolic therapy of alcoholism.

**М.Г. Чухрова**, д-р мед. наук, проф. ФГБУ НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [mba3@sibmail.ru](mailto:mba3@sibmail.ru);  
**В.А. Волков**, директор ООО «Ресурс-информ», г. Новосибирск, E-mail: [v-vlad@ngs.ru](mailto:v-vlad@ngs.ru)

## МОНОТЕРАПИЯ АЛКОГОЛЬНОГО АБСТИНЕНТНОГО СИНДРОМА ПОЛИФЕРМЕНТОЛОМ

В статье представлены результаты клинической апробации биологически активной добавки «Полиферментол» для целей купирования алкогольного абстинентного синдрома. Показано, что полиферментол обладает выраженным детоксицирующим и нормализующим метаболизм эффектом.

**Ключевые слова:** алкогольный абстинентный синдром, полиферментол, метаболическая терапия алкоголизма.

Выработка оптимальной и патогенетически обоснованной стратегии фармакологической коррекции нарушенных функций при алкоголизме в настоящее время не перестает быть актуальной задачей. Психозомоциональные и соматовегетативные расстройства при массивном алкогольном потреблении являются результатом системных метаболических изменений. Экзогенные концентрации этанола и его метаболитов приводят к активации ряда ферментных систем, извращению обмена веществ, срыву нормального функционирования организма в целом и изменению психического состояния. Детоксикационная терапия при алкогольном абстинентном синдроме занимает ведущее место. При этом, как показывает клинический опыт, массивная симптоматическая медикаментозная терапия при алкогольном абстинентном синдроме приводит к увеличению интоксикационной нагрузки на организм, хотя преследует прямо противоположные цели. Весьма перспективным для лечения алкогольного абстинентного синдрома и последствий алкогольной интоксикации представляется использование методов сорбционной детоксикации, например, энтеросорбции, с применением различных сорбентов (Николаев В.Н., 1984; Пострелко В.М., 1990; Казначеев В.П. и др., 1993; Бгатов Н.П. и др., 1995; Любарский М.С. и др., 1995; Рачковская Л.Н., 1995; Назаралиев Д.Б., Бауэр В.Р., 1995; Чухрова М.Г. и др., 1995; Ефремов А.В. и др., 2001; Новоселов Я.Б., 2001; Веретенина О.А. и др., 2003), хотя механизмы их эффектов остаются не до конца выясненными. Другая задача — коррекция метаболических нарушений вследствие алкогольного злоупотребления, нормализация активности ряда ферментов углеводного звена метаболизма. С этой целью применяют препараты янтарной и фумаровой кислот в комплексе с

витаминами и солевыми растворами (реамберин, мафусол, цитофлавин и др.). Эффективность метаболической терапии составляет желать лучшего, поскольку скорость купирования алкогольного абстинентного синдрома увеличивается несущественно [1; 2; 3].

Обе эти задачи решаются путем применения новой биологически активной добавки «Полиферментол», представляющей собой ферментированное при особых условиях неочищенное зерно пшеницы, ячменя и других зерновых культур. Содержит обладающую сорбентными свойствами клетчатку, комплекс углеводов, находящихся в состоянии незавершенной ферментации, витамины группы В, ряд микроэлементов. Полиферментол представляет собой бурый порошок, который при употреблении необходимо разбавить водой, и является «живым» продуктом с активным комплексом ферментов, участвующих в цикле трикарбоновых кислот. По нашим данным, редукция углеводного звена метаболизма является патогенетической основой алкогольной зависимости [2; 3].

**Целью исследования** было изучение биологической активности полиферментола при купировании алкогольного абстинентного синдрома.

**Материал и методы исследования.** Под наблюдением находились около 100 пациентов частной наркологической клиники, практически однородных по клиническим и демографическим признакам, в возрасте от 26 до 58 лет (средний возраст  $38 \pm 3,56$  лет). Все испытуемые представляли собой пациентов, обратившихся за наркологической помощью, чаще всего, с целью прекращения запоя, или избавления от алкогольной зависимости, находящихся в различных стадиях или фазах течения

алкоголизма. Все пациенты страдали хроническим алкоголизмом с развернутой клинической картиной болезни (2 стадия), включавшей следующие симптомокомплексы: первичное патологическое влечение к алкоголю («осознанное» и «неосознанное»); потеря контроля; максимальная толерантность к алкоголю; сформировавшийся развернутый алкогольный абстинентный синдром (ААС); заострение преморбидных характерологических особенностей; у большинства больных отмечались хронические соматические заболевания, обусловленные длительной интоксикацией алкоголем (заболевания печени, сердца, желудочно-кишечного тракта); а также негативные социальные последствия многолетнего злоупотребления алкоголем.

В структуре абстинентного синдрома присутствовали различные соматовегетативные и психопатологические расстройства. У всех больных в разной степени выраженности отмечались гипергидроз, жажда, тремор, диспептические нарушения, тошнота, боли в области сердца, артериальная гипертензия, тахикардия, слабость и разбитость, инсомнические расстройства. Психопатологические расстройства включали тревожно-депрессивную симптоматику: подавленное настроение, тревога, внутреннее напряжение, идеи самообвинения, самоуничтожения, суицидальные мысли, идеомоторная заторможенность разной глубины, апатоадинамические расстройства, оглушенность разной степени выраженности.

Объектом исследования служила сыворотка крови, взятой из кубитальной вены. Биохимические анализы активности трансаминаз (АЛТ, АСТ, ГГТ) повторялись каждые три дня, начиная с 1 дня наблюдения, затем в 4, 7 и 10 день, всего 4 раза. В сыворотке крови определяли активности АЛТ, АСТ и ГГТ с помощью наборов «Биотест» производства «Лакхема» (Брно, ЧССР) в соответствии с приложенной инструкцией.

Кровь для лабораторных исследований показателей углеводного и жирового обмена забирали из локтевой вены, натощак, в период между 10 и 12 часами дня с помощью вакутейнеров. Концентрацию ОХС, ТГ, ХС ЛПВП в сыворотке крови определяли на автоанализаторе «Техникон ААП» (США). Определение ХС ЛПВП проводили после осаждения ЛПНП и ЛПОНП с помощью гепарина и хлорида магния.

Энзимологические исследования, включавшие определение активности ГГТ, АЛТ, АСТ, ЛДГ сыворотки крови выполнялись на автоанализаторах «ФП-901» фирмы «Labsistem» (Финляндия), «Corgona» (Швеция) с использованием наборов реактивов фирмы «Lachema».

Показатели билирубина, глюкозы, белка, альбумина, азота мочевины и мочевой кислоты определяли общепринятыми методами.

Уровень реакции перекисного окисления липидов (ПОЛ) оценивали по содержанию в сыворотке крови малонового диальдегида (МДА) (Стальная, Гаришвили, 1977).

Биохимические исследования выполнены в лаборатории клинической биохимии НИИ терапии СО РАМН и в биохимической лаборатории 2 психиатрической больницы г. Новосибирска.

**Результаты.** Были проанализированы две однородные группы больных по 45 человек в каждой. Наблюдение осуществлялось с 1 дня поступления в отделение. Все испытуемые страдали хроническим алкоголизмом 2 стадии, были мужского пола, средний возраст в опытной группе составил 36,4 ± 6,3 лет, в контрольной 35,6 ± 7,1 лет. И в той, и в другой группах давность заболевания составила от 5 до 10 лет, похмельный синдром имел место не менее 3 лет. Употребление суррогатов алкоголя (технического спирта, самогона и т.п.) отмечали 82% испытуемых из тематической и 76% из контрольной группы. Все испытуемые ранее неоднократно (от 2 до 6 раз) лечились от алкоголизма.

Полиферментол применялся в дозе 5 граммов в день в два приема утром и вечером до еды, в виде водной взвеси в 1 стакане холодной воды, в течение 10 дней. Никаких других медикаментов больные не получали. В контрольной группе применялось традиционное купирование похмельного синдрома: внутривенные инъекции физиологического раствора и глюкозы с аскорбиновой кислотой, витамины группы В, симптоматические средства, по общепринятым схемам, также в течение 10 дней. Для купирования психических проявлений абстинентного синдрома и те, и другие больные получали феназепам в дозе 15-20 мг в сутки.

Сравнительные результаты динамики активности трансаминаз в процессе лечения похмельно-постинтоксикационного синдрома полиферментолом и общепринятыми методами приведены в таблице 1. Как следует из таблицы 1, в первый день в той и другой группе пациентов изменения АЛТ, АСТ и ГГТ были однонаправленными и свидетельствовали о напряженном функционировании печени и токсическом ее поражении. Наиболее значимо на дезинтоксикационную терапию среагировала ГГТ. Уже на 4 день лечения полиферментолом значения этого показателя снизились более, чем в 2 раза, и в дальнейшем остались без существенных изменений. При традиционной терапии снижение ГГТ было не таким быстрым, постепенным, и даже на 10 день

Таблица 1  
Динамика активности трансаминаз сыворотки крови в процессе применения полиферментола у больных алкоголизмом (всего 45 чел. опытной и 45 чел. контрольной групп)

Показатели	АЛТ, Е/л	АСТ, Е/л	ГГТ, Е/л
1 день			
опытная группа	16,5±1,5	32,4±4,9	42,6±4,5
контрольная группа	17,2±1,3	34,2±5,1	43,2±3,8
4 день			
опытная группа	12,2±1,1*	22,1±2,8*	20,3±1,8**
контрольная группа	15,1±2,1	25,2±3,6	36,7±2,4
7 день			
опытная группа	10,1±1,2*	20,3±3,7*	21,1±2,2**
контрольная группа	14,3±1,3	24,8±3,4	34,3±3,1
10 день			
опытная группа	10,0±1,3**	19,6±2,7**	19,6±1,7**
контрольная группа	12,2±1,2	23,4±3,2	30,8±2,4

Примечание: \* - достоверно при  $P < 0,05$ , \*\* - достоверно при  $P < 0,01$

Таблица 2  
Динамика соматовегетативных и психопатологических расстройств в структуре абстинентного синдрома в процессе применения полиферментола (опытная группа, 45 человек)

Симптомы Дни лечения	Выраженность по 3-балльной шкале (средние значения)			
	1	4	7	10
Гипергидроз	2,8	2,1	1,8	1,5
Жажда	2,7	1,9	1,3	1,3
Тремор	2,5	1,9	1,8	1,3
Артериальная гипертензия	2,5	1,9	1,6	1,3
Боли в сердце	1,9	1,2	1,1	1,0
Тахикардия	2,7	2,1	1,7	1,3
Нарушения сна	3,0	2,6	2,4	2,2
Слабость	2,2	2,1	2,0	2,0
Тревога	2,6	2,4	2,4	2,2
Депрессия	2,1	1,9	1,8	1,6
Влечение к алкоголю	2,8	1,8	1,4	1,1
Страх	1,9	1,4	1,1	1,1
Раздражительность	2,3	1,9	1,8	1,6
Психомоторное возбуждение	1,8	1,2	1,0	0,8
Апатия, безразличие	1,2	1,1	1,0	1,0
Идеомоторная заторможенность	1,4	1,2	1,0	1,0
Психотическая симптоматика	0,9	0,5	0,5	0,5

показатели ГГТ не достигли нормальных величин. Значения АЛТ и АСТ снижались менее существенно, чем ГГТ, но на 4 день при лечении полиферментом также наблюдалась их относительная нормализация.

При лечении полиферментом общее состояние больных значительно улучшилось уже на 4 день: нормализовался сон, выровнялся фон настроения, уменьшилось влечение к алкоголю. На 10 день лечения полиферментом все больные создавали лучшее впечатление, чем контрольная группа, были более активны, контактны, менее эмоционально лабильны и раздражительны. В целом в опытной группе нормализация состояния больных, купирование симптомов интоксикации и похмелья наблюдалось на 3-7 дней раньше, чем в контрольной, процесс "очистки" организма занимал 4-7 суток, после чего больные по своему состоянию были готовы для активной противоалкогольной терапии (таблица 2).

Как следует из таблицы 2, в процессе применения полифермента наблюдается быстрая редукция соматовегетативных симптомов, таких как гипергидроз, жажда, тахикардия, связанными в первую очередь с токсическим воздействием этанола и его метаболитов. Психопатологические расстройства (тревога, депрессия, нарушения сна, раздражительность) редуцировались в процессе применения полифермента медленнее, хотя у некоторых пациентов нормализация психического состояния также была хорошей и удовлетворительной.

В процессе исследования у группы больных рассматривались показатели, так или иначе характеризующие активность углеводного и жирового метаболизма (глюкоза, липиды и их фракции), перекисное окисление липидов (МДА), а также функциональное состояние печени (билирубин и его фракции) (таблица 3).

Как следует из таблицы 3, у пациентов на фоне применения полифермента произошло изменение большинства биохимических показателей в лучшую сторону. Уменьшились показатели токсического поражения печени – билирубин, азот, мочевая кислота, восстановили активность трансаминазы, уменьшились показатели активности малонового диальдегида – индикатора перекисного окисления липидов. Эти факты свидетельствуют о том, что полиферментол обладает детоксицирующими функциями. Обращает на себя внимание, что у пациентов, получавших полиферментол, изменились показатели углеводно-липидного метаболизма – существенно снизились показания общих липидов, триглицеридов, активности лактатдегидрогеназы, увеличились показатели глюкозы. Подобные изменения в контрольной группе выражены незначительно (таблица 4). Соматовегетативные показатели достоверно быстрее приходили в норму, по сравнению с контролем – это жажда, тремор, артериальная гипертензия и тахикардия. Обратим внимание, что данные соматовегетативные симптомы связаны с повышением в крови дофамина. Поскольку эти симптомы редуцировались быстрее и полнее, чем в контрольной группе, можно предположить, что полиферментол оказал влияние на активность ферментов, метаболизирующих дофамин.

**Заключение.** Проведенное исследование показало высокий детоксицирующий эффект полифермента в процессе терапии пациентов с алкогольным абстинентным синдромом, су-

Таблица 3  
Динамика основных биохимических показателей крови в процессе применения полифермента у пациентов в ААС

Показатель	Пациенты в ААС, опытная группа (20 чел.)	Та же опытная группа через 7-10 дней
Холестерин, ммоль/л	6,34 ± 0,3	4,45 ± 1,0*
Глюкоза, ммоль/л	2,72 ± 0,21	4,0 ± 0,24*
ЛДГ, Е/л	115,4 ± 9,8	93 ± 7,9
Общие липиды, г/л	6,33 ± 0,45	4,34 ± 0,56*
Триглицериды, ммоль/л	1,41 ± 0,1	1,11 ± 0,1*
ХС ЛПВП, мг/дл	62,2 ± 2,0	44,6 ± 2,3*
ХС ЛПНП, мг/дл	139,5 ± 5,4	122 ± 5,8*
ХСЛПОНП, мг/дл	23,6 ± 1,5	22,8 ± 1,4
Билирубин общий, мкмоль/л	128 ± 7	89 ± 8**
Билирубин прямой, мкмоль/л	58 ± 3	45 ± 5*
Белок общий, г/л	75 ± 3	78 ± 5
Альбумин, мкмоль/л	362 ± 15	354 ± 12
Азот мочевины, ммоль/л	11,4 ± 1,0	8,3 ± 1,4*
Мочевая кислота, мкмоль/л	250 ± 8	160 ± 12**
АлАТ, ЕД/л	22,0 ± 3,0	19,3 ± 3,6
АсАТ, ЕД/л	37,0 ± 2,8	23,7 ± 2,9*
ГГТ, ЕД/л	53,2 ± 6,5	23,5 ± 6,4**
МДА, Н/моль/мг б	0,19 ± 0,05	0,18 ± 0,04

Примечание: \* - достоверно при  $P < 0,05$  по сравнению с контролем,  
\*\* - достоверно при  $P < 0,01$  по сравнению с контролем

Таблица 4  
Динамика основных биохимических показателей крови в процессе общепринятой терапии у больных с алкогольным абстинентным синдромом (контрольное исследование)

Показатель	25 человек в сост. ААС	Та же группа через 7-10 дней
Холестерин, ммоль/л	6,21 ± 0,8	5,48 ± 1,2
Глюкоза, ммоль/л	3,1 ± 0,41	3,2 ± 0,25
ЛДГ, Е/л	120 ± 9,7	118 ± 8,9
Общие липиды, г/л	6,81 ± 0,56	6,62 ± 0,75
Триглицериды, ммоль/л	1,53 ± 0,2	1,42 ± 0,2
ХС ЛПВП, мг/дл	63,6 ± 2,8	56,8 ± 3,2
ХС ЛПНП, мг/дл	148 ± 6,1	132 ± 5,3*
ХСЛПОНП, мг/дл	25,0 ± 1,8	23,5 ± 1,3
Билирубин общий, мкмоль/л	149 ± 10	86 ± 9**
Билирубин прямой, мкмоль/л	71 ± 7	35 ± 4**
Белок общий, г/л	79 ± 6	71 ± 6*
Альбумин, мкмоль/л	371 ± 14	360 ± 14
Азот мочевины, ммоль/л	17,1 ± 1,6	12,1 ± 1,1*
Мочевая кислота, мкмоль/л	250 ± 14	178 ± 19**
АлАТ, ЕД/л	25,5 ± 3,5	21,3 ± 4,9*
АсАТ, ЕД/л	40,3 ± 3,1	33,7 ± 2,9*
ГГТ, ЕД/л	56,4 ± 7,1	28,5 ± 5,9**
МДА, Н/моль/мг б	0,19 ± 0,04	0,19 ± 0,03

Примечание: \* - достоверно при  $P < 0,05$  по сравнению с контролем  
\*\* - достоверно при  $P < 0,01$  по сравнению с контролем

щественно более выраженный, чем при терапии общепринятыми методами. При этом выявлен еще один очень важный эффект полифермента – изменение метаболических показателей (глюкозы, липидов и их фракций, активности ЛДГ) в сторону нормализации, что может свидетельствовать об активации углеводного метаболизма. В процессе лечения полиферментом происходит быстрая клиническая редукция симптоматики, что сопровождается снижением активности трансаминаз (АЛТ, АСТ, ГГТ), причем существенно быстрее, чем в контроле – при применении общепринятой детоксикационной терапии. Купирование соматовегетативных проявлений алкогольного абстинентного синдрома идет параллельно снижению активности ферментов трансаминаз.

Таким образом, применение полифермента при алкогольном абстинентном синдроме является оправданным.

## Библиографический список

1. Федоров, А.В. Алкогольный абстинентный синдром: методы коррекции метаболических нарушений на ранних и поздних этапах развития: автореф. ... канд. мед. наук. – Новосибирск, 2005.
2. Чухрова, М.Г. Патологические и психосоматические аспекты потребления алкоголя / М.Г. Чухрова, С.А. Курилович, В.П. Леутин. – Новосибирск, 1999.
3. Медведев, А.С. Патология алкоголизма и патогенетические подходы к его лечению / А.С. Медведев, М.Г. Чухрова. – Минск, 2011.

## Bibliography

1. Fedorov, A.V. Alkogol'niy abstinentskiy sindrom: metodih korrektsii metabolicheskikh narusheniy na rannikh i pozdnikh etapakh razvitiya: vtoref. ... kand. med. nauk. – Novosibirsk, 2005.
2. Chukhrova, M.G. Patofiziologicheskie i psikhosomaticheskie aspekti potrebleniya alkogolya / M.G. Chukhrova, S.A. Kurilovich, V.P. Leutin. – Novosibirsk, 1999.
3. Medvedev, A.S. Patofiziologiya alkogolizma i patogeneticheskie podkhodih k ego lecheniyu / A.S. Medvedev, M.G. Chukhrova. – Minsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 30.01.13

УДК 616.06

**Bulieva N.B. THE FEATURES OF VIRAL HEPATITIS AT THE PATIENTS WITH HAEMOBLASTOSES.** The people with haemoblastoses are the unique group of patients, that's one the problem of chronic hepatitis' complication play the important role. In addition, these patient have specific drug-induced liver injury against the background of hepatitis B and C infection. There are difficulties in the early diagnostics of hepatitis and its clinic and laboratory syndromes because of leukemia. The immunosuppression evokes latent and subclinical forms of chronic hepatitis. At the same time, the risk of viral hepatitis B and C infections at the patients with haemoblastoses is great because of haemotransfusions and invasive procedures.

**Key words:** haemoblastoses, viral hepatitis, liver, interferons, vaccination.

**Н.Б. Булиева**, канд. мед. наук, доц. каф. госпитальной терапии Ханты-Мансийской гос. медицинской академии, г. Ханты-Мансийск, E-mail: hmgmi2006@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ВИРУСНЫХ ГЕПАТИТОВ У БОЛЬНЫХ ГЕМОБЛАСТОЗАМИ

Больные гемобластозами являются особой группой больных, для которой проблема хронических гепатитов выходит на одно из ведущих мест. Хронический гепатит В, С у больных гемобластозами часто наслаивается на уже имеющиеся специфическое и лекарственное поражение печени. Ранняя диагностика гепатитов затрудняется отсутствием яркой клинической симптоматики, основные клинико-лабораторные синдромы перекрываются клиникой лейкоза. Состояние иммуносупрессии способствует развитию латентных субклинических форм хронических гепатитов. В то же время, риск заражения вирусом гепатита В и С у больных гемобластозами достаточно велик вследствие массивной гемотрансфузионной нагрузки и множества инвазивных вмешательств.

**Ключевые слова:** гемобластозы, вирусные гепатиты, печень, интерфероны, вакцинация.

Одной из важнейших проблем у больных гемобластозами является риск инфицирования вирусами гепатитов, который обусловлен высокой частотой применения гемотрансфузий, особенно у больных острым лейкозом, широким внедрением методов гравитационной хирургии (плазмафереза), частыми парентеральными вмешательствами [1-7]. Кроме того, у этих больных формируется иммунодепрессия, обусловленная основным заболеванием и поддерживаемая массивным применением цитостатических препаратов, что может создавать благоприятные условия для репликации и персистенции вируса [1; 8].

Поражения печени при гемобластозах занимают особое место, так как печень является органом, метаболизирующим большинство цитостатиков [9; 10; 11]. Кроме того, печень занимает ключевые позиции в поддержании гомеостаза в организме, играет важную роль в адаптационных реакциях, что определяется ее участием в осуществлении метаболических функций, поддержании межорганных и межсистемных связей [12]. Важными этапами для решения проблемы эффективного лечения больных гемобластозами, инфицированных вирусами гепатита С и В являются их своевременная, качественная диагностика и адекватная оценка клинического течения ассоциации заболеваний.

Вирусный гепатит С (ВГС) является в настоящее время одной из актуальных проблем общественного здравоохранения. Большая распространенность, неуклонный рост числа заболевших в популяции, высокая частота формирования цирроза печени и гепатоцеллюлярной карциномы, развитие различных внепеченочных проявлений определяют необходимость своевременной диагностики и лечения вирусного гепатита С.

Механизм поражения печени вирусом гепатита С (ВГС) определяется его репликацией в клетке, т.е. прямым цитопатическим действием. В подавляющем большинстве случаев острого гепатита С иммунной системе не удается элиминировать вирус

и в 50-80 % случаев происходит хронизация вирусной инфекции [13; 14]. Таким образом, клинически проявляются манифестная и бессимптомная (субклиническая) формы вирусного гепатита С. Каждая из них может заканчиваться выздоровлением, что наблюдается в 15-25 % случаев, либо протекает по типу хронического гепатита с различной степенью активности. Примерно у 25-35 % больных хронической формой гепатита С в течение 10-40 лет развивается фиброз печени. У 30-40 % больных циррозом печени на фоне вирусного гепатита С развивается первичный рак печени [15].

Опасность гепатита С у онкологических больных определяется следующими обстоятельствами:

1. Возможностью **фульминантного («молниеносного») гепатита** во время лечения основного заболевания. Такие формы гепатита приводят к летальному исходу от 2 до 12% случаев. Проведение химиотерапии на фоне вирусной инфекции сопровождается тяжелым поражением печени у 40% больных, а у 3% приводит к летальному исходу [16].

2. Развитием **хронического гепатита** более чем у 85% онкологических больных, инфицированных ВГС и получающих химиотерапию. Это обусловлено тем, что после острой фазы заболевания не происходит элиминации вируса. Реактивация вирусной инфекции на фоне проводимой химиотерапии приводит к тяжелому сочетанному поражению печени в 50-65% случаев. Это требует прекращения терапии или снижения доз препаратов, что ухудшает прогноз и течение основного заболевания [17].

3. **Циррозом печени.** Показано, что сроки развития цирроза печени у онкологических больных резко сокращаются на фоне проведения химиотерапии и составляют в среднем 5 лет [17].

Современная диагностика вирусного гепатита С основана на обнаружении специфических маркеров антигенов вируса и антител к нему методом ИФА, а также выявления вирусной РНК методом полимеразной цепной реакции (ПЦР). Некоторые авто-

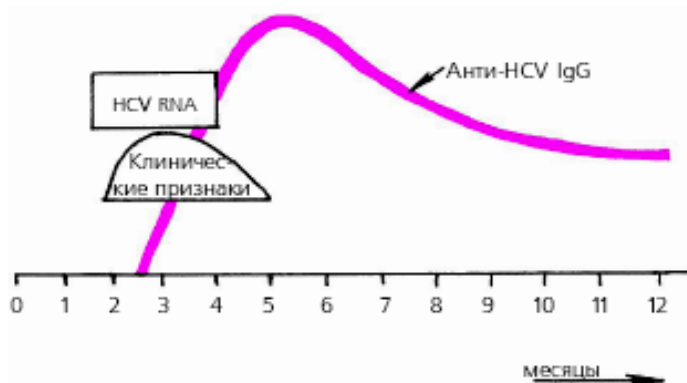


Рис. 1. Характерный серологический профиль при остром гепатите С

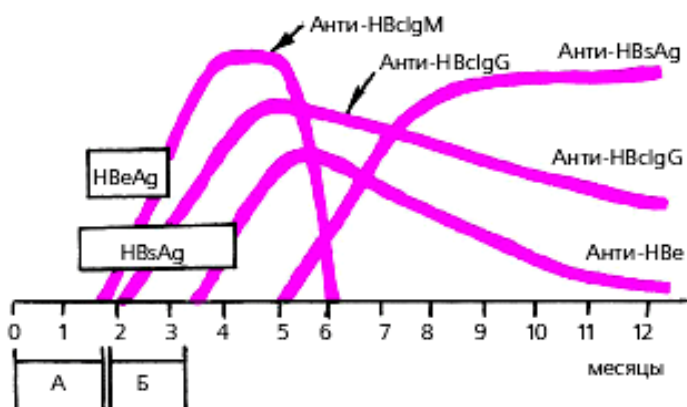


Рис. 2. Группы пациентов в зависимости от серологического профиля при остром гепатите В

ры указывают на возможность отсроченного образования антител к ВГС и приходят к выводу о недостаточной точности метода ИФА. Так, методы диагностики, основанные на определении антител, выявляют лишь около 70% больных острым лимфобластным лейкозом, инфицированных ВГС.

Поэтому ведущую роль в диагностике гепатита С занимают методы генной диагностики, позволяющие непосредственно выявить генетический материал вируса в сыворотке крови и тканях; оценить репликативную активность вируса; количественно определить концентрацию вируса в сыворотке крови; установить генотип вируса и вести наблюдение за изменчивостью ВГС [18; 19; 20]. Для этих целей используют ПЦР. При этом возможно как качественное, так и количественное определение РНК ВГС, что особенно важно для назначения, мониторинга и оценки эффективности применяемой терапии.

Перспективным является использование флуоресцентной гибридизации *in situ* (FISH). Возможность непосредственного обнаружения РНК ВГС в ткани позволила определить ее в мононуклеарных клетках крови, лимфоузлах, костном мозге больного. Наряду с определением РНК, перспективным методом изучения активности вирусной репродукции является выявление вирусных белков непосредственно в тканях с помощью иммуногистохимических методов (ИГХ). В качестве иммунных реагентов для детекции антигенов ВГС используется как моноклональные антитела (МКА), так и поликлональные антисыворотки, полученные от экспериментально иммунизированных животных. Этот метод может быть использован для непосредственного определения локализации антигенов ВГС (*core* белка, белков E1, E2) в клетках опухоли [21].

В последнее время в литературе широко обсуждаются данные, касающиеся этиологической роли вирусной инфекции в развитии гемобластозов. Роль хронических вирусных инфекций в многоступенчатом этиопатогенезе лимфом хорошо известна и широко обсуждается в литературе. К вирусам, принимающим участие в патогенезе злокачественных лимфом, относят: вирус Эпштейна–Барр (EBV), человеческий Т-клеточный вирус (HTLV-1), вирус иммунодефицита человека (HIV 1 и 2), человеческий вирус герпеса (HHV 8) [1; 4; 15]. В составе этих вирусов идентифицированы либо специальные гены (онкогены), продукты которых непосредственно контролируют трансформированный

фенотип зараженных клеток, либо гены, продукты которых индуцируют экспрессию других генов, участвующих в контроле пролиферации клеток. В настоящее время большинство исследователей относят вирус гепатита С, так же как и вирусы EBV, HTLV V1 и др., к вирусам, которые участвуют в процессе возникновения и развития злокачественных лимфом. Ключевым звеном в многоступенчатом патогенезе развития злокачественных ВГС-ассоциированных лимфом рассматриваются лимфотропность вируса и возможность его длительной репликации в В-лимфоцитах человека [5; 6; 8; 11; 16; 22; 23]. Высокая частота выявления маркеров ВГС (анти-ВГС-антитела и ВГС-виремия) у пациентов со злокачественными В-клеточными лимфомами достигает 47%, что позволяет предположить участие ВГС в онкогенезе В-клеточных лимфопролиферативных заболеваний. РНК ВГС методом ПЦР в лимфоузлах больных неходжкинских лимфом (НХЛ) выявлялась у 24-100% обследованных. В патогенезе лимфопролиферативных заболеваний рассматриваются лимфотропность вируса с преимущественной репликацией ВГС в В-лимфоцитах, а также роль ВГС в подавлении апоптоза. Вирус гепатита С относится к флавивирусам и геном ВГС представлен одной плюс-цепью РНК, которая одновременно является матричной РНК, заключенной в белковый капсид. Капсид вируса образован молекулами кор-белка, который играет очень важную роль в сборке вирусной частицы, регулирует синтез вирусной РНК [3; 15]. Кор-белок является одним из наиболее иммуногенных белков ВГС. Капсид с РНК в свою очередь заключен в оболочку из липидов и поверхностных белков вириона: оболочечные белки HCV E<sub>1</sub> и HCV E<sub>2</sub>. Большая часть полипептидной цепи этих белков экспонирована на внешней поверхности бислоя липидов и отвечает за антигенную детерминанту вируса. Отличительной структурной особенностью этих оболочечных белков ВГС является наличие в их полипептидной цепи участков с вы-

сокой частотой замены аминокислотных остатков, что позволяет ВГС долгое время оставаться «невидимкой» для иммунной системы человека. Эти же белки вирусной оболочки ответственны за его тропизм к различным органам и тканям.

Таким образом, вирусный гепатит С у больных гемобластомами может стать тяжелым, смертельно опасным интеркуррентным заболеванием, а также самостоятельно инициировать моноклональную пролиферацию В-лимфоцитов, с развитием ВГС-ассоциированных лимфом [19, 24]. Кроме того, учитывая данные о возможной этиологической роли ВГС в развитии некоторых НХЛ, своевременное выявление ВГС и раннее назначение специфической противовирусной терапии могут приводить к регрессу гемобластома.

Онкологические больные в зависимости от наличия маркеров вирусного гепатита могут быть распределены в 3 группы: 1) не имевшие контакта с ВГС; 2) пациенты со следами перенесенной инфекции; 3) больные, у которых происходит активная репликация ВГС.

У лиц первой группы в процессе лечения основного заболевания может произойти инфицирование с развитием острого вирусного гепатита. Им требуются мероприятия, направленные на **предупреждение** заражения. Больные второй группы должны находиться **под наблюдением** для своевременного выявления маркеров репликации вируса.

Лечение основного заболевания, особенно иммуносупрессивная терапия, в 45-75% случаев приводит к реактивации ранее перенесенного вирусного гепатита и неизбежному изменению схемы лечения, со снижением эффективности. Больным данной группы назначается противовирусная терапия в случае реактивации вирусной инфекции при проведении лучевой и химиотерапии.

Онкологическим больным третьей группы с маркерами активной репликации ВГС в крови должна назначаться, при отсутствии прямых противопоказаний, стандартная комбинированная противовирусная терапия. Неэффективность противовирусной терапии или развитие побочных реакций требуют коррекции доз препаратов и схемы лечения. В случае необходимости оперативного вмешательства по поводу онкологического процесса должно проводиться предоперационное противовирусное лечение, эффективность которого определяется снижением уровня

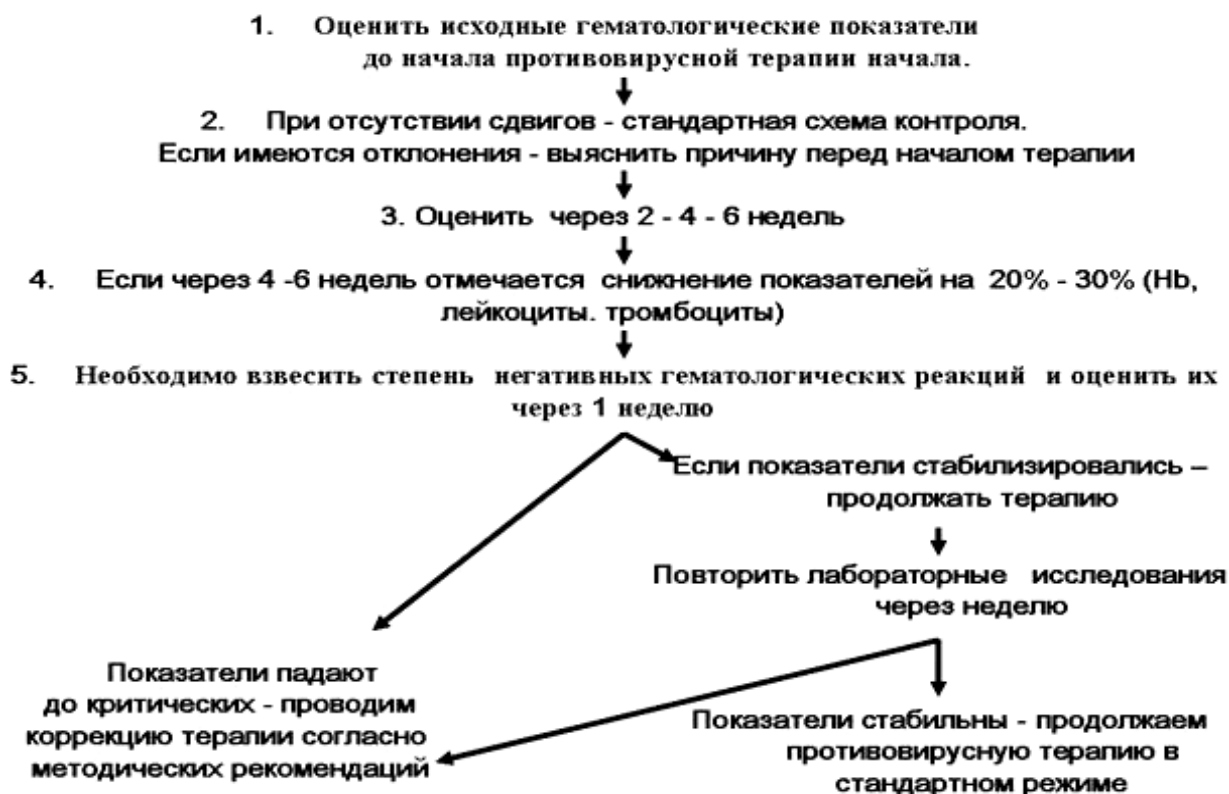


Рис. 3. Алгоритм назначения противовирусной терапии у больных гемобластозами

трансаминаз и вирусемии. Дальнейшее лечение гепатита С определяется прогнозом онкологического заболевания.

Как указывалось выше, механизмы иммунного ответа при гепатите С остаются неясными. Показано, что перенесенная инфекция не исключает возможность заражения другими штаммами вируса гепатита С. В настоящее время вакцины для профилактики ВГС – инфекции не существует. В связи с этим, основным методом профилактики гепатита С является тщательное обследование пациентов и доноров (качественное и количественное определение ВГС в крови методом ПЦР) [20; 25; 26].

Распространенность вирусного гепатита В (ВГВ) у пациентов с гемобластомами увеличена во всем мире в сравнении с общим населением. Наличие ВГВ может требовать прерывания химиотерапии с неблагоприятными предвещающими последствиями для течения гемобластома [6; 27; 28]. Вызванная химиотерапией иммуносупрессия может привести к увеличению репликации ВГВ. Восстановление иммунитета в течение недель и месяцев после химиотерапии может быть связано со вспышкой гепатита В и развитием печеночной недостаточности. Факторы риска, связанные с активацией ВГВ, включают обнаруживаемый HBsAg, ДНК HBV, HBeAg, anti-HBc, лечение с использованием кортикостероидов, молодой возраст и мужской пол.

ВГВ передается следующими путями: парентеральным, половым, трансплантационным, вертикальным (от родителей к детям, при этом 90-100% новорожденных сами становятся носителями инфекции). В ряде случаев источник заражения определить не удается. Попадание даже 1 вирусной частицы способно вызвать острый гепатит В. Хронизация процесса отмечается приблизительно у 10% больных острым гепатитом В, при этом легкие формы заболевания значительно чаще трансформируются в хронический гепатит.

В последнее время появились данные о том, что у 24-43% больных гемобластомами еще при выявлении заболевания обнаруживается вирусный гепатит В. После окончания комбинированного лечения около 90% пациентов остаются инфицированными. Реактивация инфекции ВГВ на фоне химиотерапии приводит к тяжелому сочетанному поражению печени (токсическому и вирусному) в 52-63% случаев [3; 29; 30]. Показано, что в процессе химиотерапии происходит значительное увеличение уровня вирусемии. Повреждение гепатоцитов обусловлено не только самим ВГВ, но и иммунокомпетентными клетками, распознающими антигены гепатита в клетках печени, что приводит к лизису этих, пораженных вирусом клеток. По данным ряда авторов, при онкологических заболеваниях нарушено соотношение

в системе Т- и В- лимфоцитов, что повышает восприимчивость к ВГВ-инфекции и способствует увеличению частоты хронических форм. Описаны случаи реактивации гепатита В с развитием его фульминантной формы после аутологичной трансплантации костного мозга среди больных, у которых перед началом лечения HBsAg был отрицательным, anti-HBcAg – положительным, а при ретроспективной ПЦР-диагностике были обнаружены копии ДНК вируса [5; 31].

К реактивации гепатита В может приводить любая терапия, снижающая активность Т- и В-лимфоцитов. Одной из форм реактивации вирусного гепатита В во время химиотерапии является возникновение фиброзирующего холестатического гепатита, который развивается после окончания лекарственного лечения. Таким образом, вирусный гепатит В может быть причиной фатального поражения печени у онкологических пациентов на фоне проведения лечения основного заболевания. Кроме того, сочетание неблагоприятных факторов: специфического (опухолевого) поражения печени, массивной цитостатической терапии, вирусной инфекции – приводит к невозможности проведения адекватной, своевременной химиотерапии [22]. Отмеченное выше определяет необходимость адекватных мероприятий по диагностике и профилактике вирусного гепатита В перед началом лечения основного заболевания и, при необходимости, как можно более ранней адекватной противовирусной терапии.

Современная диагностика вирусного гепатита В основана на обнаружении специфических маркеров вируса – выявлении антигенов и антител к нему методом ИФА и обнаружении вирусной ДНК при ПЦР. Применение метода ИФА сопряжено с получением до 40% ложноотрицательных результатов. Ведущая роль в диагностике гепатита В принадлежит методам генно-инженерной технологии. Широко используют метод ПЦР, который позволяет непосредственно выявить генетический материал вируса в сыворотке крови и тканях (мононуклеарах, гепатоцитах, ткани костного мозга и т.д.), количественно определить концентрацию вируса в сыворотке крови [28; 31].

В зависимости от наличия маркеров вирусного гепатита В выделены 4 группы пациентов: 1) ранее не имевшие контакта с ВГВ; 2) больные со следами перенесенной инфекции; 3) больные с персистирующей вирусной инфекцией; 4) больные, у которых в крови и тканях происходит активная репликация ВГВ.

У больных первой группы в процессе лечения основного заболевания может произойти заражение ВГВ с развитием острого вирусного гепатита; им необходима вакцинация против вирусного гепатита В. У больных второй-третьей групп при прове-

дении лечения, особенно иммуносупрессивной терапии, в 75% случаев происходит реактивация ранее перенесенного вирусного гепатита В. Это является причиной остановки курса терапии основного заболевания и часто приводит к необходимости изменения схемы лечения: снижению доз препаратов, замене препаратов, что снижает эффективность терапии и повышает вероятность рецидивов [27]. Для пациентов четвертой группы вирусный гепатит В представляет непосредственную угрозу жизни и эпидемическую опасность для медицинского персонала. В процессе лечения основного онкологического заболевания у этой категории больных может развиваться фульминантный гепатит. Это приводит к гибели до 12% онкологических больных, получающих иммуносупрессивное лечение.

Все онкологические больные, ранее не имевшие контакта с ВГВ, и медицинский персонал, работающий с этими больными, **должны пройти вакцинацию** против гепатита В. Разработаны методики профилактики ВГВ как до, так и после заражения. Для получения оптимального напряженного иммунитета требуется 3-кратное внутримышечное введение вакцины  $2 \times 10^4$  копий вируса.

Важным моментом является и то, что маркеры вирусов гепатита В и С определяют у многих больных лишь спустя несколько месяцев или даже лет после окончания полихимиотерапии (средняя продолжительность ремиссии составляет 2 года). Причиной этого, вероятно, является низкая чувствительность скрининговых методов обследования, а также глубокая иммуносупрессия в период индукции ремиссии в результате воздействия цитостатической терапии, на что указывают и другие авторы [1; 2; 8; 31].

Лечение хронического вирусного гепатита у больных со злокачественными новообразованиями является сложной проблемой для гематологов. В настоящее время используются три группы противовирусных препаратов в лечении: 1) синтетические нуклеозиды (ацикловир, рибавирин, ганцикловир и др.); 2) цитокины (интерлейкин-2, фактор некроза опухоли); 3) интерфероны  $\alpha$ .

Назначение препаратов первых двух групп в виде монотерапии успеха не имело. В настоящее время наибольшее применение нашли интерфероны альфа (ИФН- $\alpha$ ) - препараты, обладающие противовирусным и иммуномодулирующим действием [17]. Предпочтение отдается рекомбинантным ИФН- $\alpha$ , среди которых наиболее широко используется – ИФН  $\alpha$ -2b (Интрон А, Шеринг-Плау, США).

Механизм действия интерферона включает:

1) индуцирование продукции антивирусных протеинов, ингибирующих синтез вирусных РНК и ДНК;

2) повышение экспрессии HLA-антигенов 1 типа на поверхности инфицированных клеток, что позволяет цитотоксическим Т-лимфоцитам их распознавать и элиминировать.

Принципы интерферонотерапии у больных гемобластозами представлены на рис. 3.

Интерферон обладает также иммуномодулирующим эффектом – увеличивает активность естественных киллеров и цитотоксических Т-лимфоцитов, которые распознают инфицированные клетки и повышают высвобождение цитокинов (фактор некроза опухоли [7; 18], интерлейкин -1). ИФН- $\alpha$ , подавляя активную вирусную репликацию, уменьшает степень активности печеночного процесса и предупреждает прогрессирование хронического гепатита в ЦП и ГЦК.

Показанием к назначению противовирусной терапии является активная репликация (выявление в сыворотке крови IgM anti-HCV, HCV RNA; HBeAg, IgM anti-HBc, ВГВ DNA).

В отдаленном периоде клинко-гематологической ремиссии нарушение функционально-морфологического состояния печени определяют у 100% больных гемобластозами. Это является результатом действия на печень множества разнонаправленных факторов – токсического влияния химиотерапии, поражения паренхимы печени вследствие собственно онкологического процесса, а также вирусной инфекции, развивающейся у лиц с глубокой иммуносупрессией. Частота выявления маркеров вирусного гепатита В и С у больных гемобластозами в отдаленном периоде лечения высока и достигает 72% [23; 25; 29]. Для поражения печени у больных гемобластозами в отдаленном периоде клинко-гематологической ремиссии характерна неявная клиническая симптоматика, завуалированная множеством жалоб со стороны других органов и систем; значительно более быстрое развитие фиброзных изменений, вплоть до развития цирроза печени, при слабо выраженной морфологической активности процесса; высокий процент вирусных поражений (гепатитов В и С), а также сложности выявления маркеров вирусных гепатитов в острый период заболевания в связи с запаздыванием появления противовирусных антител, большую информативность метода ПЦР (выявления генетического материала вируса) по сравнению с иммуноферментной диагностикой.

Указанные особенности определяют необходимость как можно более раннего начала адекватной дезинтоксикационной, метаболической, противовирусной терапии у данной категории больных как на этапе активной полихимиотерапии, так и в отдаленные сроки лечения. Безусловно, препаратами выбора у больных гемобластозами, инфицированными вирусами гепатита, являются альфа-интерфероны, обладающие противовирусной, а также антипролиферативной и иммуномодулирующей активностью.

#### Библиографический список

1. Гурцевич, В.Э. Вирусы, онкогенные для человека // Первичная профилактика рака. – 2006. – № 1(3).
2. Ковригина, А.М. Лимфома Ходжкина и крупноклеточные лимфомы / А.М. Ковригина, Н.А. Пробатова // М., 2007.
3. Клинико-морфологические сопоставления при поражении печени у больных гемобластозами / Н.В. Тетерина, Н.П. Домникова, А.П. Рахманов // Новые методы диагностики, лечения заболеваний и управления в медицине: материалы науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2002.
4. Лопаткина, Т.Н. Хронический гепатит С: внепеченочные проявления, особенности клинического течения, диагностика // Вирусные гепатиты: инф. бюллетень. – 2000. – № 2(3).
5. Маевская, М.В. Хронический вирусный гепатит / М.В. Маевская, В.Б. Золотаревский // Болезни печени и желчевыводящих путей: руководство для врачей; под. ред. В.Т. Ивашкина. – М., 2005.
6. Майер, К.-П. Гепатит и последствия гепатита: практич. руководство. – М., 2004.
7. Acute liver failure as the initial manifestation of acute leukaemia / S. Anderson, P. Richardson, J. Wendon // Liver. – 2001. – Vol. 21.
8. Rituximab-related viral infections in lymphoma patients / S. Aksoy, H. Harputluoglu, S. Kilickap // Leuk. Lymphoma. – 2007. – Vol. 48(7).
9. Патоморфологические и клинические аспекты вирусного поражения печени у онкогематологических больных / Н.В. Тетерина, Н.П. Домникова, Г.А. Мезенцева // Актуальные вопросы современной медицины: материалы XIV н/п конф. врачей. – Новосибирск, 2004.
10. An adult case of acute lymphoblastic leukaemia presenting as hepatic dysfunction / C. Aoki, C. Bowlus, L. Rossaro at al. // Dig. Liver. Dis. – 2005. – Vol. 37.
11. Lishner, M. Cancer chemotherapy during pregnancy. Consortium of cancer in pregnancy evidence // Can. Fam.Physician. – 2001. – Vol. 47.
12. Патоморфология и клинические особенности поражения печени при гемобластозах / Н.П. Домникова, Г.И. Непомнящих, Г.А. Мезенцева // Сиб. журн. гастроэнтерол. гепатол. – 2003. – № 16.
13. Лопаткина, Т.Н. Хронический гепатит С: внепеченочные проявления, особенности клинического течения, диагностика // Вирусные гепатиты: инф. бюлл. – 2000. – № 2(3).
14. Никитин, И.Г. Хронический гепатит С: актуальные вопросы диагностики и лечения / И.Г. Никитин, Г.И. Строжаков // Клинические перспективы гастроэнтерологии и гепатологии. – 2001. – № 3.
15. Вирусный гепатит С / Б.И. Санин, В.А. Борисов, Л.В. Соколова [и др.]. – М., 2000.
16. Соринсон, С.Н. Особенности патогенеза и течения гепатита С // Вирусные гепатиты. Достижения и перспективы. – 1998. – № 1(3).
17. Хронический гепатит С: клиника, диагностика, лечение / И.Г. Фёдоров, И.Г. Никитин, Г.И. Строжаков // Лечащий врач. – 2002. – № 6.
18. Шутько, Ю.О. Острый вирусный гепатит // Болезни печени и желчевыводящих путей: руководство для врачей / под. ред. В.Т. Ивашкина. – М., 2005.
19. Agnello, V. Extrahepatic disease manifestations of HCV infection: some current issues / V. Agnello, F. De Rosa // J. Hepatol. – 2004. – Vol. 40.
20. Epidemiology of hepatitis C virus infection / S. Bellentani, L. Miglioli, G. Bedogni at al. // Gastroenterol. dietol. – 2005. – Vol. 51(1).
21. Лакина, Е.И. РНК вируса гепатита С в организме больных хроническим гепатитом С / Е.И. Лакина, А.А. Куш // Вопросы вирусологии. – 2002. – № 2.
22. High prevalence of occult hepatitis B virus infection in patients with B cell non-Hodgkin's lymphoma / M. Chen, L. Hsiao, T. Chiou at al. // Ann. Hematol. – 2008. – Vol. 87(6).

23. Pavlidis, N.A. Coexistence of pregnancy and malignancy // *Oncologist*. – 2002. – Vol 7.
24. Chari, A. Diagnosis and Management of Non-Hodgkin's Lymphoma and Hodgkin's Lymphoma / A. Chari, L. Kaplan // *Viral and immunological malignancies* // Eds. Volberding P.A., Palefsky J.M., Walsh C.C. – 2006.
25. Бабищева, Л.Г. Дополнительные клинико-лабораторные факторы прогноза при диффузной В-крупноклеточной лимфоме / Л.Г. Бабищева, И.В. Поддубная // *Современная онкология*. – 2006. – № 1.
26. Онкогематология / под ред. И.В. Поддубной. — М., 2005.
27. Амосов, А.Д. Гепатит В. — Кольцово: Институт средств медицинской диагностики, 1998.
28. Апросина, З.Г. Хронический вирусный гепатит / З.Г. Апросина, В.В. Серов // М., 2004.
29. Вирусные инфекции у онкологических больных / Г.И. Сторожаков, И.Г. Никитин, С.В. Лепков и др. // *Энциклопедия клинической онкологии*; под ред. М.И.Давыдова, Г.Л. Вышковского. — М., 2005.
30. Персистенция вирусов: иммунологические и патогенетические аспекты / А.Н. Маянский, А.Н. Бурков, Д.Г. Астафьев // *Клин. медицина*. — 1998. — № 12.
31. Лосева, М.И. Печень при гемобластозах / М.И. Лосева, Т.И. Поспелова / Новосибирск. — 2000.

## Bibliography

1. Gurcevic, V.Eh. Virusih, onkogennih dlya cheloveka // *Pervichnaya profilaktika raka*. — 2006. — № 1(3).
2. Kovrigina, A.M. Limfoma Khodzhkina i krupnokletochniye limfomih / A.M. Kovrigina, N.A. Probatova // М., 2007.
3. Kliniko-morfologicheskie sopostavleniya pri porazhenii pecheni u boljnihkh gemoblastozami / N.V. Teterina, N.P. Domnikova, A.P. Rakhmanov // *Noviye metodih diagnostiki, lecheniya zabolevaniy i upravleniya v medicine: materialih nauch.-prakt. konf.* — Novosibirsk, 2002.
4. Lopatkina, T.N. Khronicheskijy gepatit S: vnepechenochniye proyavleniya, osobennosti klinicheskogo techeniya, diagnostika // *Virusniye gepatitih: inf. byulletenij*. — 2000. — № 2(3).
5. Maevskaya, M.V. Khronicheskijy virusniy gepatit / M.V. Maevskaya, V.B. Zolotarevskijy // *Bolezni pecheni i zhelchevodyathikh putey: rukovodstvo dlya vrachej; pod. red. V.T. Ivashkina*. — М., 2005.
6. Mayjer, K.-P. Gepatit i posledstviya gepatita: praktich. rukovodstvo. — М., 2004.
7. Acute liver failure as the initial manifestation of acute leukaemia / S. Anderson, R. Richardson, J. Wendon // *Liver*. — 2001. — Vol. 21.
8. Rituximab-related viral infections in lymphoma patients / S. Aksoy, N. Harputluoglu, S. Kilickap // *Leuk. Lymphoma*. — 2007. — Vol. 48(7).
9. Patomorfologicheskie i klinicheskie aspektih virusnogo porazheniya pecheni u onkogematologicheskikh boljnihkh / N.V. Teterina, N.P. Domnikova, G.A. Mezenceva // *Aktualniye voprosih sovremennoj medicinih: materialih XIV n/p konf. vrachej*. — Novosibirsk, 2004.
10. An adult case of acute lymphoblastic leukaemia presenting as hepatic dysfunction / S. Aoki, S. Bowlus, L. Rossaro at al. // *Dig. Liver. Dis.* — 2005. — Vol. 37.
11. Lishner, M. Cancer chemotherapy during pregnancy. Consortium of cancer in pregnancy evidence // *Can. Fam.Physician*. — 2001. — Vol. 47.
12. Patomorfologiya i klinicheskie osobennosti porazheniya pecheni pri gemoblastozakh / N.P. Domnikova, G.I. Nepomnyathikh, G.A. Mezenceva // *Sib. zhurn. gastroenterol. gepatol.* — 2003. — № 16.
13. Lopatkina, T.N. Khronicheskijy gepatit S: vnepechenochniye proyavleniya, osobennosti klinicheskogo techeniya, diagnostika // *Virusniye gepatitih: inf. byull.* — 2000. — № 2(3).
14. Nikitin, I.G. Khronicheskijy gepatit S: aktualniye voprosih diagnostiki i lecheniya / I.G. Nikitin, G.I. Strozhakov // *Klinicheskie perspektivih gastroenterologii i gepatologii*. — 2001. — № 3.
15. Virusniy gepatit S / B.I. Sanin, V.A. Borisov, L.V. Sokolova [i dr.]. — М., 2000.
16. Sorinson, S.N. Osobennosti patogenez i techeniya gepatita S // *Virusniye gepatitih. Dostizheniya i perspektivih*. — 1998. — № 1(3).
17. Khronicheskijy gepatit S: klinika, diagnostika, lechenie / I.G. Fyodorov, I.G. Nikitin, G.I. Strozhakov // *Lechatihy vrach*. — 2002. — № 6.
18. Shuljpekova, Yu.O. Ostrihy virusniy gepatit // *Bolezni pecheni i zhelchevodyathikh putey: rukovodstvo dlya vrachej / pod. red. V.T. Ivashkina*. — М., 2005.
19. Agnello, V. Extrahepatic disease manifestations of HCV infection: some current issues / V. Agnello, F. De Rosa // *J. Hepatol.* — 2004. — Vol. 40.
20. Epidemiology of hepatitis S virus infection / S. Bellentani, L. Miglioli, G. Bedogni at al. // *Gastroenterol. dietol.* — 2005. — Vol. 51(I).
21. Lakina, E.I. RNK virusa gepatita S v organizme boljnihkh khronicheskim gepatitom S / E.I. Lakina, A.A. Kuth // *Voprosih virusologii*. — 2002. — № 2.
22. High prevalence of occult hepatitis V virus infection in patients with V cell non-Hodgkin's lymphoma / M. Chen, L. Hsiao, T. Chiou at al. // *Ann. Hematol.* — 2008. — Vol. 87(6).
23. Ravlidis, N.A. Coexistence of pregnancy and malignancy // *Oncologist*. — 2002. — Vol 7.
24. Chari, A. Diagnosis and Management of Non-Hodgkin's Lymphoma and Hodgkin's Lymphoma / A. Chari, L. Kaplan // *Viral and immunological malignancies* // Eds. Volberding P.A., Palefsky J.M., Walsh C.C. — 2006.
25. Babicheva, L.G. Dopolnitel'niye kliniko-laboratorniye faktorihi prognoza pri diffuznoy V-krupnokletochnoy limfome / L.G. Babicheva, I.V. Poddubnaya // *Sovremennaya onkologiya*. — 2006. — № 1.
26. Онкогематология / под ред. И.В. Поддубной. — М., 2005.
27. Амосов, А.Д. Гепатит В. — Кольцово: Институт средств медицинской диагностики, 1998.
28. Апросина, З.Г. Хронический вирусный гепатит / З.Г. Апросина, В.В. Серов // М., 2004.
29. Вирусные инфекции у онкологических больных / Г.И. Сторожаков, И.Г. Никитин, С.В. Лепков и др. // *Энциклопедия клинической онкологии*; под ред. М.И.Давыдова, Г.Л. Вышковского. — М., 2005.
30. Персистенция вирусов: иммунологические и патогенетические аспекты / А.Н. Маянский, А.Н. Бурков, Д.Г. Астафьев // *Клин. медицина*. — 1998. — № 12.
31. Лосева, М.И. Печень при гемобластозах / М.И. Лосева, Т.И. Поспелова / Новосибирск. — 2000.

*Статья поступила в редакцию 24.01.13*

# Раздел 7

## СОЦИОЛОГИЯ

Редактор раздела:

ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ – д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)

УДК 303.09

*Smentsarev G.V. THE ROLE OF PROFESSIONAL EXPERTISE IN MATHEMATICAL MODELING OF SOCIAL AND CULTURAL SYSTEMS.* The article deals with the issues of mathematical modeling in the determination of the state of social systems and their mutual influence on each other. Special attention is paid to the use of the knowledge of professional experts in the development of this class of mathematical models. This article describes the results of the expert survey carried out during the development of mathematical models of culture sphere and national security sphere that influenced by the factors of the cultural environment. The article also presents the overall results of mathematical modeling of the influence of culture on national security.

**Key words:** culture, national security, mathematic modeling, qualimetry, correlation and regression analysis.

*Г.В. Сменцарев, канд. технич. наук, доц. каф. «Интеллектуальные транспортные системы» Московского гос. университета путей сообщений (МИИТ), г. Москва. E-mail: infotalk@bk.ru*

### О РОЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ В ЗАДАЧАХ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ АНТРОПОСОЦИОКУЛЬТУРНЫХ СИСТЕМ

В статье рассматривается проблема использования методов математического моделирования в задачах определения состояния антропосоциокультурных систем и их взаимного влияния. Особое внимание уделяется вопросам использования знаний профессиональных экспертов при разработке указанного класса математических моделей. Описываются результаты экспертного опроса, полученные в процессе разработки математических моделей сферы культуры и сферы национальной безопасности, обусловленной факторами культурной среды. Приведены общие результаты математического моделирования влияния сферы культуры на национальную безопасность.

**Ключевые слова:** культура; национальная безопасность, математическое моделирование, квалиметрия, корреляционно-регрессионный анализ.

Начиная с середины XX века, мировая культурологическая и экономическая мысль поднимает вопросы об эффективности культуры, традиционно рассматривающейся как бюджетное обременение национальных экономик стран мира. Начало этому процессу было положено выходом в свет в 1966 г. исследования «Исполнительские искусства – экономическая дилемма» американских экономистов У.Дж. Баумоля и У.Г. Боуэна [1], в котором исследовались вопросы эффективности культуры исключительно с экономических позиций. В дальнейшем в изучение вопросов экономики культуры и формирование соответствующей научной дисциплины внесли свой вклад Д. Шиф, Б. Вайсброд, И. Илман, Г. Хансманн, А. Бен-Нер, Т. ван Хомиссен, И. Фам, М. Дженсен и др.

В отечественной науке исследованиям вопросов эффективности культуры занимается научная школа под руководством проф. А.Я. Рубинштейна. В многочисленных исследованиях А.Я. Рубинштейна раскрыта специфика культуры, дано понимание ее ценности и эффективности, а также выявлены факторы, затрудняющие строгие расчеты результатов творческого труда и полезности этого труда для общества [2]. Активные исследования в данной области ведут также Т.В. Абанкина, О.Н. Астафьева, М.В. Матецкая, К.М. Гастарян, С.Н. Горюшкина, А.Б. Долгин, М.И. Жабский, К.К. Колин и ряд других ученых.

При этом изначально сформулированная У.Дж. Баумолем и У.Г. Боуэном концепция экономической эффективности искусства в трудах их последователей приобрела расширительное толкование в виде социально-экономической и социальной эф-

фективности искусства. Различные концепции эффективности, используемые в сфере культуры, определены, в частности, в [3, с. 486-487]. В последние годы применительно к задачам исследования эффективности культуры, помимо ее гносеологического, эстетического и рекреационного потенциала все чаще используют понятие «прагматика культуры», подразумевающая влияние культуры на социально-политические и экономические процессы, на моральное состояние членов общества и правопорядок в стране.

Например, М.В. Матецкая в [4] рассматривает влияние культуры на экономические процессы, развитие городской инфраструктуры и социальные преобразования. О.Н. Астафьева и К.К. Колин [5] анализируют роль культуры в процессах обеспечения национальной безопасности страны. Г.Г. Малинецкий [6] исследует возможности анализа исторических процессов в интересах прогнозирования социально-экономического развития Российской Федерации.

Одной из самых сложных проблем в этих исследованиях оказывается выбор адекватной методологии исследования. При этом все чаще ставится вопрос об использовании для гуманитарных исследований методов точных наук. Так, А.Я. Рубинштейн в числе основных направлений исследований культурной практики называет проблемы количественной оценки эффективности культуры: «По-прежнему недостаточно разработанными – и с позиций экономической науки, и с точки зрения культурной практики – остаются вопросы эффективности инвестиций в сферу культуры, измерения экстерналий (социальных выгод) куль-

турной деятельности и степени достижения целей (которые сформулированы в культурной политике и на реализацию которых выделяются финансовые ресурсы), количественной оценки влияния культурных индустрий на рост ВВП и роли культуры и искусства в развитии человеческого капитала» [7, с. 127].

В настоящей статье рассматриваются некоторые вопросы использования методов количественных исследований для анализа сложных антропосоциокультурных систем и оценки их влияния на общественно-политические процессы (понятие антропосоциокультурной системы см. [8]). Материалы статьи базируются на методологии, разработанной и использованной автором в процессе выполнения научно-исследовательской работы «Исследование влияния состояния отечественной культуры на национальную безопасность Российской Федерации с использованием методов математического моделирования» [9], в процессе реализации которой ставились задачи:

- разработка методологии количественной оценки уровня развития сферы отечественной культуры;
- определение наличия зависимости национальной безопасности Российской Федерации от факторов социокультурной среды.

Указанные задачи были решены с использованием методов квалиметрии и корреляционно-регрессионного анализа. При этом квалиметрия, как метод оценки качественных явлений и процессов количественными мерами, применялась для решения задачи моделирования антропосоциокультурных систем (в рассматриваемом случае – сферы культуры и сферы национальной безопасности, обусловленной факторами культурной среды) и оценки уровней их развития. Методы корреляционно-регрессионного анализа применены для определения наличия и вида влияния сферы культуры на национальную безопасность страны на основе статистических показателей социально-экономического развития страны за 2001 – 2010 гг.

Основные принципы, лежащие в основе квалиметрического подхода к изучению качественных явлений и использованные для моделирования сферы культуры и сферы национальной безопасности, заключаются в следующем (подробное описание метода квалиметрии приведено в [10-12] и др.):

1. Качественное явление (процесс) рассматривается в виде иерархической совокупности свойств, представляющих интерес для наблюдателя.

2. Отдельные свойства, составляющие иерархическую структуру качественного явления (процесса), путем измерений или вычислений могут получать численные характеристики в виде абсолютных показателей свойств.

3. *Различные шкалы измерения абсолютных показателей свойств качественного явления (процесса) обязательно должны быть трансформированы в одну общую шкалу. Это осуществляется путем сопоставления абсолютных показателей свойств с их эталонными показателями и введения в рассмотрение относительных показателей (оценок)  $K$  свойств качественного явления, называемых критериями.*

4. *Каждое свойство качественного явления (процесса) определяется не только относительным показателем  $K$  (критерием), но и весовым коэффициентом  $M$ , характеризующим степень важности свойства.*

5. *Веса  $M$  и критерии  $K$  свойств  $i$ -го уровня определяются требованиями со стороны связанного с ними свойства вышестоящего ( $i-1$ )-го уровня.*

Таким образом, для того, чтобы дать количественную оценку качественного состояния антропосоциокультурной системы, необходимо представить ее в виде многоуровневой иерархической структуры – ориентированного графа. При этом каждый критерий, определяющий состояние системы, формализуется узлом графа. Иерархические управляющие связи представлены ребрами графа, имеющими различные коэффициенты усиления, или весовые коэффициенты  $M$  (граф является взвешенным), а возможные горизонтальные связи и взаимные влияния отдельных элементов между собой учитываются неявным образом за счет синхронной регистрации и запоминания фактических показателей состояния всех элементов системы.

Выбор состава параметров антропосоциокультурной системы и определение формул для расчета критериев является отдельной задачей моделирования. При этом, в конечном итоге, все эти критерии должны быть сведены в единую систему за счет определения структурных связей в системе и назначения этим связям весовых коэффициентов. На этом этапе в разработке модели целесообразно использовать экспертов. Основной целью профессиональной экспертизы в данном случае яв-

ляется квалифицированный анализ сообществом профессионалов в области культуры и национальной безопасности параметров и критериев, включенных разработчиком в состав модели, а также оценка их важности. В качестве основных задач при этом выступают:

1. Экспертиза первоначально выделенных параметров сферы культуры, влияющих на национальную безопасность Российской Федерации, и определение степени их влияния на безопасность.

2. Экспертиза первоначально выделенных факторов национальной безопасности, зависящих от сферы культуры, и определение уровня этой зависимости.

3. Выявление неучтенных факторов взаимного влияния культуры и национальной безопасности Российской Федерации.

Для проведения экспертного опроса была разработана формализованная анкета в составе 8 вопросов, сгруппированных в 3 блока данных (раздела):

Раздел 1. Общие сведения об анкетированном лице.

Раздел 2. Критерии и параметры культуры, влияющие на национальную безопасность Российской Федерации.

Раздел 3. Факторы национальной безопасности Российской Федерации, на которые оказывает влияние сфера культуры.

В разделе 1 представлены данные эксперта, дата проведения анкетирования и данные интервьюера. В этом же разделе содержится базовый вопрос для начала интервьюирования, заключающийся в выяснении мнения эксперта о том, влияет ли сфера культуры на национальную безопасность Российской Федерации. При отрицательном ответе интервью с данным экспертом не проводилось.

Раздел 2 содержит три вопроса:

- о перечне основных критериев сферы культуры, оказывающих влияние на национальную безопасность (на экспертизу предложен исходный перечень критериев в составе 6 критериев, каждый критерий эксперт мог подтвердить, отвергнуть или дополнительно предложить свои критерии);

- о составе параметров, включенных в тот или иной критерий, и степени их важности (всего на экспертизу предложено 37 параметров сферы культуры);

- о возможных дополнительных параметрах сферы культуры, не учтенных при разработке модели сферы культуры.

Раздел 3 идентично предыдущему разделу также содержит три вопроса:

- о перечне основных критериев национальной безопасности, зависящих от сферы культуры (на экспертизу предложен исходный перечень критериев в составе 10 критериев, каждый критерий эксперт мог подтвердить, отвергнуть или дополнительно предложить свои критерии);

- о составе параметров, включенных в тот или иной критерий, и степени их важности (всего на экспертизу предложено 43 параметра, определяющих состояние национальной безопасности);

- о возможных дополнительных параметрах национальной безопасности, зависящих от сферы культуры и не учтенных в процессе разработки модели национальной безопасности.

На особенности технологии анкетирования наложили свое влияние два фактора:

1. Изначально имевшиеся предположения о том, что для разрабатываемых моделей сферы культуры и сферы национальной безопасности с оптимальным составом параметров (назовем их стандартными моделями) некоторые данные могут быть недоступны в силу ограничений режимного характера (например, число предотвращенных террористических актов и др.). Недоступность данных могла вызвать исключение отдельных параметров в текущей модели, но при этом показатели важности остальных параметров не должны измениться.

2. В соответствии с принципами квалиметрии параметры в составе математической модели антропосоциокультурной системы распределяются по уровням иерархии, однако, чтобы не переносить на экспертов дополнительные трудности в понимании структуры модели, им был предложен линейный список параметров, а систему оценок нужно было предложить таким образом, чтобы она впоследствии позволила разработчикам модели преобразовать линейную структуру параметров в иерархическую без привнесения искажений в экспертные оценки.

В результате было принято решение предложить экспертам каждый параметр оценивать независимо от остальных на основании субъективного мнения эксперта о степени его важности в составе модели с рамками 10-балльной шкалы (от 0 до 9).

Анкетирование проводилось в формате личного структури-

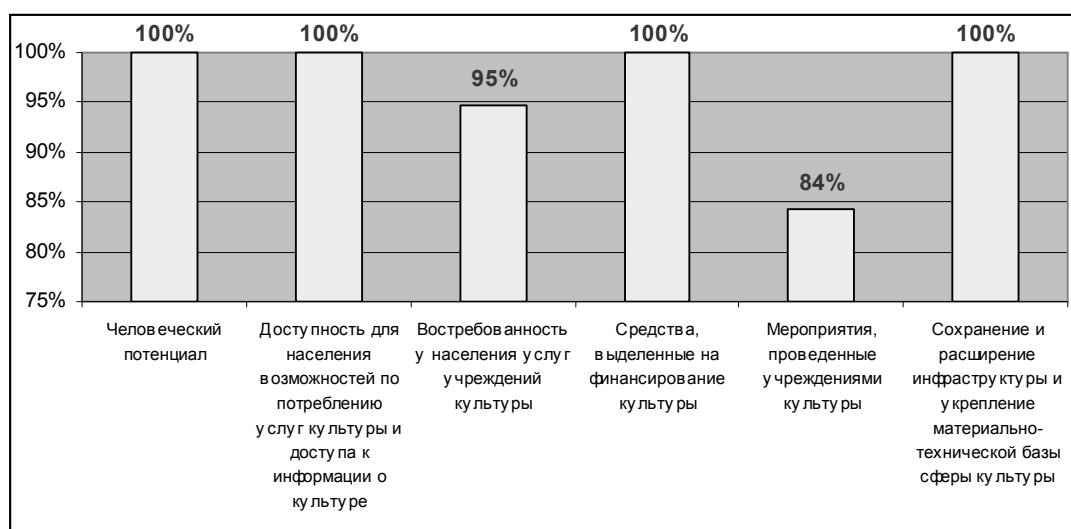


Рис. 1. Мнения экспертов, высказанные в ходе опроса, о структурировании сферы культуры в модели ее влияния на национальную безопасность

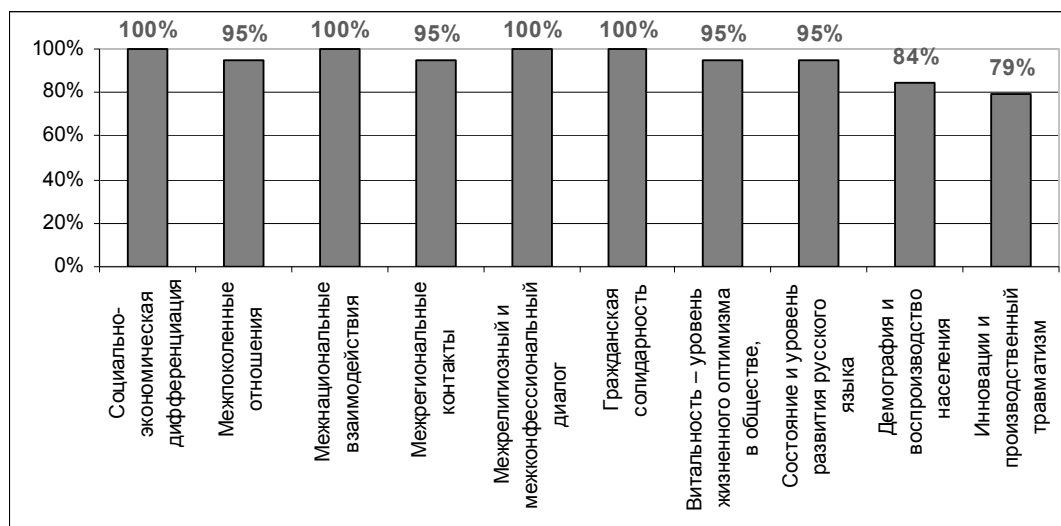


Рис. 1. Мнения экспертов, высказанные в ходе опроса, о структурировании сферы национальной безопасности, определяемой факторами культурной среды

рованного интервью и по электронной почте. Всего на вопросы анкеты было предложено ответить 21 специалисту в области культурологи и проблем безопасности (национальной и экономической). Из них 19 человек (90,5%) высказали мнение о том, что между культурой и национальной безопасностью существует взаимосвязь, а 2 человека (9,5%), в т.ч. один специалист в области культурологи и один специалист в области безопасности, считают, что такой связи не существует. Из 19 экспертов, согласившихся с наличием связи между сферой отечественной культуры и национальной безопасностью Российской Федерации, 15 человек (79%) имеют ученую степень доктора или кандидата наук.

Следует обратить внимание на то обстоятельство, что в ходе исследования осуществлялось моделирование СФЕРЫ культуры и СФЕРЫ национальной безопасности как некоторых инфраструктурных сущностей, характеризующихся наличием определенного числа учреждений, предоставляющих потребителям услуги образования и культуры, (информационных узлов), коммуникаций между этими узлами, качеств и состояний общественных процессов, статистических показателей деятельности индивидов, а не духовный мир индивида как взаимосвязь его культурного уровня и патриотизма.

При этом экспертам было предложено высказать свое мнение о структурировании сферы культуры в модели ее влияния на национальную безопасность и структурировании сферы национальной безопасности, определяемой факторами культурной среды. Результаты обработки анкет экспертов показали, что предложенная в рамках исследования формализация сферы культу-

ры и сферы национальной безопасности была в целом поддержана экспертами.

Что касается отдельных элементов структуры сферы культуры в рамках модели ее влияния на национальную безопасность, то здесь мнения экспертов разделились. Все опрошенные эксперты (100%) согласились с тем, что в модели сферы культуры должны быть учтены факторы человеческого потенциала, доступности для населения возможностей по потреблению услуг культуры и доступа к информации о культуре, а также фактор сохранения и расширения инфраструктуры и укрепления материально-технической базы сферы культуры. Необходимость введения фактора востребованности у населения услуг учреждений культуры поддержали только 95% экспертов. А наименьшую долю (84%) как фактор влияния сферы культуры на национальную безопасность Российской Федерации получили мероприятия, проведенные учреждениями культуры (рис. 1).

В структуре модели национальной безопасности, обусловленной факторами культурной среды, всеми экспертами (100%) была поддержана необходимость учета факторов социально-экономической дифференциации, межнациональных взаимодействий, межрелигиозного и межконфессионального диалога, а также гражданской солидарности. Поддержку примерно 95% голосов экспертов получили 4 фактора: межпоколенные отношения, межрегиональные контакты, витальность, а также состояние и уровень развития государственного (русского) языка. Необходимость учета фактора демографии и воспроизводства населения в модели национальной безопасности, обусловленной влиянием факторов культурной среды, поддержа-

ли 84% экспертов. Самую низкую долю получил фактор «Инновации и производственный травматизм». Только 79% экспертов считают, что этот фактор обусловлен влиянием культурной среды (рис. 2).

Анализ предложений и замечаний экспертов по включению дополнительных параметров и критериев в состав модели показал, что:

- ряд предложений экспертов носят сугубо качественный характер, не могут быть описаны функциональными зависимостями и включены в состав модели;

- часть предложений реализована в составе модели под иными наименованиями;

- часть предлагаемых критериев была подвергнута дополнительному анализу с учетом методики определения граничных условий существования модели, примененной к исходному составу параметров, по критериям полноты, важности, нормативности, структурированности, измеримости, экономичности, цикличности [9, с. 46].

Важной задачей экспертного опроса в процессе разработки математических моделей сферы культуры и сферы национальной безопасности являлось определение весовых коэффициентов моделей.

Весовые коэффициенты играют роль факторов, учитывающих влияние на процесс в целом неформализуемых с точки зрения нынешнего развития науки элементов модели. В моделях рассматриваемых антропосоциокультурных систем разработка этих коэффициентов осуществлялась с учетом следующих ограничивающих факторов:

- состав и структура критериев и параметров моделей сферы культуры и сферы национальной безопасности Российской Федерации не являются общепризнанным стандартом. Допускается возможность их изменения в процессе совершенствования и доработки модели. Однако ранее полученные от экспертов первичные данные должны иметь возможность использования в последующих версиях модели без дополнительно повторного опроса экспертов;

- значения весовых коэффициентов для критериев и показателей экспертами должны задаваться в линейной форме, но при этом необходимо обеспечить возможность преобразования коэффициентов в иерархическую структуру без потери информативности.

Исходя из указанных методологических ограничений, в процессе интервьюирования экспертов было принято решение определять значения весовых коэффициентов методом назначения рангов важности показателям и критериям, включенным в состав модели, независимо друг от друга с градацией по 10-балльной шкале. В результате общая методология определения весовых коэффициентов в математической модели оценки влияния сферы культуры на национальную безопасность Российской Федерации представляет собой следующую последовательность действий:

1. Экспертам предложены полные списки атомарных критериев математических моделей отдельно сферы культуры и отдельно сферы национальной безопасности. В списке критериев сферы культуры они должны определить важность влияния каждого из перечисленных критериев на национальную безопасность по 10-балльной шкале. В списке критериев национальной безопасности они также по 10-балльной шкале, соответственно, должны определить важность зависимости каждого критерия от факторов культурной среды.

2. Полученные от всех участников экспертного опроса ранги важности атомарных критериев далее просуммированы отдельно по каждому критерию. Результаты фиксируются в таблице, после проводятся процессы нормализации и иерархизации рангов важности в соответствии со структурой модели. В ре-

зультате нормализации ранги важности критериев преобразуются в весовые коэффициенты критериев, а в результате процесса иерархизации весовые коэффициенты присваиваются критериям более высокого уровня, не являющимся «атомарными» и не представлявшимися в анкете экспертам.

3. Процесс нормализации заключается в том, что, начиная с самого нижнего уровня иерархии, для каждой группы критериев, входящих в состав критерия более высокого уровня, ранги всех критериев группы суммируются. Далее суммарный ранг каждого критерия в группе делится на сумму рангов важности критериев группы, в результате чего определяется вес (доля) критерия в группе.

4. В основе процесса иерархизации критериев лежит расчет ранга важности охватывающего критерия как частного от деления суммы рангов важности всех критериев, входящих в данную группу, на число критериев в группе. Таким образом, ранг важности охватывающего критерия представляет собой среднее арифметическое от рангов важности всех критериев, входящих в данную группу.

5. Данный процесс является итерационным и выполняется по всем уровням иерархии модели, начиная от самых нижних и заканчивая самым верхним.

Следует обратить особое внимание, что применение процедуры иерархизации критериев меняет пропорции между важностями критериев, присвоенными экспертами в ходе опроса, и сформированными на их основе весовыми коэффициентами. Ввиду иерархической структуры модели предметной области весовые коэффициенты приобретают два числовых значения:

- относительный показатель  $M_{jk}$  – вес критерия в составе группы критериев;

- абсолютный показатель  $M_{jk}^0$  – индикативный вес критерия относительно самого верхнего, или нулевого уровня иерархии критериев модели.

Пропорции между весовыми коэффициентами и важностями критериев соблюдаются только в рамках иерархической группы критериев и только в объеме критериев, входящих в эту группу.

Таким образом, применение квалиметрии для математического моделирования сложных антропосоциокультурных систем в задачах определения их состояния позволяет получить интегральную оценку уровня развития антропосоциокультурной системы в виде числового показателя – индикатора состояния системы  $I$  – как результата взвешенной сверки ее критериев. По своей сути индикатор  $I$  представляет собой уровень приближения исследуемой системы к некоторому идеальному состоянию и, таким образом, определяет уровень «качества» системы. Индикатор  $I$  изменяется в интервале от 0 до 1: чем ближе его значение к 1, тем более высокий уровень «качества» имеет исследуемая система.

В рамках исследования [9] индикатор состояния культуры  $I_c$  определен как взвешенная свертка 34 критериев, образованных 105-ью свойствами сферы культуры, а индикатор национальной безопасности  $I_s$  – как взвешенная свертка 31 критерия, образованного 892-мя свойствами сферы национальной безопасности.

Значения указанных индикаторов, полученные по результатам математического моделирования сферы культуры и сферы национальной безопасности, обусловленной факторами культурной среды на основе реальных статистических данных за период 2001 – 2010 гг., приведены в таблице 1.

Полученные эмпирическим путем динамические ряды интегральных значений  $I_c$  и  $I_s$  далее были аппроксимированы функциональными зависимостями  $I_c = f(t)$  и  $I_s = f(t)$  (рис.3), что позволило представить их в виде формул (1), позволяющих прогнозировать тенденции развития сферы культуры и сферы национальной безопасности.

Таблица 1

Интегральные показатели состояния сферы отечественной культуры и национальной безопасности Российской Федерации, полученные по результатам математического моделирования влияния культуры на национальную безопасность

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
$I_c$ – индикатор состояния отечественной культуры	0,380	0,395	0,502	0,510	0,521	0,558	0,582	0,592	0,606	0,612
$I_s$ – индикатор состояния национальной безопасности Российской Федерации	0,543	0,561	0,574	0,540	0,551	0,581	0,587	0,603	0,613	0,605

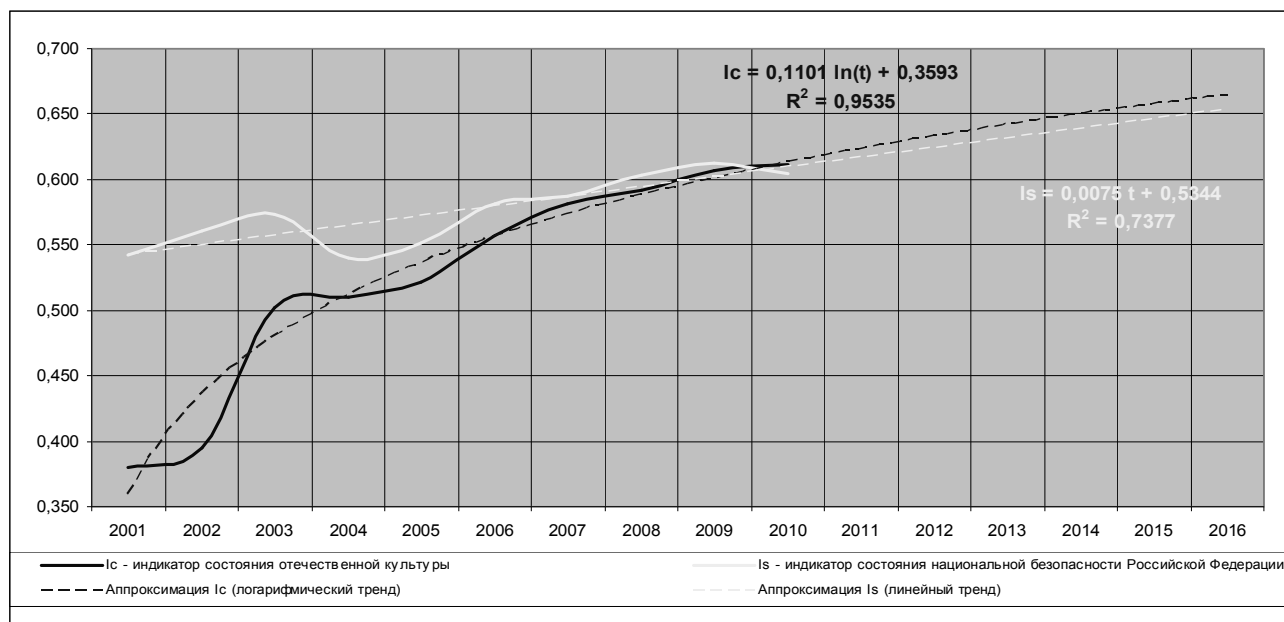


Рис. 1. Результаты аппроксимации функций  $\bar{I}_c = f(t)$  и  $\bar{I}_s = f(t)$  на основе имеющихся эмпирических данных

$$\bar{I}_c = 0,1101 \ln(t) + 0,3593,$$

$$\bar{I}_s = 0,0075 t + 0,5344.$$

(1)

Применение методов корреляционно-регрессионного анализа к эмпирическим значениям индикаторов  $I_c$  и  $I_s$  позволило также определить наличие и вид зависимости между этими индикаторами. Соответствующая функция имеет вид:

$$\bar{I}_s = 13,7151 I_c^3 - 18,4996 I_c^2 + 8,3262 I_c - 0,6956.$$

(2)

График функции (2) отображен на рис.4. Как видно из этого рисунка, результаты математического моделирования влияния сферы культуры на национальную безопасность Российской Федерации с использованием статистических данных за период 2001 – 2010 гг. демонстрируют кумулятивный эффект воздействия культуры на национальную безопасность: каждая стадия развития сферы культуры базируется на предыдущей стадии и оказывает усиливающее влияние на национальную безопасность страны.

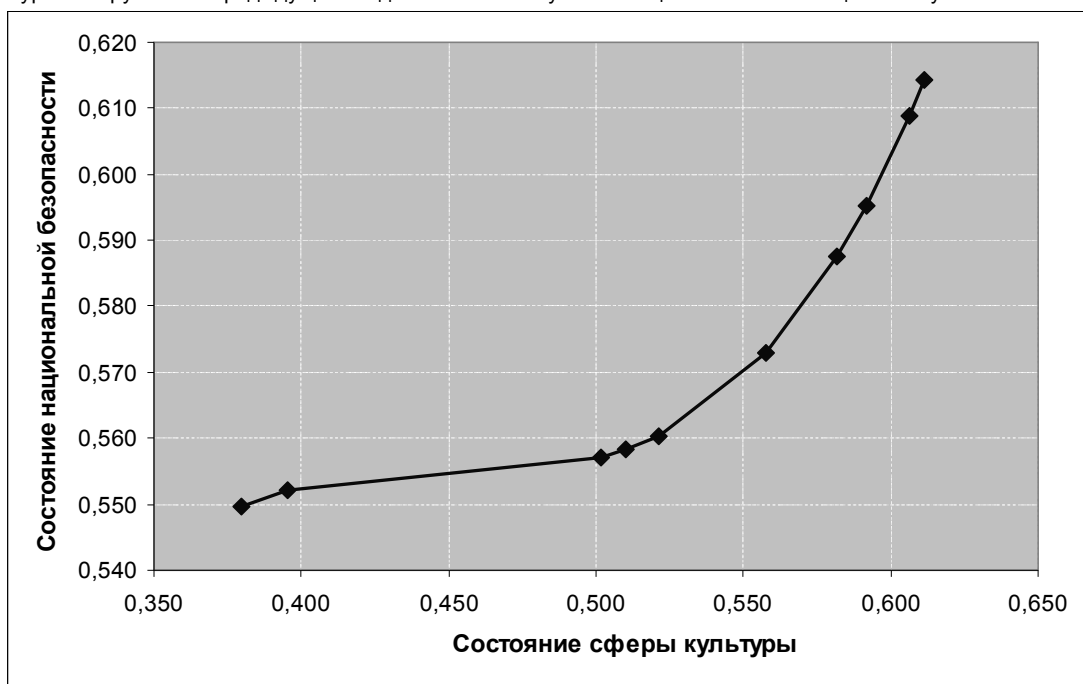


Рис. 2. Взаимосвязь сферы культуры и национальной безопасности по результатам математического моделирования с использованием эмпирических данных за 2001 – 2010 гг.

Данный вывод является основным результатом прогностической функции разработанной математической модели влияния сферы культуры на национальную безопасность.

#### Библиографический список

1. Baumol, W.J. Performing Arts: The Economic Dilemma / W.J. Baumol, W.G. Bowen. – N.Y., 1966.
2. Экономика культуры / отв. ред. А.Я. Рубинштейн. – М., 2005.
3. Тульчинский, Г.Л. Менеджмент в сфере культуры: учеб. пособие / Г.Л. Тульчинский, Е.Л. Шекова. – СПб., 2009.
4. Матецкая, М.В. Концепция отрасли культуры в научных исследованиях: обзор основных подходов и методик оценки // Журнал Новой Экономической Ассоциации. – 2012. – № 2(14).

5. Астафьева, О.Н. Концептуальные основы государственной политики в области духовной культуры для обеспечения единства российского народа и национальной безопасности Российской Федерации / О.Н. Астафьева, К.К. Колин. — Челябинск, 2010.
6. Малинецкий, Г.Г. Теоретическая история и математика // История и математика: Макроисторическая динамика общества и государства / отв. ред. С.Ю. Малков, Л.Е. Гринин, А.В. Коротаев. — М., 2007.
7. Рубинштейн, А.Я. Вступительная заметка // Журнал Новой Экономической Ассоциации. — 2012. — № 2(14).
8. Каган, М.С. Системность и целостность [Э/р]. — Р/д: [http://psylib.org.ua/books/\\_kagam01.htm](http://psylib.org.ua/books/_kagam01.htm)
9. Отчет по научно-исследовательской работе «Исследование влияния состояния отечественной культуры на национальную безопасность Российской Федерации с использованием методов математического моделирования». — М., 2012.
10. Азгальдов, Г.Г. Разработка теоретических основ квалиметрии: дис. ... д-ра эконом. наук. — М., 1981.
11. Азгальдов, Г.Г. Деревья свойств в оценке качества продукции / Г.Г. Азгальдов, Т.Н. Береза. — М., 2007.
12. Азгальдов, Г.Г. О квалиметрии / Г.Г. Азгальдов, Э.П. Райхман. — М., 1973.

## Bibliography

1. Baumol, W.J. Performing Arts: The Economic Dilemma / W.J. Baumol, W.G. Bowen. — N.Y., 1966.
2. Ekonomika kulturih / отв. ред. А.Я. Рубинштейн. — М., 2005.
3. Tuljchinskiy, G.L. Menedzhment v sfere kulturih: ucheb. posobie / G.L. Tuljchinskiy, E.L. Shekova. — SPb., 2009.
4. Mateckaya?, M.V. Konceptiya otrasli kulturih v nauchnikh issledovaniyakh: obzor osnovnykh podkhodov i metodik ocenki // Zhurnal Novoy Ehkonomicheskoy Associacii. — 2012. — № 2(14).
5. Astafjeva, O.N. Konceptualnihe osnovih gosudarstvennoy politiki v oblasti dukhovnoy kulturih dlya obespecheniya edinstva rossiyskogo naroda i nacionalnoy bezopasnosti Rossiyskoy Federacii / O.N. Astafjeva, K.K. Kolin. — Chelyabinsk, 2010.
6. Malineckiy, G.G. Teoreticheskaya istoriya i matematika // Istoriya i matematika: Makroistoricheskaya dinamika obshchestva i gosudarstva / отв. ред. S.Yu. Malkov, L.E. Grinin, A.V. Korotaev. — М., 2007.
7. Rubinshteyn, A.Ya. Vstupitel'naya zametka // Zhurnal Novoy Ehkonomicheskoy Associacii. — 2012. — № 2(14).
8. Kagan, M.S. Sistemnost' i celostnost' [Eh/r]. — R/d: [http://psylib.org.ua/books/\\_kagam01.htm](http://psylib.org.ua/books/_kagam01.htm)
9. Otchet po nauchno-issledovatel'skoy rabote «Issledovanie vliyaniya sostoyaniya otechestvennoy kulturih na nacionalnuyu bezopasnost' Rossiyskoy Federacii s ispol'zovaniem metodov matematicheskogo modelirovaniya». — М., 2012.
10. Azgal'dov, G.G. Razrabotka teoreticheskikh osnov kvalimetrii: dis. ... d-ra ehkonom. nauk. — М., 1981.
11. Azgal'dov, G.G. Derevyia svoystv v otenke kachestva produkci / G.G. Azgal'dov, T.N. Bereza. — М., 2007.
12. Azgal'dov, G.G. O kvalimetrii / G.G. Azgal'dov, Eh.P. Raykhman. — М., 1973.

Статья поступила в редакцию 10.01.13

УДК 616.89-008.441.44 (470)

*Cherepanova M.I.* **THE BASIC DIRECTIONS OF WARNING SOCIAL RISK IN MODERN SOCIETY RUSSIA.** The article is devoted to the problems of warning social risk of population in society of Russia. The author define social preventions conditions and factors social regulation of increasing social risk. The article includese analyse different directions warning social risk in context of social management. It can be interesting of use for sociology of risk and sociology of deviations.

**Key words:** social management, social risk, warning social risk, society of risk, social-risk practice, social surroundings of risk, social conditions and factors prevention of risk.

**М.И. Черепанова**, докторант АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: [cher@mail.ru](mailto:cher@mail.ru)

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ И ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РИСКОВ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Статья посвящена проблемам профилактики и преодоления социальных рисков среди населения современного российского общества. Автор обобщает различные подходы к лимитированию социальных рисков. Статья включает анализ существующих моделей социального контроля рисков, в контексте социального управления. Данная статья представляет научный интерес для специалистов в области социологии риска, а также социологии девиаций.

**Ключевые слова:** социальное управление, социальный риск, преодоление социального риска, общество риска, социальные рискованные практики, социальные условия и факторы профилактики риска.

Современные социологи все чаще называют российское общество обществом риска, что связано с эскалацией кризисных условий, и воспроизводством большинства факторов и ситуаций риска. Важной методологической проблемой в контексте анализа превенции и преодоления риска является оценка предела социальных рисков, а также принципиальная возможность их лимитирования. По оценкам методолога социологии риска О. Яницкого риск неустраним из социальной жизни. Пределы безопасности, как ни парадоксально, создаются самим обществом. «Серьезные инциденты неизбежны, как бы мы ни старались избежать их» [1]. Приемлемый уровень социального риска сложно определить, исходя только из анализа взаимодействия социальных субъектов с кризисным обществом и действующих в нем технологиями. Важно выявить, почему индивиды игнорируют большинство социальных проблем, и противостоят только некоторым из них. Как считает М. Дуглас «только культурный подход может интегрировать моральные суждения о том, как должно жить, с эмпирическими данными о том, каков мир в реальности» [2].

Крайне плодотворным, на наш взгляд, было введение М. Дуглас понятия «осуждающая модель опасности», как поиск

членами общества ответственности для объяснения критических ситуаций. Идея всеобщего риска, по мнению ученой, является концептуальной для современного мира, так как используется как «осуждающий ресурс» [3].

С другой стороны, как подчеркивал Н. Луман, в современном обществе любое поведение не свободно от риска. Следовательно, в дихотомии риск/безопасность, это означает, что нет абсолютной надежности или безопасности, тогда как из дихотомии риск/опасность вытекает, что нельзя избежать риска, принимая какие-либо решения [4].

Кроме того, Луман, как и многие другие современные социологи, вычленяют в аспекте риска политический ракурс. Политическая оценка в значительной степени может обуславливать меру предела риска, оценку его допустимости, безопасности какой-либо технологии. А это, в свою очередь, будет способствовать субъективности и искажению любого результата по оценке рискованного потенциала какой-либо ситуации, приводить к переоценке или недооценке риска. Таким образом, по выражению Н. Лумана, «любая оценка риска была и остается контекстуально обусловленной» [4]. Однако все возможные варианты социальных контекстов учесть не представляется возможным.

Позитивный вклад Н. Лумана, на наш взгляд, заключается в том, что он пытается представить социолога в роли эксперта, призванного вернуть обществу состояние нормы в условиях глобального риска. С другой стороны, Н. Луман указывал на ограниченность экспертного знания как инструмента элиминирования рисков в социальных системах [5].

Э. Гидденс, представляя сущность воспроизводства рисков, пишет о том, что современный мир структурируется главным образом рисками, созданными человеком [5]. Знание отличительных характеристик рисков существенно важно для их преодоления. Среди таких характеристик, выделенных социологами необходимо акцентировать: обусловленность глобализацией, то есть рискам подвержены все и каждый в современном мире. Во-вторых, риски являются функцией все возрастающего и трудно прогнозируемого числа взаимно обуславливающих друг друга факторов.

Согласно Гидденсу, общество риска это мир «институционализированных сред рисков», например, рынка инвестиций, от состояния которого зависит благополучие миллионов людей [5]. Наконец, Гидденс ввел важные объективные экзистенциальные характеристики общества риска, такие как: наличие угрозы насилия над человеком, исходящей от индустриализации и войн, угрозы возникновения чувства бесцельности, бессмысленности человеческого существования, порождаемая попытками человека соотносить свое личное бытие с рефлексивной модернизацией [5, с. 102].

В контексте преодоления социальных рисков особо важным является тезис о том, что информация, знания о рисках никогда не может быть синхронна действиям по поводу их элиминирования. Кроме того, «разногласия насчет того, что рискованно, насколько оно рискованно и что с этим делать – весьма существенны [2, с. 1].

Таким образом, в современной социологии не представлена единственная всеобъемлющая концепция общества риска, поэтому не существует единственного, принимаемого всеми способа его преодоления.

Тем не менее, М. Дуглас, Вилдавски предлагают представлять риск как совместный продукт знания о будущем и согласия о наиболее желаемых перспективах. «Когда знание является определенным, а согласие полным, — продолжают авторы, — когда существует договоренность о целях и все альтернативы (вместе с вероятностями их осуществления) известны, может быть написана программа для осуществления наилучшего решения. В этом случае проблема является технической и решение состоит в расчете. В следующем случае, когда знание является определенным, но согласие неполным, проблема состоит в несогласии по поводу того, как оценивать последствия; здесь решение состоит либо в принуждении, либо в дальнейшей дискуссии. В третьем случае полное согласие в сочетании с неопределенным знанием приводит к определению проблемы риска как недостаточной информации. Значит, решение видится в исследовании...» [2, с. 4-6].

Поводя итоги анализа принципиальной возможности социологии риска в контексте преодоления и превенции рисков необходимо констатировать, что в силу объективных процессов в современном обществе не все проблемы могут быть решены полностью и окончательно. По мнению О. Яницкого, знание данной позиции, ее принятие является важной демистифицирующей функцией социальных наук и тем самым той услугой, которую они смогут оказать обществу [1].

Несмотря на методологические сложности, рискогенная среда в российском обществе, требует оценки, постоянной экспертизы именно в неэкономических сферах, так как отсутствие системы страхования, механизмов преодоления рисков ведет к социальным катастрофам: демографической, ценностной, морально-нравственной и др. Необходимо понимать, что избежать подобных трансформаций, в абсолютном значении нельзя, однако важно контролировать подобные риски, с целью их минимизации, накапливая определенный социальный ресурс для их нейтрализации.

Ситуация контроля рисков усложняется еще и тем, что в образовательной системе Российской Федерации отсутствует институт подготовки специализированных компетентных специалистов по оценке, прогнозированию, профилактике, предотвращению многочисленных социальных рисков.

Возникает социальное противоречие, выражающееся в том, что в обществе, находящемся в процессе трансформации, претерпевающим социетальные изменения, подверженном различного рода рискам отсутствует достаточное число специалистов, способных адекватно реагировать и принимать оптимальные решения в условиях риска [6].

Как пишет один из основателей социологии риска У. Бек «Наше общество стало обществом без гарантий, оно не застраховано и парадокс в том, что защищенность убывает по мере роста опасностей. Нет ни одного института – ни реально, ни видимо даже в замысле, который был бы готов к наихудшему мыслимому бедствию, как нет и формы общественного порядка, которая обеспечивала бы социальные и политические гарантии в этом худшем из возможных случаев. Проблема неадекватности последствий и размеров с особой яркостью выявляется в недостатке ответственности за них» [7].

В настоящее время зарубежными учеными разрабатывается концептуальная база для управления социальными рисками. Новая концепция отличается тем, что в ней предусмотрены три подхода к работе с риском: предупреждение рискового события, смягчение его воздействия и преодоление последствий. В данной системе представлено три уровня формализации управления риском (неформальный, основанный на рыночных механизмах, государственный), а также множество «действующих лиц» (отдельные граждане, домохозяйства, общины/сообщества, НПО, органы государственной власти разного уровня, а также международные организации) в условиях асимметричной информации и различных типов риска.

В связи с тем, что бедность представляет сосредоточение социальных рисков в любом обществе, в контексте данного подхода подчеркивается роль инструментов управления риском, которые защищают базовый уровень благосостояния. Основное внимание уделяется категориям населения с низким уровнем дохода, так как они наиболее уязвимы к риску и обычно не располагают надлежащими инструментами для управления им; это не позволяет указанным категориям участвовать в более рискованных, но и дающих более высокую отдачу предприятиях, и, благодаря этому, постепенно выходить из хронической бедности [8].

Базовым основанием социального управления рисками является идея о том, что граждане в современном мире не защищены от многочисленных социальных рисков, так называемого экзотического шока, к которым можно отнести безработицу, болезни, войны, ухудшение экологической обстановки и т.п. Действие данных факторов можно обобщить тем, что они непредсказуемы, слабо управляемы, но все они способствуют усугублению бедности населения, а это в свою очередь обуславливает низкий доступ к инструментам управления социальным риском.

В контексте управления социальными рисками важно выявить наиболее уязвимые, рискованные группы населения, к которым чаще всего относятся категории социального исключения.

В зависимости от общего уровня развития общества, наиболее актуальными представляются следующие разновидности:

- исключение из использования товаров и услуг (это обычно означает отсутствие доступа к определенным товарным рынкам, на которых предоставляются потребительские товары, типичные для данного общества, но также может означать и отсутствие основополагающего права на существование);
- исключение из рынка труда, которое имеет материальные и нематериальные аспекты;
- отсутствие доступа к земле, — отдельный аспект социального исключения в развивающихся странах;
- отсутствие доступа к защищенности, к которой относится защищенность материального положения и физическая безопасность;
- исключение из системы прав человека, которые могут означать реальный доступ к юридической системе, а также политические (участие в реализации государственной власти, свобода объединений, свобода от дискриминации) и социальные права [9].

Признание важности управления риском для бедных слоев населения — наряду с необходимостью наделения их соответствующими полномочиями, «голосом», созданием для них необходимых возможностей — также является основной посылкой Отчёта о мировом развитии 2000/01 г., который посвящён сокращению бедности [9, с. 251-269].

Следовательно, одним из факторов снижения уязвимости перед социальными рисками населения являются эффективная экономическая политика государства, широкий доступ населения к образованию, услугам здравоохранения. Повышение способности бедных к управлению риском снижает их уязвимость и, повышает их благосостояние, и потому должно способствовать сокращению временной бедности и обеспечивать возможность выхода из хронической бедности [9, с. 187-207]. По данным Отдела Социального Обеспечения Населения, а также От-

дела Человеческого Развития Всемирного банка в России выявлено, что «бедны всегда» 12,6%, «бедны иногда» 30,2% населения [9].

Повышение способности бедных управлять риском становится важной задачей в интересах не только борьбы с временной бедностью, но и достижения долговечного сокращения бедности. Современная концептуальная база по управлению социальными рисками опирается на новое определение социальной защиты населения, которая предполагает совокупность мер со стороны государства с целью оказания помощи индивидам, домохозяйствам и сообществам в более эффективном управлении риском [8].

Направления преодоления социальных рисков во многом зависят от источников, корреляции, частотности, интенсивнос-

ти и других характеристик социальных рисков, так как это определяет инструменты управления риском.

Источники риска могут носить естественный характер или быть связанными с деятельностью человека (например, инфляция, вызванная экономической политикой); риски могут быть некоррелированными (идиосинкразическими) или коррелированными между индивидами (ковариативными), по времени (повторяющимися) или с другими рисками (объединенными). Они могут иметь низкую частотность, но оказывать серьезное воздействие на благосостояние (катастрофические), либо высокую частотность с незначительными последствиями для благосостояния (не катастрофические). Так, например, неформальные или рыночные инструменты управления риском нередко позволяют справляться с идиосинкразическими социальными рисками [8].

#### Библиографический список

1. Perrow Social Risk Management and Social Inclusion, World Bank, September, 1999.
2. Douglas, Wildavsky Risk and culture: An essay on the selection of technological and environmental dangers. Berkeley and Los Angeles: Univ. of California Press, 1982.
3. Яницкий, О.Н. Россия как «общество риска»: контуры теории // Россия: трансформирующее общество / под ред. В.А. Ядова. – М., 2001.
4. Луман, Н. Понятие риска // Thesis. -1994. – Вып. 5.
5. Giddens, A. The Progressive Manifesto. New Ideas for the Centre-Left. Cambridge: Polity Press, 2003.
6. Мешавкина, Н.А. Социальный риск в современном обществе: автореф. дисс. ... канд. соц. наук. – Уфа. -2006.
7. Бек, У. От индустриального общества к обществу риска // THESIS. – 1994.-Вып. 5.
8. Социальное управление риском: новая концептуальная база для социальной защиты и дальнейших действий / Р. Хольцман, С. Йоргенсен // Дискуссионный доклад по социальной защите № 0006. – 2000.
9. The World Bank Economic Review.-2001, 251-269.Badelt, Ch. (1999b): Social Risk Management and Social Inclusion, World Bank, September (mimeo).

#### Bibliography

1. Perrow Social Risk Management and Social Inclusion, World Bank, September, 1999.
2. Douglas, Wildavsky Risk and culture: An essay on the selection of technological and environmental dangers. Berkeley and Los Angeles: Univ. of California Press, 1982.
3. Yanickiy, O.N. Rossiya kak «obthestvo riska»: konturii teorii // Rossiya: transformiruyuthee obthestvo / pod red. V.A. Yadova. – M., 2001.
4. Luman, N. Ponyatie riska // Thesis. -1994. – Vihp. 5.
5. Giddens, A. The Progressive Manifesto. New Ideas for the Centre-Left. Cambridge: Polity Press, 2003.
6. Meshavkina, N.A. Socialjnihy risk v sovremennom obthestve: avtoref. diss. ... kand. soc. nauk. – Ufa. -2006.
7. Bek, U. Ot industrialjnogo obthestva k obthestvu riska // THESIS. – 1994.-Vihp. 5.
8. Socialjnoe upravlenie riskom: novaya konceptualjnaya baza dlya socialjnoy zathitih i daljneyshikh deystviy / R. Kholjcmn, S. Yjorgensen / Diskussionnihy doklad po socialjnoy zathite № 0006. – 2000.
9. The World Bank Economic Review.-2001, 251-269.Badelt, Ch. (1999b): Social Risk Management and Social Inclusion, World Bank, September (mimeo).

*Статья поступила в редакцию 10.01.13*

# Раздел 8

## ФИЛОСОФИЯ

Редактор раздела:

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК – доктор философских наук, профессор, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово)

УДК 1; 340

*Bolshakov E.V. LEGAL IN THE CONTEXT OF THE SOCIAL REALITY.* In article theoretical and methodological problems of life of the right in a context of a social reality are analyzed. Legal, considered in aspect of the properties inherent in related social phenomena, proves in such areas of public life, as legal relations, legal establishments and legal ideas.

**Key words:** legal, a social reality, the right, legal relations, legal establishments, legal ideas.

*Е.В. Большаков, аспирант каф. философии и религиоведения Шуйского гос. педагогического университета, г. Шуя, E-mail: bolshakov2015@mail.ru*

### ПРАВОВОЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

В статье анализируются теоретические и методологические проблемы бытия права в контексте социальной реальности. Правовое, рассматриваемое в аспекте свойств, присущих родственным социальным феноменам, проявляет себя в таких областях общественной жизни, как правовые отношения, правовые учреждения и правовые идеи.

**Ключевые слова:** правовое, социальная реальность, право, правовые отношения, правовые учреждения, правовые идеи.

«Правовое» – философская категория, обозначающая одну из сторон множества общественных феноменов: объективных (правовое отношение, правосудие, правопорядок и т.п.), субъективных (правовая психика, правовая идеология, правовая наука и т.п.), а также субъективно-объективных (правовой закон, правонарушение, правопослушное поведение, противоправное поведение, правовая культура и т.п.).

Право является объектом познания для многих наук – философии, истории, правоведения, социологии, социальной психологии и др. Для историка право – это общественное явление, возникающее в определенных экономическо-политических условиях и удовлетворяющее некие потребности общественного развития. Социолога интересует, в первую очередь, «механизмы» функционирования и развития правовых учреждений. Философы рассматривают право и связанные с ним общественные феномены как целостную реальность, стремясь выделить в ней существенное и необходимое. Говоря о сущности права, они характеризуют ее как справедливость (Платон, Аристотель, Фома Аквинский, Гуго Гроций и др.), как «абстрактную свободу» (Г. Гегель), как «возведенную в закон волю» экономически господствующего класса (К. Маркс и Ф. Энгельс), как «общую волю всех членов» народа (Г.Ф. Пухта), как «этический минимум» (Г. Еллинек). Одни мыслители выводят право из эгоистической природы человека и его «воли к жизни», порождающей несправедливость (А. Шопенгауэр), другие – из необходимости установления и сохранения «объективного порядка» (Г. Зиммель) и т. д.

Философы трактуют право, нередко исходя из противоположных мировоззренческих позиций. Так, объективный идеалист Г. Гегель, признающий первичность абсолютной идеи, рассматривает право как наличное бытие свободной воли. «Почвой права, – пишет он, – является вообще духовное, и его ближайшим местом и исходной точкой – воля, которая свободна; так что свобода составляет ее субстанцию и определение и система права есть царство осуществленной свободы, мир духа, порожденный им самим как некая вторая природа» [1, с. 67]. Диалектический материалист Ф. Энгельс, напротив, выводит право из условий

развития материального производства. «На известной, весьма ранней ступени развития общества, – говорит он, – возникает потребность охватить общим правилом повторяющиеся изо дня в день акты производства, распределения и обмена продуктов и позаботиться о том, чтобы отдельный человек подчинился общим условиям производства и обмена. Это правило, вначале выражающееся в обычае, становится затем законом. Вместе с законом необходимо возникают и органы, которым поручается его соблюдение – публичная власть, государство» [2, с. 272].

В юридической науке принято различать два вида права – «естественное» и «положительное (позитивное)». основополагающие идеи концепции естественного права были выработаны уже античными мыслителями Сократом, Платоном, Аристотелем. Изложенное Платоном сократовское учение о праве основывается на античных представлениях о природе человека. Сократ и Платон различают писанный закон и естественное право. Соответствие юридических законов естественному праву, последовательное проведение их в жизнь ведет к установлению справедливости. Справедливость, говорит Платон, есть добродетель правильного отношения к другим людям, сумма всех добродетелей вообще. Постигнутая разумом справедливость является, согласно Платону, основой права.

Аристотель, развивая положения Платона, разрабатывает в своих трудах учение о двух видах справедливости: справедливости уравнивающей и справедливости распределяющей. Здесь Аристотель говорит о равенстве как той мере, которая обязательна для политических отношений и закона, который можно назвать справедливым. Распределяющая справедливость – это справедливость, которая проявляется при распределении власти, выплат, почестей, т. е. всего того, что можно разделить между членами общества. Уравнивающая же справедливость находит свое выражение в области гражданско-правовых отношений и уголовно-правовых отношениях: при определении меры наказания за совершенное преступление следует руководствоваться принципом равенства в единстве с идеей пропорциональности: «Если кто вырвал кому глаз, то справедливое не в том, чтобы в ответ и ему тоже глаз вырвали, но в том, чтобы он пре-

терпел еще больше, с соблюдением пропорциональности: ведь и начал он первый, и поступил несправедливо; он несправедлив вдвойне, и справедливо, чтобы пропорционально несправедливостям и он претерпел в ответ больше того, что сделал» [3, с. 326]. В данном случае речь идет о пропорциональном равенстве, как основе справедливости, не только уравнивающей сходные деяния, но возмещающей также то, что сегодня называют «моральным вредом».

Главную роль в процессе становления общества и формирования человека-гражданина Аристотель отводит государству, отмечая тесную связь идеи справедливости и идеи государства: «Понятие справедливости связано с представлением о государстве, так как право, служащее мерилом справедливости, является регулирующей нормой политического общения» [4, с. 380].

Античные идеи о различии закона и права в XVII-XVIII вв. оформляются и развиваются в философско-юридической теории естественного права. Основоположником этой теории считается голландский правовед Гуго Гроций. В ряду его последователей стоят Б. Спиноза, Т. Гоббс, Д. Локк, Ш.-Л. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо. Классическая школа естественного права была господствующей в юриспруденции на протяжении XVII-XVIII вв. Ее сторонниками были многие выдающиеся западноевропейские и русские мыслители XIX-XX вв. В настоящее время учение о естественном праве является одним из влиятельных в правоведении, оно положено в основание современной теории прав человека.

Обратимся к исходным значениям слова «право», которые изложены Гуго Гроцием в сочинении «О праве войны и мира» (1625). Гроций различает три значения: 1) «право означает не что иное, как то, что справедливо... то, что не противоречит справедливости». «Противоречит же справедливости то, что противно природе существ обладающих разумом»; 2) «право есть нравственное качество, присущее личности, в силу которого можно владеть чем-нибудь или действовать так или иначе»; 3) «третье значение слова «право» – одинаковое с понятием «закон», если только принять это слово в самом широком смысле, а именно в значении правила нравственных поступков, обязывающего к выполнению какого-либо надлежащего действия» [5, с. 81-82].

Внимательное прочтение данных высказываний позволяет сделать вывод, что Гроций употребляет слово «право» исключительно для обозначения идей, носителем которых является социальный субъект (чувственное и рациональное различение справедливого и несправедливого; нравственное качество личности; правило поведения). Говоря языком современной науки, право, по Гроцию, является субъективным (не-объективным) и идеальным (не-материальным) образованием.

Далее Гроций обращается к авторитету Аристотеля, согласно которому «с одной стороны есть право естественное, а с другой – право волеустановленное, которое он (античный философ. – Е.Б.) называет законным правом, употребляя слово «закон» в более тесном смысле» [6, с. 83]. Гроций называет аристотелевское «деление права» (в последнем, третьем значении этого слова) «наилучшим». Римские юристы проводили аналогичное различие в терминах *jus scriptum* (писаное право) и *jus non scriptum* (неписаное право, т.е. обычное – вплетенное в быт, в «повседневность»). И естественное (обычное) право, и «искусственное» (установленное) право суть совокупности идей (чувств, представлений, логических понятий) и потому сущность права заключается в его идеальности (нематериальности).

Философы и правоведы, как мы видим, с давних времен различают право и закон. «Слово «закон», взятое в абсолютном смысле, – замечает Б. Спиноза, – означает то, что заставляет каждого индивидуума – всех или нескольких, принадлежащих к одному и тому же виду, – действовать одним и тем же известным определенным образом; а это зависит или от естественной необходимости, или от людского соизволения. Закон, зависящий от естественной необходимости, есть тот, который необходимо следует из самой Природы или определения вещи; закон же, зависящий от людского Соизволения и называемый удачнее правом, есть тот, который люди приписывают себе и дру-

гим, чтобы безопаснее и удобнее жить или по другим причинам» [7, с. 74].

Современные правоведы также как и мыслители прежних исторических эпох различают право неписаное (естественное) и право писаное (положительное, позитивное). «Основная задача положительного права, – пишет выдающийся русский мыслитель И.А. Ильин, – состоит в том, чтобы принять в себя содержание естественного права, развернуть его в виде ряда правил внешнего поведения, приспособленных к условиям данной жизни и к потребностям данного времени, придать этим правилам смысловую форму и словесное закрепление и, далее, проникнуть в сознание и к воле людей, в качестве авторитетного связующего веления... Положительное право есть целесообразная форма поддержания естественного права» [8, с. 58]. Из данного понимания положительного права (юридических законов) как формы естественного права (обычая) с необходимостью следует вывод о том, что называть позитивное право «объективным» значит совершать логико-методологическую ошибку: словесная форма писаного юридического закона всегда субъективна, да и содержание его всегда определяется конкретно-историческим социальным субъектом – государством как законодателем, выражающим экономико-политические интересы тех или иных социальных групп.

Некоторые современные отечественные правоведы различают также право «объективное» и право «субъективное». Несмотря на «семантическую трудность», – пишут авторы известного курса лекций по теории государства и права, – юристы с давних времен стали употреблять слово «право» в двух главных значениях – объективном и субъективном» [9, с. 248]. Даже если не подвергать данное утверждение сомнению (какие именно юристы «давних времен» несут ответственность за такое словоупотребление? – Е.Б.), то использование данного рода юридических «терминов» в нашей научной и учебной литературе неизбежно приводит к логическим ошибкам и, как следствие, к недоразумениям и неконструктивным дискуссиям. Различение неписаного права (обычая) и писаного права (юридического закона) в терминах естественного и позитивного («не-естественного») вполне конструктивно. Вместе с тем не критическое отношение к утвердившимся в юридической литературе словосочетаниям «объективное право» и «субъективное право» приводит некоторых правоведов к признанию некоего «объективного» права, которое существует будто бы вне человеческого сознания и независимо от него, т.е. объективно. Рассуждения такого рода нельзя признать обоснованными. Объективно, по отношению к социальному субъекту, существует не право как таковое, но – правоотношения, правовые учреждения, правосудие в их социально-практическом взаимодействии, т.е. существует объективно все то, что можно обобщить в понятии «правопорядок».

При социально-философском подходе к праву как феномену социальной реальности в нем можно различить четыре основные стороны:

- 1) право как совокупность отношений между людьми, закрепленных неписаными (обычаем) и/или писаными правилами;
- 2) право как совокупность формальных предписаний, т.е. санкционированных государством юридических законов;
- 3) право как правосудие, т.е. судебный и административный процесс, осуществляемый на основе юридических законов;
- 4) право как правопорядок, т.е. политическо-управленческий процесс, обеспечиваемый принудительной силой государства.

Итак, право, рассматриваемое как часть социальной реальности, представляет собой общественно-исторический феномен, связанный неразрывно с основными сферами общественной жизни – материально-производственной, духовно-идеологической, политико-управленческой. «Правовое» является системно-организующим свойством различных социальных образований, среди которых следует выделить, с точки зрения социально-практической значимости, такие системообразующие элементы социальной реальности, как правовые отношения, правовые идеи и правовые учреждения.

#### Библиографический список

1. Гегель, Г.В.Ф. Философия права. – М., 1990.
2. Энгельс, Ф. К жилищному вопросу // Маркс, К., Энгельс, Ф. Сочинения. – Т. 18.
3. Аристотель. Большая этика // Сочинения: в 4 т. – М., 1984. – Т. 4.
4. Аристотель. Политика // Сочинения: в 4 т. – М., 1984. – Т. 4.
5. История философии права. – СПб., 1998.
6. История философии права. – СПб., 1998.
7. Спиноза, Б. Богословско-политический трактат. – М., 2003.
8. Ильин, И.А. О сущности правосознания. – М., 1993.
9. Теория государства и права: курс лекций / под ред. Н.И. Матузова, А.В. Малько. – М., 1997.

## Bibliography

1. Gegelj, G.V.F. *Filosofiya prava*. – M., 1990.
2. Ehngeljs, F. *K zhilithnomu voprosu* // Marks, K., Ehngeljs, F. *Sochineniya*. – T. 18.
3. Aristotelj. *Boljshaya ehtika* // *Sochineniya*: v 4 t. – M., 1984. – T. 4.
4. Aristotelj. *Politika* // *Sochineniya*: v 4 t. – M., 1984. – T. 4.
5. *Istoriya filosofii prava*. – SPb., 1998.
6. *Istoriya filosofii prava*. – SPb., 1998.
7. Spinoza, B. *Bogoslovsko-politicheskiy traktat*. – M., 2003.
8. Iljin, I.A. *O suthnosti pravosoznaniya*. – M., 1993.
9. *Teoriya gosudarstva i prava: kurs lekciy* / pod red. N.I. Matuzova, A.V. Maljko. – M., 1997.

Статья поступила в редакцию 10.01.13

УДК 172

**Rudi A.Sh. SOURCES AND SIGNS OF SOCIAL STABILITY.** In work the correlation between the philosophical categories of stability, sustainability and variability. Analyzes the social stability, its types. The classification of factors of maintaining social environment of its own identity. Are key features of the phenomenon.

**Key words:** social stability, stability, variability, social systems, cultural identity.

**А.Ш. Руди**, канд. филос. наук, докторант каф. философии Омского гос. педагогического университета, г. Омск, E-mail: [amina\\_rudi@mail.ru](mailto:amina_rudi@mail.ru)

## ИСТОЧНИКИ И ПРИЗНАКИ СОЦИАЛЬНОЙ СТАБИЛЬНОСТИ

В работе рассматривается корреляция философских категорий стабильности, устойчивости и изменчивости. Анализируется социальная стабильность, ее виды. Представлена классификация факторов сохранения социумом собственной идентичности. Указаны ключевые признаки исследуемого феномена.

**Ключевые слова:** социальная стабильность, устойчивость, изменчивость, социальная система, культурная идентичность.

Проблема социальной стабильности не нуждается в особом обосновании актуальности. Стабильность общества с истоков человеческой цивилизации и до наших дней воспринимается как необходимое условие всех форм социальных взаимодействий и безопасности их субъектов. Разрешение этой проблемы внесено в программы государственного развития и требует тщательных разработок со стороны как теоретиков, так и практиков в области социальных технологий. Специфический ракурс затрагиваемая тема приобретает по причине ее очевидной связи с основополагающими в едином корпусе научного знания категориями устойчивости, изменчивости, сохранения, равновесия, развития. В таком ракурсе социальная стабильность предстает в качестве модуса устойчивости как всеобщего атрибута различных бытийных предметов, процессов и явлений.

Собственно термин «стабильность» происходит от латинского «stabilis» – «устойчивый» и заимствован социально-гуманитарными науками у естественнонаучного знания, где им означают устойчивое состояние, способное к длительному существованию в неизменном виде, сохранению идентичности во времени. В математике и физике «стабильность» служит характеристикой объекта, способного реагировать на неизбежные изменения в окружающей среде, сохраняя свое исходное состояние на протяжении некоторого периода времени. В иных дискурсах аналогичными стабильности понятиями являются равновесие, неизменность, постоянство, порядок, гармония.

Интерес к стабильности восходит к присущему человеку свойству искать в изменчивости окружающей реальности устойчивые бытийные основания, в противоречивости существования – сущностную гармонию. Человек тяготеет к представлению мира как сложной самодостаточной целостной системы, сохраняющейся в надёжном равновесии [1].

Социальная стабильность подразумевает устойчивое состояние общества, позволяющее ему эффективно функционировать и развиваться в условиях внешних и внутренних воздействий, сохраняя при этом свою структуру и основные качественные параметры.

Устойчивость и изменчивость, будучи диалектически родственными феноменами, не существуют в «чистом» виде, отдельно друг от друга. Соответственно, стабильность может быть рассмотрена как итог постоянного изменения системы, достигаемого внутри нее самой в результате неустойчивых, сменяющих друг друга равновесий между процессами системообразующими и системоизменяющими. Различаются статический и динамический виды стабильности.

Статическая стабильность обнаруживается в способности социума регулировать собственную восприимчивость внешних

воздействий, эффективно противостоять им в данный момент времени. Это достигается благодаря обеспечению постоянства социально-экономических и политических структур, связей и отношений, а также в результате сопротивляемости внешним и внутренним изменениям. Исторически выработаны различные способы сохранения государственной жизни в неизменном виде – от идеологической закрытости, до политики протекционизма. В качестве наиболее ярких примеров статической социальной стабильности можно привести изоляцию от внешнего мира Японии XVII – XIX вв. в период сегуната Токугава, и Советский Союз периода «железного занавеса». Очевидно, что такие меры всегда есть свидетельство политической слабости публичной власти, а жизнеспособность социальной системы статической стабильности достаточно низкая. Предпринимаемые в таких условиях попытки усовершенствования социальной системы посредством модернизации внутренней политики, как правило, не приводят к положительным результатам в силу целого ряда обстоятельств, прежде всего, несоответствия объективному ходу исторического развития и социальной базе реальных интересов. Закономерным итогом преобразований становится разрушение социальной системы, ее трансформация из общества закрытого типа в подвижное социальное образование, способное адаптироваться к меняющимся условиям. Последнее демонстрирует собой открытую общественную систему, для которой изменения представляются стабилизирующим фактором, что, в свою очередь, характеризует динамическую стабильность. Система, обладающая динамической стабильностью, способна сохранять свои ключевые атрибуты на протяжении определенного отрезка времени, осваивая различные модусы. Здесь особо важными являются адаптивные возможности системы, ее умение реорганизовываться в результате воздействий. Динамическая стабильность способствует длительному сохранению социумом собственной идентичности за счет увеличения гибкости его структуры.

Факторами, обеспечивающими искомое сохранение идентичности, являясь нижеследующие обстоятельства.

1. Постепенность, эволюционность изменений, ассимилируемых системой; преемственность в развитии различных сфер общественной деятельности и взаимоотношений между ними. Сама интенсивность эволюционных процессов, переживаемых социумом, выступает его значимой характеристикой. Выход за пределы этой характеристики (обозначенные внешними и внутренними условиями общественного бытия) влечет за собой изменение идентичности общества, и/или его отторжение макросистемой.

2. Относительно неизменная система духовно-нравственных оценок и самооценок, то есть сохраняющееся во времени основное содержание общественного самосознания. Проблема в данном ключе видится в способности народа принимать себя в процессе изменений, обеспечивая преемственность поколений и своих духовно-нравственных ценностей.

3. Практически неизменная совокупность принципов действия общественных сфер данной системы: сферы социального воспроизводства, материальной сферы, управленческой сферы, духовной сферы, и характер взаимоотношений между ними [2]. Оценка устойчивости социума обращает внимание на несколько параметров, эту устойчивость определяющих. Общество, как сложный организм, подчинено собственным закономерностям, прослеживаемых во всех подсистемах его жизнедеятельности: экономической, политической, социальной, культурной. Основными направлениями обеспечения безопасности социальных систем (но не исчерпывающими весь список) считают военное, экономическое, продовольственное, социальное, информационное, научно-техническое, этическое, медико-биологическое, образовательное. Факторы, обусловленные внутренней системой структурой, дополняются внешними показателями – взаимодействием с другими системами: природой и другими социумами [3].

Роль одной из консолидирующих основ общественного бытия в культурной сфере исполнения ценности, отражающие в своем содержании еще и изменяющиеся условия жизни. По мнению П. Сорокина, фундаментом любой культуры служит именно ценность [4, с. 298]. В современных аксиологических исследованиях касаясь системообразующей функции ценностей утверждается, что ими обуславливается необходимая для сохранения общества степень порядка и прогнозируемости, а соответственно и закладываются основания культурной жизни, без ценностей в свою очередь невозможной. Стабильная целостная совокупность ключевых ценностных ориентаций образует стержень культуры, находя выражение в основных формах всех сфер общественной организации: политической, экономической, социальной, культурной. Сохранность ценностного фундамента – своеобразный гарант общественной стабильности, как укрепление, так и ослабление которой могут вызвать изменения ценностей. Применительно к социально-историческим ситуациям нестабильности «культура приобретает новую роль в обеспечении национальной безопасности. Она призвана вырабатывать принципы взаимопонимания и солидарности, согласия и толерантности, предупреждая агрессию и насилие» [5, с. 64].

Ценностная ориентация культуры имеет исторический характер, таким образом, природа ценностей отражает диалектику устойчивости и изменчивости. Критерии оценки изменчивы во времени, что определяется их зависимостью от различных социокультурных, политических, экономических условий, частных и общественных установок, этических ориентиров и эстетических норм, сложившихся традиций, опыта и множества иных факторов. Обновление ценностных ориентаций в рамках одной культуры вплоть до их кардинального, казалось бы, переосмысления, непременно сочетается с сохранением и закреплением уже имеющегося наследия абсолютных и святынь. Ценности, с точки зрения их изменчивости, бывают базовые и мобильные (наличие или отсутствие последних в массовом сознании напрямую связано с социальными преобразованиями, влиянием иных культурных систем, модой) [6]. Будучи значимыми для каждой отдельной личности ментальными образованиями, наиболее полно отвечающими ее индивидуальным и социальным требованиям, в конкретно-исторических условиях они подвержены некоторым модификациям. При этом собственно ценностное ядро определяет специфику, уникальность каждой культуры.

Наряду с устойчивой во времени структурой признаком стабильности является постоянство параметров элементов социальной системы. В отличие от структуры, сила отдельные внешние воздействия на область их функционирования может быть более ощутимой. Изменения на элементарном уровне могут затрагивать не только второстепенные функции системных компонентов, но и частичную (строго ограниченную, как правило, не более, чем четвертой частью системы) смену состава, если это отвечает целям системы. В случае с социальными системами необходимо помнить, что предельный элемент общества – человек – только и может составлять истинную цель системного развития. Изменения, которые пользуются поддержкой, основной массы населения, осуществляются безболезненно, изменения, навязываемые силой, наперекор желаниям народа, как правило, приводят к тяжелейшим последствиям независимо от их подоплеки.

Подсистема может функционировать лишь в определенных, благоприятствующих тому системных условиях. Если макросистема таких условий не создает, то подсистема с задачей дальнейшего своего существования не справляется. В социуме должны быть способствующие, а не препятствующие существованию и развитию человека условия. Подобно тому, как в трудовом коллективе согласно положениям экономики труда целесообразно выработать систему условий деятельности, не отчуждающих субъекта от процесса его труда (благожелательная психологическая атмосфера, отсутствие угроз личному достоинству, достаточность поощрительных мер, достойная оплата труда), характер социального взаимодействия людей и их групп в сообществе должен отвечать природе их потребностей и интересов. В противном случае человек не сможет соблюдать отдельные нормы данного сообщества, что в общественном масштабе угрожает устойчивости социума в целом.

Сама по себе социальная устойчивость как ценность отличается от состояния застоя, общественной апатии. Подразумевается, что социальная система должна находиться в стабильном состоянии нормального функционирования – воспроизводства людей в их соответствующем количественно-качественном соотношении: демографического состава, должного культурного уровня, позволяющего сохранять и развивать достижения предков, обеспечивая преемственность со следующими поколениями. Формы социально-экономической организации представляются в таком контексте весьма широкого диапазона выбора. Различные по режиму государственного управления и типу экономических систем страны могут находиться в состоянии устойчивости. Исследователями отмечается, что «вполне авторитарные формы управления, как оказывается, вполне могут сочетаться с высоким уровнем массового сознания, поддерживаемого всеми сторонами СЭС – и религией, и бизнесом, и государством» [7].

Поскольку несогласованность, противоречивость потребностей, интересов, ценностей различных социальных общностей естественны, постольку актуально выявление механизмов организации социокультурной жизни.

Механизм жизнедеятельности достаточно подробно и непротиворечиво «прописывается» для индивида его этнической и культурной идентичностью. Однако современная урбанистическая, экономическая, социокультурная реальность лишает человека ясной рецептурности, усиливая нагрузку на личную ответственность за поступки и поведение.

Толкотт Парсонс отмечал значимость указания М. Шелера на объективную данность ценностных качеств наряду с относительностью независимости ценностей от личности, поскольку они связаны с ее биологической, социальной, духовной природой и конкретной жизненной ситуацией, переживаемой индивидом. Соответственно, ценность всегда интенциональна. А исторические, национальные, религиозные, государственные и множество иных факторов обеспечивают единство, казалось бы, сугубо индивидуальных, ценностей для целых общностей людей. Самый высокий ценностный уровень – уровень смысловых ориентиров также обнаруживает общее содержание у различных людей. Это обстоятельство способно обуславливать социальный порядок, формируя общепризнанный, оптимальный тип социальной системы [8].

В любом обществе с необходимостью содержатся социокультурные различия между поколениями и контркультурами. Достижение личности культуры предполагает сознательные усилия по синтезированию общего и типического и индивидуальных начал, утверждение ценностных инвариантов в рамках единой культуры. В ходе социокультурной практики осуществляется и развитие системы ценностей. Возможность смены ценностных ориентиров отражена Ж.-П. Сартром в утверждении: ценности и идеалы выдумываются человеком. Вновь, несмотря на надындивидуальную, трансцендентную природу ценностей, необходимо подчеркнуть их интенциональность и отнесенность к личной ответственности.

Острота проблемы личностного выбора в современной реальности подчеркивалась в психоанализе, отметившем жесткое противоречие общепризнанных гуманистических ценностей (любовь, великодушие, уважение человеческой чести и достоинства, сострадание) и общепризнанных же ценностей капиталистических (собственность, потребление, общественное положение, влечения). Ситуация признается опасной девальвацией ценностей, нравственным опустошением человека и общества [9].

Человек – основание своего собственного развития, устанавливающий свои границы как субъекта индивидуальной и общественной жизни, определяющий меру ответственности за себя

и общество, в котором существует. В процессе диалога людей, осознающих себя субъектами, формируется общественная воля, раскрывающая потенциал конструктивного развития общества.

Невозможно под прикрытием самой по себе убедительной установки «бытие определяет сознание» ожидать возникновения общества мира, всеобщей любви и согласия. Невозможно найти в истории человечества страницы, демонстрирующие бытие, благоприятствующее формированию бесконфликтного сознания. Конструирование бытия, реализующего общечеловеческие ценности – задача индивидуального и общественного сознания как создателя этих ценностей в ответ на противоречия человеческой цивилизации.

Не умаляя действие объективных законов истории, необходимо помнить, что история делается людьми – ее субъектами. Историю человечества можно рассмотреть как реализацию исторически сложившихся способностей субъекта, как историю динамики субъекта. В процессе развития общества обнаруживается потребность в постоянном синтезе противоположностей. Мироздание в этом случае представляется напряженным ценностным противоречием, которое должен разрешать каждый человек. Следовательно, растет объективная потребность в людях, обладающих способностями к более эффективной формулировке и разрешению усложняющихся проблем. Чем сложнее и динамичнее общество, тем в большей степени само существование общества зависит от развития соответствующих субъектов в массовом масштабе.

Вообще развитие общества возможно лишь в результате развития массового субъекта, его способностей. Таким образом, общество имеет позитивные перспективы, если его внимание постоянно и повседневно будет сосредоточено на человеке и его поисках возможностей личностного роста. Последнее сопряжено с необходимостью расширения сферы свободы индивида, без которой совершенствование единичного и массового субъекта невозможно. Перенаправить в это русло социальные усилия с производства и накопления материальных ресурсов необходимо еще и потому, что с каждым новым этапом истории все большая степень свободы необходима человеку для интенсификации того же производства и накопления тех же материальных ресурсов.

Появление новых, актуальных для всего человечества проблем, позволяет предположить, что ценностные системы разных обществ в будущем станут сближаться по мере расширения поля общих задач. Взаимодействие обществ способствует установлению ценностного консенсуса. Универсальные культурные и общечеловеческие ценности – это ценности, необходимые для жизни в едином мировом сообществе, формируемом в результате глобализационных процессов. Признание универсальных общечеловеческих ценностей в качестве ведущих и определяющих признается минимальной платформой, необходимой для продуктивного диалога культур. Для реализации интегрирующей силы общих ценностей и интересов необходимы усилия культурной, в том числе и философской, общественности.

#### Библиографический список

1. Денисов, С.Ф. Сциентизм в метафизике: монография. – Омск, 2011.
2. Абдуллаева, Р.А. Стабильность как одно из возможных состояний социальной системы // Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, организация. – 2006. – № 12.
3. Северцев, Н.А. Безопасность и устойчивость социальных систем / Н.А. Северцев, В.Ф. Неронов, А.А. Тарасов // Вопросы теории безопасности и устойчивости систем. – 2000. – № 2.
4. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992.
5. Иконникова, С.Н. Философские основы развития культурологии // История философии, культура и мировоззрение. – СПб., 2000.
6. Панфилова, А.О. Базовые ценности в контексте влияния социальной аномии // Социологические исследования. – 2004. – № 10.
7. Юрьев, В.В. Бифуркация и устойчивость: системные угрозы в развитии социально-экономических процессов / В.В. Юрьев, В.Г. Бабаян // Социально-экономические явления и процессы. – 2009. – № 4(016).
8. Парсонс, Т. Системы современных обществ. Системы действия и социальные системы. – СПб., 1998.
9. Фромм, Э. Революция надежды // Психиатрия. – М., 1995.

#### Bibliography

1. Denisov, S.F. Scientizm v metafizike: monografiya. – Omsk, 2011.
2. Abdullaeva, R.A. Stabilnost' kak odno iz vozmozhnykh sostoyaniy social'noy sistemy // Social'no-ekonomicheskie i tekhnicheskie sistemy: issledovanie, proektirovanie, organizatsiya. – 2006. – № 12.
3. Severcev, N.A. Bezopasnost' i ustoychivost' social'nykh sistem / N.A. Severcev, V.F. Neronov, A.A. Tarasov // Voprosy teorii bezopasnosti i ustoychivosti sistem. – 2000. – № 2.
4. Sorokin, P.A. Chelovek. Civilizatsiya. Obshchestvo. – M., 1992.
5. Ikonnikova, S.N. Filosofskie osnovy razvitiya kul'turologii // Istoriya filosofii, kul'tura i mirovozzrenie. – SPb., 2000.
6. Panfilova, A.O. Bazovye cennosti v kontekste vliyaniya social'noy anomii // Sociologicheskie issledovaniya. – 2004. – № 10.
7. Yurjev, V.V. Bifurkatsiya i ustoychivost': sistemnye ugrozy v razvitiy social'no-ekonomicheskikh processov / V.V. Yurjev, V.G. Babayan // Social'no-ekonomicheskie yavleniya i processy. – 2009. – № 4(016).
8. Parsons, T. Sistemnykh sovremennykh obshchestv. Sistemnykh deystviy i social'nykh sistem. – SPb., 1998.
9. Fromm, E. Revolyutsiya nadezhdy // Psikoanaliz. – M., 1995.

Статья отправлена в редакцию 24.01.13

# Раздел 9

## ЭКОНОМИКА

Редакторы раздела:

ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА - доктор экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

ВЕРА СТЕПАНОВНА СТАРОДУБЦЕВА – кандидат экономических наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

УДК 332.1. 636.082.1

*Batishcheva E.A., Harchenko M.A. ANALYSIS AND DIAGNOSIS OF THE MAIN DEVELOPMENT TRENDS OF LIVESTOCK BREEDING STAVROPOL REGION.* The authors summarize practical material for the diagnosis of livestock breeding in the context of the Stavropol Territory.

**Key words:** agricultural production, agricultural producers, government support, livestock breeding, milk production, subsidies.

**Е.А. Батищева**, канд. эконом. наук, доц. каф. «Экономический анализ и аудит» ФГБОУ ВПО Ставропольский гос. аграрный университет, г. Ставрополь, E-mail: [lbatisheva@mail.ru](mailto:lbatisheva@mail.ru);

**М.А. Харченко**, канд. сельхоз. наук, доц. каф. «Экономический анализ и аудит» ФГБОУ ВПО Ставропольский гос. аграрный университет, г. Ставрополь, E-mail: [mx5701@mail.ru](mailto:mx5701@mail.ru)

### АНАЛИЗ И ДИАГНОСТИКА ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ПЛЕМЕННОГО ЖИВОТНОВОДСТВА СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

Авторы обобщают практический материал по диагностике развития племенного животноводства в разрезе Ставропольского края.

**Ключевые слова:** аграрное производство, сельскохозяйственный товаропроизводитель, государственная поддержка, племенное животноводство, производство молока, субсидии.

В системе аграрного производства племенное животноводство имеет свои особенности. Ведение племенной работы с сельскохозяйственными животными предполагает их наличие или возникает необходимость покупки племенного поголовья за рубежом или в России. В условиях рыночной экономики саморегулирование производства продукции животноводства невозможно из-за высокого уровня затрат ресурсов и финансов. При высокой затратоемкости животноводческой продукции она становится неконкурентоспособной [1].

Только государственное стимулирование дает возможность хозяйствующим субъектам развивать и совершенствовать племенную работу.

Совершенствование племенного животноводства тесно связано с наличием в регионе сельскохозяйственных животных. Анализ поголовья сельскохозяйственных животных показывает текущее состояние отрасли, возможности, потенциал и направление работы.

Представленные данные (таблица 1) по поголовью крупного рогатого скота на конец года в различных категориях хозяйств,

Ставропольского края показали динамику численности поголовья с 1995 по 2011 годы. За последние 16 лет процессы сокращения поголовья крупного рогатого скота показали, что коллективные хозяйствующие субъекты старались избавиться от затратной и убыточной отрасли. Так поголовье крупного рогатого скота в коллективных сельскохозяйственных организациях сократилось в 4,7 раза, а хозяйствах населения выросло на 14,2%. В общем, во всех категориях хозяйств, поголовье крупного рогатого скота сократилось в 2 раза. Наибольший удельный вес в структуре поголовья КРС в 2011 году приходилось на хозяйства населения. Все это поголовье может быть товарным и племенной работа в них невозможна. Считается, что производство молока, мяса и приплода зависит от количества и уровня использования коров.

Такое сокращение было обусловлено рядом факторов: обоснованных и экономически необоснованных. Коллективные сельскохозяйственные организации значительно сократили поголовье коров, а в хозяйствах населения оно было почти стабильным.

Динамика поголовья крупного рогатого скота, тыс. голов

Таблица 1

Категории хозяйств	1995	2000	2005	2008	2009	2010	2011	2011 в % к 1995
Сельскохозяйственные организации	543,1	218,4	123,2	118,1	114,1	110,8	116,3	21,4
Хозяйства населения	209,7	212,2	218,9	234,6	237,2	237,5	239,5	114,2
Фермерские хозяйства	33,4	14,0	25,7	26,4	24,3	25,9	27,0	80,8
Все категории хозяйств	786,2	444,5	367,8	379,1	375,6	374,2	382,8	48,7

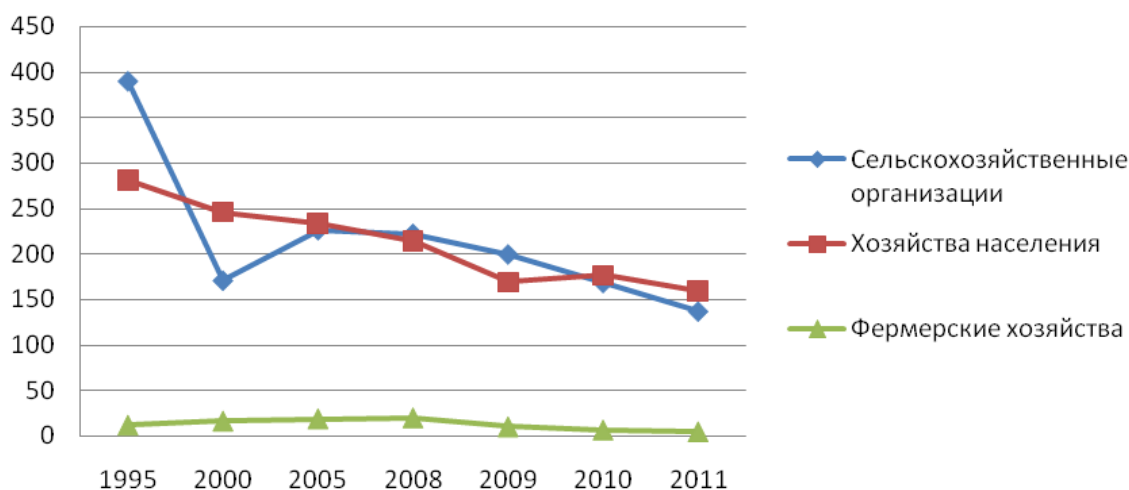


Рис. 1. Динамика поголовья свиней

Таблица 2

Потребление основных продуктов в расчете на душу населения, (кг. в год)

Продукция	2000	2003	2004	2005	2008	2009	2010
Муки, крупы	125	132	138	139	142	142	143
Картофеля	79	99	108	121	120	121	116
Овощей и бахчевых культур	83	93	101	116	126	129	139
Фруктов и винограда	23	32	34	34	37	37	40
Мяса (в убойном весе)	39	44	47	48	60	62	65
Молока	175	187	188	190	197	204	206
Яиц, штук	226	261	248	255	269	271	287
Растительного масла	13,7	14,0	14,1	14,6	16,0	17,0	17,0
Сахара-песка	42	47	50	52	54	50	54

Таблица 3

Потребность основных продуктов животноводства

Показатели	1995	2000	2005	2008	2009	2010	2011
Численность населения (на конец года), тыс. человек	2690,8	2740,9	2710,3	2707,3	2783,3	2785,5	2787,0
Мяса (в убойном весе) на 1 чел. (кг в год)	39	44	47	48	60	62	65
Потребность в мясе, тыс. тонн	104,9	120,6	127,4	130,0	167,0	172,7	181,2
Молока на 1 чел. (кг в год)	175,0	187	188	190	197	204	206
Потребность в молоке, тыс. тонн	470,9	512,5	509,5	514,4	548,3	568,2	574,1
Яиц на 1 чел. (штук в год)	226	261	248	255	269	271	287
Потребность в яйцах, млн. штук	608,1	715,4	672,2	690,4	748,7	754,9	799,9

Количество коров молочных, мясных и комбинированных пород в хозяйствах Ставропольского края за исследуемый период значительно сократилось. Несмотря на то, что отрасль свиноводства в силу биологических особенностей является экономически выгодной в крае из-за африканской чумы свиней, за последние годы, поголовье сократилось в 2,3 раза. В сельскохозяйственных организациях уменьшение поголовья свиней было наибольшим в 2,8 раза.

Поголовье овец и коз на территории Ставропольского края снизилось, особенно в сельскохозяйственных организациях в 5 раз. Ориентация на производство зерновых культур и отказ от экономически невыгодного животноводства проявляется в хозяйствах, которые находятся под управлением инвесторов. В каждом регионе [2] по основным экономическим условиям складываются свои показатели по уровню потребления населением основных продуктов питания, в том числе получаемых от отрасли животноводства.

Не все подотрасли животноводства претерпели снижение поголовья. Так поголовье птицы наоборот выросло, особенно, в сельскохозяйственных организациях. Применение современных технологий производства мяса птицы и яиц дает возможность

удовлетворять спрос населения на эти наиболее востребованные продукты питания.

Эффективность отрасли животноводства и в том числе племенного в любой экономике, является одним из ключевых элементов стабильности. Обеспечивается не только продовольственная безопасность страны, но и высокий уровень занятости населения.

В Ставропольском крае сложилась следующая схема потребления населением наиболее важных продуктов питания представленных в таблице 2.

Учитывая потребление основных продуктов питания на душу населения можно произвести расчет потребности населения региона в основных продуктах питания. Так с ростом населения Ставропольского края на 3,6% возрастает и потребность в мясе на 72,7%, молоке на 21,9% и яиц на 31,5%. Производство аграрным сектором мяса в Ставропольском крае представлено в таблице 3.

Удовлетворение данной потребности может происходить как за счет агропромышленного комплекса края, так и за счет ввоза продукции из других регионов. Для производителя сельскохозяйственной продукции края не выгодно поступление дешевой

животноводческой продукции из соседних регионов, а также из ближнего и дальнего зарубежья.

Производственный потенциал Ставропольского края в сельскохозяйственном производстве связан с отраслью растениеводства, на долю которой приходится около 70% выручки. Оставшиеся 30% на животноводство и другие вспомогательные производства. Что может предложить сельскохозяйственный товаропроизводитель на рынок Ставропольского края. Производство мяса во всех категориях хозяйств с 1995 года по 2011 год во всех категориях хозяйств увеличилось на 19,2%, особенно в крупных сельскохозяйственных организациях. В хозяйствах населения, наоборот, наблюдалось снижение.

Производство молока является одним из трудоемких процессов в аграрном секторе экономики. За исследуемый период производство молока в крупных сельскохозяйственных организациях снизилось, а в хозяйствах населения выросло на 45,1%. Для населения края производство молока является основным финансовым источником пополнения личного бюджета. Производство яиц в Ставропольском крае в крупных организациях значительно выросло на 26%. В хозяйствах населения производство яиц сократилось, а фермерских выросло в 8,3 раза. Объемы продаж основных видов продукции животноводства сельскохозяйственными организациями отражают экономические процессы состояния и производства в аграрном секторе. Продажи скота и птицы выросли на 92,9%, яиц на 25,6%, а молока снизилось в 2,2 раза и шерсти в 6,5 раза.

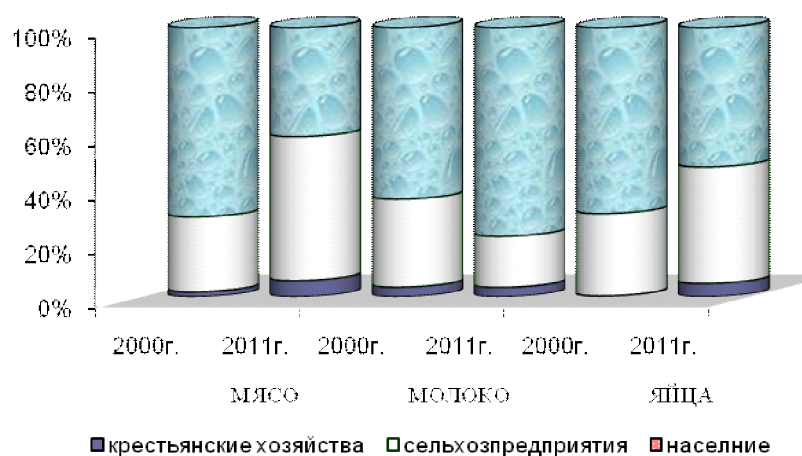


Рис. 2. Динамика и структура производства продуктов животноводства

Для достижения высоких показателей производства продукции животноводства необходимо вести племенную работу. Для улучшения качества поголовья вынуждены импортировать племенных животных.

Вопросы импорта племенного поголовья рассматриваются рядом авторов, которые определяют как положительные, так и негативные стороны данного процесса. В 2010 году объемы импорта племенного крупного рогатого скота в России составил 36,9 тыс. голов на общую сумму \$ 115,5 млн. Занимая более 46% мирового рынка, Россия является крупнейшим мировым импортером крупного рогатого скота.

Приобретение племенного крупного рогатого относится к дорогим финансовым операциям. Средняя таможенная цена одной головы в России в 2010 году размер средней таможенной цены составил – \$3129, в то время как в мире средняя таможенная цена одной головы племенного крупного рогатого скота равна \$1966. В 2011 году объемы импорта крупного рогатого скота остались приблизительно на том же уровне. Положительной стороной импорта племенных животных является приобретение животных с высокими продуктивными и племенными качества-

ми. Отрицательной стороной данного процесса является адаптация поголовья к условиям кормления и содержания, возникновение различного рода ветеринарных заболеваний, вынужденному забою и падежу. Ввоз больных и инфицированных животных, причем с новыми видами заболеваний.

Государственная поддержка в условиях рыночной экономики может проявляться в льготном кредитовании, субсидиях и инвестиционных проектах. При проведении разработки и внедрения инвестиционных проектов следует учесть все факторы: наличие кормовой базы, перерабатывающих мощностей, рынка сбыта продукции, трудового персонала. Государственная поддержка аграрного сектора экономики в РФ проявляется в применении системных мер, направленных на выплату субсидий процентных ставок по краткосрочным инвестиционным проектам. Поддержка животноводства по улучшению племенной работы путем субсидирования развития племенного поголовья. Развитие региональных программ развития всех отраслей животноводства [3]. В России размер субсидий составляет 22,8 млрд. рублей, выделенных из федерального бюджета. Из них на племенную работу – 3,5млрд. руб., на компенсацию части затрат и закупку корма – 5 млрд. руб., на софинансирование региональных инвестиционных программ – 3,9 млрд. руб. В Ставропольском крае на государственную поддержку племенного животноводства в 2012 году выделено 163 млн. рублей.

Государственная поддержка в виде субсидий на поддержку животноводства ежегодно осуществляется путем перемещения финансовых средств из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации. Комплексный системный подход позволяет субсидировать целый ряд направлений и в том числе племенное животноводство [4].

В соответствии с Правилами распределения и предоставления субсидий, которые ежегодно утверждаются постановлениями Правительства Российской Федерации, предоставление субсидий осуществляется на условиях софинансирования с федеральным бюджетом. Проводимая государственная поддержка требует контроля за выделяемыми финансовыми средствами и на уровне субъекта переброски средств с одного направления на другое практически невозможна. Федеральным нормативным актом утверждена и используется методика расчета сумм, причитающихся всем регионам России. Для аграрного сектора экономики Ставропольского края требуется не только сохранение объемов средств выделяемых из федерального бюджета, на государственную поддержку, а также право на их распределение по направлениям. Для этого по согласованию с Министерством сельского хозяйства Российской Федерации передать полномочия исполнителю органу субъекта. Что обеспечит их целевое и эффективное использование и значительно упростит и ускорит процедуру доведения государственных средств до сельскохозяйственных товаропроизводителей регионов [3]. В законодательном порядке на уровне Российской Федерации и ее субъектов необходимо решить вопрос по возмещению части затрат на приобретение молодняка сельскохозяйственных животных и птицы, кормов и оборудования для их содержания в целях развития животноводства и птицеводства в малых формах хозяйствования.

Упрощенный порядок предоставления кредитных ресурсов российскими кредитными организациями, в том числе и сельскохозяйственным, снабженческо-сбытовым и перерабатывающим кооперативам необходим для повышения эффективности малых форм хозяйствования. Что, в свою очередь, обеспечит продажу сельскохозяйственной продукции, производимой личными подсобными и крестьянскими (фермерскими) хозяйствами и повысит их конкурентоспособность.

Таблица 4

Динамика продаж продукции животноводства сельскохозяйственными организациями, тыс. тонн

Продукция	1995	2000	2005	2008	2009	2010	2011
Скот и птица (в живом весе)	91,9	68,1	92,4	124,0	143,6	159,4	177,3
Молоко	289,8	145,3	103,3	100,5	107,7	110,1	126,3
Яйца, млн. штук	238,5	174,8	301,6	246,0	223,8	292,2	299,5
Шерсть (в физическом весе), тонн	10046	4057	2262	1662	1832	1833	1544

## Библиографический список

1. Батищева, Е.А. Классификация и типологизация кластерных структур в региональной экономике / Е.А. Батищева, А.А. Ващенко // Теория экономики и управления народным хозяйством: Вестник Института дружбы народов Кавказа. – 2012. – № 21. – Т. 1.
2. Батищева, Е.А. Совершенствование ценового механизма межотраслевого взаимодействия предпринимательских структур зернопродуктового кластера / Е.А. Батищева, А.А. Ващенко // Вестник АПК Ставрополя. – 2011. – № 1.
3. Германова, В.С. Проблемы формирования источников финансирования инвестиций в различные формы аграрного предпринимательства / В.С. Германова, Е.А. Батищева, Н.А. Шилова, А.А. Мариненко // Вестник АПК Ставрополя. – 2011. – № 3.
4. Харченко, М.А. Особенности функционирования региональных монопродуктовых подкомплексов / М.А. Харченко, Т.И. Гунько // Вестник АПК Ставрополя. – 2011. – № 2.
5. Харченко, М.А. Анализ устойчивости развития аграрного производства // Вестник университета ГУУ. – М. – 2011. – № 18.

## Bibliography

1. Batitcheva, E.A. Klassifikaciya i tipologizaciya klasternihh struktur v regionalnoy ekonomike / E.A. Batitcheva, A.A. Vathenko // Teoriya ekonomiki i upravleniya narodnim khozyajstvom: Vestnik Instituta druzhby narodov Kavkaza. – 2012. – № 21. – Т. 1.
2. Batitcheva, E.A. Sovershenstvovanie cenovogo mekhanizma mezhotraslevogo vzaimodeystviya predprinimatel'skikh struktur zernoproduktovogo klastera / E.A. Batitcheva, A.A. Vathenko // Vestnik APK Stavropol'ya. – 2011. – № 1.
3. Germanova, V.S. Problemih formirovaniya istochnikov finansirovaniya investitsiy v razlichnihe formih agrarnogo predprinimatel'stva / V.S. Germanova, E.A. Batitcheva, N.A. Shilova, A.A. Marinenko // Vestnik APK Stavropol'ya. – 2011. – № 3.
4. Kharchenko, M.A. Osobennosti funkcionirovaniya regionalnykh monoproductovykh podkompleksov / M.A. Kharchenko, T.I. Gunjko // Vestnik APK Stavropol'ya. – 2011. – № 2.
5. Kharchenko, M.A. Analiz ustoychivosti razvitiya agrarnogo proizvodstva // Vestnik universiteta GUU. – M. – 2011. – № 18.

Статья поступила в редакцию 10.12.12

УДК 657

*Akinin P.V., Kolyada M.A. INNOVATIONS IN THE U.S. BANKING SECTOR AND THE POSSIBILITY OF THEIR IMPLEMENTATION IN THE RUSSIAN REALITY.* In the research, the authors conducted, the basic directions of innovative development of the American banks, as well as their applicability in a modern Russian banking practice are analyzed.

**Key words:** innovation, financial innovations, management of the personnel, banking operation, motivation and stimulation, banking product, banking service, an innovation approach.

*П.В. Акинин, д-р эконом. наук, проф., ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: akinin\_pv@mail.ru; М.А. Коляда, аспирант, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: kolyadama@gmail.com*

## РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИЙ В БАНКОВСКОМ СЕКТОРЕ США И ВОЗМОЖНОСТЬ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В РОССИЙСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В исследовании проанализированы основные направления инновационного развития американских банков, а также возможности их внедрения в современной российской банковской практике.

**Ключевые слова:** инновация, финансовые инновации, управление персоналом, банковская операция, мотивация и стимулирование.

Развитие инновационного сектора экономики – основа успеха любой страны, что влияет на ее вступление в список государств, лидирующих в мировом хозяйственном сообществе. Современная ситуация периода выхода глобальной экономики из финансового кризиса не отрицает, а, напротив, актуализирует эту закономерность. Прослеживается четкий тренд изменения конкурентного ландшафта, обусловленного экономическим спадом с выделением новых лидеров, определивших инновации в качестве приоритета своего развития. Учитывая глобальность и протекторность инновационных изменений, значительное воздействие степени эффективности их осуществления на финансовые результаты деятельности, репутацию, конкурентоспособность банка, стратегическое управление этими процессами становится объективно необходимым позволить использовать нововведения как инструмент адаптации кредитных организаций к непредсказуемо меняющимся условиям финансового рынка. В этом отношении для финансово-кредитных институтов стран с переходной экономикой полезным может оказаться опыт банков, функционирующих в развитых странах.

Несомненным лидером и первопроходцем в формировании и развитии банковских нововведений являются США – наиболее сильная и развитая в экономическом и техническом плане держава мира. Доля финансовой сферы в ВВП США составляет 8%, в ней занято свыше 5,4 миллионов человек [1]. Инновационная среда в американской экономике формируется длительное время – еще со времен окончания Второй мировой войны руководство страны осознало, что глобальное превосходство возможно только при сохранении технологического лидерства. Были созданы не только собственные научно-исследовательские и технологические центры, но и организации, занимающие-

ся менеджментом и экономикой сектора R&D. Главная из них, конечно, RAND Corporation, так называемая «фабрика мысли», возникшая в 1946 году по инициативе ВВС США. Именно в RAND работали авторитетные экономисты, такие как Ричард Нельсон и Сидни Винтер. Стоит упомянуть и о другом известном американском ученом, внесшем неоценимый вклад в развитие инновационной мысли – Дж. Финнерти. В 1988 году он сформировал так называемый «Список Финнерти», содержащий около 100 наиболее значимых финансовых инноваций, которые появились в течение 1970-1980-х годов. По причине того, что активное развитие финансовых операций в последние годы не прекращалось, к настоящему времени «Список Финнерти» может быть дополнен, однако и в данный момент он продолжает оставаться актуальным с точки зрения анализа основных причин возникновения перечисленных в нем инноваций.

К сожалению, российская банковская система на современном этапе развития характеризуется неустойчивыми стратегическими позициями в мировой экономике. Основным индикатором развитости финансового рынка – отношение величины банковских активов к ВВП – в России на 01.06.2011 г. составил 76%. В Великобритании аналогичный показатель равен 474%, в Японии – 213%. Стоит также отметить, что по данному значению российский банковский рынок приближается к американскому, где объем банковского сектора, составляет 97%, однако не стоит забывать о том, что значение ВВП США в десятки раз больше российского. Если же сравнивать страны по показателю активов в абсолютном выражении, выявится негативная тенденция: объем банковских активов США составляет около 12 000 млрд. долларов, что в десять раз больше подобного показателя в России. Ведущие экономисты отмечают: для того, чтобы оте-

Таблица 1

Инновационные пути решения проблемных вопросов в управлении персоналом кредитной организации

<b>Проблемные вопросы</b>	<b>Пути решения</b>
<b>1) слабая инновационная активность персонала</b>	<p>Авторы считают, что для повышения степени участия работников в процессе создания инновационных идей и проектов необходимо стимулировать творческие инициативы сотрудников двумя путями:</p> <p>А) дистанционно (с помощью специально выделенного для этих целей сайта или раздела на корпоративном портале, куда сотрудники банка будут направлять свои предложения);</p> <p>Б) дискуссионно (например, проведение ежемесячных собраний с руководством, на которых можно будет выражать свое видение дальнейшего развития организации, пути реализации каких-либо проектов и решения задач путем внедрения инноваций).</p>
<b>2) недостаточный уровень квалификации сотрудников</b>	<p>Повышение производительности труда, по мнению авторов, непосредственно зависит от усовершенствования квалификации персонала, которое можно осуществлять в нескольких направлениях:</p> <p><b>1. Базовый уровень:</b></p> <p>А) комплексное обучение сотрудников недавно принятых на работу, а также имеющих значительный перерыв в работе, которое будет осуществляться по направлениям, непосредственно связанным с полноценным выполнением их должностных обязанностей;</p> <p>Б) обучение сотрудников, имеющих опыт работы, однако, по какой-то причине не имеющих комплексных знаний, необходимых для качественного и добросовестного выполнения своего функционала.</p> <p><b>2. Профессиональный уровень</b> предполагает повышение квалификации:</p> <p>А) по профилю выполняемых операций (например, при изменении законодательства или в целях изучения передового опыта в банковской сфере);</p> <p>Б) по направлениям, близким к профильному (для переориентации узких специалистов к сотрудникам, умеющим выполнять широкий спектр операций).</p> <p><b>3. Контрольный уровень</b> – проведение различного рода аттестаций и квалификационных экзаменов, позволяющих оценивать состояние и уровень знаний сотрудников банка, а также составить план развития персонала на перспективу.</p>
<b>3) слабое стимулирование персонала</b>	<p>Авторы придерживаются того мнения, что для побуждения работников к максимальной самоотдаче на рабочем месте необходимо применять несколько способов мотивации персонала:</p> <p><b>1. Материальное стимулирование:</b></p> <p>А) в качестве примера при выплате заработной платы российские кредитные организации должны использовать американскую модель управления персоналом – аналитическую систему оплаты труда – размер выплаты должна зависеть от качества работы сотрудника, количества выполняемых показателей и плановых объемов, скорости работы, загруженности на 1 сотрудника;</p> <p>Б) в результате перевыполнения планов, сотрудники должны стимулироваться премиальными выплатами;</p> <p>В) в случае острой необходимости и при возникновении чрезвычайной ситуации в жизни работника, руководство должно оказывать материальную поддержку виде единовременного пособия.</p> <p><b>2. Моральное стимулирование</b> – создание благоприятного психологического климата в коллективе. Выражается в заботе банка о сотруднике путем признания заслуг и авторитета личности, забота о физическом состоянии сотрудника, использование метода неформального делового общения руководителей предприятия с подчиненными (совместное проведение досуга всеми членами трудового коллектива, использование «метода дружеского похлопывания по плечу» – обмен короткими приветствиями руководителей с сотрудниками).</p>
<b>4) отсутствие кадрового резерва</b>	<p>На основании изучения опыта американских банков, авторы пришли к выводу, что для бесперебойного функционирования управленческой системы организации, необходимо формировании кадрового резерва по двум направлениям:</p> <p>1) формирование резерва из числа молодежи, оканчивающих высшие учебные заведения с целью их дальнейшего трудоустройства в банке. Подготовка и обучение специалистов, включенных в резерв позволит сократить период его адаптации при поступлении к работе и сформировать к моменту окончания высшего учебного заведения специалиста, отвечающего требованиям конкретного направления и рабочего места;</p> <p>2) формирование резерва из числа работающих сотрудников.</p> <p>Помимо целей создания «кадровой подушки безопасности», сохранения ценных кадров в банке, формирование резерва преследует еще одну важную цель – увеличение степени мотивации персонала на более качественное и эффективное выполнение своего функционала.</p>

чественная банковская система смогла хоть как-то приблизиться к показателям ведущих стран мира, необходимо активное внедрение инноваций во все сферы деятельности кредитных организаций. Именно поэтому авторы считают необходимым обратиться к опыту США, проанализировать процесс создания и использование американскими банками новшеств и попытаться разработать возможный путь адаптации данных нововведений в российских кредитных организациях. Основное внимание авторы сконцентрировали на двух направлениях:

1. Совершенствование системы бизнес-процессов.

2. Внедрение инноваций в процесс управления персоналом кредитной организации.

**1. Совершенствование системы бизнес-процессов**

Еще в начале 90-х годов крупнейшие экономисты США рассматривали возможность внедрения инновационных бизнес-про-

цессов в деятельность кредитных организаций. В американских банках все чаще становится популярным применение LEAN-технологий. Теория бережного (lean) производства – это метод структурирования такой модели бизнес-процесса, которая позволит максимально сократить время производственного цикла за счет ликвидации потерь. Этот стиль работы предполагает вовлечение в оптимизацию бизнеса сотрудника с предельно возможной ориентацией на потребности клиента (фактически это структурирование работы «под заказ»). Цели бережного производства – сокращение трудозатрат, сроков разработки новых продуктов; гарантия предоставления услуг клиенту и достижение максимального качества при минимальной стоимости. Потери же определяются как действия или состояния, которые не создают дополнительной стоимости продукта либо услуги для клиента, например, время ожидания между различными

этапами процессов, операционные ошибки, ведение ненужной отчетности и т.д. Банки, которые внедрили низкочастотные технологии от операции к операции, добились 30%-ного снижения расходов и на 80% сократили время доставки и количество ошибок [2]. Так, например, в США концепцию метода lean banking активно используют в своей работе HSBC, Bank of New York, Bank One.

К сожалению, по уровню производительности труда Российская Федерация занимает одно из последних мест среди крупных стран: лишь 23% от уровня США, если исключить эффект различия в уровне доходов населения. Основными причинами отставания в производительности являются избыточное регулирование и неэффективная организация труда в банках. Например, согласно Положению Банка России №199-П от 19 октября 2002 г. для осуществления операции внесения клиентом наличных средств на счет в отделении розничного банка необходимо участие как минимум двух сотрудников – операционного работника и кассира. Такое регулирование и неэффективная организация работы в отделениях приводит к тому, что даже в лучших российских банках самые простые операции занимают в 2-5 раз больше времени, чем в банках США [3].

В России, при построении эффективного организационно-экономического механизма, банки только начинают уделять внимание базированию на процессном подходе. Наиболее известен опыт Сбербанка, в СМИ были также упоминания об использовании lean-технологий в некоторых других банках, например, в «Банке Москвы», ОАО «УРАЛСИБ».

Таким образом, по мнению авторов, внедрение Lean-технологий в банковскую деятельность позволит:

1. Усилить ориентацию услуг на потребности и приоритеты клиентов
2. Снижать себестоимость операций посредством сокращения избыточных звеньев и функций.
3. Минимизировать использование трудовых ресурсов.
4. Обеспечивать рост производительности труда путем стандартизации деятельности всех сотрудников.

## **2. Внедрение инноваций в процесс управления персоналом кредитной организации**

Американские финансисты всегда высоко ценили роль персонала в инновационном развитии банков. В соответствии с теорией Е. Пенроуз именно человеческие ресурсы контролируют пределы роста фирмы [4]. Питер Друкер считал, что инновация – это не техническое, а экономическое понятие, подразумевающее внедрения новшеств на всех уровнях менеджмента: внутрифирменного управления, управления производством; управления персоналом. Питер Друкер прогнозировал появление нового типа сотрудников, чья работа должна быть основана на знаниях, а не на физическом труде или руководящих действиях. Именно он первым смог убедить менеджеров в том, что отдельные работники являются ключом к достижению успеха любой компании, а также что маркетинг и инновации важнее, чем финансы.

В настоящее время в США инновации в области управления можно охарактеризовать как решительный отказ от традиционных принципов, процедур и методов руководства или устоявшихся организационных форм, в результате чего изменяется вся

система управления компаний. Так, например, Bank of America в своей деятельности активно использует ряд программ, направленных на повышение удовлетворенности у персонала банка. Например, программа «What's in the Way» включает в себя:

- возможность анонимно бросить в специальный ящик сообщение с описанием того, что мешает сотруднику в его работе;
- приглашение нескольких сотрудников для обсуждения того, что не удовлетворяет их в работе банка;
- хотлайн – специальная горячая телефонная линия для анонимных звонков.

Другая программа, примененная в том же Bank of America «Brown Bag Program» – это серия неформальных обедов с представителями менеджмента банка, обычно входящими в Совет Директоров, также направленных на выявление неудовлетворенности у персонала банка. Инновационные стратегии, инициируемые предложениями работников банка по совершенствованию методов ведения бизнеса, предполагают внедрение процессных инноваций. Они могут служить основой осуществления конкурентной стратегии лидерства по затратам, однако в любом случае способствуют улучшению качества работы и увеличению производительности. Американский банк PNC Financial Services Group, применявший в 2005 г. такую стратегию, в течение ста дней получил от своих сотрудников 2,4 тыс. инновационных идей, практическая реализация которых обеспечила банку сокращение расходов на 400 млн. долларов США [5]. Таким образом, современный подход в инновационном управлении персоналом в американских банках ориентируется на признании сотрудников как главной ценности фирмы, что в значительной степени повышает эффективность деятельности кредитной организации.

В условиях современной рыночной ситуации на российском банковском рынке, внедрение нововведений в систему управления персоналом крайне необходимо. После «перестройки» в российских банках наблюдается активное внедрение подходов и методов американской школы управления. Все положительное, накопленное в подготовке инновационных кадров странами с развитой рыночной экономикой может и должно эффективно использоваться в российской практике с учетом ее особенностей.

На основе анализа американской модели управления персоналом с использованием нововведений авторы сформулировали основные направления эффективного инновационного менеджмента в российских кредитных организациях, применение которых позволит существенно повысить эффективность деятельности банка [6].

Считаем, что использование американского опыта в сфере построения бизнес-процессов и управления персоналом путем реализации вышеперечисленных направлений в российских банках, поможет сформировать основу для непрерывного функционирования модернизированных бизнес-систем и нововведений в сфере управления персоналом. В последствии это позволит, с учетом нестабильности и сложности внешней среды, предвидеть и реализовывать открывающиеся возможности конструктивного использования инновационного потенциала человеческих ресурсов, совершенствовать кадровую работу на каждом этапе жизненного цикла кредитной организации.

## **Библиографический список**

1. Fasnacht, D. Open Innovation in the Financial Services. Springer, 1<sup>st</sup> ed., 2010.
2. Вумек, Дж.П. Лин-мышление: избавиться от потерь и добиться процветания вашей организации / Дж.П. Вумек, Д.Т. Джонс. – Нью Йорк, 2003.
3. [Э/п]. – Р/д: <http://www.leaninfo.ru/2010/10/19/berezhlivaya-rossiya-proizvoditelnost-kak-fundament-rosta/>
4. Penrose, E. The Theory of the Growth of the Firm. Oxford. – Oxford: Oxford University Press, 1995.
5. Смовженко, Т.С. Инновационные стратегии зарубежных банков / Т.С. Смовженко, С.Б. Егоричева [Э/п]. – Р/д: [http://www. finanal.ru](http://www.finanal.ru)
6. Кабалина, В.И. Инновации в постсоветской промышленности. – Сыктывкар, 2000. – Ч. I.

## **Bibliography**

1. Fasnacht, D. Open Innovation in the Financial Services. Springer, 1<sup>st</sup> ed., 2010.
2. Vumek, Dzh.P. Lin-mishlenie: izbavitesj ot poterj i dobyetesj procvetaniya vashej organizacii / Dzh.P. Vumek, D.T. Dzhons. – Njyu Yjork, 2003.
3. [Eh/r]. – R/d: <http://www.leaninfo.ru/2010/10/19/berezhlivaya-rossiya-proizvoditelnost-kak-fundament-rosta/>
4. Penrose, E. The Theory of the Growth of the Firm. Oxford. – Oxford: Oxford University Press, 1995.
5. Smovzhenko, T.S. Innovacionnihe strategii zarubezhnihkh bankov / T.S. Smovzhenko, S.B. Egorihcheva [Eh/r]. – R/d: <http://www. finanal.ru>
6. Kabalina, V.I. Innovacii v postsovetsoj promishlennosti. – Sihktihvkar, 2000. – Ch. I.

*Статья поступила в редакцию 14.12.12*

УДК 336.7

*Kunitsyna N. N., Krayushkin V.S. DEVELOPMENT OF THE TECHNIQUE OF THE INTEGRATED ASSESSMENT COMMERCIAL BANK'S COMPETITIVENESS.* The comparative analysis of methodical approaches is presented in article to an assessment of competitiveness of commercial bank, application of an integrated indicator for a complex assessment of competitiveness of the credit organization is proved, the author's technique of an integrated assessment of competitiveness of commercial bank is offered.

**Key words:** commercial bank, competitiveness, market of banking services, integrated indicator of competitiveness.

**Н.Н. Куницына**, д-р экон. наук, проф., зав. каф. денежного обращения и кредита ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: natkun2004@mail.ru;  
**В.С. Краюшкин**, аспирант ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: kaffin@mail.ru

## РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ КОММЕРЧЕСКОГО БАНКА

В статье представлен сравнительный анализ методических подходов к оценке конкурентоспособности коммерческого банка, обосновано применение интегрального показателя для комплексной оценки конкурентоспособности кредитной организации, предложена авторская методика интегральной оценки конкурентоспособности коммерческого банка.

**Ключевые слова:** коммерческий банк, конкурентоспособность, рынок банковских услуг, интегральный показатель конкурентоспособности.

Обеспечение глобальной конкурентоспособности банковского сектора является одним из целевых ориентиров Концепции социально-экономического развития России до 2020 года, Стратегии национальной безопасности до 2020 года и Стратегии развития банковской системы РФ на период до 2015 г. В этой связи особенно актуальными становятся вопросы развития методических подходов к оценке конкурентоспособности кредитной организации.

В отечественной экономической литературе существует достаточно большое количество подходов к оценке конкурентоспособности коммерческого банка. Так, например, методика Захарьян А.Г. [1] сводится к экспертной оценке устойчивости коммерческого банка. В ее рамках анализируются группы показателей, отражающих устойчивость: капитальную, финансовую, организационно-структурную, информационно-технологическую, коммерческую и функциональную, куда включена оценка эффективности оказания банковских услуг, степени их привлекательности и удовлетворения потребностей клиентов.

Оценка практически всех показателей (за исключением ряда количественных) не предполагает конкретного расчета, а сводится к исследованию позиций экспертов и степень их согласованности. Главным недостатком данной методики является высокая степень ее субъективности, что не позволяет однозначно судить об устойчивости оцениваемого банка.

Буздалиным А.В. предложена методика оценки конкурентоспособности банков, которая основывается на методах многокритериального оценивания [2]. В качестве критериев предложено использовать: общую величину активов, общую величину обязательств, общий объем собственных средств банка, объем вкладов физических лиц, размер бюджетных счетов. Главным недостатком данного подхода можно отметить, высокую статистическую зависимость применяемых критериев. Кроме того, использование только балансовых данных дает крайне ограниченную информацию о конкурентоспособности банка.

Для оценки конкурентоспособности банка по методике Спицына И.О. и Спицына Я.О. осуществляется сравнительный анализ основных конкурентов по следующим критериям: абсолютная и относительная доли рынка, тенденции доли рынка, относительная доходность деятельности, относительное качество и стоимость предоставляемых услуг, появление новых услуг, степень концентрации клиентов, относительная капиталоемкость деятельности банка [3]. Путем экспертной оценки важности показателей и приведения их к единой пятидесятибалльной шкале рассчитывается уровень банковской конкурентоспособности. Методика охватывает количественную и качественную характеристики деятельности банка, заметно отличаясь от других четко выстроенной конкретной системой критериев конкурентоспособности (в частности, определение качества и стоимости предоставляемых услуг).

Согласно методике Рыковой И.Н. и Чернышева А.А., конкурентоспособность банка оценивается путем расчета двух групп показателей, отражающих его устойчивость и потребительские предпочтения [4]. Так, к показателям устойчивости относят коэффициенты: надежности, ликвидности, рентабельности и т.д., которые после расчета оцениваются в баллах. Однако авторами не обозначен порядок расчета показателей, входящие в группу потребительских предпочтений.

Викулов В.С. [5] считает, что в основе определения конкурентоспособности банковских услуг лежит комплексная модель работы банка с клиентами, и предлагает проводить оценивание с учетом следующего разделения клиентской базы: юридические лица и предприниматели (крупные корпорации, средние компании, малый бизнес); физические лица (крупные частные клиенты, состоятельные клиенты, массовые клиенты, клиенты нижнего уровня). Очевидно, что подобное разделение клиентов банка при исследовании набора предоставляемых им услуг позволяет получать более точные результаты оценки. Однако это затруднительно, с точки зрения сбора данных по банкам-конкурентам.

Никонова И.А., Шамгунов Р.Н. [6] предлагают оценивать банковскую конкурентоспособность на основе как экономических, так и неэкономических факторов. Авторы выделяют двадцать наиболее важных качественных критериев оценки банка корпоративными клиентами и физическими лицами: уровень доверия к банку, квалификация персонала, уровень популярности банка, качество предоставляемых услуг, соответствие политики банка интересам региона, развитость филиальной сети и др.

Система качественных параметров оценки конкурентоспособности в методике, предлагаемой Пономаревой Т.А., Супругиной М.С. [7], сводится к определению четырех групп качественных показателей: пространственные показатели, характеризующие «качество окружающей среды» услуги или условия ее предоставления; информационные показатели, характеризующие информационную обеспеченность клиентов, – «качество информационного обеспечения»; профессиональные показатели, характеризующие уровень сервиса, предлагаемого клиентам (профессиональная подготовка и квалификация персонала), – «качество персонала»; претензионные показатели, которые можно использовать, с одной стороны, для оценки выше приведенных характеристик и, с другой – как самостоятельную группу показателей в виде системы сбора и обработки информации по отзывам и претензиям клиентов. На основании характеристик показателей заполняется разработанная авторами анкета, далее в соответствии со специализированной шкалой осуществляется расстановка баллов, в результате чего определяется итоговый уровень конкурентоспособности банковских услуг.

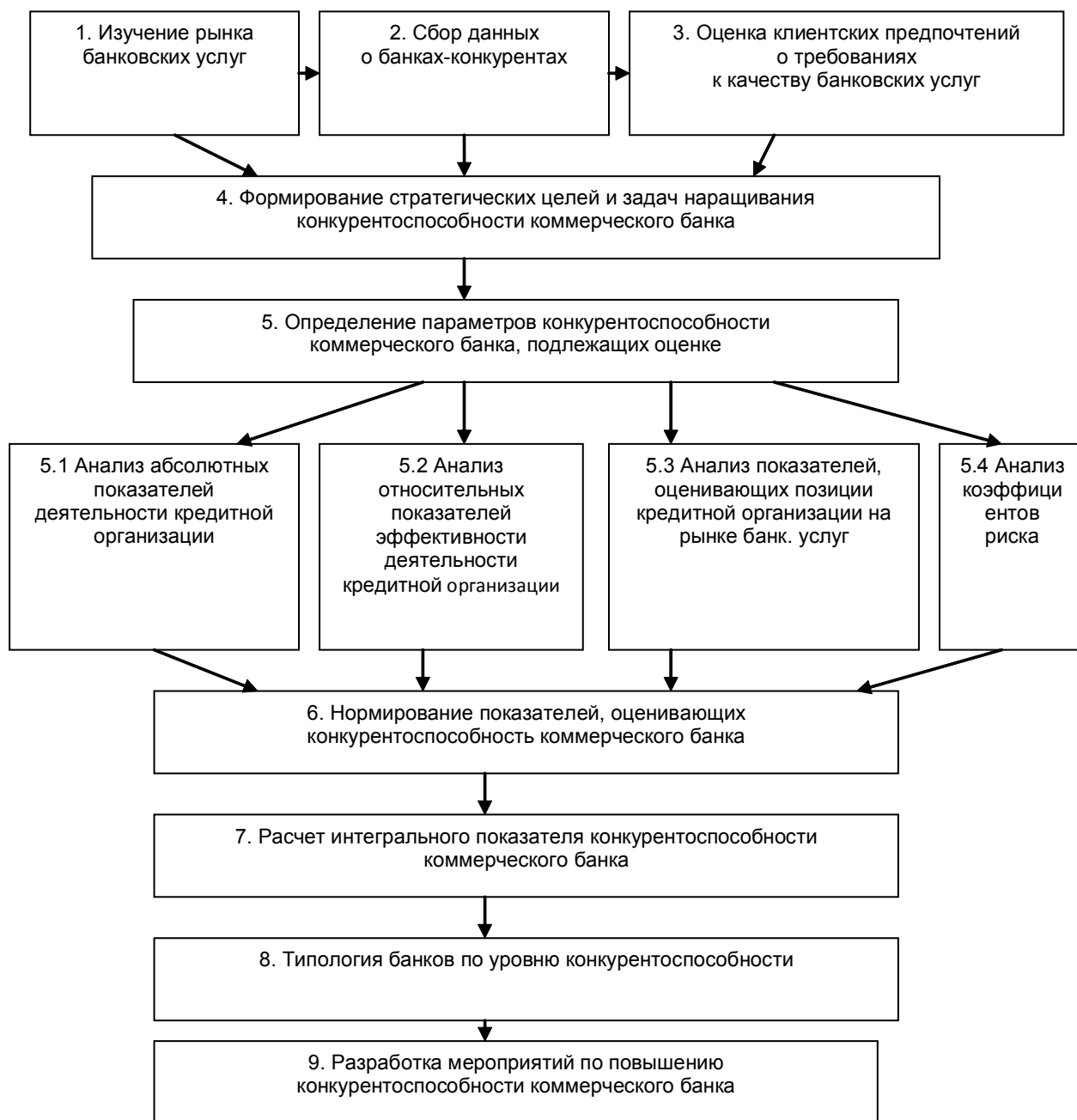


Рис. 1. Последовательность оценки конкурентоспособности коммерческого банка

Анализ приведенных методик оценки конкурентоспособности коммерческого банка позволяет сделать следующие выводы:

- большинство методик сводится к оценке только количественной стороны внутрибанковской работы, без учета качественных показателей, что значительно снижает информативность результатов анализа деятельности банка;
- практически все методики основаны на использовании экспертных оценок, что определяет их субъективный характер;
- оценка конкурентоспособности кредитной организации, как правило, не включает анализ эффективности ее работы, ее тарифной политики, что является серьезным недостатком, особенно при сравнении с позициями банков-конкурентов;
- оценка качественных показателей сводится, в основном, к суммированию произведений результатов их балльной оценки и коэффициента значимости, что говорит о недостаточном использовании других методов;
- результаты методик, использующих данные за один период времени, освещают текущее состояние банка и не позволяют судить об эффективности его деятельности в динамике;

- конфиденциальность данных по отдельным показателям не позволяет их полностью реализовать при оценке интересующей кредитной организации;

- ряд показателей определяют только степень концентрации банковского бизнеса и не показывают конкретных «монополистов»;

- если использовать одновременно все показатели для принятия управленческих решений (например, для выбора того или иного региона в качестве стратегического), то можно столкнуться с проблемой: показатели в совокупности не дают объективной оценки уровня банковской конкуренции в конкретном регионе, т.к. являются разновесовыми.

В этой связи для объективной оценки конкурентоспособности банка необходимо разработать обобщенный показатель, учитывающий разные методики оценки конкуренции и в итоге позволяющий принять однозначное управленческое решение.

Полагаем, что современная система оценки конкурентоспособности коммерческого банка должна базироваться на интегральных, комплексных показателях, иначе говоря, формироваться совокупностью частных индикаторов. Потребность

в формировании интегральных оценок конкурентоспособности кредитной организации возникает в связи с тем, что частные индикаторы, описывая те или иные явления, не позволяют получить комплексного представления об уровне развития и занимаемых позициях коммерческого банка. Другая причина необходимости формирования интегральных оценок — стремление понять происходящие в кредитной организации процессы и их причины. Только анализируя совокупность частных индикаторов, можно выявить причины роста или снижения величины ресурсной базы, уровня доходности активов, прибыльности, и, в конечном итоге, финансового положения кредитной организации.

Расчет любых интегральных показателей состоит из трех этапов [8]:

- выбора частных индикаторов, из которых будет строиться интегральный показатель;
- трансформации частных индикаторов для их сравнимости друг с другом; этот этап необходим в силу того, что при расчете интегральных индикаторов суммируются совершенно разные частные индикаторы, в том числе измеряемые в разных единицах (рублях на душу населения, процентах и т. п.);
- выбора способа агрегирования трансформированных частных индикаторов.

При этом под индикатором мы понимаем комплексный показатель, характеризующий состояние определенного процесса и выбора стратегии и оценки результатов ее практической реализации.

Условно пошаговые элементы предлагаемой методики оценки конкурентоспособности коммерческого банка представлены на рис. 1.

Сравнительный анализ методик оценки конкурентоспособности банка на рынке, позволил нам выделить основные группы

показателей, характеризующих эффективность и конкурентоспособность деятельности кредитной организации. Их можно сгруппировать в следующие блоки:

1. Абсолютные показатели деятельности кредитной организации: общая величина активов; общая величина обязательств; общая величина собственных средств; общая величина средств корпоративных клиентов; общая величина вкладов физических лиц; общий размер бюджетных средств; размер кредитного портфеля банка; общий размер просроченной ссудной задолженности; общий размер прибыли банка; количество филиалов и операционных офисов.

2. Относительные показатели эффективности деятельности кредитной организации: показатель надежности коммерческого банка; показатель качества активов; показатель качества кредитного портфеля; показатель рентабельности активов банка; показатель рентабельности капитала банка; уровень достаточности капитала банка; коэффициент диверсификации клиентской базы банка; коэффициент клиентской базы.

3. Показатели, оценивающие позиции кредитной организации на рынке банковских услуг: доля кредитов банка в общем объеме ссудной задолженности в регионе; доля активов банка в ВРП; уровень концентрации; уровень доходности операций коммерческого банка; показатель стоимости услуг; коэффициент относительной капиталоемкости банка.

4. Коэффициенты риска: риск несбалансированной устойчивости банка; коэффициент кредитного риска банка; коэффициент процентного риска банка.

В общем случае влияние этих четырех групп показателей на общий уровень конкурентоспособности коммерческого банка условно можно представить в виде некой функции четырех групп переменных:

$$K = f(\{A_i, i = 1, \dots, n\}, \{O_j, j = 1, \dots, m\}, \{P_k, k = 1, \dots, l\}, \{R_u, u = 1, \dots, t\}) \quad (1)$$

где  $K$  – показатель интегральной конкурентоспособности коммерческого банка;  $A_i$  – абсолютные показатели деятельности кредитной организации;  $i$  – частный абсолютный показатель;  $O_j$  – относительные показатели эффективности деятельности кредитной организации;  $j$  – частный относительный показатель эффективности деятельности кредитной организации;  $P_k$  – показатели, оценивающие позиции кредитной организации на рынке банковских услуг;  $k$  – частный показатель, оценивающий позиции кредитной организации на рынке банковских услуг;  $R_u$  – коэффициенты риска;  $u$  – частный показатель риска.

Учитывая разноразмерность частных показателей, оценивающих работу кредитной организации, необходимым этапом является сверстка индикаторов с использованием математического инструментария.

При сверстке индикаторов по составным блокам конкурентоспособности банка необходимо учитывать направление влияния фактора на исследуемый процесс. Иными словами, разграничивать факторы на позитивные – это такие, рост которых оказывает положительное влияние на развитие экономики, и на негативные, увеличение которых свидетельствует об отрицательном влиянии на развитие анализируемых процессов. При этом позитивные факторы при определении частных оценок предлагается предварительно преобразовывать в виде:

$$x_{ij}^{(S,P)}(l) = \frac{x_{ij} \overline{N}_i}{\max \{x_{ij} \overline{N}_i\}}, \quad (2)$$

где  $x_{ij}^{(S,P)}(l)$  – это преобразованное значение  $j$ -го позитивного показателя  $s$ -й частной оценки  $l$ -го частного интегрального

синтетического свойства в  $i$ -м банке;  $\overline{N}_i$  – норма прибыли на капитал у  $i$ -го коммерческого банка; здесь  $j=1, 2, \dots, n_j(l)$ ;  $l=1, 2, 3$ ;  $S=1, 2, \dots, m_i$ ;  $m_i$  – число частных оценок, на которое делятся характеристики  $l$ -го частного интегрального свойства,  $n_j(l)$  – число показателей, характеризующих  $l$ -е частные интегральные свойства.

При расчете частных интегральных показателей на основе абсолютных негативных факторов исходные данные рекомендуется преобразовывать по формуле:

$$x_{ij}^{(S,H)}(l) = \left( \frac{x_{ij}}{\overline{N}_i} \right)^{-1}. \quad (3)$$

То есть негативному индикатору, имеющему наибольшее значение, присваивается наименьший удельный вес, и, следовательно, показателю с наименьшим значением соответствует наибольший удельный вес.

По относительным позитивным и негативным факторам преобразования проводятся соответственно:

$$x_{ij}^{(S,P)}(l) = \frac{x_{ij}}{\max \{x_{ij}\}}, \quad (4)$$

$$x_{ij}^{(S,H)}(l) = \left( \frac{x_{ij}}{\max \{x_{ij}\}} \right)^{-1}. \quad (5)$$

Приведенные преобразования для негативных факторов абсолютных и относительных показателей позволяют осуществлять интерпретацию полученных оценок аналогично позитивным. Т.е. чем меньше значение, тем хуже, и чем выше, тем лучше.

С учетом проведенных расчетов, считаем целесообразным предложить шкалу ограничений по уровню конкурентоспособности коммерческого банка (таблица 1).

Таблица 1

Характеристика конкурентных позиций банка в соответствии с интегральным показателем конкурентоспособности

Тип	Величина интегрального показателя конкурентоспособности	Характеристика
Критическая	0 – 0,4	Банк имеет низкие показатели эффективности деятельности, недостаточную ресурсную базу, высокий риск операций при низкой их доходности
Низкая	0,4 – 0,6	Банк обеспечивает выполнение основных нормативных показателей деятельности, однако имеет ограниченную ресурсную базу, что выливается в низкий охват банком рынка банковских услуг и низкую диверсификацию клиентской базы
Средняя	0,6 – 0,85	Банк обладает ресурсной базой и высокой диверсификацией клиентов, в тоже время низкой эффективностью размещения привлеченных средств, что ограничивает размер захвата их доли рынка
Высокая	0,85 – 1	Банк имеет высокую эффективность деятельности, необходимый объем ресурсной базы, чтобы обеспечивать все потребности клиентов, что дает возможность им завоевать большой объем рынка банковских услуг

Приведенная типологизация позволяет дать оценку степени охвата рынка, уровню удовлетворения потребностей всех групп возможных клиентов, выделить наиболее проблемные и наиболее стабильные зоны деятельности.

## Библиографический список

- Захарьян, А.Г. Экспертная оценка комплексной устойчивости коммерческого банка // Финансовые исследования. – 2004. – № 9.
- Буздалин, А.В. Рейтинги значимости банков [Э/п]. – Р/д: <http://www.bankclub.ru/library.htm?id=1>
- Спицын, И.О. Маркетинг в банке / И.О. Спицын, Я.О. Спицын. – Тернополь, 1993.
- Рыкова, И.Н. Электоральные факторы, определяющие конкурентоспособность банковских услуг / И.Н. Рыкова, А.А. Чернышев // Финансы и кредит. – 2003. – № 20.
- Викулов, В.С. Маркетинг банковских продуктов на основе сегментационных моделей // Маркетинг в России и за рубежом. – 2005. – № 1.
- Никонова, И.А. Стратегия и стоимость коммерческого банка / И.А. Никонова, Р.Н. Шамгунов. – М., 2004.
- Пономарева, Т.А. Качество услуг: качественные параметры оценки / Т.А. Пономарева, М.С. Супрягина // Маркетинг в России и за рубежом. – 2005. – № 1.
- Кузнецова, О.В. Системная диагностика экономики региона / О.В. Кузнецова, А.В. Кузнецов. – М., 2006.

## Bibliography

- Zakhar'yan, A.G. Ehkspertnaya ocenka kompleksnoy ustoychivosti kommercheskogo banka // Finansovye issledovaniya. – 2004. – № 9.
- Buzdalin, A.V. Reytingi znachimosti bankov [Eh/r]. – R/d: <http://www.bankclub.ru/library.htm?id=1>
- Spichin, I.O. Marketing v banke / I.O. Spichin, Ya.O. Spichin. – Ternopolj, 1993.
- Rihkova, I.N. Ehlektoralnihe faktorih, opredelyayuthe konkurentosposobnostj bankovskikh uslug / I.N. Rihkova, A.A. Chernishev // Finansih i kredit. – 2003. – № 20.
- Vikulov, V.S. Marketing bankovskikh produktov na osnove segmentacionnihkh modeleyj // Marketing v Rossii i za rubezhom. – 2005. – № 1.
- Nikonova, I.A. Strategiya i stoimostj kommercheskogo banka / I.A. Nikonova, R.N. Shamgunov. – M., 2004.
- Ponomareva, T.A. Kachestvo uslug: kachestvennihe parametroh ocenki / T.A. Ponomareva, M.S. Supryagina // Marketing v Rossii i za rubezhom. – 2005. – № 1.
- Kuznecova, O.V. Sistemnaya diagnostika ehkonomiki regiona / O.V. Kuznecova, A.V. Kuznecov. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 12.01.13

УДК 332.122, 334.722; 658.114

**Molodtsov M.N. PERSPECTIVES DEVELOPMENT OF PROJECT «CONSTRUCTION ALL SEASONS SKI COMPLEX «MANZHEROK» WITHIN THE FRAMEWORK PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP.** In article investment opportunities of the project, prospect of economic development taking into account infrastructure and the objects put into operation are analyzed, the assessment of the investment project from the point of view of life cycle is given.

**Key words:** public-private partnerships, tourism, real estate development, investment project.

**М.Н. Молодцов, финансовый аналитик отдела экономики и финансов ЗАО «Горнолыжный комплекс «Манжерок», г. Горно-Алтайск, E-mail: [molodtsovmaxim@yandex.ru](mailto:molodtsovmaxim@yandex.ru)**

## ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТА СТРОИТЕЛЬСТВА ВСЕСЕЗОННОГО ГОРНОЛЫЖНОГО КОМПЛЕКСА «МАНЖЕРОК» В РАМКАХ ЧАСТНО-ГОСУДАРСТВЕННОГО ПАРТНЕРСТВА

В статье анализируются инвестиционные возможности проекта, перспективы экономического развития с учетом инфраструктуры и введенных в эксплуатацию объектов, дана оценка инвестиционного проекта с точки зрения жизненного цикла.

**Ключевые слова:** частно-государственное партнерство, туризм, девелопмент, инвестиционный проект.

Горнолыжный комплекс «Манжерок» (далее ГЛК «Манжерок») – крупный инвестиционный проект на территории Республики Алтай (РА) в с. Озерное на северо-западном склоне г. Сихуа. Проект для Республики Алтай знаковый и крупный, спо-

собный значительно повлиять на одну из приоритетных отраслей – туризм, которой последние 10 лет оказывается повышенное внимание со стороны республиканских властей. Проект интересен, тем, что является примером частно-государственного

партнерства развития туристической отрасли на уровне субъекта Российской Федерации.

Учитывая значимость проекта для экономики РА в 2007 году, инвестиционным соглашением № 2694 от 13.09.2007 г. заключенным в рамках постановления Правительства РА от 18.07.2007 г. №140 «О статусе регионального значения для инвестиционных проектов, реализуемых в Республике Алтай», сроком на 7 лет, реализации строительства горнолыжного комплекса придан статус проекта регионального значения. После подписания указанного документа проект начал реализовываться в рамках частно-государственного партнерства.

Результатом заключения инвестиционного соглашения является комплекс мер со стороны Правительства РА и инвестора. Со стороны органов власти – Правительство Республики Алтай:

1. Прямая финансовая поддержка; ЗАО «Горнолыжный комплекс «Манжерок» предоставляются субсидии процентной ставки по кредитам, привлеченным на реализацию проекта, в размере 2/3 ставки рефинансирования Центрального банка Российской Федерации.

2. Налоговые льготы: в виде пониженной ставки налога на прибыль организаций, подлежащего зачислению в республиканский бюджет Республики Алтай, в размере 13,5 процентов [1]; в виде ставки налога на имущество в размере 0 процентов от налоговой базы в отношении имущества, признаваемого объектом налогообложения, используемого для реализации инвестиционного проекта регионального значения [2].

3. Устранение инфраструктурных ограничений территории – строительство части объектов инфраструктурного назначения за счет средств бюджета Республики Алтай и средств федерального бюджета:

- дороги и подъездные пути;
  - сети Электроснабжения (ЛЭП 110 кВ с. Майма (Ая) – Суозга);
  - расчистка и дноуглубление оз. Манжерокское;
  - строительство сетей водоснабжения (скважины, водонапорные башни, водопровод);
  - строительство очистных сооружений;
  - строительство линии магистрального газопровода;
  - строительство иных инфраструктурных объектов.
4. Режим благоприятного администрирования:
- предоставление в аренду земельных участков для реализации проекта;
  - мораторий на принятие нормативных правовых и иных актов, ухудшающих условия деятельности инвестора;
  - содействие в проведении деловых переговоров на высшем уровне;
  - синхронизация мероприятий по строительству и вводу объектов инженерной инфраструктуры.

5. Ряд мероприятий, инициированных Правительством РА, косвенно влияющих на положительный результат реализации инвестиционного проекта в рамках ЧГП:

- реконструкция Аэропорта «Горно-Алтайск» позволит принимать воздушные суда среднего класса, т.е. обеспечит высокоплотный поток отдыхающих из столичного региона и крупных городов России, иностранных гостей в порядке трансфера. Расстояние от Аэропорта Горно-Алтайск до территории курорта 30 км., время перелёта из Москвы составляет 4 часа;
- расширение пропускной способности федеральной автодороги М-52 «Чуйский тракт» с 2 до 4 полос движения, что позволит увеличить пассажиропоток не менее чем в 2 раза. Поворот на территорию курорта находится примерно посередине участка ФАД М-52, на котором производятся данные улучшения;
- в сознании российского туриста сегодня сформировался устойчивый бренд «Горный Алтай», популярность которого стабильно растёт – в среднем турпоток региона ежегодно прирастает на 15-20%, в 2010–2011 гг. он составит ориентировочно 1 млн. 250 тыс. отдыхающих ежегодно.

Со стороны частного инвестора – Закрытое акционерное общество «Манжерок»:

- 1) вклад в социально-экономическое развитие Российской Федерации и Республики Алтай;
- 2) инвестирование на территории Республики Алтай;
- 3) создание налогооблагаемой базы;
- 4) создание рабочих мест;
- 5) развитие внутреннего и въездного туризма и рекреации;
- 6) популяризация горнолыжного спорта и здорового образа жизни.

Структура целей участников ЧГП можно представить в следующем виде.

Учредитель (инициатор проекта) ЗАО «Горнолыжный комплекс «Манжерок».

#### *Цели участия инициатора проекта:*

1. Создание бизнеса в перспективной отрасли туризма Республики Алтай.
2. Окупаемость понесенных инвестиционных затрат и получение прибыли в т.ч. от девелопмента.

#### *Обязанности в рамках ЧГП:*

1. Создание нового предприятия оператора проекта для строительства комплекса.
2. Контроль исполнения строительных работ, технический заказчик, строительный надзор и приемка выполненных работ.
3. Соблюдение сроков строительства и ввода объектов в эксплуатацию.
4. Соблюдение утвержденного инвестиционного бюджета.
5. Своевременная отчетность о ходе реализации инвестиционного проекта перед Правительством Республики Алтай в лице Министерства экономического развития инвестиций Республики Алтай.

Правительство Республики Алтай:

#### *Цели участия Правительства Республики Алтай*

1. Развитие экономики региона в профильной отрасли.
2. Строительство объектов инфраструктуры для развития туризма в регионе.
3. Увеличение налоговых поступлений, формирование бюджетного бюджета Республики Алтай.
4. Повышение активности на рынке труда, создание новых рабочих мест.
5. Повышение среднего размера заработной платы для работников туристической отрасли.
6. Повышение благосостояния граждан проживающих на территории Республики Алтай.

#### *Обязанности в рамках ЧГП:*

1. Субсидирование ставки судного процента по кредитам.
2. Продвижение проекта на российских и международных выставках, возмещение части расходов на рекламу.
3. Строительство объектов инфраструктуры для туристической отрасли.
4. Учет интересов ЧГП при создании нормативных актов влияющих на деятельность инициатора проекта.

Интерес государства проявляется в росте объемов и улучшении качества предоставляемых услуг населению в инфраструктурных и социально ориентированных отраслях. Интерес бизнеса состоит в стабильности получения и увеличения прибыли, устойчивости получения доходов от совместных проектов [3].

Цель, преследуемая Правительством Республики Алтай в ходе реализации этого проекта, заключаются в развитии туристической отрасли на территории Республики Алтай. При удачном исходе планов развития туротрасли стоит задача сделать бюджет Республики профицитным либо избавиться от существующего дефицита и высокого уровня дотационности. Таким образом, планируется решение социальных, экономических и инфраструктурных проблем существующих в Республике Алтай.

На сегодняшний день управление проектом – это многоуровневый, состоящий из нескольких этапов процесс. Оперативное управление проектом состоит из выполнения очень широкого перечня функций (проведение строительных работ; финансирование в соответствии с ежемесячными планами; эксплуатация введенных объектов; осуществление операционной деятельности).

Жизненный цикл проекта реализуется следующим образом. Начало реализации в 2004 году – создание нового юридического лица ЗАО ГЛК «Манжерок», с 2004 по конец 2007 года, осуществлялось планирование реализации проекта, создание проектно-сметной документации, разрешительной документации, экспертиз и прочее. В конце 2007 года подписан договор об открытии невозобновляемой кредитной линии (НКЛ) на 1,8 млрд. руб., начата активная стадия строительства. К середине 2008 года, строительство практически приостановлено в связи со сменой генерального подрядчика и технадзорной организации, вхождение компании ЗАО ССК «Система-А», до конца 2010 года. Досрочное окончание контракта с ЗАО «Система-А» в конце 2010 г., ведение переговоров о продаже доли акций с ОАО «Внешэкономбанк» и ОАО «Сбербанк России». В начале 2011 года принято решение о фактической смене собственника на ОАО «Сбербанк России». На протяжении 2011 года компания проходила процедуры смены собственника.

В ходе исполнения проекта оператор столкнулся со следующими проблемами:

1. Приостановка финансирования в результате финансового кризиса 2008 года.
2. Нарушение сроков строительства и как следствие даты ввода в эксплуатацию.

3. Двукратная смена генерального подрядчика и рост накладных расходов по одноименной статье.

4. Необходимые изменения концепции инвестиционного проекта строительства горнолыжного комплекса «Манжерок» в связи с развитием туристической отрасли и технологии горнолыжных и гостиничных услуг привели к увеличению стоимости проектных работ по проекту.

5. Смена собственника, время для вхождения нового участника в проект.

Не смотря на все возникшие трудности, проект остается перспективным в силу ряда причин. Адекватную оценку этой перспективности можно дать только исходя из двух позиций, собственника бизнеса и органов государственной власти:

1) интерес к горнолыжному спорту высок и ежегодно показывает стабильный рост, который нужен и оператору проекта и органам исполнительной власти;

2) у текущего собственника и инициатора проекта ОАО «Сбербанк России» в лице дочернего предприятия ООО «Сбербанк Капитал» существует все необходимые ресурсы для его осуществления: опыт, персонал, финансы;

3) стоимость текущей стадии составляет порядка 25% от общей стоимости всех объектов предусмотренных соглаше-

ем о намерениях по реализации инвестиционного проекта заключенного инвестором и Правительством Республики Алтай 20.08.2010 г. Потенциал для инвестирования кроме первой очереди составляет 11–12 млрд. рублей, а значит, есть предмет для диалога с соинвесторами после завершения первой очереди строительства;

4) в рамках ЧГП предусмотрено строительство объектов инфраструктуры за счет бюджетных средств, мероприятие способно в значительной степени ускорить развитие отрасли.

Подводя итог вышесказанному можно сделать вывод, что сейчас ЧГП строительства ГЛК «Манжерок» находится в стадии временного спада деловой активности, это значит, что взаимные выгоды от партнерства достижимы несмотря ни на что. Однако стоит отметить что инвестиционная эффективность первой очереди находится на самом низком из возможных уровней, как для стороны инвестора в части неполучения запланированной прибыли, так и стороны исполнительной власти, компания начинает эксплуатационную деятельность позже запланированного срока, а значит бюджет не получает запланированные доходы. В целом, уже сейчас горнолыжный комплекс «Манжерок» является точкой повышенного внимания со стороны туристов, отдыхающих в Республике Алтай, как в летний, так и в зимний период.

#### Библиографический список

1. Закон Республики Алтай от 25.09.2008 N 82-ПЗ «Об установлении пониженной налоговой ставки налога на прибыль организаций, подлежащего зачислению в республиканский бюджет Республики Алтай», (ст.1, пт. 3).
2. Закон Республики Алтай от 21.11.2003 N 16-1 (ред. от 13.10.2009) «О налоге на имущество организаций на территории Республики Алтай» (ст.1, пт.3, пп.5).
3. Бородачев, И.М. Частно-государственное партнерство и его роль в развитии социальной инфраструктуры: автореф. дис. ... канд. эконом. наук. – М., 2007.

#### Bibliography

1. Zakon Respubliki Altajy ot 25.09.2008 N 82-RZ «Ob ustanovlenii ponizhennoj nalogovoyj stavki naloga na pribihlj organizacijj, podlezhathego zachisleniyu v respublikanskiy byudzh et Respubliki Altajj», (st.1, pt. 3).
2. Zakon Respubliki Altajy ot 21.11.2003 N 16-1 (red. ot 13.10.2009) «O naloge na imuthestvo organizacijj na territorii Respubliki Altajj» (st.1, pt.3, pp.5).
3. Borodachev, I.M. Chastno-gosudarstvennoe partnerstvo i ego rolj v razvitii socialnojy infrastrukturih: avtoref. dis. ... kand. ehkonom. nauk. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 22.01.13

УДК 304.5+316.3+336.7

*Solovyev O.B.* **FINANCIAL MARKETS AND ECONOMIC MANAGEMENT IN THE SOCIETIES OF CONTROL AND DISCIPLINE.** The article analyses the modern model of economic management both in global and regional levels. The model of economic management is regarded as the way on which the financial markets are being created and regulated. The using of power techniques and the monetaristic money-and-credit policy are shown to guide the disciplinary societies to the loss of economic development rate and to the crisis not only on the financial markets but in the social and cultural dynamics as well.

**Key words:** control, capital, economic management, financial system, investment.

**О.Б. Соловьёв**, канд. филос. наук, доц., г. Новосибирск, E-mail: [obssib@mail.ru](mailto:obssib@mail.ru)

## ФИНАНСОВЫЕ РЫНКИ И ЭКОНОМИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ В ОБЩЕСТВАХ КОНТРОЛЯ И ДИСЦИПЛИНЫ

В статье осуществлён анализ современной модели экономического управления на глобальном и региональном уровнях. Модель экономического управления рассматривается с точки зрения способа, которым создаются и регулируются финансовые рынки. Показано, что применение властных технологий контроля на основе монетаристской денежно-кредитной политики приводит дисциплинарные общества к потере темпов экономического роста и затяжным кризисным явлениям не только на финансовых рынках, но и в социальной и культурной динамике в целом.

**Ключевые слова:** контроль, капитал, экономическое управление, финансовая система, инвестиции.

Уверенность большинства англо-американских экономистов в единственно правильной теории финансов и модели экономического управления, исходящая из однополярного видения мира, была сильно подорвана мировым финансовым кризисом, с одной стороны, и работами французских регуляционистов – с другой. Надежды, возлагаемые либеральными экономистами на развитие института частной собственности и рыночных отношений, до сих пор связаны с формированием эффективного собственника, который смог бы обеспечить устойчивое развитие произ-

водительных сил и позитивную социокультурную динамику. Неклассическая экономическая теория противопоставляет представлению об эффективных, равновесных, конкурентных рынках представление о фундаментально неравновесных, нелинейных рынках, чья эффективность на протяжении длительного периода не может быть обеспечена без вмешательства правового государства и институтов регулирования. С этой точки зрения, отношения собственности и поведение рынков, предоставленных самим себе, неизбежно приобретают негативный харак-

тер: выдуваемые и затем лопающиеся кредитные пузыри ставят под угрозу существование всей экономической системы мирового рынка капитала и свободной торговли.

В кризисной ситуации государство вынуждено спасать рыночные отношения путём применения нерыночных мер воздействия, как на реальный сектор экономики, так и на финансовые рынки с целью поддержания платёжеспособного спроса и ликвидности финансовой системы. Авральный характер этих мер обуславливает их недостаточность и половинчатость в деле устойчивого развития экономики, которое, по сути, должно служить стимулированию ресурсосбережения, налаживанию безотходных и экологически чистых производств, гарантировать социальное обеспечение, высокий уровень образовательных и медицинских услуг и при этом не подменять хозяйственную деятельность предприятий участием государства. Вместе с тем, реализация названных программ возможна лишь при условии научно обоснованного применения рефлексивной теории финансовых рынков и модели экономического управления. Это означает организованное воздействие на объект экономической теории со стороны самой экономической теории. Воздействие носит двусторонний характер: исследуемая реальность изменяется вместе с исследовательской гипотезой, которая изначально допускается ошибочной, поскольку, оказывается, всегда описывает то, что было «вчера», выявляя динамические законы этой «вчерашней» реальности. Для того чтобы экономическая теория оставалась актуальной, её необходимо постоянно соотносить с действительностью, внося поправки на принятые допущения и перестраивая с изменением объективных данных. Эти перестройки не должны быть гипотезами *ad hoc*, но должны опираться на анализ новых, возникающих, что называется, на глазах закономерностей, выявляемых в составе целостного изучаемого объекта — финансовой системы, рыночных отношений, национальной или мировой экономики.

Проблематика финансовых рынков в современных научных исследованиях приобретает всё большее значение в контексте преодоления последствий глобального кризиса, объяснения причин депрессии и провалов экономической теории (см., в частности, [1-5]). Значение этой проблематики не прерывно возрастает в силу того, что способы управления финансовыми рынками в условиях патримониального режима накопления определяют модель управления экономическим развитием стран и регионов и, как следствие, социальную и культурную динамику в целом [6; 7; 8]. Пристальное внимание заслуживает специфика функционирования финансовых рынков в странах с транзитивной экономикой, в которых общие просчёты монетаристской денежно-кредитной политики, приводящие к выдуванию пузырей, осложняются негативными последствиями регулирования хозяйственной деятельности, резким ухудшением инвестиционного климата, макроэкономической и институциональной неопределённостью [9; 10]. Даже в период бума российских первичных публичных размещений в 2006–07 гг. средства, получаемые от эмиссии акций и облигаций, не инвестировались в основной капитал предприятий и так и не стали фактором экономического роста. Так, согласно данным Росстата, по итогам 2006 г. из 17 млрд. долл., полученных от размещения акций, и 17 млрд. долл., вырученных при размещении корпоративных облигаций, только 2,5 млрд. долл. (14,7% собранных средств) и 60 млн. долл. (0,4%) соответственно были направлены на инвестиции в основной капитал российских предприятий.

#### **Инфраресурсы политической власти и финансовый рынок**

Две группы причин обуславливают паралич механизма инвестирования сбережений в реальный сектор экономики и спекулятивный характер российского фондового рынка. Одни — сводятся к упущениям современной экономической науки и ущербности, если не порочности, монетаристской модели М. Фридмана. Другие — состоят в технологиях власти, принуждающих к труду и поощряющих потребление, благодаря которым общество в средне- и долгосрочной перспективе получает положительную динамику экономического развития. Налаживание механизма инвестирования, таким образом, означает, прежде всего, разработку современной модели экономического управления, которая учитывала бы специфику финансовых рынков в обществах, находящихся на разных уровнях развития производительных сил и производственных отношений.

Вместе с тем проблемы ликвидности и развития финансовых рынков непосредственно обусловлены технологиями выработки, принятия и реализации властных решений как в странах с транзитивной, так и в странах с развитой постиндустриальной экономикой. Управление, как и любой другой вид экономической деятельности, обладает особенностями, имманентными са-

мой культуре исторических обществ, когда любое хозяйственное преобразование становится только одним из аспектов целостного культурного перехода. Это означает, что в модели экономического управления, объёмлющей традиционные формы государственного регулирования экономики с возможными постиндустриальными инновациями в управлении и финансовой системе, суммируются две серии событий — экономическое развитие общества и реализация технологий власти, технологий принуждения к труду и поощрения потребления. Функции управления разделены между ними таким образом, что, в одном случае, власть есть, по сути, производная от экономического развития, главным структурным элементом которого являются финансовые рынки, а в другом — экономическое развитие определяется технологией выработки и реализации властных решений.

Состояние экономики — один из инфра-ресурсов политической власти, создающий в условиях роста производства и потребления и разрушающий при спаде. Как отмечает Б.А. Лие-тар: «Реальная проблема — не в том, произойдут или нет изменения в денежных системах (они уже идут), а в том, понимаем ли мы, что подразумевается под такими изменениями» [11, с. 25]. Любые денежные системы значительно облегчают процессы обмена результатами труда между людьми. Тип денег, используемый в обществе, способ, каким управляются финансовые рынки, отпечатывает ценности и отношения в обществе, поощряет или противодействует им, пробуждая специфические коллективные чувства и задавая образцы поведения. Конъюнктура и динамика современных финансовых рынков обуславливает настоятельную потребность в создании такой модели экономического управления, при которой технологические инновации и реализация властных технологий образовывали бы серии событий, задающих устойчивое развитие общества. Понимание происходящего, направление серий событий в нужную точку позволяет обществу обрести уверенность в завтрашнем дне, не паразитируя на одном только потребительском буме, стимулируемом кредитами и ведущем к обнищанию населения в случае девальвации национальной валюты или дефолта по долгам государственных корпораций. Для достижения этого понимания недостаточно определения общества как капиталистического (государственно-капиталистического, посткоммунистического и др.), с частной собственностью на средства производства и рыночной экономикой. Для определения способа наиболее эффективной мобилизации инфра-ресурсов в условиях кризиса и послекризисного восстановления необходим анализ взаимосвязанных серий событий на финансовых рынках, в денежно-кредитной и политической системах, раскрывающий сущность экономического управления в контексте применения властных технологий принуждения к труду и поощрения потребления. В этих целях воспользуемся историческим концептом, основанным на понятиях суверенитета, дисциплины и контроля.

Согласно М. Фуко, общества дисциплины приходят на смену обществ суверенитета в XVIII–XIX вв. Их расцвет приходится на эпоху, непосредственно предшествующую мировым войнам. В отличие от обществ суверенитета, дисциплинарные общества ориентированы не столько на сбор налогов с населения страны, сколько на организацию фабричного производства и сопутствующих ему гигантских пространств изоляции, отношения между людьми в которых строго регламентированы и не подвержены пересмотру. «Идеальным» изоляционным проектом выступает заводское производство, которое концентрирует и распределяет пространство и упорядочивает время с целью такого расположения производительных сил в пространственно-временном континууме, чтобы полученный результат превышал сумму изначальных сил. Теория прибавочной стоимости К. Маркса даёт описание экономического базиса дисциплинарных обществ, находящихся на индустриальной стадии капитализма. С развитием производительных сил на смену простому товарному воспроизводству обществ суверенитета приходит расширенное, основанное на наёмном труде капиталистическое воспроизводство дисциплинарных обществ, изменяется количественное назначение элементов воспроизводства, когда некоторая часть прибавочной стоимости превращается в капитал. Появляется спекулятивный капитал, начинается ускоренное развитие науки и техники. Низкая заработная плата большинства наёмных работников принуждает «синие» воротнички регулярно продавать свою рабочую силу без какой-либо надежды на получение дополнительного частнособственнического дохода в будущем.

Социальная функция государства была осознана дисциплинарным обществом, когда Ф.Д. Рузвельт взялся за осуществление нового курса, с которым сочеталась принципиально новая экономическая теория спроса и государственного экономи-

ческого регулирования – «Общая теория занятости, процента и денег». Дж.М. Кейнс считал, что экономика не столько наука о мышлении в терминах моделей, сколько искусство выбора моделей, соответствующих постоянно изменяющемуся миру. Его предложения были направлены на стабилизацию внутренне неустойчивой экономики частных хозяйств за счёт государственного вмешательства на макроэкономическом уровне. Происшедшая благодаря развитию техники трансформация общественных отношений позволила использовать капитализм для большинства членов общества. Капиталистическая система осуществила технологическую эволюцию, приведшую, по словам Ж. Делёза, к «мутации капитализма» – от капитализма концентрации ради производства и собственности к капитализму сверхпроизводства. Если общества надзирали и принуждали начала XX в. завоевывали рынки путём создания дисциплинарных пространств, понижения стоимости товаров и специализации производства. Современный капитализм захватывает контроль, фиксирует обменные ставки и видоизменяет продукцию. Кейнсианские меры определили и переход от властных технологий с открытым характером, открытость которых состоит в явном надзирании и принуждении к труду, к властным технологиям, которые манипулируют людьми, поощряя их как потребителей. Принуждение стало скрытым, надзирание превратилось в контроль, осуществляемый при помощи высоких технологий, которые существенно и характеризуют вступление общества в постиндустриальную эпоху инновационных решений. С развитием информационных технологий традиционные факторы производства – земля, труд и капитал – потеряли былые значение и отступили перед другим источником прибавочной стоимости и наращивания капитала – знанием.

Наряду с технико-технологическим развитием основанием «мутации капитализма» послужило и то обстоятельство, что общество, как система с рефлексией, способно изменять само себя, реализовывать механизмы не только собственно научно-технического развития, но и механизмы осознанных социальных преобразований. Общества контроля и дисциплины представляют собой системы, управляемые при помощи механизма двусторонней обратной связи между мышлением и действительностью – механизмом, который Дж. Сорос назвал рефлексивностью (reflexivity) [12]. Рефлексивность подразумевает одновременную обусловленность социальной реальности как настоящим состоянием дел, так и общественными ожиданиями, настроением. События экономической и политической жизни, в отличие от физических явлений, содержат в качестве участников свободно действующих контрагентов – мыслящих людей. Использование результатов финансового, экономического или общественно-политического анализа изменяет саму исследуемую систему – финансовые рынки, экономику, политическое устройство.

С рефлексивностью связаны основные трудности экономической науки. Разрабатывая экономическую теорию, К. Маркс опирался на философское понятие практики, не ожидая, когда философы оценят его как неклассическое основание современной науки. По словам П. Бурдьё, не ждали философов, чтобы узнать, что они подразумевают под произвольностью социального факта, лингвистического знака, объяснением социального через социальное, и другие основоположники общественных и гуманитарных наук – М. Вебер, Э. Дюркгейм, Ф. де Соссюр. Вместе с тем достижения новейшей социологической и философской мысли до сих пор отделены от экономической теории, в том числе от анализа финансовой системы, по отношению к которой продолжает господствовать классическая теория эффективных рынков. Неклассическая рациональность, учитывающая роль и место субъекта в системе исследования, получила признание в философских и исторических теориях общественно-экономического развития; при этом, однако, дело не дошло до конкретно-эмпирического осмысления событий на финансовых рынках, а значит и неклассических теоретических моделей экономического управления. До сих пор общепринятые макроэкономические модели, как правило, построены на предположении о рациональных ожиданиях репрезентативных агентов и не предполагают, что знание может быть несовершенным, а поведение адаптивным.

#### От логики накопления к логике финансизма

Современная финансовая теория сложилась под воздействием ряда ключевых факторов – событий на финансовых рынках, кардинальных изменений в социально-экономической жизни, научных инноваций в социальных науках и экономической теории. В середине XX в. задачи управления структурой капитала поставили вопрос о влиянии оптимальной структуры капитала на стоимость компании. Противоречивые походы к оптимизации структуры капитала при выделении приоритетных факто-

ров, определяющих механизм оптимизации, привели к поэтапному появлению обобщающих теорий – традиционной концепции структуры капитала, концепции индифферентности структуры капитала (теории Модильяни–Миллера), компромиссной концепции структуры капитала, концепции противоречия интересов при формировании структуры капитала (теории асимметричной информации С. Майерса, а также теорий сигнализирования и мониторинговых затрат). Любая из этих концепций имеет значение лишь при условии, что финансовый рынок как в части информационных, так и в части денежно-кредитных потоков развит в достаточной степени, чтобы служить механизмом экономического управления.

Отечественная экономическая наука традиционно рассматривала категорию финансов как систему отношений между государством и населением при формировании государственных ресурсов денежных средств, в ранние исторические периоды выступавших в форме казны и позднее приобретших форму государственного бюджета. Качественно новое значение финансовых институтов в хозяйственной жизни обществ контроля, расширение масштабов рынка ценных бумаг и кардинальное усиление его влияния на инвестиционные процессы и экономику, сложность системного обеспечения эффективного управления финансами корпораций, всё большее участие разных слоёв населения в инвестиционных процессах – всё это обусловило развитие новых направлений финансовой теории. Понятие «финансы» получило расширительное толкование – от сугубо государственных финансов до исследования финансов предприятий и финансов домашних хозяйств [13].

В силу многолетней гегемонии США на мировых рынках капитала и ценных бумаг современная теория финансов сложилась как англо-американская система знаний об организации и управлении финансовой триадой – ресурсами, отношениями, рынками. Практика американского финансизма опирается на однополярное видение мира, единую модель экономического управления и одинаковые рецепты для всех. Однако не может быть одинаковых рецептов преодоления и предотвращения кризисных явлений для обществ контроля и обществ дисциплины. Принципиально различные властные технологии и институциональное устройство, особенности функционирования финансовых институтов в обществах контроля и обществах дисциплины обуславливают различие моделей экономического управления и, как следствие, рецептов оздоровления экономики. Универсализация подходов, когда утверждается, что макроэкономические законы везде работают одинаково, здесь не только теоретически не оправдана, но может иметь тяжёлые и даже катастрофические социальные последствия. Так, общества дисциплины в разгар кризиса 2008 г. руководствовались рекомендациями МВФ, разработанными в развитых странах для развитых же стран и направленными на свёртывание бюджетных расходов, что, в конце концов, привело развивающиеся экономики к ограничению спроса, росту безработицы и падению производства.

«Невидимая рука» конкуренции, имеющая значение рыночного механизма саморегулирования, в эпоху А. Смита с высокой степенью эффективности распределяла ресурсы и результаты труда между хозяйственными субъектами и действительно позволяла стимулировать развитие национальных экономик. Спустя двести лет положение изменилось: причиной тому стали качественно новый этап развития техники и количественно иная стратификация общества. Десятилетия кейнсианского регулирования, через которые прошли развитые экономики, и которых не было у обществ дисциплины, новые властные технологии, асимметричность информации, когда некоторые участники рынка владеют важной информацией, не доступной другим заинтересованным лицам, обуславливают, почему возвращение к классическому механизму саморегулирования рынка едва ли в состоянии обеспечить эффективное использование капитала. В условиях финансового кризиса и экономической депрессии «невидимая рука», поощряя спекулятивные тенденции и центростремительный отток капитала с финансовой периферии, лишает реальный сектор экономики дисциплинарных обществ необходимых для его развития инвестиций, обескровливает образование, усиливает эмиграционные процессы.

Ныне финансы занимают такое положение в структуре мировой и национальных экономик, что могут навязывать свою логику и свои правила всем другим институциональным составляющим хозяйственной системы, которые в своей совокупности и образуют конкретную модель регуляции. Трудовые отношения, которые ещё в 1950-х гг. определяли модель экономического управления индустриальных обществ, к концу века оказались целиком зависимы от конъюнктуры финансовых рынков. В обществах контроля отношения наима более не имеют решающе-

го значения. Как отмечает Т. Кутро, их роль отныне сводится лишь к учёту и регистрации в своих нормах правил и условий, которые навязываются финансами [14]. И это, как подчёркивают французские регуляционисты, не просто итог чистой теории, но результат обусловленного исторической динамикой фактического «деклассирования» отношений найма.

К. Маркс, исследуя закономерности движения фиктивного капитала, не исключал возможности подчинения производительного капитала логике движения финансовых инструментов. В этом случае реальное производство выступает всего лишь в качестве неизбежного посредника в процессе делания денег. Вместе с тем в обществах дисциплины капиталистическое производство, функционирование которого целиком определяется состоянием денежного рынка, объёмом и распределением финансовых потоков, при отсутствии влияния со стороны более развитых постиндустриальных обществ возможно лишь в конце периода экономического подъёма. В обществах же контроля укрепление финансовой доминанты происходит в условиях, когда фиктивная капитализация достигает гигантских масштабов, а фундаментальное экономическое предназначение финансового рынка подменяется собственными интересами финансовой сферы – интересами ничем не сдерживаемого роста капитала и стоимости финансовых инструментов. В условиях постиндустриального производства логика движения финансов определяет структуру всей экономической системы обществ контроля и обуславливает происходящие в ней изменения. В то же время в обществах дисциплины, прежде всего, в странах с транзитивной экономикой, – России, Беларуси, Украине, – экономические изменения по причине глобализации диктуются логикой движения финансового капитала постиндустриальных стран и потому могут приводить к катастрофическому недостатку финансирования реального сектора, высокой степени амортизации основных производственных средств, росту безработицы, деградации кадрового потенциала.

Закон о безопасности пенсионного дохода работников, подписанный президентом США Дж. Р. Фордом в 1974 г., сделал легитимной практику высокоспекулятивных операций и привёл к абсолютному преобладанию логики и интересов финансового рынка над задачами и логикой социального обеспечения. Задачи доверительного управления разошлись с традиционной сущностью траста – обеспечением пусть небольшого, но гарантированного дохода бенефициарию. В 1979 г. ФРС США выбрала новую стратегию, которая позволила резервам пенсионных фондов за четверть века вырасти более чем в 6 раз – до 27.7 % в структуре чистых активов домашних хозяйств. Претензия управляющих компаний на синтез двух априорно противоположных логик – логики социального обеспечения и логики финансов – привела к трансформации модели регуляции: если первоначально управление пенсионными фондами определялось логикой социальной защиты, то теперь легитимность этих фондов, которые стали главными акторами современного финансового рынка, определяют ценности, лежащие за пределами логики векового накопления капитала [15, с. 123].

В то же время финансовые рынки дисциплинарных обществ не могут считаться независимой силой, осуществляющей финансовые инвестиции и экономическое управление в странах с транзитивной экономикой. Доля институциональных инвесторов на этих рынках, как правило, значительно уступает доле зарубежных инвестиций. Так, неразвитость финансовых рынков дисциплинарных обществ проявляется, в частности, в значительном сокращении числа российских негосударственных пенсионных фондов (НПФ) и резком уменьшении стоимости чистых активов паевых инвестиционных фондов (ПИФ) в период кризиса 2008–09 гг. Почти 90 % собственного имущества российских НПФ сосредоточено в 20 фондах. Ежегодно с конца 2008 г. снижается количество ПИФов, которые были созданы в расчёте на спекулятивный рост рынка. Низкая капитализация отечественных институциональных инвесторов также свидетельствует о том, что в обществах дисциплины механизмы коллективного инвестирования далеко не всегда находят общественную поддержку.

Таким образом, финансовые рынки обществ контроля находятся на принципиально новом этапе развития, когда именно они служат механизмом экономического управления как в самих обществах контроля, так и в кредитруемых при их посредстве обществах дисциплины. Одним из последствий беспрецедентного роста фондов институциональных инвесторов в развитых странах становится беспрецедентное же самовозрастание фиктивного капитала: растущая доля конечного инвестиционного спроса снова возвращается на финансовый рынок и вкладывается в его инструменты, что, в свою очередь, обуславлива-

ет высокоспекулятивную зависимость финансовых рынков развивающихся стран от конъюнктуры денежного рынка обществ контроля. Капитал, как фетишистская форма осуществлённой деятельности, «прошлый труд», стремится выйти из-под каких-либо ограничений. В непрерывном процессе фиктивного самовозрастания финансовый капитал опирается на себя как на ценность саму по себе, так что формой фетишизации будущего труда становятся производные финансовые инструменты. Биржевые свопы, фьючерсные и опционные контракты, внебиржевые продукты финансового инжиниринга позволяют застраховать капитал, хеджировать возможные финансовые потери в будущем. Вследствие чего рост рынка финансовых обязательств, исполнение которых приурочено к тому или иному периоду времени в будущем, в десятки раз превосходит фондовый рынок и рынок судных капиталов. Ожидания противостоят достижениям, будущее производство – фактическому, рынок деривативов – рынку денег и капиталов.

#### **Рынки денег и капиталов versus рынка деривативов**

Эффективность мер по предупреждению второй волны финансового кризиса зависит от устойчивости национальной финансово-валютной системы, уровня диверсификации и конкурентоспособности экономики, в связи с чем правительства используют традиционные методы стабилизации финансово-экономической системы. Обсуждение в ноябре 2008 г. на саммите G20 путей выхода из кризиса показало, что большинство стран национализирует часть активов финансовых организаций посредством предоставления субординированных кредитов и поддерживает ликвидность финансовой системы путём «выбора» на рынок дополнительных денежных средств. Эти меры были осуществлены в соответствии с монетарной моделью экономического управления и властными технологиями контроля, без которых невозможна реализация монетаристской денежно-кредитной политики. Не отставали от G20 и страны с транзитивной экономикой, использующие властные технологии дисциплины и принуждения к труду. Так, в Узбекистане в целях обеспечения устойчивой основы для развития финансово-экономической, бюджетной, банковско-кредитной системы, а также реального сектора экономики наряду с мерами по развитию разветвлённой сети микрокредитования предпринимательской деятельности были реализованы меры, направленные на повышение уровня капитализации ведущих банков страны. Также были приняты нормативные акты о стопроцентной защите депозитных вкладов населения и об оказании дополнительной помощи банковским и финансовым структурам [5, с. 77]. Между тем применение монетаристских технологий контроля, способствующих патримоничному режиму роста в обществах, где едва ещё только начали оформляться фордистские отношения найма, чревато социальным взрывом по образцу Бишкека апреля 2010 г., когда бедность и ограниченность потребления масс явились последней причиной провала политики президента К. Бакиева.

По словам Ф. Лордона, мы являемся свидетелями биржевой социализации вознаграждения за труд. Отношения между руководством предприятия и коллективом работников-акционеров в вопросах динамики оплаты труда трансформируются таким образом, что вместо прибавочной стоимости, источником которой всегда было предприятие, инстанцией, определяющей размер вознаграждения и целесообразности роста фирмы, становится финансовый рынок [16, с. 11]. Это, несомненно, и есть фундаментальная основа естественноисторического изменения современной модели экономического управления. Создают ли эти изменения благоприятные условия для долгосрочных инвестиций, а значит, и для развития реального сектора экономики? Взаимные обязательства между банками ныне достигли таких размеров, что любой кризис ликвидности в одном из сегментов финансового рынка может оказать самое разрушительное воздействие на всю экономику. Увеличение доли финансовых составляющих в доходах населения обществ контроля значительно интенсифицирует взаимосвязи между финансовым и реальным сектором экономики, когда циклы роста и падения стоимости финансовых инструментов непосредственно сказываются на стоимости товаров, росте и падении производства. Отсюда, велика опасность того, что главной характеристикой режима накопления с финансовой доминантой станет перенесение свойственной финансам нестабильности в сферу реальной экономики. Как и во времена К. Маркса, логика финансизма работает только в условиях длительных периодов повышательной конъюнктуры биржевого цикла, и любой кризис и биржевая паника возвращают к мысли о восстановлении традиционных механизмов социального обеспечения.

Отказаться от выдувания пузырей означает отказаться от денежно-кредитной политики монетаризма, от дерегуляции. «Чтобы выйти из этой ситуации, нет иных средства, кроме как...

избежать того, чтобы она возникла! – полагает Ф. Лордон. – Чтобы уничтожить финансовый пузырь на корню (*ab initio*), нужно хотя бы частично лишить его кислорода, иначе говоря – кредита» (цит. по [7, с. 58]). Этот вектор, – вектор институционального регулирования финансовых рынков, который вместе с тем есть вектор экономического управления, – изначально может быть задан финансовыми центрами обществ контроля. В его отсутствии обществ дисциплины необходимо искать свои методы и способы управления финансовым рынком, которые смогли бы обеспечить устойчивое развитие экономики без рисков раздувания кредитных пузырей, а вместе с ними и стоимости продукции реального сектора экономики на внутреннем рынке. Не менее существенной задачей управления финансовым рынком становится контроль над самовозрастанием фиктивного капитала и тщательный мониторинг финансовых потоков, задающих разрыв между производством товаров и эмиссией производных финансовых инструментов.

Характерная особенность власти, бесконтрольной и предоставленной самой себе, тем более власти, которой обладают финансы, власти рынка, есть излишество и отсутствие меры. Диспропорции на финансовом рынке обществ контроля выразились в несоразмерно высокой номинальной стоимости биржевых и внебиржевых процентных и валютных деривативов по отношению к реальному сектору экономики. В 2005 г. стоимость деривативов на финансовых рынках североамериканских стран более чем в 20 раз превышала совокупный ВВП этих стран: 342.6 трлн. долл. против 14251.8 млрд. долл. ВВП США, Канады и Мексики. Капитализация рынка акций США, Канады и Мексики на конец 2005 г. составляла чуть более 18722 млрд. долл., а общий объем долговых ценных бумаг – 25264 млрд. долл., что опять же более чем в 18 и 13 раз уступает номинальной стоимости финансовых деривативов. В условиях патримониального режима накопления и монетаристской денежно-кредитной политики фиктивному капиталу финансовых рынков свойственно не обусловленное реальным производством гигантское самовозрастание. Ограничения на власть денежного рынка могут быть наложены извне – институтами регулирования. От того, насколько рациональны будут эти ограничения, определяющие интересы общества и финансовую дисциплину всех субъектов хозяйственной деятельности, зависит эффективность развития экономики в целом и финансовой системы в частности.

Среди проектов экономического управления, исходящих из идеи институционального регулирования финансового рынка, отметим три модели. Первая – модель французских регуляционистов. А. Липиц настаивает, чтобы все финансово-кредитные институты, а не только банки были поставлены под контроль Центрального банка. Для предупреждения крупномасштабных финансовых кризисов предлагается использовать два механизма. Первый предусматривает разделение процентной ставки на две части. Одна часть будет действовать исключительно для субъектов реального сектора экономики; её следует поддерживать на самом низком уровне. Вторая часть будет относиться исключительно к субъектам финансовой сферы; её следует держать на максимально высоком уровне. Предлагается обнуление процентной ставки по кредитам, направляемым на финансирование решений общественных проблем, например, борьбы с парниковым эффектом, в то время как процент по спекулятивным кредитам следует повысить до 15 %. Второй механизм связан с установлением посредством налогообложения предела дивидендных доходов, что позволит ограничить заинтересованность акционеров в сверхэксплуатации и бесконечной интенсификации труда наёмных работников.

#### Библиографический список

1. Суэтин, А. О причинах современного финансового кризиса // Вопросы экономики. – 2009. – № 1.
2. Тамбовцев, В. Финансовый кризис и экономическая теория // Вопросы экономики. – 2009. – № 1.
3. Кирман, А. Финансовый кризис и провалы современной экономической науки / А. Кирман, Д. Коландер, Г. Фельмер [и др.] // Вопросы экономики. – 2010. – № 6.
4. Буайе, Р. К созданию институциональной политической экономики / Р. Буайе, Э. Бруссо, А. Кайе, О. Фаверо // Экономическая социология. – 2008. – № 3. – Т. 9.
5. Расулев, А. Государственное регулирование экономики и мировой экономический кризис / А. Расулев, С. Воронин // Общество и экономика. – 2009. – № 1.
6. Соловьёв, О. Современная теория финансовых рынков: от критики англо-американской системы знаний к регуляционизму и неклассическому моделированию // Общество и экономика. – 2011. – № 10.
7. Одинцова, А. Французские регуляционисты о финансовой доминанте современной экономики // Вопросы экономики. – 2008. – № 12.
8. Князев, Ю. О возвращении экономики к здравому смыслу // Общество и экономика. – 2012. – № 3–4.
9. Абрамов, А. Финансовый рынок России в условиях государственного капитализма / А. Абрамов, А. Радыгин // Вопросы экономики. – 2007. – № 6.
10. Папава, В. Финансовый кризис и посткоммунистический капитализм // Мировая экономика и международные отношения. – 2009. – № 8.
11. Лиетар, Б.А. Будущее денег: новый путь к богатству, полноценному труду и более мудрому миру. – М., 2007.
12. Сорос, Дж. Кризис мирового капитализма. Открытое общество в опасности. – М., 1999.

Вторая модель – модель финансовой архитектуры Дж. Андерхилла. Понятие «финансовая архитектура» Дж. Андерхилл определил как сумму международных институтов и вспомогательных процессов, нацеленных на управление глобальным дисбалансом, обменными курсами, транснациональными потоками капитала и на обеспечение стабильности финансового рынка – от предотвращения кризиса до управления урегулированием долга [17]. По его мнению, разработка финансовой политики традиционно происходит в относительно замкнутых сообществах на основе взаимодействия центральных банков, министерств финансов, регулирующих агентств и их доверенных лиц в частном секторе. Крупные, действующие в международном масштабе финансовые институты саботируют демократически разработанные решения национальных институтов, в результате чего политика основывается больше на экономической теории, чем на объективных фактах. Политику следует приблизить к реальности, а политикам сосредоточиться на реформах, пересматривающих политическое обоснование и распределительный эффект финансовой архитектуры, в особенности в вопросах о том, а) в чьих интересах проводится политика, б) насколько легитимным является процесс принятия решений и итоговая политика, и в) каковы связи между процессом принятия решений и результатом.

Третья модель – модель рефлексивного воздействия на финансовый рынок, разработанная Дж. Соросом на основе теории радикальной ошибочности. Формирование кредитного рынка, по сути, является рефлексивным процессом – процессом двусторонней обратной связи между принятием решения и реакцией рынка. Дж. Сорос уверен, что для того чтобы избежать крайностей, этот процесс нужно регулировать, а поскольку регуляторы не только живые люди, но и бюрократы, значительный перевес в сторону регулирования может существенно затормозить экономическую деятельность. Финансист не допускает возврата к условиям, существовавшим после второй мировой войны. Скорее, рынку нужно уделить максимальное внимание, но такое, чтобы доступность кредита увеличивала производительность, гибкость и инновационность реального сектора экономики. Рынки гораздо лучше адаптируются к изменяющимся условиям полного неопределённости мира, причём адаптируются так, что сами активно оказывают влияние на дальнейший ход событий. А значит, в модели экономического управления необходимо учесть как фактор нестабильности и неуверенности, порождаемой финансовым рынком, так и фактор гибкости и приспособляемости рынка [18, с. 256–258].

Общим для этих проектов является вывод о недопустимости дальнейшего следования по пути классического равновесного моделирования финансовых рынков. Пока теория равновесия остаётся преобладающей парадигмой современной науки, её политическое следствие, рыночный фундаментализм будет оправдывать гонки по краю пропасти спекуляций на мировом финансовом рынке – пропасти, вдоль которой прокладываются пути денежно-кредитной политики монетаризма. Бифуркации политической жизни и хозяйственного развития могут увлечь участников гонок на самое дно. Лопающиеся пузыри на финансовых и товарных рынках обществ контроля могут произвести эффект пробитых покрышек в экономических машинах дисциплинарных стран. Вместе с тем модель рефлексивного воздействия на финансовый рынок и парадигмы, которые предлагают Дж. Сорос, французские регуляционисты А. Липиц, Ф. Лордон, С. Монтань и другие теоретики институционального регулирования рыночных отношений, ещё должны доказать свою эффективность.

13. Ковалёв, В.В. Финансовая наука в исторической ретроспективе // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Вып. 1. – Сер. 5. Экономика.
14. Coutrot, T. L'entreprise neoliberale, nouvelle utopie capitalists? – P.: La Decouverte, 1998.
15. Montagne, S. Les fonds de pension. Entre protection sociale et speculation financiere. – Paris: Odile Jacob, 2006.
16. Lordon, F. Le nouvel agenda de la politique economique en regime d'accumulation financiarise // Le Triangle infernal: Crise, mondialisation, financiarisation / G. Dumenil, D. Levy (eds.). – Paris: PUF, 1999.
17. Underhill, G.R.D. Global Financial Architecture, Legitimacy, and Representation: Voice for Emerging Markets // Garnet Policy Brief. – January 2007. – Number 3. – P. II.
18. Сорос, Дж. Мировой экономический кризис и его значение. Новая парадигма финансовых рынков. – М., 2010.

## Bibliography

1. Suehtin, A. O prichinakh sovremennogo finansovogo krizisa // Voprosih ehkonomiki. – 2009. – № 1.
2. Tambovcev, V. Finansovihy krizis i ehkonomicheskaya teoriya // Voprosih ehkonomiki. – 2009. – № 1.
3. Kirman, A. Finansovihy krizis i provalihi sovremennoy ehkonomicheskoy nauki / A. Kirman, D. Kolander, G. Feljmer [i dr.] // Voprosih ehkonomiki. – 2010. – № 6.
4. Buayje, R. K sozdaniyu institucionalnoy politicheskoy ehkonomii / R. Buayje, Eh. Brusso, A. Kayje, O. Favro // Ehkonomicheskaya sociologiya. – 2008. – № 3. – Т. 9.
5. Rasulev, A. Gosudarstvennoe regulirovanie ehkonomiki i mirovoy ehkonomicheskoy krizis / A. Rasulev, S. Voronin // Obthestvo i ehkonomika. – 2009. – № 1.
6. Soloviyov, O. Sovremennaya teoriya finansovihkh rihnkov: ot kritiki anglo-amerikanskoy sistemih znaniy k regulyacionizmu i neklassicheskomu modelirovaniyu // Obthestvo i ehkonomika. – 2011. – № 10.
7. Odincova, A. Francuzskie regulyacionistih o finansovoy dominante sovremennoy ehkonomiki // Voprosih ehkonomiki. – 2008. – № 12.
8. Knyazev, Yu.O. Vozvrashchenii ehkonomiki k zdravomu smishlu // Obthestvo i ehkonomika. – 2012. – № 3–4.
9. Abramov, A. Finansovihy rihnok Rossii v usloviyakh gosudarstvennogo kapitalizma / A. Abramov, A. Radihgin // Voprosih ehkonomiki. – 2007. – № 6.
10. Papava, V. Finansovihy krizis i postkommunisticheskoy kapitalizm // Mirovaya ehkonomika i mezhdunarodnihe otnosheniya. – 2009. – № 8.
11. Lietar, B.A. Buduthee deneg: novihy putj k bogatstvu, polnocennomu trudu i bolee mudromu miru. – М., 2007.
12. Soros, Dzh. Krizis mirovogo kapitalizma. Otkrihtoe obthestvo v opasnosti. – М., 1999.
13. Kovalyov, V.V. Finansovaya nauka v istoricheskoy retrospektive // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. – 2001. – Vihp. 1. – Ser. 5. Ehkonomika.
14. Coutrot, T. L'entreprise neoliberale, nouvelle utopie capitalists? – P.: La Decouverte, 1998.
15. Montagne, S. Les fonds de pension. Entre protection sociale et speculation financiere. – Paris: Odile Jacob, 2006.
16. Lordon, F. Le nouvel agenda de la politique economique en regime d'accumulation financiarise // Le Triangle infernal: Crise, mondialisation, financiarisation / G. Dumenil, D. Levy (eds.). – Paris: PUF, 1999.
17. Underhill, G.R.D. Global Financial Architecture, Legitimacy, and Representation: Voice for Emerging Markets // Garnet Policy Brief. – January 2007. – Number 3. – P. II.
18. Soros, Dzh. Mirovoy ehkonomicheskoy krizis i ego znachenie. Novaya paradigma finansovihkh rihnkov. – М., 2010.

Статья поступила в редакцию 28.10.12

УДК 330.311

*Solovieva N.S. IMPROVING STRUCTURE INVESTMENT IN SMALL BUSINESS.* In this article the structure of investment in small business, with the problem of development and implementation of regional investment policy.

**Key words:** small business, investments, budgeting, investment policies, and problems.

*Н.С. Соловьёва, ст. преп. каф. «Финансы и бухгалтерский учет» НОУ ВПО «Волгоградский институт экономики, социологии и права», г. Волгоград, E-mail: [capinet@mail.ru](mailto:capinet@mail.ru)*

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ИНВЕСТИЦИЙ В МАЛОМ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВЕ

В статье определена структура инвестиций в малом предпринимательстве; выделены проблемы разработки и реализации региональной инвестиционной политики.

**Ключевые слова:** малое предпринимательство, инвестиционная деятельность, бюджетирование, инвестиционная политика, проблемы.

Развитие малого бизнеса, увеличение количества малых предприятий вносит существенный вклад в обеспечение экономического роста, призванного способствовать возрождению конкуренции, наполнению потребительского рынка товарами и услугами, созданию новых рабочих мест, формированию широкого слоя собственников и предпринимателей.

В качестве основных приоритетов малого предпринимательства определены: производство продовольственных, промышленных товаров, товаров народного потребления, лекарственных препаратов и медицинской техники; производство и переработка сельскохозяйственной продукции; оказание производственных, коммунальных и бытовых услуг; строительство объектов жилищного, производственного и социального назначения; инновационная деятельность.

В Территориальном органе Федеральной службы государственной статистики по Волгоградской области на учете состоит около 38 тысяч предприятий малого бизнеса. По числу малых предприятий Волгоградская область в Российской Федерации находится примерно на 15 месте. Из общего числа, по оценке 2011 года, действовало 24,3 тыс. организаций, из них 2,9 тыс. – малых предприятий и 21,3 тыс. – микропредприятий [1].

Решающую роль в развитии малого бизнеса играет уровень и динамика инвестиций. В 2011 году на развитие экономики и социальной сферы Волгоградской области по полному кругу организаций было направлено 100,8 млрд. рублей инвестиций в основной капитал, что выше уровня 2010 года в сопоставимой оценке – на 20,2%, в действующих ценах – на 34%. С 2006 г. по 2011 г. инвестиции в основной капитал в действующих ценах увеличились более чем в 2,5 раза: с 39,6 млрд. рублей до 100,8 млрд. рублей [1; 2; 3].

В регионе зарегистрировано более 75 тысяч индивидуальных предпринимателей, по числу индивидуальных предпринимателей Волгоградская область в Российской Федерации находится примерно на 16 месте. В Южном федеральном округе Волгоградская область по объему инвестиций в основной капитал занимает третье место после Краснодарского края и Ростовской области [4].

Развитие данного сектора экономики, позволяет достигнуть двух основных социальных результатов:

1) формирование так называемого среднего сословия – слоя состоятельных людей-собственников средств производства;

2) учреждение предприятий как субъектов налоговых платежей и инвестиций в развитие реального сектора производства товаров и услуг.

Для развития малого предпринимательства в регионе сложились весьма благоприятные объективные предпосылки, с точки зрения кадрового потенциала. Однако, инициативно-активного менталитета для реализации своей предприимчивости крайне недостаточно, что особенно четко проявляется на стартовой и предстартовой фазах инвестирования: регистрационный этап, получение кредитов, инфраструктурное обслуживание, поиск партнеров в снабженческой сбытовой сфере, учетно-отчетные процедуры налоговых инспекций, неопределенность изменений в налоговом законодательстве, а также в инфляционных процессах, устойчивости покупательной способности рубля, доллара, евро [5]. Эти факторы весьма важны для решения вопросов сбережения и направления их в предпринимательство в качестве инвестиций.

Важным фактором динамики и уровня инвестиций считается состояние предпринимательского стресса в малом и среднем бизнесе. В России особых скачков уровня стресса среди предпринимателей не происходит. С одной стороны, проведение административной реформы сказалось в нарастании давления на малый и средний бизнес. Однако, с другой стороны, весьма благоприятная для российской экономики внешняя конъюнктура, в первую очередь высокие цены на нефть и рост поступления денежных средств, в известной мере облегчила предпринимателям доступ к финансовым ресурсам. Она способствует росту потребительских расходов. В итоге в части воздействия на уровень стресса мелких и средних предпринимателей одна тенденция в значительной степени компенсировала другую.

Рост в начале наступившего десятилетия наметился, но для кардинального развития необходимо задействовать и все позитивные факторы, и функции малого предпринимательства. Как показывает опрос руководителей малых предприятий промышленности, проведенных работниками Госкомстата России самыми главными факторами, ограничивающими рост малого бизнеса и снижающие его эффективность, были названы: высокий уровень налогообложения, и неплатежеспособность заказчиков. Сдерживают развитие также высокая конкуренция отечественных крупных предприятий, изношенность оборудования, недостаточный спрос на внутреннем рынке (примерно 1/3 опрошенных).

Выделена приоритетность основных функций малого предпринимательства на каждой фазе динамики его жизненного цикла и, соответственно, основная цель направления инвестици-

онных ресурсов в их взаимосвязи и взаимодействии с дополнительными функциями и целеустановками с элементами источников инвестиционной структуры.

На первой, стартовой фазе основной функцией выделена обеспечение самозанятости учредителя малого предприятия, регистрация статуса малого предприятия, для чего направляются инвестиционные вложения: создание материально-технической базы малого предприятия и его обустройство средствами оргтехники и информатики, а также получение статусной документации.

На второй фазе вхождения в нишу рынка в качестве основной функции малого предпринимательства выступает получение предпринимательского дохода и наращивание прибыльности на вложенные инвестиционные средства. Другие функции являются дополнительными и сопутствующими.

На стадии расцвета динамики инвестиционного цикла основной функцией инвестирования является получение максимально возможной прибыли. К ней добавляется функция расширения рабочих мест и повышения уровня зарплаты наемного персонала и некоторого увеличения налоговых платежей и страховых взносов для обеспечения стабильного функционирования предприятия в среднесрочной перспективе.

На заключительной, нисходящей фазе основной функцией является наряду с прибылью накопление амортизационных и оборотных ресурсов, освоение стартовой фазы очередного инвестиционного цикла и расширение рекламы нового предпринимательского продукта.

Волнообразность инвестирования в малом предпринимательстве под воздействием его основных функций при их переплетении и масштабности в рамках российской экономики в целом неизбежно оказывает воздействие на динамику волнообразности воспроизводственного процесса в макроэкономической среде.

Все возрастающую роль в наращивании источников инвестирования приобретает внедрение бюджетирования в качестве инновационного фактора повышения эффективности инвестиций и расширения их источников в процессе контроля и корректировки движения денежных потоков. Бюджетирование раскрывается не столько как инструмент планирования, сколько в аспекте процессного регулирования и своевременного инструмента коррекции движения инвестиционных потоков в наиболее эффективные направления. Это позволяет получить больший полезный результат при том же объеме инвестиций, что равносильно приращению объемов инвестирования.

#### Библиографический список

1. Официальный сайт Администрации Волгоградской области [Э/п]. – Р/д: <http://www.urp.volganet.ru/>
2. Инвестиции крупных и средних предприятий Волгоградской области по видам экономической деятельности за январь – декабрь 2009 года: стат. обзор. – Волгоград, 2010.
3. Источники финансирования инвестиций в основной капитал крупных и средних организаций по Волгоградской области в январе – марте 2010 года: экспресс-анализ. – Волгоград, 2010.
4. Официальный сайт Министерства экономического развития РФ [Э/п]. – Р/д: [http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/smallbusiness/doc200000014\\_1](http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/smallbusiness/doc200000014_1)
5. Кузнецова, Л. Волгоградская область: курс на инновации и инвестиции // Национальные приоритеты: информационно-аналитический журнал [Э/п]. – Р/д: <http://www.nprus.ru/authorities/963.html>

#### Bibliography

1. Oficialniiy sayt Administratsii Volgogradskoy oblasti [Eh/r]. – R/d: <http://www.urp.volganet.ru/>
2. Investicii krupnykh i srednykh predpriyatiy Volgogradskoy oblasti po vidam ehkonomicheskoy deyatel'nosti za yanvar' – dekabr' 2009 goda: stat. obzor. – Volgograd, 2010.
3. Istochniki finansirovaniya investitsiy v osnovnoy kapital krupnykh i srednykh organizatsiy po Volgogradskoy oblasti v yanvare – marte 2010 goda: ehkspress-analiz. – Volgograd, 2010.
4. Oficialniiy sayt Ministerstva ehkonomicheskogo razvitiya RF [Eh/r]. – R/d: [http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/smallbusiness/doc200000014\\_1](http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/smallbusiness/doc200000014_1)
5. Kuznecova, L. Volgogradskaya oblast: kurs na innovatsii i investitsii // Nacionalniye prioriteti: informatsionno-analiticheskiy zhurnal [Eh/r]. – R/d: <http://www.nprus.ru/authorities/963.html>

Статья поступила в редакцию 16.12.12

УДК 332.1

*Ter-Grigoryants A.A., Solovyeva I.V. THEORETICAL APPROACHES TO THE ASSESSMENT OF THE EFFECTIVENESS OF BUDGET FINANCING OF INNOVATION.* In article describes the approach to the understanding of the effectiveness of the budget in relation to public funding of national innovation, the conceptual model for evaluating budget spending on innovation.

**Key words:** efficiency, effect, effectiveness, budget, government spending, innovation.

**А.А. Тер-Григорьянц**, канд. эконом. наук, доц. каф. экономического анализа и аудита, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: ann\_ter@mail.ru; **И.В. Соловьева**, канд. эконом. наук, доц. каф. экономического анализа и аудита, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: solovyeva\_ira@mail.ru

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ БЮДЖЕТНОГО ФИНАНСИРОВАНИЯ ИННОВАЦИЙ

В статье рассмотрены подходы к пониманию сущности эффективности использования бюджетных средств, применительно к государственному финансированию национальных инновационных процессов, представлена концептуальная модель оценки бюджетных расходов на инновации.

**Ключевые слова:** эффективность, эффект, результативность, бюджетные средства, государственные расходы, инновационная деятельность.

Тенденции развития мирового хозяйства свидетельствуют о том, что в условиях смены технологического уклада, усиления наукоемкого производства, приращения интеллектуального капитала и возрастания экономической целесообразности нововведений система управления инновациями приобретает черты важнейшего социально-экономического института, оказывающего влияние на различные сферы человеческой деятельности. Именно в период экономического спада в развитых странах наблюдается перелив капитала из традиционных производств в новые, поскольку инвестирование сложившихся направлений хозяйственной деятельности более рискованно, чем финансовые вложения в новшества.

В России инновационная деятельность финансируется за счет средств из двух основных источников [1]:

- государственные инвестиционные ресурсы;
- инвестиционные ресурсы, в том числе финансовые ресурсы хозяйствующих субъектов, общественных организаций и физических лиц.

Реализация национальных инновационных процессов осуществляется в основном за счет средств бюджета (рис. 1).

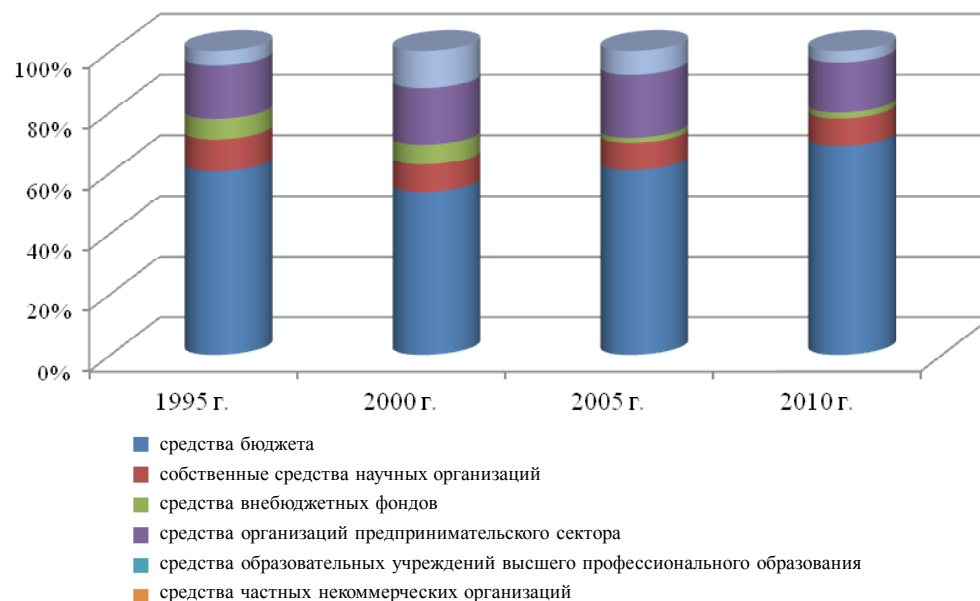


Рис. 1. Структура источников финансирования исследований и разработок в РФ, %

Поскольку в современных условиях ключевой задачей развития системы общественных финансов в стране является повышение результативности и эффективности бюджетных расходов, важно рассматривать проблемы финансового обеспечения национальных инновационных процессов в контексте бюджетирования, ориентированного на результат. В целом бюджетирование, ориентированное на результат(ы), БОР – это система формирования и исполнения бюджета, отражающая взаимосвязь между бюджетными расходами и ожидаемой отдачей от этих расходов, достигаемыми результатами (оказанными бюджетными услугами) с их социальной и экономической эффективностью и результативностью.

В Бюджетном послании Президента Российской Федерации В.В. Путина на 2013–2015 годы отмечено, что «зачастую эффективность осуществляемых бюджетных расходов низка, получаемый социально-экономический эффект несоизмерен объему израсходованных на те или иные цели средств» [2].

Вместе с тем, действующее бюджетное законодательство не дает четкого понимания о том, что понимается под эффективностью бюджетных расходов. Несмотря на широкое применение в БК РФ терминов экономности, результативности и эффективности, их сущность четко не определена. Так, ст. 34 Бюджетного кодекса Российской Федерации предусмотрен принцип эффективности и экономности использования бюджетных средств, означающий, что при составлении и исполнении бюджетов уполномоченные органы и получатели бюджетных средств должны исходить из необходимости достижения заданных результатов с использованием наименьшего объема средств или достижения наилучшего результата с использованием определенного бюджетом объема средств [3]. Вместе с тем, в ст. 158 БК РФ раскрываются полномочия главного распорядителя бюджетных средств, одним из которых является обеспечение

результативности, адресности и целевого характера использования бюджетных средств, а ст. 162 БК РФ среди бюджетных полномочий получателя бюджетных средств предусмотрены результативность и целевой характер использования предусмотренных ему бюджетных ассигнований. В соответствии со ст. 270.1 БК РФ органы исполнительной власти (органы местной администрации) вправе создавать подразделения внутреннего финансового аудита (внутреннего контроля), где должны осуществляться мероприятия по разработке и контролю за соблюдением внутренних стандартов и процедур составления и исполнения бюджета, составлению бюджетной отчетности и ведению бюджетного учета, а также подготовке и организации осуществления мер, направленных на повышение результативности (эффективности и экономности) использования бюджетных средств [3]. В результате дан-

ные понятия использования средств бюджетов не являются тождественными.

Комментируя Бюджетный кодекс Российской Федерации, А.Н. Борисов полагает, что эффективность использования бюджетных средств – это достижение заданных результатов с использованием наименьшего объема этих средств, в то время как экономность – достижение наилучшего результата с использованием определенного бюджетом объема средств [4].

В Большом экономическом словаре понятие «эффективность» трактуется как результат деятельности, программ и мероприятий, характеризуемый отношением полученного экономического эффекта к затратам факторов, ресурсов, обуславли-

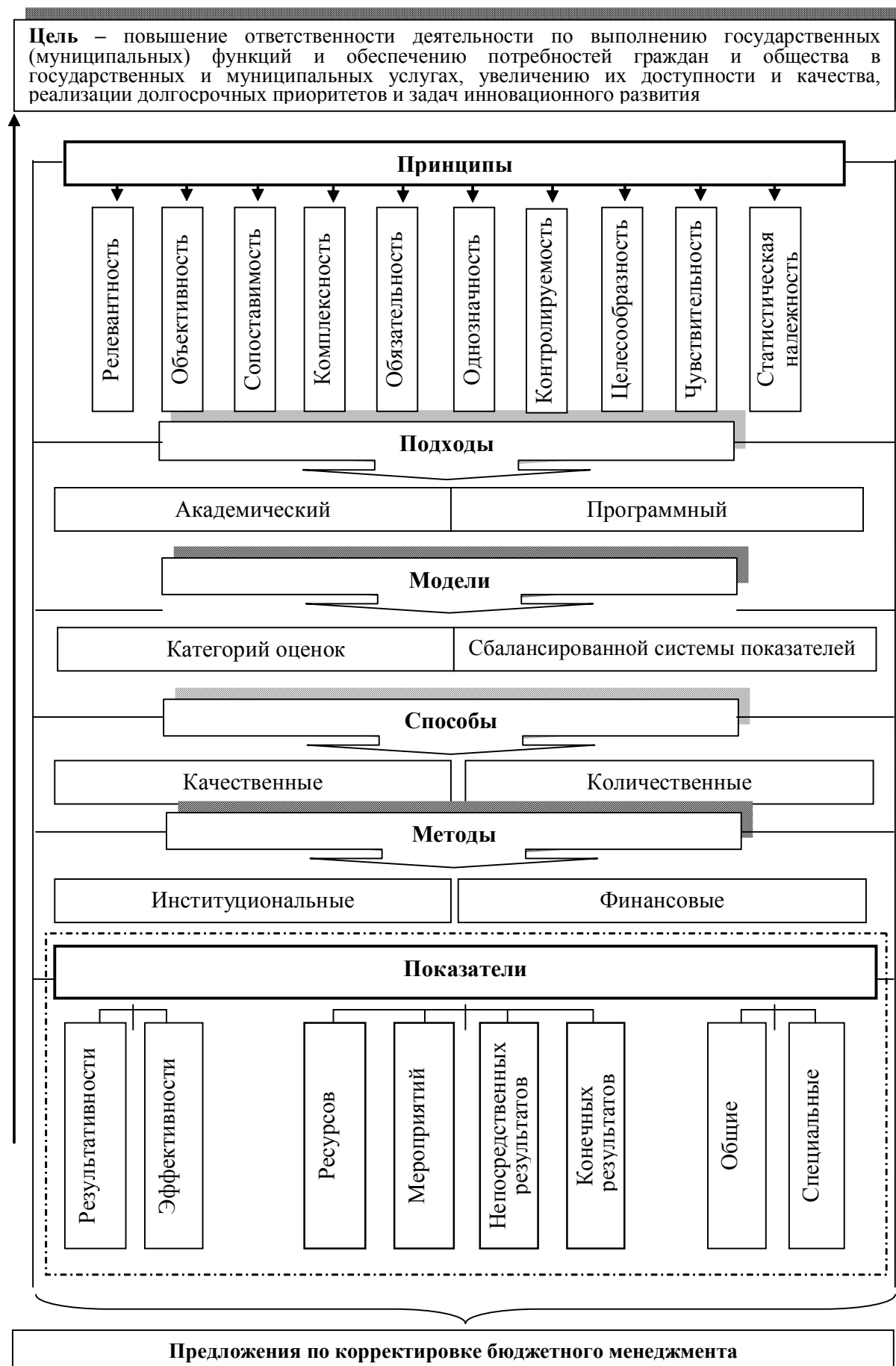


Рис. 2. Концептуальная модель оценки бюджетных расходов на инновации

шим получение этого результата, достижение наибольшего объема производства с применением ресурсов определенной стоимости [5].

Вместе с тем, спецификой инновационных процессов является частое отсутствие стоимостной оценки их результатов, что не позволяет вывести показатель результатов и затрат, а само по себе отношение результатов к затратам не отражает в полной мере степень достижения субъектами инновационной деятельности поставленных целей.

В результате, считаем возможным согласиться с позицией М.П. Придачук, в соответствии с которой, эффективность – это степень достижения поставленных целей, оцениваемая при помощи индекса эффективности, отражающего фактический достигнутый уровень рассматриваемого показателя к «потенциальному» [6]. В.Б. Христенко при определении эффективности использует показатель распределительной эффективности, который достигается в случае, если издержки на получение каждого вида результата минимизированы таким образом, что ни один входящий ресурс не может быть заменен другим без повышения издержек [7]. Практическое использование этого показателя применительно к управлению государственными расходами на инновации затруднено в силу специфики, как деятельности государственных органов, так и особенностями входящих ресурсов и результатов деятельности субъектов инновационного бизнеса.

Совершенно справедливо выделение целевой и затратно-результативной составляющих категории эффективности. Так, Т.В. Антипова, подчеркивая многогранность понятия «эффективность», указывает, что данному понятию в английском языке соответствуют такие эквиваленты как *effectiveness*, означающий способность достигать поставленные цели, и *efficiency*, что подразумевает оптимальное соотношение затраченных ресурсов и полученных результатов [8].

В экономической литературе выделяют качественные и количественные индикаторы эффективности бюджетных расходов [9]. Первая составляющая показывает достижение определенных качественных характеристик, предусмотренных бюджетными планами. С количественных позиций эффективностью признается степень достижения количественного результата и последующее сравнение данного результата с совокупностью результатов аналогичных действий. Подобное понимание эффективности бюджетных средств весьма широко характеризует его суть, однако не содержит конкретных критериев для анализа и не создает должную основу для разработки национальных управленческих решений в сфере национальной инновационной системы.

В результате важно определять эффекты, возникающие в процессе осуществления инновационной деятельности с привлечением бюджетных средств. Под эффектом традиционно понимают категорию, характеризующую превышение результатов реализации проекта над затратами на его осуществление за определенный период времени. Фактически в данном случае эффект – положительная разница между стоимостью услуги и бюджетными расходами на нее [10]. Важно отметить, что показатели эффекта обязательно должны иметь цифровое выражение, поскольку социальные и этические эффекты часто проблематично измерить численно и количественно рассчитать. Социально-экономическое содержание эффективности использования бюджетных средств обусловлено двойственным характером бюджетных расходов, которые с одной стороны направлены на финансовое обеспечение деятельности субъектов бюд-

жетного планирования, а с другой стороны обеспечивают реализацию государственной политики в соответствии с установленными приоритетами социально-экономического развития [11].

Следует учитывать, что между экономическими и социальными результатами бюджетных расходов существуют определенные и иногда противоречивые взаимосвязи и взаимозависимости, анализ которых является весьма важным для получения объективной оценки эффективности использования бюджетных средств. Возможны ситуации, когда достижение запланированного экономического результата может сопровождаться отрицательными социальными последствиями, которые обязательно должны учитываться при оценке эффективности бюджетных расходов. Во многих же случаях экономическая эффективность бюджетных расходов напрямую оказывает положительное влияние на достижение социальных результатов, то есть, как правило, необходимо говорить о социально-экономической эффективности бюджетных расходов. Проведенный анализ трактовок эффективности использования бюджетных средств свидетельствует об отсутствии четкости, ясности и единых подходов к определению данного понятия. Такая ситуация, с одной стороны, не способствует качественному планированию бюджетных расходов на этапе формирования бюджетов всех уровней, а с другой – создает сложности при проведении оценки эффективности использования средств бюджета. Эффективным и результативным будет являться такое использование бюджетных средств, при котором степень удовлетворения потребностей общественной услуги возрастет в большей степени, чем увеличатся бюджетные расходы. В результате эффективность как соотношение результатов и затрат в общественном секторе экономики правильнее рассматривать через призму результативности, то есть, лучше не то, что обошлось государству дешево, а то, что позволило достичь запланированных целей, соответствующих интересам общества.

Таким образом, под эффективностью бюджетного финансирования инноваций, по нашему мнению, следует понимать соотношение результатов и ресурсов, использованных для получения определенного эффекта на основе критериев продуктивности, экономичности и результативности. Оценка бюджетных расходов на инновации необходимо проводить на основе общих приемов и методов анализа эффективности использования бюджетных средств (рис. 2). Для оценки эффективности бюджетных расходов на развитие инновационной сферы необходимо учитывать их содержательный, пространственный и временной аспекты. Под содержательным направлением использования бюджетных расходов понимается их ориентир на достижение каких-либо социально значимых результатов, под пространственным – распределение бюджетных расходов и их результатов в территориальном разрезе, под временным – период осуществления бюджетных расходов и получения результатов.

В заключение отметим, в российской экономической науке отсутствует конкретный научный подход к оптимизации бюджетного процесса путем эффективного сочетания механизма бюджетирования, ориентированного на результат, с рациональной системой инструментов финансового менеджмента. Необходимость достижения долгосрочных целей социально-экономического развития страны в условиях повышения требований к эффективности деятельности органов государственной власти делает еще более актуальной разработку системы мер по модернизации управления финансами субъектов инновационного бизнеса.

#### Библиографический список

1. Калинин, М.Я. Инвестиции в инновации: учеб. для студентов, обучающихся по экономическим специальностям. – М., 2002.
2. Бюджетное послание Президента Российской Федерации Путина В.В. от 28 июня 2012 года «О бюджетной политике в 2013-2015 годах» [Э/р]. – Р/д: <http://kremlin.ru>
3. Российская Федерация. Законы. Бюджетный кодекс Российской Федерации от 31.07.1998 № 145-ФЗ (ред. от 12.11.2012).
4. Борисов, А.Н. Комментарий к Бюджетному кодексу Р.Ф. – М., 2008.
5. Большой экономический словарь – М., 2009.
6. Придачук, М.П. Методы экономического анализа затрат на получение бюджетных услуг // Финансы. – 2006. – № 5.
7. Христенко, В.Б. Межбюджетные отношения и управление региональными финансами: опыт, проблемы, перспективы. – М., 2002.
8. Антипова, Т.В. Оценка и деятельности бюджетополучателей – субъектов сектора государственного управления / Т.В. Антипова, Н.В. Фадейкина // «Сибирская финансовая школа: научно-практический журнал». – 2008. – № 5.
9. Воронин, Ю.М. Государственный финансовый контроль: вопросы теории и практики. – М., 2005.
10. Ананских, М.С. Критерии эффективности бюджетных расходов в процессе оказания бюджетных услуг // Финансы и кредит. – 2010. – № 1(385).
11. Валеев, А.Р. Методические рекомендации по оценке эффективности использования межбюджетных трансфертов, выделяемых бюджетам муниципальных образований в рамках реализации целевых программ и проектов. – М., 2010.

## Bibliography

1. Kalinin, M.Ya. Investicii v innovacii: ucheb. dlya studentov, obuchayutikhhsya po ehkonomicheskim specialnostyam. – M., 2002.
2. Byudzhethnoe poslanie Prezidenta Rossiyskoy Federacii Putina V.V. ot 28 iyunya 2012 goda «O byudzhethnoy politike v 2013-2015 godakh» [Eh/r]. – R/d: <http://kremlin.ru>
3. Rossiyskaya Federaciya. Zakonih. Byudzhethniy kodeks Rossiyskoy Federacii ot 31.07.1998 № 145-FZ (red. ot 12.11.2012).
4. Borisov, A.N. Kommentariy k Byudzhethnomu kodeksu R.F. – M., 2008.
5. Bolshoy ehkonomicheskiy slovarj – M., 2009.
6. Pridachuk, M.P. Metodih ehkonomicheskogo analiza zatrat na poluchenie byudzhethnikh uslug // Finansih. – 2006. – № 5.
7. Khristenko, V.B. Mezhyudzhethnihe otnosheniya i upravlenie regionalnimi finansami: opiht, problemih, perspektivih. – M., 2002.
8. Antipova, T.V. Ocenka i deyatel'nosti byudzhethopoluchatelej – subjektov sektora gosudarstvennogo upravleniya / T.V. Antipova, N.V. Fadeyjkina // «Sibirskaya finansovaya shkola: nauchno-prakticheskiy zhurnal. – 2008. – № 5.
9. Voronin, Yu.M. Gosudarstvenniy finansoviy kontrolj: voprosih teorii i praktiki. – M., 2005.
10. Ananskikh, M.S. Kriterii ehfektivnosti byudzhethnikh raskhodov v processe okazaniya byudzhethnikh uslug // Finansih i kredit. – 2010. – № 1(385).
11. Valeev, A.R. Metodicheskie rekomendacii po ocenke ehfektivnosti ispol'zovaniya mezhyudzhethnikh transfertov, vkhodyayemykh byudzheta municipal'nykh obrazovaniy v ramkakh realizacii celevikh programm i proektov. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 22.01.13

УДК 332.025

**Tonzherakova A.A. CONDITIONS OF FORMING AND FACTORS OF DEVELOPMENT OF MODERN REGIONAL VOCATIONAL EDUCATION.** The article deals with the concept of a regional system of vocational education, the basic conditions of formation and factors of its development. A possibility of the development of a regional system of professional education in accordance with the precepts of a systematic and synergetic approach. Highlighted the general and specific trends change regional vocational training system.

**Key words:** regional system of professional education, conditions of formation of a regional system of vocational education, general and specific trends in the development of a regional system of vocational education.

**А.А. Тонжеракова, аспирантка каф. «Экономическая теория и национальная экономика»**  
ГОУ ВПО «Горно-Алтайский гос. университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: [altinay\\_t@rambler.ru](mailto:altinay_t@rambler.ru)

## УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается понятие региональной системы профессионального образования, основные условия формирования и факторы ее развития. Обоснована необходимость управления региональной системой профессионального образования в соответствии с постулатами системного подхода. Выделены общие и специфические тенденции преобразований региональной системы профессионального образования.

**Ключевые слова:** региональная система профессионального образования, условия формирования региональной системы профессионального образования, общие и специфические тенденции развития региональной системы профессионального образования.

Региональная система профессионального образования является социально-экономической системой, с присущими любым системам свойствами – целостность, эмерджентность, иерархичность и пр. Важное значение для построения системы имеет цель, которая определяет связи и отношения между отдельными частями системы, структурирует ее и организует. Цель региональной системы профессионального образования, по мнению автора, может быть сформулирована следующим образом: подготовка кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями региона, удовлетворение личности в интеллектуальном, культурном нравственно развитии, углублении и расширении образовательных возможностей граждан.

Иерархия как базовое свойство системы позволяет распределить функции между отдельными частями и выделить ту или иную структуру. Так в Российской Федерации для достижения указанной цели система профессионального образования включает три составляющие:

- профессиональное образование,
- дополнительное профессиональное образование,
- профессиональное обучение.

Эти подсистемы определены на законодательном уровне [1]. Также нормативно утверждены уровни профессионального образования:

- среднее профессиональное,
- высшее образование (бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации).

Сама региональная система профессионального образования является частью более общей системы. Сегодня уже не обсуждается тезис о том, что система профессионального образования является одной из важнейших социально-экономичес-

ких подсистем государства, обеспечивающих «производство» главного стратегического ресурса нации – человеческого капитала. Профессиональный уровень рабочей силы, помимо общественно-значимых личностных качеств, предполагает наличие определенных профессиональных квалификаций и компетенций, сформировать которые и должна региональная система профессионального образования.

Если использовать терминологию процессного подхода, успешно используемого в менеджменте, то государство, обеспечивая собственное развитие, организует ключевой процесс (функционирование экономики), и предусматривает «вспомогательный» или обеспечивающий процесс (профессиональная подготовка трудовых ресурсов) и определяет его «владельца» в лице отраслевых ведомств, наделяя его соответствующими ресурсами. При этом требования к выходу процесса (квалифицированный работник) должны быть известны до начала его развертывания и формулируются заказчиком – в нашем случае региональными властями.

По выводам Ю.А. Конаржевского с признанного мастера интерпретаций системных процессов и систем управления образованием: «целостность системы кроется во взаимодействии ее элементов, в уровне их скоординированности» [2]. Целостность выражается в относительной самостоятельности системы, в своеобразии ее строения и функций, а также индивидуальном пути развития. Целостность системы проявляется в установленном составе, структуре, целесообразности, наличии субординации, иерархичности элементов, их упорядоченности, характере связей системы с внешней средой.

Региональная система профессионального образования имеет следующие свойства: наличие ступеней профессионального образования, имеющих преемственность целей и со-

держания, а также функциональную взаимосвязь; личная обусловленность продолжительности, состава и степени непрерывности профессионального образования; относительная непрерывность.

Система регионального профессионального образования имеет возможность развиваться в соответствии с постулатами системного и синергетического подходов.

В рамках системного подхода можно определить, что изменение цели – это первопричина изменения самой региональной системы профессионального образования, а именно структуры, иерархических взаимосвязей и пр. Основным отличием существующей цели системы профессионального образования от декларируемой ранее является то, что подготовка кадров осуществляется не только по всем основным направлениям общественно-полезной деятельности и ориентирована на удовлетворение потребности личности в углублении и расширении образования, но и то, что она осуществляется в соответствии с потребностями общества и государства.

Система профессионального образования развивается относительно всего комплекса целей: государственного заказчика федерального и регионального уровня и личных целей человека, получающего профессию. Развитие системы – это результат качественных изменений ее отдельных элементов и связей между ними, движущими силами которых является накапливающиеся в ней и обостряющиеся противоречия. Примером такого развития системы стало выделение нового элемента системы профессионального образования – профессиональное обучение, обеспечивающее возможность реализации права на образование на протяжении всей жизни (непрерывное образование).

Исследование проблем развития региональной системы профессионального образования и взаимосвязи ее отдельных подсистем и требует использование синергетического подхода. Развитие – это свойство самоорганизующейся системы, которое не может быть навязано извне, к примеру, нормативно-правовыми актами, это результат кооперативного воздействия внутренних и внешних действий субъектов. Внутренние факторы – это объективно возникающие противоречия, движущие силы развития региональной системы профессионального образования. Внешние факторы – это действия сил внешнего, по отношению к профессиональному образованию, характера: макроэкономика, политика, технология, социокультурные процессы. Российский ученый физик, член корреспондент РАН, доктор физико-математических наук В.В. Кочаровский в своих работах отмечает, что развитие системы профессионального образования можно символично представить как результат действия векторной суммы всех внешних и внутренних факторов, и, только когда действие всех факторов направляет систему в одну сторону, только тогда она примет соответствующее направление развития [3].

Особенность региональной системы профессионального образования заключается в том, что она является открытой целеустремленной системой, которой присущи не только процессы равноценного обмена с региональной экономикой, но и процессы развития, организующие и упорядочивающие региональную экономику, «вовлекающие» ее в совместную эволюцию (коэволюцию) [4].

Важнейшими факторами, определяющими развитие региональной системы профессионального образования, с одной стороны, являются новые социально-экономические запросы общества, тенденции и перспективы развития национальной и региональной экономики, технологическое обновление производства, а с другой стороны – профессиональные и социокультурные образовательные потребности граждан, проживающих в данном регионе.

Система профессионального образования в регионе, по сути, является итогом своеобразного компромисса между региональными предпочтениями и потребностями – с одной стороны, возможностями образовательного пространства – с другой, образовательными интересами, потребностями и способами их реализации – с третьей.

Очевидно, что зависимость образовательных учреждений региона от региональной социально-экономической системы обусловлена функциональной и организационной связями, территориальной приближенностью к потребителям образовательных услуг. Следовательно, регионализация системы профессионального образования предполагает последовательную ориентацию деятельности учреждений профессионального образования на комплексное социально-экономическое развитие региона, на местные рынки труда и запросы населения в сфере получения образовательных услуг, а также трансформацию государственного управления образованием, связанного с переходом от отраслевого к территориальному управлению.

Таким образом, можно определить понятие «региональная система профессионального образования». Это совокупность профессиональных образовательных организаций; органов государственной власти и местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования; консультативных, совещательных и иных органов; организаций, осуществляющих обеспечение профессиональной деятельности, оценку качества профессионального образования; объединений юридических лиц, работодателей и их объединений, общественных объединений, осуществляющих деятельность в сфере профессионального образования.

Общими тенденциями развития региональной системы профессионального образования мы полагаем следующие: диверсификация, интеграция, индивидуализация, развитие опережающего и непрерывного образования, развитие принципов цикличности и многоступенчатости.

Диверсификация расширяется в проявлении разнообразных подходов к содержанию образования, с развитием новых дисциплин и специальностей, форм обучения, методов и технологий образования. Диверсификация образования проявляется в различных его характеристиках с организации, методологии, методике, технологии, контроле знаний.

Индивидуализация обучения нацелена на то, чтобы перейти от сложившейся в прошлом системы единообразного обучения для всех к современному качественному образованию для каждого. В условиях индивидуализации обучения значительное внимание отводится умению самостоятельно учиться, способности самостоятельной когнитивной деятельности с использованием современных и перспективных средств информационных технологий.

Необходимость непрерывного образования обусловлена как потребностью человека к постоянному пополнению знаний в течение своей профессиональной деятельности, так и прогрессом науки и техники. Непрерывное образование – это процесс роста общего и профессионального потенциала личности в течение жизни и в различных сферах деятельности, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества.

Интенсификация образования оказывается чрезвычайно востребованным процессом в условиях резкого роста потока информации. В связи с этим в системе образования появляется механизм интенсификации знаний, основанный на новых методах информационного и методического обеспечения, новой структуре образовательной программы, комфортности условий получения образования.

Помимо общих тенденция развития, можно выделить ряд специфических тенденций инновационных преобразований региональной системы профессионального образования. Для этого, по мнению И.Г. Голышева, исследующего инновационные преобразования региональных систем профессионального образования и, в частности, модель программно-целевого управления интеграцией региональных рынков труда и образовательных услуг, необходимо выстроить общую классификацию регионов: «столичный» регион, «провинциально-столичный регион», «провинциальный» регион [5].

«Провинциальный» регион» (к которым, по мнению автора, должна быть отнесена Республика Алтай) – область с пониженным производственным потенциалом, имеющая одну-две доминирующие отрасли при проблемном развитии остальных. Региональная система профессионального образования данного типа региона (особенно высшего) производит избыточное по отношению к потребностям регионального рынка труда количество выпускников, соответственно такой регион редко принимает, обычно отдает кадры в регионы двух первых типов. Инновационная активность локализована в единичных направлениях, что в ряде случаев обеспечивает высокие темпы ее развития.

В условиях ограниченности ресурсов «провинциальные» регионы не могут себе позволить широкую модернизацию профессиональной школы, однако, вполне способны сосредоточиться на решении отдельных задач развития, распределяя имеющиеся средства на достижение конкретных целей, на которое расчленена решаемая проблема, причем достижение каждой цели имеет измеримые показатели (индикаторы).

Полагаем, что речь идет о возможности применения комплексного программирования развития региональной системы профессионального образования, в основе которого лежит ориентация деятельности на решение актуальных проблем развития, достижение поставленных целей, при этом во главу угла ставится не система сама по себе, ее составные элементы и сложившаяся организационная структура, а управление элементами программы, программными действиями.

## Библиографический список

1. Российская Федерация. Законы. Закон об образовании. – М., 2012.
2. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М., 2000.
3. Качаровский, В.В. Непрерывное профессиональное образование как развивающаяся система // Вестник ЮУрГУ. – 2005. – № 15.
4. Землянский, В.В. Комплексная интеграция в региональной системе профессионального образования // Проблемы современного образования. – 2011. – № 3.
5. Голышев, И.Г. Принципы и тенденции инновационного преобразования региональных систем профессионального образования // Педагогика и психология профессионального образования. – 2010. – № 5-6.

## Bibliography

1. Rossiyskaya Federaciya. Zakonih. Zakon ob obrazovanii. – M., 2012.
2. Konarzhewskiy, Yu.A. Menedzhment i vnutrishkolnoye upravlenie. – M., 2000.
3. Kacharovskiy, V.V. Nepreerivnoye professionalnoye obrazovanie kak razvivayuyasaya sistema // Vestnik YuUrGU. – 2005. – № 15.
4. Zemlyanskiy, V.V. Kompleksnaya integraciya v regionalnoy sisteme professionalnogo obrazovaniya // Problemih sovremennogo obrazovaniya. – 2011. – № 3.
5. Golishev, I.G. Principih i tendencii innovacionnogo preobrazovaniya regionalnihkh sistem professionalnogo obrazovaniya // Pedagogika i psikhologiya professionalnogo obrazovaniya. – 2010. – № 5-6.

Статья поступила в редакцию 24.01.13

УДК 614.84

*Pogorelov A.V. SIMULATION MODEL OF THE SITUATION IN THE ZONE OF FIRE.* The possibilities of the use of decision criteria to determine the development of the situation in the zone of fire, and proposed a simulation model to predict the factors necessary firefighting part for going to a fire.

**Key words:** Fire and Rescue part, the operational plan of extinguishing the fire, the area of the fire, the temperature of the evacuation.

**А.В. Погорелов**, ст. преп. каф. «Организация и проведение аварийно-спасательных работ» Новосибирского филиала Федерального гос. автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации руководящих работников и специалистов топливно-энергетического комплекса», г. Новосибирск, E-mail: 080277@ngs.ru

## ИМИТАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СИТУАЦИИ В ЗОНЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПОЖАРА

В статье рассмотрены возможности использования критериев принятия решений для определения развития ситуации в зоне возникновения пожара и предложена имитационная модель для прогнозирования факторов, необходимых пожарно-спасательной части для выезда на пожар.

**Ключевые слова:** пожарно-спасательная часть, оперативный план ликвидации пожара, площадь пожара, температура, эвакуация.

В процессе разработки оперативных планов ликвидации пожаров, а также для принятия оптимального решения в этом направлении для каждого объекта необходимо знать все условия в зоне его возникновения, то есть об объекте, с которого поступил вызов на диспетчерский пункт пожарной части необходима информация о комплексе факторов. К основным факторам в зоне пожара относят [1; 2]:

- 1) объект, на котором возник пожар, его характеристика и аэродинамические факторы;
- 2) место возникновения пожара на объекте и характеристика горючего материала;
- 3) ориентировочная площадь пожара на момент сообщения о нем;
- 4) площадь пожара на момент начала работы первых стволов;
- 5) критическое время продолжительности пожара для людей, находящихся на объекте в зоне пожара;
- 6) количество людей, подлежащей эвакуации с объекта, в том числе инвалидов и престарелых;
- 7) наличие водоснабжения на объекте;
- 8) выделения токсичных газов и дыма в зоне пожара;
- 9) температура в зоне теплового воздействия, что в ее воздействия на человека в процессе тушения пожара;
- 10) возможность подъезда к объекту пожарно-спасательной техники;
- 11) возможность перекрытия подачи бытового газа и электроэнергии.

Рассматривая вопрос определения составляющих факторов в зоне пожара, которые необходимо знать руководителю тушения пожара перед выездом на объект, можно констатировать отсутствие и почти невозможность получения таких данных на современном этапе в практике ликвидации пожаров.

Поэтому ставится задача разработать методологию прогнозирования факторов в зоне пожара, которыми могли бы пользоваться пожарные подразделения города.

Для прогнозирования факторов в зоне возникновения пожара можно использовать формы представления различных математических моделей: инвариантных, алгоритмических, аналитических и графических. Например, аналитические математические модели прогнозирования обстоятельств в зоне пожара разработаны д.т.н., проф. С.В. Пузачем на основании полевых (дифференциальных) моделей [3], но их использование в пожарно-спасательных частях практически невозможно вследствие их сложности. Поэтому наиболее целесообразно использовать по форме представления алгоритмические (имитационные) динамические модели с функциональным отражением этих факторов, в зависимости от свойств объекта, который рассматривается, и с учетом для модели известных результатов экспериментальных исследований.

В каждом городе находятся жилые и административные здания, магазины, лечебные учреждения, учебные заведения, культурно-зрелищные сооружения, производственные сооружения различных видов предприятий, складские помещения и торговые базы, станции горюче-смазочных материалов. Для упрощения условий моделирования определим основные типы объектов города: 1) жилые здания; 2) административные здания; 3) магазины продуктовые; 4) магазины промтоварные; 5) лечебные учреждения; 6) аптеки; 7) учебные заведения; 8) библиотеки; 9) культурно-зрелищные сооружения; 10) производственные сооружения категории А; 11) производственные сооружения категории Б; 12) производственные сооружения категории В; 13) производственные сооружения категории Г; 14) производственные сооружения категории Д; 15) складские помещения; 16) торговые базы; 17) станции горюче-смазочных материалов.



Рис. 1. Структурная схема имитационной модели

Таблица 1

№ типа объекта	Виды сооружений по приведенной выше классификации	Пожарная нагрузка, кг/м <sup>2</sup>				
		Мебель, быт. изделия, ткани	Мебель, бумага	Мебель, линолеум ПВХ	Дерево, ткань, краска	Электро-технические приборы и материалы
1	Жилые здания	50	-	10	5	8
2	Административные здания	-	60	-	20	15

Таблица 2

Параметры горючего нагрузки

№ пожарной нагрузки по табл. 1	Название горючего нагрузки	Линейная скорость распространения пламени $V_{л}$ , м / мин	Удельное дымо-выделение $L_d$ , кг / кг	Удельное выделение двуокси углерода $L_{CO_2}$ , кг / кг	Удельное выделение оксида углерода $L_{CO}$ , кг / кг	Удельное выделение оксидов азота $L_{NOx}$ , кг / кг	Удельное выделение синильной кислоты $L_{HCN}$ , кг / кг	Удельное выделение акролеина $L_{AKP}$ , кг / кг	Удельное потребление кислорода $L_{O_2}$ , кг / кг
2	Мебель, быт. изделия, ткань	0,75	0,021	1,32	0,019	0,003	$2 \cdot 10^{-5}$	0,0045	-1,44
4	Мебель, бумага	2,52	0,018	0,64	0,032	0,002	$1 \cdot 10^{-5}$	0,004	-1,16
5	Мебель, линолеум ПВХ	0,9	0,017	1,48	0,03	0,002	$3 \cdot 10^{-4}$	-	-1,37
8	Дерево, ткань, краска	0,98	0,018	1,42	0,023	0,003	$3 \cdot 10^{-5}$	0,004	-1,22
11	Электро-технические приборы и материалы	0,75	0,115	0,38	0,056	0,002	$3 \cdot 10^{-4}$	-	-1,95

Каждый из рассмотренных объектов города имеет определенную пожарную нагрузку. Было рассмотрено 15 видов пожарной нагрузки: 1) древесина; 2) мебель, бытовые изделия, ткани; 3) оборудование (станки), масла, краска, ...; 15) автомобиль: резина, бензин, искусственная кожа, эмаль. Например, пожарная нагрузка для первых двух объектов, а именно жилых и административных зданий, по данным [4], и на основании многочисленных обследований зданий города, приведены в таблице 1. При этом среднестатистическая погрешность определения пожарной нагрузки для рассматриваемых объектов не превышает 10 ... 15%.

В процессе горения различных материалов могут выделяться продукты горения в виде токсичных газов, а именно двуокиси углерода ( $CO_2$ ), оксида углерода ( $CO$ ), синильной кислоты ( $HCN$ ), оксидов азота ( $NOx$ ) и дыма. Параметры горючего нагрузки, например, для жилых и административных помещений гражданских сооружений с использованием данных, представленных в работах [3,5], приведены в табл. 2.

Для перехода от массы выделенных продуктов горения в процессе пожара к их объемам воспользуемся значениями их молярной  $\rho_m$  и массовой  $\rho$  плотностей. Кроме этого, воспользуемся удельными массами дыма в зависимости от материала, который горит [2].

Разработанная имитационная модель прогнозирования обстоятельств в зоне пожара представлена в виде пакета прикладных программ, написанной на алгоритмическом языке программирования Delphi. За основу для имитационного моделирования были приняты объекты, рассмотрены выше.

Рассмотрим структуру имитационной модели и основные задачи, которые она может решать.

Блок 1. Предназначен для ввода исходных данных, к которым относят: название объекта, на котором возник пожар, время сообщения, ориентировочную площадь пожара на время сообщения  $S_1$ , м<sup>2</sup>; форму пожара: круговая ( $\alpha = 360^\circ$  (6,28 рад)), угловая ( $\alpha = 180^\circ$  (3,14 рад),  $\alpha = 90^\circ$  (1,57 рад)), прямоугольная ( $a_n$  — ширина пожара), количество этажей  $z$  на объекте; этаж, на котором возник пожар  $z_n$ , наличие централизованного водоснабжения ( $B_{ц} = 1$  — в случае, когда оно есть;  $B_{ц} = 0$  — в случае, когда оно отсутствует) или водоема ( $B_v = 1$  — в случае, когда оно есть;  $B_v = 0$  — в случае, когда оно отсутствует); возможность перекрытия электроэнергии и газовых сетей ( $K_{э.г} = 1$  — в случае, когда такая возможность есть;  $K_{э.г} = 0$  — в случае, когда такой возможности нет), возможность подачи кислорода в очаг пожара ( $K_k = 1$  — в случае, когда такая возможность есть;  $K_k = 0$  — в случае, когда такой возможности нет); ориентировочные размеры помещения, где возник пожар (ширина —  $a$  и длина —  $b$  в м); ориентировочная расстояние  $L$ , км от объекта до пожарно-спасательной части, которая обслуживает этот объект.

Блок 2. Выполняет генерацию объекта на основании распознавания его образа по ключевым словам и присвоения ему соответствующего номера, согласно классификации ( $O_i = 1, 2, 3, \dots, 17$ ).

Блок 3. Определение конструктивных параметров объекта выполняется в блоке 3.

Общий объем свободного распространения продуктов горения в процессе пожара, например, для жилых и административных зданий по вестибюлю и лестничной клетке будет

$$V_{п.г.} = V_{в.л.} z K_{т.б.}, \text{ м}^3 \quad (1)$$

где  $z$  — количество этажей;  $V_{в.л.}$  — объем вестибюля и лестничной клетки одного этажа;  $K_{т.б.}$  — коэффициент, учитывающий тип дома;  $K_{т.б.} = 0,2 \dots 0,5$  — для одноэтажных домов, а для многоэтажных  $K_{т.б.} = 1$ .

Подача кислорода в очаг пожара в жилых и административных зданиях возможна через оконные проемы, то есть коэффициент, учитывающий эту возможность  $K_k = 1$ .

Аналогичный подход к определению  $V_{пл.г.}$  применяется для магазинов, универмагов и супермаркетов, лечебных учреждений, учебных заведений, культурно-зрелищных сооружений, производственных сооружений различных видов предприятий, складских помещений и торговых баз, а также станций горюче-смазочных материалов.

Блок 4. В этом блоке выполняется расчет прогнозируемого времени с момента возникновения пожара до начала тушения силами пожарно-спасательных подразделений, то есть время свободного горения  $\tau_{с.г.}$  [1, 2]

$$\tau_{с.г.} = \tau_{в.в.} + \tau_{о.и.} + \tau_{п.о.} + \tau_{п.с.} + \tau_{с.с.} + \tau_{в.с.} + \tau_{в.р.} \quad (2)$$

где  $\tau_{в.в.}$  – время с момента возникновения до обнаружения пожара;  $\tau_{о.и.}$  – время с момента обнаружения пожара до извещения о ней в пожарно-спасательное подразделение;  $\tau_{п.о.}$  – время на получение и обработку оповещения о пожаре;  $\tau_{п.с.}$  – время на привлечение сил и средств гарнизона для тушения пожара;  $\tau_{с.с.}$  – время сбора личного состава;  $\tau_{в.с.}$  – время следования на пожар;  $\tau_{в.р.}$  – время боевого развертывания.

Анализируя зависимость (2) устанавливаем, что для прогнозирования времени свободного горения  $\tau_{с.г.}$  неизвестными составляющими есть время с момента возникновения до обнаружения пожара  $\tau_{в.в.}$  и время следования на пожар  $\tau_{в.с.}$ .

Определим время  $\tau_{в.в.}$  с момента возникновения до обнаружения пожара соответственно для круговой, угловой и прямоугольной формы:

а) круговая, угловая

$$\tau_{в.в.} = \frac{\sqrt{\frac{S_1}{0,5\alpha}}}{V_{л.}}, \text{ мин.} \quad (3)$$

где  $S_1$  – площадь пожара по сообщению (приближенное значение),  $\text{м}^2$ ;  $V_{л.}$  – линейная скорость распространения пожара,  $\text{м} / \text{мин.}$  (табл. 2);  $\alpha$  – угол формы пожара, рад.;

б) прямоугольная

$$\tau_{в.в.} = \frac{S_1}{a_n V_{л.}}, \text{ мин.} \quad (4)$$

где  $a_n$  – ширина пожара,  $\text{м}$ .

Для определения времени следования на пожар воспользуемся рекомендациями [10], согласно которым

$$\tau_{в.с.} = \frac{60 L k_n}{V_{в.с.}}, \text{ мин.} \quad (5)$$

где  $L$  – ориентировочная расстояние от пожарно-спасательной части, обслуживающей этот объект,  $\text{км}$ ;  $k_n$  – коэффициент, учитывающий непрямолинейность уличной сети (в градостроительной практике его максимальное значение принимают  $k_n = 1,4$ );  $V_{в.с.}$  – средняя скорость движения пожарных автомобилей в данном городе,  $\text{км} / \text{час}$ . По данным работы [6] среднесуточная скорость движения пожарных автомобилей составляет  $32 \text{ км} / \text{ч}$ , а ночью – до  $60 \text{ км} / \text{ч}$ .

Блок 5. Для определения площади  $S_{пл}$  пожара, которая образуется за время свободного развития пожара, воспользуемся известной зависимостью [2] с использованием основных свойств теории матриц. В этом случае для круговой и угловой форм пожара

$$S_{пл} = (S_{пл})_{i=1, \dots, 17} = 0,5 \alpha (\tau_{с.г.} - 5)^2 \frac{1}{n} \begin{bmatrix} u_{11}^2 & \dots & u_{115}^2 \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ u_{171}^2 & \dots & u_{1715}^2 \end{bmatrix} \cdot \begin{bmatrix} c_1 \\ \vdots \\ c_{15} \end{bmatrix}, \text{ м}^2 \quad (6)$$

где  $n$  равен сумме единиц, количество которых соответствует количеству видов материалов из 15 рассмотренных (как пример, в табл. 1 приведены пожарная нагрузка для двух объектов), сгорающего в период свободного развития пожара с линейной скоростью распространения пламени  $u_{11}, u_{12}, \dots, u_{1715}$  – элементы матрицы, которые по своему значению соответствуют линейным скоростям распространения пламени (как пример, эти скорости приведены в табл. 2 только для пяти видов пожарной нагрузки)  $c_1 = c_2 = \dots = c_{15} = 1$ .

Для прямоугольной формы пожара значение ее площади за время свободного развития пожара определяют по аналогичной зависимости.

Блок 6. Расчет массы выделенных токсичных продуктов горения и их объемов выполняем на основании рекомендаций [3 – 6], которые приведены в табл. 1 (как пример только для жилых и административных зданий). Массу каждого материала для соответствующего типа объекта можно определить по зависимости

$$M_i = S_{Gi} \begin{bmatrix} a_{11} & \dots & a_{115} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ a_{171} & \dots & a_{1715} \end{bmatrix} \cdot \begin{bmatrix} c_1 \\ \vdots \\ c_{15} \end{bmatrix}, \text{ кг.} \quad (7)$$

где  $M_i$  – набор видов материалов для  $i$ -го объекта ( $i = 1, 2, 3, \dots, 17$ );  $a_{11}, a_{12}, \dots, a_{1715}$  – элементы матрицы, которые по своему значению соответствуют пожарной нагрузке в  $\text{кг}/\text{м}^2$  (например, табл. 1). В этом случае  $M_i \in (m_{i1}, m_{i2}, \dots, m_{i15})$ .

Массу дыма, выделенных токсическими продуктами и массу потребленного кислорода  $G_i$  за время свободного развития пожара определяем по зависимости

$$G_i = L_i \cdot \begin{bmatrix} m_{i1} \\ \vdots \\ m_{i15} \end{bmatrix}, \text{ кг.} \quad (8)$$

где  $L_i$  – соответствующее удельное выделение продуктов в процессе горения различных материалов (табл. 2): дыма  $L_d$ , двуокиси углерода  $L_{CO_2}$ , оксида углерода  $L_{CO}$ , оксидов азота  $L_{NOx}$ , синильной кислоты  $L_{HCN}$ , акролеина  $L_{AKP}$  и потребления кислорода  $L_{O_2}$ ,  $\text{кг}/\text{кг}$ ;  $m_{i1}, m_{i2}, \dots, m_{i15}$  – масса материала из всех 15 рассмотренных, которые сгорают за время свободного развития пожара. Значение этих масс получено по зависимости (7).

В процессе решения матрицы, согласно материалам, которые рассматриваются, все результаты суммируются с целью получения общей массы для каждого выделенного или потребленного продукта.

Объем выделенного дыма определяем по зависимости

$$V_d = \frac{G_d}{m_{д.ср.ар.}}, \text{ м}^3 \quad (9)$$

где  $G_d$  – масса выделенного дыма, которая определена по зависимости (8);  $m_{д.ср.ар.}$  – среднеарифметическое значение удельной массы дыма, определяется как среднее значение из тех видов горючей нагрузки, которые находятся на объекте, на котором возник пожар.

Объем выделенных токсических продуктов определяем по зависимости

$$V_{т.пл.и} = \frac{G_i}{\rho_i k_t}, \text{ м}^3 \quad (10)$$

где  $k_t$  – коэффициент, учитывающий температуру в среде помещения. Значение коэффициента  $k_t$  определяем по зависимости, полученной на основании статистической обработки данных, приведенных в [2]

$$k_t = -0,0021t + 0,9805,$$

где  $t$  – температура в помещении в пределах от  $10^\circ\text{C}$  до  $200^\circ\text{C}$ .

Блок 7. Концентрацию  $K_i$  выделенных токсических продуктов определяем по зависимости

$$K_i = \frac{10^3 G_i}{V_{пл.г.}}, \text{ г}/\text{м}^3. \quad (11)$$

Полученное значение  $K_i$  сравниваем со значением предельно допустимой концентрации  $[K_i]$ , приведенных в [2]. Кроме этого, определяем уменьшение концентрации кислорода  $K_{O_2}$  в воздухе помещения за время свободного развития пожара с

целью прогнозирования возможности прекращения горения. Уменьшение концентрации кислорода  $K_{O_2}$  определяем по зависимости

$$K_{O_2} = \frac{21(m_{O_2}k_t - G_{O_2})}{m_{O_2}k_t}, \% \quad (12)$$

где  $m_{O_2}$  – масса кислорода в одном  $m^3$  воздуха при температуре окружающей среды  $0^\circ C$  и нормальном давлении,  $кг/м^3$ ;  $G_{O_2}$  – масса потребленного кислорода, определенная по зависимости (8), за время свободного развития пожара в объеме  $V_{п.г.}$  ( $m^3$ ) свободного распространения продуктов горения в помещении в кг.

Задымленность объема помещения определяем исходя из соотношения

$$K_d = \frac{2V_d}{V_{п.г.}} \quad (13)$$

В случае, когда  $K_d$  меньше единицы, объем помещения считается задымленным с плотностью дыма, которая позволяет работать пожарно-спасательным подразделениям без изолирующих аппаратов и выполнять эвакуацию людей. Если  $K_d \geq 1$ , то задымленность объема помещения становится такой, что для работы пожарно-спасательных подразделений и эвакуации людей необходимо использовать изолирующие аппараты.

Блок 8. Для установления критического времени продолжительности пожара выполняем расчеты по зависимостям (6) – (13), рассчитывая  $S_{п.г.}$  по зависимости (6) с подстановкой вместо значения  $\tau_{с.г.}$  первого значения 6 мин [3] и далее с шагом 1 мин до определенного в блоке 4 прогнозируемого времени  $\tau_{с.г.}$ .

На каждом шагу получаем значения концентраций  $K_i$  выделенных токсических продуктов, кислорода и задымленности и сравниваем с допустимыми значениями. В случае, когда хотя бы один из токсичных продуктов превысит допустимую величину, это время принимается критическим с одновременной проверкой задымленности помещения.

Блок 9. Расчет количества людей, подлежащих эвакуации с объекта, выполнены по каждому из 17 объектов с учетом времени суток.

Блок 10. Расчет температуры в зоне теплового воздействия, по ее влиянию на человека, начинаем с определения суммарной пожарной нагрузки для соответствующего типа объекта с использованием данных табл. 1 и зависимости (7).

Для определения температуры  $T_i$  в очаге пожара для  $i$ -го типа объекта воспользуемся рекомендациями, приведенными в работе [2, 3]

$$T_i = \frac{10^3 Q_{ip.т.с.ср.} \cdot S_{п.г.} \tau_s}{C_{l.уд.т.ср.} \cdot M_i} + 293, K. \quad (14)$$

где  $Q_{ip.т.с.ср.}$  – среднее значение рабочей теплоты сгорания для  $i$ -го типа объекта,  $МДж / (м^2 \cdot мин)$ ;  $C_{l.уд.т.ср.}$  – среднее значение удельной теплоемкости для  $i$ -го типа объекта,  $кДж / кг \cdot K$ ;  $M_i$  – суммарная масса материалов пожарной нагрузки, которое находится на площади пожара;  $\tau_s$  – время свободного горения до принятого значения  $S_{п.г.}$ , мин (определяется по зависимости (3) или (4)); 293K – температура окружающей среды в помещении, в котором возник пожар.

Для определения расстояния  $L_{ф.п.}$  от фронта пожара до безопасной температуры, при которой возможно пребывание людей в процессе тушения пожара, воспользуемся рекомендациями, приведенными в работе [3]. После обработки рекомендаций методом математической статистики, получим

$$L_{ф.п.} = 370 \exp \left[ - \left( 0,01 - \frac{0,1}{T_i} \right) T \right], м. \quad (15)$$

где  $T_i$  – температура в очаге пожара для  $i$ -го типа объекта,  $K$ ,  $T$  – опасная температура для пребывания людей в процессе тушения пожара,  $K$ .

Блок 11. В этом блоке выполняется анализ данных блока 1, на основании которого делается вывод о наличии на объекте водоснабжения, возможности подъезда техники и перекрытия подачи бытового газа и электроэнергии.

Блок 12. Этот блок выполняет вывод полученных на основании решения имитационной модели прогнозируемых факторов в зоне пожара на экран компьютера.

Проверку на адекватность результатов, полученных с помощью предложенной имитационной модели, действительным данным объекта выполняли с помощью критерия Фишера  $F$  [7]. В процессе проверки для нашего случая табличное значение критерия Фишера равно  $F_{(0,05;8;10)} = 3,0717$ , где 0,05 – 5%-ный уровень значимости, 8 – число степеней свободы дисперсии адекватности, 10 – число степеней свободы дисперсии опыта. Эмпирические значения критерия Фишера колебались в пределах 0,625 ... 0,3107. Результаты такой проверки показали, что среднее значение погрешности модели не превышало 14 ... 18% и в целом разработанная имитационная модель развития факторов в зоне возникновения пожара является адекватной и может использоваться в работе пожарно-спасательных подразделений для повышения эффективности их функционирования.

Выводы:

1. Разработанная имитационная модель развития факторов в зоне пожара позволяет оперативно получать информацию, которая обеспечивает значительное повышение эффективности функционирования пожарно-спасательных подразделений города в процессе ликвидации пожара.

2. Время получения информации с помощью имитационной модели развития факторов в зоне возникновения пожара не превышает 40 ... 50 с, с момента получения уведомления, что обеспечивает оперативность работы диспетчерской службы.

#### Библиографический список

1. Кимстач, И.Ф. Организация тушения пожаров в городах и населенных пунктах. – М., 1977.
2. Иванников, В.П. Справочник руководителя тушения пожара / В.П. Иванников, П.П. Ключ. – М., 1987.
3. Пузач, С.В. Методы расчета тепломассообмена при пожаре в помещении и их применение при решении практических задач пожарозывобезопасности. – М., 2005.
4. Повзик, Я.С. Пожарная тактика / Я.С. Повзик, П.П. Ключ, А.М. Матвейкин. – М., 1990.
5. Смагин, А.В. Моделирование выделения и распространения токсичных газов при пожарах в зданиях и сооружениях для обоснования их объемно-планировочных решений с целью обеспечения безопасной эвакуации людей: автореф. дис. ... канд. техн. наук. – М., 2008.
6. Совершенствование организации и управления пожарной охраной / Н.Н. Брушлинский, А.К. Микеев, Г.С. Бозуков [и др.]; под ред. Н.Н. Брушлинского. – М., 1986.
7. Пляскин, И.И. Оптимизация технических решений в машиностроении. – М., 1982.

#### Bibliography

1. Kimstach, I.F. Organizaciya tusheniya pozharov v gorodakh i naselennihkh punktakh. – M., 1977.
2. Ivannikov, V.P. Spravochnik rukovoditelya tusheniya pozhara / V.P. Ivannikov, P.P. Klyus. – M., 1987.
3. Puzach, S.V. Metodih rascheta teplomassoobmena pri pozhare v pomethenii i ikh primenenie pri reshenii prakticheskikh zadach pozharovzrihvobezopasnosti. – M., 2005.
4. Povzik, Ya.S. Pozharnaya taktika / Ya.S. Povzik, P.P. Klyus, A.M. Matveyjkin. – M., 1990.
5. Smagin, A.V. Modelirovanie vhideleniya i rasprostraneniya toksichnihkh gazov pri pozharakh v zdaniyakh i sooruzheniyakh dlya obosnovaniya ikh objhemno-planirovochnihkh resheniy s celyyu obespecheniya bezopasnoy ehvakuacii lyudey: avtoref. dis. ... kand. tekhn. nauk. – M., 2008.
6. Sovershenstvovanie organizacii i upravleniya pozharnoy okhranoy / N.N. Brushlinskiy, A.K. Mikeev, G.S. Bozakov [i dr.]; pod red. N.N. Brushlinskogo. – M., 1986.
7. Plyaskin, I.I. Optimizaciya tekhnicheskikh resheniy v mashinostroenii. – M., 1982.

Статья поступила в редакцию 10.01.13

# Раздел 10

## ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Редактор раздела:

СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ – кандидат юридических наук, доцент, зав. кафедрой уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)

УДК 340.126

*Klyukina E.A. INSTITUTE OF OFFENCES AND LEGAL LIABILITY IN THE STATE WITH TOTALITARIAN POLITICAL REGIME.* In work explores the question of offences which existed in the Soviet State in the period of formation and development of the totalitarian political regime, as well as the question of the possibility and probability of the State as a subject of offences during the period under review.

*Key words:* offence, the subject of the offence, totalitarian political regime.

*Е.А. Клюкина, ст. юрисконсульт ОАО «Гипрогазцентр», г. Нижний Новгород, E-mail: kea@ggc.nnov.ru*

### ИНСТИТУТ ПРАВОНАРУШЕНИЯ И ЮРИДИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ГОСУДАРСТВЕ С ТОТАЛИТАРНЫМ ПОЛИТИЧЕСКИМ РЕЖИМОМ

В работе исследуется вопрос о правонарушениях, существовавших в советском государстве в период становления и развития тоталитарного политического режима, а также вопрос о возможности и вероятности рассмотрения государства в качестве субъекта правонарушений в рассматриваемый период.

*Ключевые слова:* правонарушение, субъект правонарушения, тоталитарный политический режим.

В начале XX века, вслед за становлением в ряде государств идей тоталитарного управления, в мировой литературе стали появляться исследования, посвященные выявлению природы тоталитарного режима государства и присущих ему характерных черт. Подобные исследования, как правило, акцентировали внимание на криминализации деяний в тоталитарных государствах, однако теоретических исследований в данной области проводилось недостаточно.

В современной юридической литературе можно встретить несколько различных определений правонарушения. Например, А.В. Малько под правонарушением понимает виновное, противоправное, общественно опасное деяние лица, причиняющее вред интересам общества, государства и личности [1]. По мнению А.В. Мелехина, правонарушением является виновное противоправное деяние вменяемого лица, причиняющего вред другим лицам и обществу, влекущее юридическую ответственность [2]. Н.А. Власенко определяет правонарушение аналогичным образом, а именно, как противоправное виновное действие (или бездействие), посягающее на общественные устои и ценности [3].

По своей сути, представленные определения, главным образом, различаются между собой только в объектах, на которые направлено действие субъекта деяния. В остальном, названные авторы указывают на примерно одинаковый набор признаков института «правонарушение».

Правонарушения можно распределить по видам в зависимости от степени общественной опасности или по отраслям права. Так, в юридической литературе чаще всего называют такие виды правонарушений, как преступление и проступки, которые в свою очередь могут делиться на гражданские, административные, дисциплинарные, процессуальные и так далее. Однако, со сменой политического режима в государстве происходят изменения и в законодательной, и в правоприменительной сферах. При тоталитарном политическом режиме, в результате реализации принципа полного контроля правящей партии над всеми сферами жизни общества, могут устанавливаться и другие виды правонарушений, характерные для указанного политического режима. Например, это может быть совокупность правонарушений, объектом которых является установленный порядок управления. Так, статьей 6 Уголовного Кодекса РСФСР 1926 года,

под общественно-опасным деянием признавалось действие или бездействие, направленное против Советского строя или нарушающее правопорядок, установленный Рабоче-Крестьянской властью. Данный документ предусматривал целый раздел о государственных преступлениях, в числе которых назывались: контрреволюционные преступления, особо для СССР опасные преступления против порядка управления, и иные преступления против порядка управления. Таким образом, можно увидеть, что установление тоталитарного политического режима привело к существенному изменению законодательной политики, которая, прежде всего, была направлена на выполнение задач правящей партии и государства.

Интересным является вопрос и о субъектах правонарушений, которых можно обозначить в государствах с тоталитарным политическим режимом.

Как известно, в состав правонарушения входят: объект, объективная сторона, субъективная сторона и субъект. При этом, о возможных субъектах правонарушения в современной юридической литературе ведутся дискуссии. Так, Н.А. Власенко считает, что субъектом правонарушения может быть физическое или юридическое лицо [4]. А.В. Малько среди субъектов правонарушения обозначает дееспособное физическое лицо или социальную организацию, совершившую деяние [5]. Подобное определение субъекту правонарушения дает и А.Б. Венгеров, говоря о дееспособном физическом лице – гражданине государства, иностранном гражданине или лице без гражданства [6]. Помимо названных субъектов правонарушения М.Н. Марченко называет и должностных лиц [7].

Как видно из приведенных положений, вышеуказанные авторы называют примерно одинаковых субъектов правонарушения. Однако, в тоталитарном государстве перечень лиц, которые являлись субъектами преступлений или иных видов правонарушений, может быть иным. Так, например, уголовное право советского государства, а именно статья 7 УК РСФСР 1926 года, называет в качестве субъектов преступлений не только лиц, виновных в совершении общественно опасного деяния, но и членов его семьи, а также иных лиц, представляющих опасность по своей связи с преступной средой или по своей прошлой деятельности. Постановление ЦИК СССР от 08 июня 1934 года среди

субъектов юридической ответственности за совершенное правонарушение также упоминает о членах семьи лица, совершившего преступление против Родины.

Здесь интересным является вопрос о возможности и вероятности государства как единого целого являться субъектом правонарушения в рамках тоталитарного политического режима.

Кроме обозначенных субъектов правонарушения в юридической литературе в качестве субъекта иногда называют государство [8]. Поэтому, в современной юридической литературе, помимо названных выше видов правонарушений можно встретить еще и так называемые конституционные правонарушения, и, соответственно, юридическую ответственность за их совершение. Так, по мнению Д.В. Кошелевского, конституционные правонарушения представляют собой противоправные деяния (действия или бездействия) субъекта конституционных прав в сфере конституционных правоотношений, приведшие к определенному общественно вредному результату и за которое предусмотрено применение соответствующих санкций нормами конституционного права [9]. Н.В. Витрук предлагает другое определение конституционного правонарушения – это общественно опасное поведение (действие или бездействие), наносящее ущерб (вред) основополагающим устоям конституционного строя, в том числе нашедшим конкретное закрепление в конституционных установлениях [10]. Среди субъектов правонарушений Н.В. Витрук называет также государственные и муниципальные органы, должностных лиц, судей, политические партии или иные объединения граждан, а также социальные или национальные общности, например, нации, сообщества национальных меньшинств, малочисленных коренных народов, граждан, иностранных граждан или лиц без гражданства [11].

Конституционные правонарушения имеют место быть и в государствах с тоталитарным политическим режимом. И здесь государство, государственные органы и должностные лица также могут рассматриваться в качестве субъектов такого правонарушения. Однако, поскольку одним из признаков тоталитарного политического режима выступает декларативность прав и свобод человека и гражданина, перечисленные субъекты фактически не являются субъектами правонарушения и соответственно, юридической ответственности не несут. Так, например, Конституция СССР 1936 года закрепляла положения о правах и свободах человека и гражданина. Однако, как известно, в советском государстве их соблюдение носило несколько формальный характер. В результате, именно права и свободы граждан становились скорее объектами правонарушений должностных лиц и даже государства в целом. Между тем, в современных демократических политико-территориальных образованиях государство реально может выступать в качестве субъекта правонарушения, реализуя тем самым восстановительно-компенсационную конституционную ответственность.

Кроме того, как известно, преступлениями могут признаваться только те правонарушения, которые прямо поименованы в соответствующем кодифицированном уголовном законодательстве. В этой связи государство не является субъектом преступления в тоталитарном государстве, поскольку возможность подобного образования являться субъектом данного деяния и тем более, нести уголовную ответственность за его совершение, в государстве с тоталитарным политическим режимом не представляется возможным.

Далее, любое правонарушение предполагает определенные негативные последствия за их совершение. Этими последствиями в теории государства и права выступает юридическая ответственность, которая подразумевает под собой меру государственного принуждения, применяемую государством к субъекту правонарушения в принудительном порядке. Таким образом, при конституционных правонарушениях государство само должно применить для себя меру государственного принуждения. И, как и в предыдущем тезисе, если для демократических государств это положение может быть реализовано, то существование тоталитарного политического режима такой возможности государству не дает. Это происходит в силу следующего. В государстве с тоталитарным политическим режимом правящая партия и стоящий во главе ее лидер обладают не только неограниченной властью, но и имеют высочайший авторитет. Его решения признаются единственно верными и не подлежат обсуждению. Тоталитарные государства обладают строго централизованным государственным аппаратом, который подчиняется непосредственно лидеру – «вождю народа». Исходя из этого, государственный аппарат, преимущественно выполняющий указания верховного лидера, не может быть субъектом правонарушений, так же как и сам глава государства и государство в целом. Кроме того, поскольку тоталитарный политический режим предполагает ограждение государства от вмешательства иностранных государств в его внутреннюю политику, юридическая ответственность государства, которая в современном демократическом обществе может быть установлена международным судом, полностью исключается.

Учитывая изложенное выше, можно сделать вывод о несомненном наличии института правонарушения в государствах с тоталитарным политическим режимом. Однако, в таких образованиях, как правило, существует более широкий перечень видов правонарушений, хотя бы за счет криминализации деяний, направленных против тоталитарного строя и порядка управления, а также за счет субъектов таких правонарушений. При этом, государство при тоталитарном политическом режиме не может выступать в качестве субъекта правонарушения, и, соответственно, нести юридическую ответственность за его совершение.

#### Библиографический список

1. Малько, А.В. Теория государства и права в схемах, определениях и комментариях: учебное пособие. – М., 2010.
2. Мелехин, А.В. Теория государства и права: учебник. – М., 2009.
3. Власенко, Н.А. Теория государства и права: учебное пособие. – М., 2011.
4. Власенко, Н.А. Теория государства и права: учебное пособие. – М., 2011.
5. Малько, А.В. Теория государства и права в схемах, определениях и комментариях: учебное пособие. – М., 2010.
6. Венгеров, А.Б. Теория государства и права: учебник для юридических ВУЗов. – М., 2000.
7. Марченко, М.Н. Теория государства и права: учебник. – М., 2005.
8. Пашенцев, Д.А. Вина в гражданском праве: монография / Д.А. Пашенцев, В.В. Гарамита. – М., 2010.
9. Кошелевский, Д.В. Институт федерального вмешательства в конституционном праве: дис. ... канд. юрид. наук. – Омск, 2002.
10. Витрук, Н.В. Общая теория юридической ответственности // Справочные правовые системы Гарант Эксперт [Э/р].
11. Виноградов, В.А. Ответственность в механизме охраны конституционного строя. – М., 2005.
12. Витрук, Н.В. Общая теория юридической ответственности. – М., 2009.

#### Bibliography

1. Maljko, A.V. Teoriya gosudarstva i prava v skhemakh, opredeleniyakh i kommentariyakh: uchebnoe posobie. – M., 2010.
2. Melekhin, A.V. Teoriya gosudarstva i prava: uchebnik. – M., 2009.
3. Vlasenko, N.A. Teoriya gosudarstva i prava: uchebnoe posobie. – M., 2011.
4. Vlasenko, N.A. Teoriya gosudarstva i prava: uchebnoe posobie. – M., 2011.
5. Maljko, A.V. Teoriya gosudarstva i prava v skhemakh, opredeleniyakh i kommentariyakh: uchebnoe posobie. – M., 2010.
6. Vengerov, A.B. Teoriya gosudarstva i prava: uchebnik dlya yuridicheskikh VUZov. – M., 2000.
7. Marchenko, M.N. Teoriya gosudarstva i prava: uchebnik. – M., 2005.
8. Pashencev, D.A. Vina v grazhdanskom prave: monografiya / D.A. Pashencev, V.V. Garamita. – M., 2010.
9. Koshelevskiy, D.V. Institut federal'nogo vmeshatel'stva v konstitucionnom prave: dis. ... kand. yurid. nauk. – Omsk, 2002.
10. Vitruk, N.V. Obshchaya teoriya yuridicheskoy otvetstvennosti // Spravochniye pravoviye sistemy Garant Ekhspert [Eh/r].
11. Vinogradov, V.A. Otvetstvennost' v mekhanizme okhrani konstitucionnogo stroya. – M., 2005.
12. Vitruk, N.V. Obshchaya teoriya yuridicheskoy otvetstvennosti. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 29.11.12

# Раздел 11

## ЭКОЛОГИЯ.

### ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Редакторы раздела:

АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ – доктор биологических наук, профессор, зам директора по научной работе Учреждения Российской академии Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул)

НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ – доктор медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

УДК 502.3.37

*Bayarhuu B. EVALUATION OF LANDSCAPE APPEAL FOR REST AND TOURISM IN HOVD PROVINCE, MONGOLIA.* The evaluation of natural conditions and resources for the purpose of rest and tourism is one of the main tasks of landscape ecology. In the given information we have made an attempt to propose the degree of recreate tourist appeal for the Hovd province, Mongolia.

*Key words:* landscape ecology, landscape appeal, evaluation, recreational geography.

*Б. Баярхуу, доц. Ховдского университета, Монголия, E-mail: bayarhuub@yahoo.com*

### МЕТОДИКА РЕКРЕАЦИОННОЙ ОЦЕНКИ И ВЫДЕЛЕНИЕ ТИПОВ ЛАНДШАФТОВ ХОВДСКОГО АЙМАКА ПО БЛАГОПРИЯТНЫМ УСЛОВИЯМ ДЛЯ ОТДЫХА И ТУРИЗМА

Представлена рекреационная оценка ландшафтов Ховдского аймака. Для отдыха и туризма были выделены типы территорий по степени благоприятности: наиболее благоприятные, благоприятные, ограниченно благоприятные, мало благоприятные, неблагоприятные.

*Ключевые слова:* ландшафтная экология, ландшафтная апелляция, рекреационная оценка ландшафтов.

Ховдский аймак находится в западной части Монголии и граничит с аймаками Увс, Дзавхан, Гоби-Алтай, Баян-Улгий и Китайской Народной Республикой. Территория Ховдского аймака занимает площадь 76 тыс. км<sup>2</sup> и простирается с юга на север на 450 км и с запада на восток – более чем на 330 км. Это обширная горно-степная пастбищная территория, занимающая около 5% всей территории Монголии.

Структура высотной поясности отражает вертикальные ландшафтные различия. Это высокогорные, среднегорные, низкогорные, межгорные котловинные комплексы. Высокогорные ландшафты сформированы в условиях значительной высотной приподнятости, в основном выше 2500 м. Они отличаются коротким холодным летом и повышенной увлажненностью. Ледники, оказывающие влияние на водный баланс рек и являющиеся регуляторами стока, играют большую роль для гольцово-низовых комплексов. Кроме них широко распространены горнолуговые и степные алтайские ландшафты. Для среднегорья определен диапазон высот от 1500 до 2500 м. Господствующими являются северо-сухостепные и южно-сухостепные ландшафты. В низкоросле доминируют полупустынные и опустыненные степные комплексы. Различия ландшафтов отражает особенность растительности и гидрографии.

Характерной особенностью ландшафтной структуры северо-восточной и южной части исследуемой территории является наличие межгорных котловин, где преобладают полупустынные

и пустынные комплексы. Разнообразие рельефа и климатические условия создают условия для развития здесь активных видов отдыха и спортом. Важную роль в возникновении рекреационных комплексов играют озера. Они обеспечивают удобство сообщения, возможность организации крупных путешествий, а условия благоприятного климата и наличие пляжей позволят создавать приозерные курорты.

Горы, долины, воды аймака отличаются богатством и пестротой животного мира. Здесь сохранились многие редкие млекопитающие и огромное количество водных птиц. Это обилие и разнообразие слабо демонстрируется туристам и любителям фауны. Среди различных типов ландшафта наиболее привлекательным для развития туризма и отдыха является сочетание озерных вод и песка.

Рекреационная оценка ландшафтов Ховдского аймака была проведена на основе методик Б. Сарантуя и Д. Даша [1], Н.Н. Мирошниченко и Ю.А. Веденина [2] Д.А. Постникова [3]. В этих работах проведена классификация типов природных ландшафтов по степени их привлекательности для отдыха и туризма, что представляет весьма значительную ценность в региональном аспекте рекреационной оценки ландшафтов.

В основу разработанной нами классификационной схемы положены показатели природных условий. Результатом оценки является сумма баллов, которую получает ландшафт с точки зрения пригодности его для зимних и летних видов отдыха и ту-

ризма. Основой являлась ландшафтная карта. Была использована качественная шкала градаций оценки [1-3]. Каждому ландшафту по сумме оценок присваивался определенный критерий. Для удобства анализа взяты интегральные показатели, характеризующие каждый природный компонент, с использованием пятибалльной системы. Критерии, имеющие наиболее благоприятные условия, получали 4 балла, 0 баллов – за условия, исключающие организацию отдыха и туризма.

При ландшафтно-рекреационной оценке территории учитывались следующие показатели: число дней с благоприятными температурными условиями, продолжительность солнечного сияния, расчлененность рельефа, особенности растительного покрова, густота речной сети. Кроме того, для летних видов отдыха и туризма – относительная влажность воздуха и термическая характеристика поверхностных вод, для зимних видов отдыха и туризма – мощность снежного покрова.

Для оценки температуры воздуха для летних видов отдыха и туризма использовали климатический справочник Ховдского аймака, где выбирали данные по числу дней со среднесуточными температурами 10° и выше. Оценка продолжительности солнечного сияния позволила выделить районы с обилием ясных солнечных дней. При этом учитывалась солнечная радиация за год. Относительную влажность считали оптимальной 56-70 % [1-2]. При оценке рельефа исходили из того, что районы с горными пиками и ледниками, живописными перевалами и ущельями, пологими долинами, пересеченными горными реками, благоприятны для отдыха и туризма. Главным критерием оценки является разнообразие рельефа и его углы наклона. Летом температура речной воды в Ховдском аймаке редко поднимается выше 10°C. В связи с этим купальный сезон продолжается 30-40 дней.

При оценке растительности высший балл получают леса, однако территория Ховдского аймака безлесна. По этому показателю она имеет наименее благоприятные условия для отдыха и туризма. Леса встречаются изредка небольшими изолированными массивами в наиболее удаленных частях гор. Проводя оценку наличия поверхностных вод для рекреации, необходимо определить обеспеченность данной территории водоемами.

Термическая характеристика территории Ховдского аймака для зимних видов отдыха и туризма нами оценивалась через число дней со среднесуточными температурами от -5°C до -20°C. Для оценки этого показателя пользовались интервалом, установленным Д. Дашом и Н. Сарантуяа [1].

По методике Ю.А. Веденина и Н.Н. Мирошниченко [2] к благоприятной относится продолжительность залегания устойчивого снежного покрова до 30 дней с высотой не менее 10 см. Эти показатели не отвечают реальным природным условиям территории аймака. В связи с этим разработан свой критерий благоприятности снежного покрова для зимнего туризма. В аймаке преобладает высота устойчивого снежного покрова от 5 до 10 см, поэтому для зимних видов туризма территория аймака ограничено благоприятна.

Степень рекреационной благоприятности ландшафтов для отдыха и туризма в каждом районе складывается из отдельных оценок входящих в состав ландшафта факторов. По результатам оценки отдельных компонентов был рассчитан коэффициент

благоприятности и составлена карта благоприятности ландшафтов Ховдского аймака для туризма.

По природным особенностям, географическому положению и ландшафтному разнообразию территорию аймака можно разделить на три ландшафтных района: Северный, Центральный и Южный. К Северному району относится часть Котловины Больших Озер, включая бассейны озер Хар-Ус-Нуур, Хар-Нуур и Дурген-Нуур. К Центральному району принадлежит горная страна Монгольского Алтая. К Южному району относится Гобийская заалтайская часть территории. Ландшафты Северного района обладают относительно однообразными условиями рельефа, полупустынной растительностью, что несколько снижает их рекреационную оценку. Наиболее рационально для целей рекреации использовать среднегорные ландшафты, расположенные в западной части района, и юго-западные побережья озер.

Ландшафты Центрального района высоко оцениваются по своему рельефному разнообразию. Возможность развития туризма лимитируется отсутствием лесной растительности. Из-за этого большая часть ландшафтов получила невысокие оценки. Остепененные луга – единственный наиболее благоприятный ландшафт в районе.

В Южном районе число видов ландшафтов немного меньше по сравнению с другими двумя районами. Северная часть района, прилегающая к Монгольскому Алтаю, активно определяется наличием фактора теплообеспеченности, гидротермическими условиями и рельефным разнообразием. Южная часть не имеет поверхностных гидрографических объектов, зато предоставляет туристам хорошие солнечные ванны.

При анализе оценки для видов отдыха и туризма выявились следующие типы территорий по степени благоприятности.

Для наиболее благоприятных территорий, прежде всего, характерно сочетание продолжительного комфортного периода и разнообразного рельефа при высокой оценке большинства второстепенных факторов.

Благоприятные районы имеют продолжительный комфортный период, нередко в сочетании с расчлененным рельефом или достаточно живописной растительностью. Наиболее важные для развития туризма районы расположены в северной и центральной части территории аймака. Здесь находятся главные гидрологические и горные природные достопримечательности аймака.

К ограниченно благоприятным территориям относятся почти все районы с продолжительным комфортным периодом для зимних видов отдыха. Они располагаются к северу от благоприятных территорий. Это связано с тем, что продолжительность комфортных условий там уменьшается.

К мало благоприятным относятся межгорный котловинный южно-сухостепной, среднегорный опустыненно-степной, межгорный котловинный опустыненно-степной и песчаный типы ландшафтов.

К неблагоприятным относятся межгорный котловинный южно-пустынный, межгорный котловинный крайне аридный пустынный, низкоротный опустыненно-степной, межгорный котловинный полупустынный и солонцово-солончаковый виды ландшафтов без поверхностных вод, со сложными инженерно-геологическими условиями. Они практически не подходят для отдыха и туризма.

#### Библиографический список

1. Сарантуяа, Б. Монгол орны байгалийн нохцолгүйн рекреацийн үнэлгээ (Рекреационная оценка природных условий Монголии) / Б. Сарантуяа, Д. Даш // Эрдэм шинжилгээний бичиг. – Улаанбаатар, 1988.
2. Веденин, Ю.А. Оценка природных условий для организации отдыха / Ю.А. Веденин, Н.Н. Мирошниченко // Известия АН СССР. – 1969. – № 4. – Сер. География.
3. Постников, А.Д. Ландшафтный подход как основа оценки территории Уральского Прикамья для организации активного туризма: автореф. дис. ...канд. геогр. наук. – Пермь, 2000.

#### Bibliography

1. Sarantuyaa, B. Mongol omni baygaliyn nohcoliyn rekreaciyin unehlgheh (Rekreacionnaya ocenka prirodnikh uslovii Mongolii) / B. Sarantuyaa, D. Dash // Eherdeh shinzhihgehehniy bichig. – Ulaanbaatar, 1988.
2. Vedenin, Yu.A. Ocenka prirodnikh usloviy dlya organizacii otdihkha / Yu.A. Vedenin, N.N. Miroshnichenko // Izvestiya AN SSSR. – 1969. – № 4. – Ser. Geografiya.
3. Postnikov, A.D. Landshaftniy podkhod kak osnova ocenki territorii Ural'skogo Prikam'ya dlya organizacii aktivnogo turizma: avtoref. dis. ...kand. geogr. nauk. – Perm, 2000.

Статья поступила в редакцию 24.01.13

УДК 630.0.231(574.42)

*Kalachev A.A., Arkhangel'skay T.A., Paramonov E.G. INFLUENCE OF NORMALITY AND COMPOSITION OF STAND ON VIABILITY OF FIR UNDERGROWTH IN RUDNY ALTAI.* The results of study of natural fir reproduction under the shelter of fir and birch stands of different normality are given. The dependence of undergrowth quality on stand composition and leaf canopy normality is determined. The stand normality has a profound effect on the viability of fir undergrowth. We can control the undergrowth quality by decreasing the stand normality to a certain level.

**Key words:** Rudny Altai, fir and birch plants, leaf canopy normality, leaf canopy normality viability of undergrowth.

**А.А. Калачев**, директор Алтайского филиала ТОО «КазНИИ лесного хозяйства», г. Риддер;

**Т.А. Архангельская**, доц. Томского политехнического университета, г. Томск;

**Е.Г. Парамонов**, д-р сельхоз. наук, проф., гл.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: iwep@iwep.ru

## ВЛИЯНИЕ ПОЛНОТЫ И СОСТАВА ДРЕВОСТОЯ НА ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ ПИХТОВОГО ПОДРОСТА В УСЛОВИЯХ РУДНОГО АЛТАЯ

Приведены результаты изучения естественного возобновления пихты под пологом разнополнотных пихтовых и березовых древостоев. Определена зависимость качественного состояния подростка от состава древостоя и полноты древесного полога. Определяющее влияние на жизнеспособность пихтового подростка оказывает полнота древостоев. Качественное состояние подростка можно регулировать, снижая полноту древостоя до определенного предела.

**Ключевые слова:** Рудный Алтай, пихтовые и березовые насаждения, полнота, жизнеспособность подростка.

Обширная территория на юго-западной периферии Алтайско-Саянской горной страны выделена в особый физико-географический регион – Рудный Алтай. Большое количество осадков и значительный запас тепла способствуют развитию здесь своеобразной формации хвойных лесов, где основной лесобразующей древесной породой является пихта сибирская, насаждения которой произрастают на общей площади 394,2 тыс. га, что составляет 34,1% от площади покрытых лесом угодий [1]. Эксплуатация пихтовых лесов Алтая ведется со времен становления горнорудной промышленности. За прошедший, более чем двухсотлетний период в регионе применялись всевозможные способы рубок главного пользования: от приисковых до сплошно-лесосечных концентрированных. Нарушения технологии разработки лесосек в совокупности с лесными пожарами привели к накоплению невозобновившихся гарей, закусаренных вырубок, а также участков, на которых произошла смена пород. На месте коренных пихтачей произрастают производные мягколиственные древостои из березы и осины, площадь которых по состоянию на 01.01.2008 г. составляет 371,9 тыс. га, в т.ч. березовых – 186,2 тыс. га [2]. Такое состояние лесного фонда региона диктует разработку наиболее приемлемых способов лесопользования.

**Объекты и методика.** Комплексные исследования по изучению процессов лесообразования в хвойных лесах проводились с 1995 по 2010 г. Согласно принятой классификации условий местопроизрастаний [3-4], наиболее распространенными типами леса в регионе являются: пихтач травяно-папоротниковый (тип ПТП), занимающий 42,7% покрытых лесом угодий и производный березняк травяной (тип БТ).

Целью исследований являлось определение зависимости качественного состояния пихтового подростка от полноты и состава древесного полога. Методикой предусматривалась закладка пробных площадей в разнополнотных спелых древостоях в преобладающих типах леса. Изучение естественного возобновления на пробных площадях проводилось по методике А.В. Побединского [5], световой режим под пологом древостоев и в кроне подростка – по методике В.А. Алексеева [2]. На учетных площадках определялось количество и возраст подростка, его качественное состояние. Значения освещенности под пологом леса и в кроне подростка (в люксах) переводились к освещенности на открытой местности.

Оценка качества пихтового подростка проводилась путем его сравнения с заранее подобранными, наиболее развитыми молодыми экземплярами пихты в возрасте от 5 до 25 лет – «эталоны», выделенными в соответствующих условиях местопроизрастания. В пределах каждой возрастной группы эталонов (5-6, 7-8, 9-12, 13-15, 16-18, 19-21 и 22-25 лет) были определены средние показатели по высоте подростка и размерам кроны: ширина и протяженность. На основе возраста ряда эталонных значений и в соответствии с существующими классификациями, ка-

чественное состояние подростка пихты под пологом оценивалось по следующей шкале.

**1. Жизнеспособный** – в эту группу условно относятся все молодые экземпляры пихты, высота которых составляет 60-99 % от размеров эталонов, с конусовидной формой кроны, равномерно развивающейся от поверхности земли.

**2. Угнетенный** – к данной категории относится подрост с показателями по высоте, составляющими 30-59 % от эталонов. Крона у него имеет раскидистую, листообразную форму с явно выраженным штамбом. Наблюдается динамика уменьшения величины верхушечного побега относительно приростов последних лет.

**3. Нежизнеспособный** – его показатели по высоте менее 30 % от размеров эталона. Отличается искривленным и сильно сбежистым стволиком. Протяженность кроны составляет менее половины высоты подростка. Форма кроны ассиметричная, поврежденная, ее ширина превышает размеры по высоте ствола. Хвоя светло-зеленая, редкая, укороченная.

Классификация пихтового подростка по его качественному состоянию на основе метода «эталон» достаточно объективна, что подтверждено результатами исследований, проведенных в различных лесорастительных зонах Республики Казахстан [6-8].

**Результаты и обсуждение.** Под пологом разновозрастных пихтовых древостоев имеется определенное количество пихтового подростка, которое варьирует в одном и том же типе леса. Так в разнополнотных пихтовых насаждениях (тип ПТП) показатели численности колеблются от 0,5 до 12,0 тыс.шт./га. Количество пихтового подростка в насаждении и его качественное состояние зависит от многих факторов, среди которых определяющее значение имеет полнота древесного полога и возраст подростка. В высокополнотных пихтовых ( $P=0,89-0,92$ ) и березовых ( $P=0,91$ ) древостоях было заложено 12 пробных площадей. В таблице приведены результаты изучения качественного состояния пихтового подростка на пробных площадях (таблица 1).

Пихта сибирская – теневыносливая порода, и до 7-9 лет ее подрост не испытывает угнетения со стороны полога высокополнотного пихтового древостоя. Подрост в таком возрасте жизнеспособный, но его количество невелико и составляет 11,1 %. Средний возраст –  $7,0 \pm 1,3$  года. Средняя освещенность на высоте 1,0 м от поверхности земли под пологом пихтового древостоя  $21,0 \pm 2,5$  % (1/5 часть от освещенности на открытой местности). Низкая освещенность способствует преобладанию нежизнеспособного подростка (54 %). Его средний возраст –  $17,2 \pm 4,0$  года, средняя освещенность в кроне –  $15,9 \pm 2,2$  %. Угнетенный подрост приурочен к «окнам» древесного полога, где освещенность немного выше ( $17,0 \pm 2,0$  %). Средний возраст –  $12,1 \pm 2,9$  лет.

Под пологом высокополнотного пихтового древостоя произрастает разновозрастный подрост (от 5 до 25 лет), но его ка-

Таблица 1

Качественное состояние пихтового подростка под пологом пихтовых и березовых древостоев

Полнота	Состав древостоя	Кол-во подростка на 1 га, тыс.шт.	Средняя освещенность на высоте 1,0 м от поверхности земли, % от полной	Жизнеспособный подрост			Угнетенный подрост			Нежизнеспособный подрост		
				количество, %	средний возраст, лет	средняя освещенность в кроне, %	количество, %	средний возраст, лет	средняя освещенность в кроне, %	количество, %	средний возраст, лет	средняя освещенность в кроне, %
0,89-0,92	9П1Б	6866 ±550	21,0 ±2,5	11,1	7,0 ±1,3	17,8 ±3,0	42,9	12,1 ±4,3	17,0 ±2,0	54,0	17,2 ±4,0	15,9 ±2,2
	10Б	4800 ±350	29,0 ±2,3	66	14,0 ±3,0	27,2 ±5,0	34	23,3 ±4,4	23,3 ±4,0	—	—	—
0,70-0,75	10П	9666 ±683	38,5 ±2,4	23,3	11,1 ±2,9	36,6 ±3,6	48,6	13,2 ±2,6	23,9 ±3,2	28,1	19,7 ±3,6	17,8 ±3,0
	8Б2П	6000 ±480	45,5 ±2,4	79	15,1 ±3,2	43,2 ±4,8	21	24,0 ±2,6	33,1 ±3,0	—	—	—
0,50-0,60	7П3Б	4850 ±410	50,5 ±5,4	46,0	11,5 ±2,7	47,3 ±4,4	43,9	16,2 ±2,5	35,6 ±4,3	10,1	21,8 ±2,8	36,1 ±4,5
	7Б3П	5000 ±380	59,5 ±4,4	87	17,2 ±3,8	55,5 ±4,1	13	24,1 ±4,5	39,5 ±4,2	—	—	—
0,25-0,37	10П+Б	2680 ±390	72,3 ±7,0	83	12,1 ±2,0	71,1 ±6,0	17	18,0 ±3,2	61,0 ±6,3	—	—	—
	9Б1П	1800 ±300	75,3 ±7,5	100	18,6 ±4,2	70,1 ±5,0	—	—	—	—	—	—

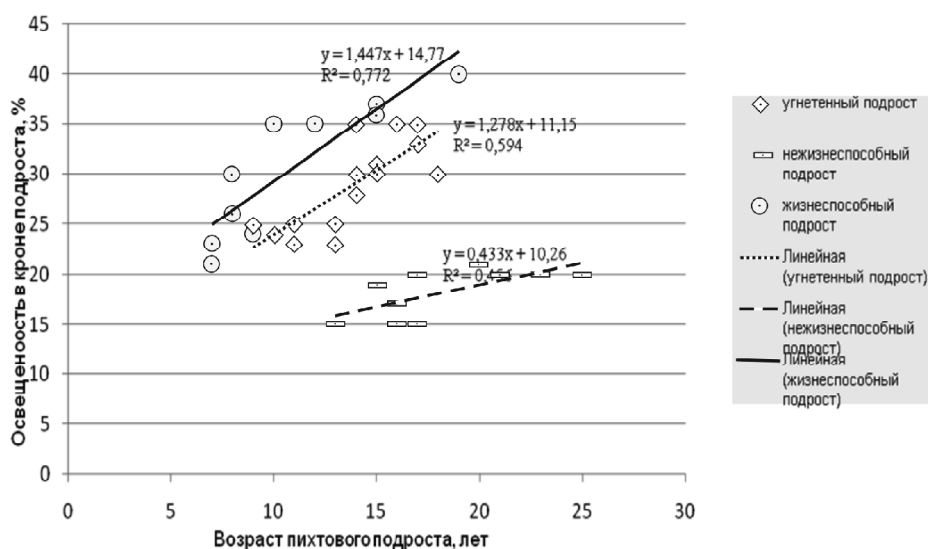


Рис. 1. Распределение пихтового подростка по качественному состоянию в пихтовых древостоях с полнотой 0,71-0,79

Пихтовый подрост в березняке распределен по площади более равномерно, чем под пологом пихтачей и к тому же по возрасту располагается группами (8-11, 14-17, 23-25 лет). Причина такого распределения, вероятнее всего, заключается в периодичности семеношения пихтовых деревьев.

Следующая серия пробных площадей была заложена в пихтовых и березовых древостоях полнотой 0,71-0,79. С уменьшением полноты древостоя качественное состояние подростка улучшается, что подтверждается увеличением в пихтачах жизнеспособного подростка до 23,3 %. На рис. 1 показано распределение подростка по качественному состоянию в пихтовых древостоях полнотой 0,71-0,79.

Минимальная освещенность в кроне жизнеспособного подростка (в возрасте 7 лет) составляет 21 %, максимальная (в возрасте 19 лет) – 40 %. Средняя освещенность в кроне угнетенного подростка равна  $23,9 \pm 1,2$  %. Средний возраст жизнеспособного и угнетенного подростка равен  $11,1 \pm 2,9$  и  $13,2 \pm 2,6$  лет, соответственно.

Однако их качественное состояние различное, что подтверждается не только их отставанием в росте, но и разницей в средней освещенности в их кронах ( $36,6 \pm 3,6$  % и  $23,9 \pm 3,5$  %). Здесь также прослеживается динамика ухудшения качественного состояния подростка с увеличением возраста при определенной освещенности: если при освещении 25 % (до 9 лет) подросток жизнеспособен, то более старые экземпляры (13-19 лет) считаются угнетенными.

Пихтовый подрост, произрастающий в условиях низкой освещенности (15-20 %), относится к категории нежизнеспособного. Его средний возраст  $19,7 \pm 3,6$  лет. В березняке с полнотой 0,74 средняя освещенность выше, чем в пихтовом при той же полноте. Поэтому здесь распределение пихтового самосева по категориям качества выглядит иначе: количество жизнеспособного подростка составляет 79 % от общего числа, произрастающего под пологом древостоя. Нежизнеспособный подрост отсутствует.

Совершенно иная картина наблюдается в березняке с полнотой 0,91. Здесь до 66,0 % пихтового подростка приходится на категорию жизнеспособного. Нежизнеспособный подрост отсутствует, и 34 % относится к угнетенному. Средняя освещенность под пологом березняка выше, чем при той же полноте в пихтаче. Высокая освещенность в сочетании с плодородными почвами способствуют повышенной жизнеспособности подростка пихты.

Среднее же качественное состояние различное, что подтверждается не только их отставанием в росте, но и разницей в средней освещенности в их кронах ( $36,6 \pm 3,6$  % и  $23,9 \pm 3,5$  %). Здесь также прослеживается динамика ухудшения качественного состояния подростка с увеличением возраста при определенной освещенности: если при освещении 25 % (до 9 лет) подросток жизнеспособен, то более старые экземпляры (13-19 лет) считаются угнетенными.

Жизнеспособный подрост произрастает при освещенности: 30 % – минимальная и 50% – максимальная. При минимальной освещенности он относится к данной категории до 20-и летнего возраста. Угнетенный подрост произрастает при освещенности от 30 до 40%. Его средний возраст  $24,0 \pm 2,6$  лет. Таким образом, в березняках пихтовый подрост практически не испытывает светового угнетения до 20-и летнего возраста.

Под пологом пихтовых насаждений полнотой 0,52-0,55 преобладает жизнеспособный подрост, доля которого составляет 46 %. Средняя освещенность в кроне такого подростка равна  $53,3 \pm 4,4$  %. Нежизнеспособный подрост, составляющий 10,1 % от общего количества, произрастает в основном под кроной деревьев. Повреждения кроны вызваны действием нижних ярусов ветвей материнских деревьев.

Средний возраст жизнеспособного подростка равен  $11,5 \pm 2,7$  лет, нежизнеспособного –  $21,8 \pm 1,5$  лет (при освещенности  $36,1 \pm 3,5$  %). Результаты, полученные при исследованиях в пихтачах при полноте 0,52-0,55, также подтверждают тенденцию ухудшения качественного состояния подростка с увеличением его возраста при неизменяющихся световых условиях.

В березовом древостое полнотой 0,53 условия освещенности лучше, чем в пихтовом этой же полноты, и в итоге до 90% пихтового подростка относится к категории жизнеспособного. Нежизнеспособный подрост отсутствует. Минимальная освещенность подростка в кроне составляет около 50%.

В низкополнотных пихтовых и березовых древостоях высокая освещенность способствует преобладанию жизнеспособного подростка, доля которого в пихтачах составляет до 90% от общей численности, в березняках – 100%. Нежизнеспособный подрост отсутствует. Встречается и эталонный подрост. Расположение подростка куртинное, в основном в зоне затенения кроной материнских деревьев. На состояние жизнеспособности отдельно растущего подростка оказывает влияние высокий травостой, достигающий 1,5 м, который в зимний период под воздействием большого слоя снега заваливает подрост и приводит к его механическим повреждениям и угнетенному состоянию.

Анализируя в целом возрастные аспекты пихтового подростка под пологом пихтачей можно отметить, что его средний возраст с уменьшением полноты увеличивается. Это наблюдается во всех категориях качественного состояния подростка (рис. 2).

В высокополнотных древостоях ( $P=0,89-0,91$ ) средний возраст жизнеспособного, угнетенного и нежизнеспособного подростка равен  $7,0 \pm 2,0$ ;  $12,1 \pm 3,3$  и  $17,2 \pm 3,6$  лет, соответственно. С уменьшением полноты древесного полога ( $P=0,52-0,55$ ), средний возраст подростка увеличивается и составляет  $11,5 \pm 2,7$ ,  $16,2 \pm 2,5$  и  $21,8 \pm 2,8$  лет, соответственно. В низкополнотных древостоях также прослеживается динамика увеличения среднего возраста жизнеспособного и угнетенного подростка.

#### Библиографический список

1. Основные положения организации и ведения лесного хозяйства Восточно-Казахстанской области (горный регион). – Алматы, 2009.
2. Алексеев, В.А. К методике измерения освещенности под пологом леса // Физиология растений. – 1963. – № 10.
3. Бирюков, В.Н. Группы типов леса Казахстана. – Алма-Ата, 1982.
4. Северский, Э.В. Руководство для определения типов лесорастительных условий и лесорастительного районирования темнохвойных лесов Рудного Алтая. – Алма-Ата, 1971.
5. Побединский, А.В. Изучение лесовосстановительных процессов. – М., 1966.
6. Глазырин, В.М. Возобновительный процесс и рубки в островных борах Кустанайской области // Труды КазСХИ. – Алма-Ата. – 1960. – Т. 8. – Вып. 7.
7. Ерсалиев, С.А. Световой режим под пологом темнохвойных лесов Джунгарского Алатау // Повышение продуктивности лесов горных и предгорных зон Казахстана: сб. трудов. – Алма-Ата, 1986.
8. Калачев, А.А. Влияние освещенности и состава насаждения на качество возобновления пихты сибирской в условиях Рудного Алтая // Вестник сельскохозяйственной науки Казахстана. – 2001. – № 2.

#### Bibliography

1. Osnovniye polozheniya organizatsii i vedeniya lesnogo khozyaystva Vostochno-Kazakhstanskoy oblasti (gorniy region). – Almatih, 2009.
2. Alekseev, V.A. K metodike izmereniya osvethennosti pod pologom lesa // Fiziologiya rasteniy. – 1963. – № 10.
3. Biryukov, V.N. Gruppah tipov lesa Kazakhstana. – Alma-Ata, 1982.
4. Severskiy, E.V. Rukovodstvo dlya opredeleniya tipov lesorastitelnykh usloviy i lesorastitel'nogo rayonirovaniya temnokhvoynykh lesov Rudnogo Altaya. – Alma-Ata, 1971.
5. Pobedinskiy, A.V. Izucheniye lesovosstanovitel'nykh processov. – M., 1966.
6. Glazhirin, V.M. Vozobnovitel'nyy process i rubki v ostrovnnykh borakh Kustanayskoy oblasti // Trudih KazSKhI. – Alma-Ata. – 1960. – T. 8. – Vihp. 7.

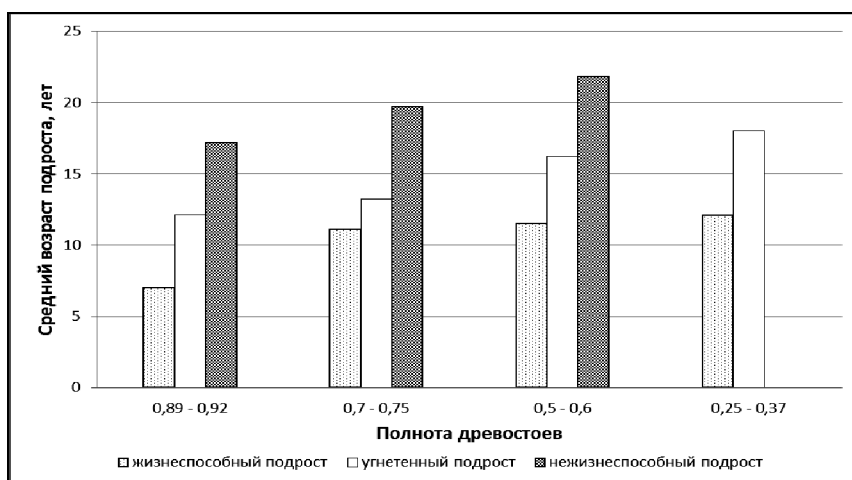


Рис. 2. Взаимосвязь между средним возрастом подростка и полнотой древесного полога в пихтовых насаждениях

Такая взаимосвязь свидетельствует о том, что нормальное развитие пихтового подростка под пологом зависит от степени освещенности. В высокополнотных пихтовых древостоях угнетающее действие древесного полога на подрост проявляется в более раннем возрасте, тогда как с уменьшением полноты и, соответственно, увеличением светодовольствия дольше сохраняются условия для оптимального роста подростка.

**Заключение.** Успешность лесовосстановительного процесса после проведения рубок главного пользования во многом зависит от качественного состояния находящегося под пологом материнского древостоя подростка и его сохранность. Наибольшее влияние на качественные и количественные показатели естественного возобновления под пологом оказывает полнота и, следовательно, световой режим. В зависимости от освещенности меняется и качество естественного возобновления. С увеличением полноты уменьшается освещенность под его пологом, и соответственно, происходит ухудшение качественного состояния подростка. Это необходимо учитывать при определении способа рубок особенно в высокополнотных пихтовых насаждениях, в которых следует проводить несплошные рубки (добровольно-выборочные или равномерно-постепенные). Снижение полноты в таких пихтачах на 2 единицы приводит к полному увеличению первоначального количества жизнеспособного подростка, а также к значительному его перераспределению по качественному состоянию.

Резкое изменение лесорастительных условий, вызванное проведением сплошной рубки, является причиной гибели нежизнеспособного и длительного срока адаптации к новым световым условиям угнетенного подростка. В лучшем случае на вырубках формируются временные березовые или осиновые молодняки, в худшем – вырубки зарастают травой или кустарниками.

7. Ersaliev, S.A. Svetovoy rezhim pod pologom temnokhvoyjnihkh lesov Dzhungarskogo Alatau // Povihsenie produktivnosti lesov gornihkh i predgornihkh zon Kazakhstan: sb. trudov. – Alma-Ata, 1986.
8. Kalachev, A.A. Vliyanie osvetennosti i sostava nasazhdeniya na kachestvo vozobnovleniya pikhtih sibirskoy v usloviyakh Rudnogo Altaya / Vestnik seljskokhozyajstvennoy nauki Kazakhstan. – 2001. – № 2.

Статья поступила в редакцию 24.01.13

УДК 551.16

**Kosheleva E.D. ASSESSING THE DYNAMICS OF RIVERS FLOW RATE IN WESTERN SIBERIA UNDER SUFFICIENT OBSERVATIONAL DATA: APPROACHES, METHODS, CALCULATIONS AND FORECAST.** The existent concept of flow norms, approaches and methods of calculation are considered. For the series of river flow in Western Siberia of more than 50 years, the situation of consistent extension of observations over time was reproduced, and the flow rate of consistently lengthening series was calculated. The predictions of flow rate change by the linear trends of average annual discharge and the linear trends of flow rate of the lengthening series were compared. The conclusion on the flow rate variation under the influence of climate change in recent decades was made.

**Key words:** observation, flow rate, average annual river flow, trend, fractional quadratic standard error, forecast, climate change, river, Western Siberia.

**Е.Д. Кошелева**, канд. сельхоз. наук, доц., н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: edk@iwep.asu.ru

## ОЦЕНКА ДИНАМИКИ НОРМ СТОКА РЕК ЗАПАДНОЙ СИБИРИ ПРИ ДОСТАТОЧНОСТИ ДАННЫХ НАБЛЮДЕНИЙ: ПОДХОДЫ, МЕТОДЫ, РАСЧЕТЫ И ПРОГНОЗЫ\*

Рассмотрены существующее понятие нормы стока, подходы и методы расчета. Для рек Западной Сибири с рядами стока более 50 лет имитируется ситуация последовательного удлинения наблюдений во времени и рассчитываются нормы стока получаемых рядов. Выполнено сравнение прогнозов изменения нормы стока по линейным трендам среднегодовых расходов и линейным трендам норм стока удлиняющихся рядов. Сделаны выводы о величинах изменений норм стока под действием климатических изменений последних десятилетий.

**Ключевые слова:** наблюдения, норма стока, среднегодовые расходы, тренд, относительная средняя квадратическая ошибка, прогнозы, климатические изменения, река, Западная Сибирь.

В связи с необходимостью оценивать изменения водности рек под действием климатических изменений последних десятилетий возникает потребность в выявлении существующих тенденций у таких гидрологических показателей, как модуль стока ( $M_o$ , л/с·км<sup>2</sup>), средний многолетний объем стока за год ( $W_o$ , м<sup>3</sup>/год), средний многолетний слой стока ( $h_o$ , мм/год), коэффициент стока  $\pm \square$ . Первые три показателя являются производными значениями от нормы стока ( $Q_o$ , м<sup>3</sup>/с), взятой за год или приведенной к единице площади водосбора, а уравнение коэффициента стока оценивает соотношение слоя стока к слою осадков за год. Таким образом, норма стока является ключевым параметром указанных гидрологических показателей. Оценка изменений норм стока и их прогноз на ближайшие 10-20 лет актуальны для гидрологического картографирования и задач имитационного моделирования, где используются уравнения водного баланса территорий.

**Существующие понятия и подходы.** Следует определиться с термином «норма стока». В практической гидрологии он используется в рамках гипотезы соответствия многолетних колебаний величин годового стока модели стационарного случайного процесса с дискретными временем [1].

Во-первых, А.И. Чеботарев (1978) дает следующее определение: «норма гидрологических величин – среднее значение характеристики гидрологического режима за многолетний период такой продолжительности, при увеличении которой полученное среднее значение существенно не меняется» [2, с. 180]. При таком определении критерий «существенно не меняется» не является прописанным явным.

В связи с этим далее следует уточнение: «В качестве возможного критерия продолжительности указанного многолетнего периода принимается «условие включения в этот период четного числа многолетних циклов изменения рассматриваемой величины» [2, с. 180]. Назовем это условие критерием «четное число циклов водности». Минимальное четное число многолетних циклов – это два. Обычно выделяемые циклы водности средних и крупных рек Западной и Восточной Сибири имеют продолжительность в 8, 11, 14, 22 года [3]. По данному критерию для расчета норм стока ряд должен содержать данные за 16, 22, 28 или 44 года. Поскольку речь идет о циклах водности, то их выделение предполагает построение сокращенной интегральной кри-

вой стока, а продолжительность ряда двух циклов водности носит сугубо частный характер для разных рек.

Далее А.И. Чеботарев значительно удлиняет необходимый ряд: «практически нормой гидрологических величин считается среднее значение, полученное из ряда, охватывающего 40-60 лет наблюдений» [2, с. 180]. При такой формулировке игнорируется требование репрезентативности рядов, но по сути своей такое положение соответствует гипотезе о случайном процессе.

Во-вторых, по принятому в 2003 г. СП 33-101-2003 «продолжительность периода наблюдений считают достаточной, если рассматриваемый период репрезентативен (представителен), а относительная средняя квадратическая погрешность расчетного значения исследуемой гидрологической характеристики не превышает 10 % для годового и сезонного стоков» [4, с. 5]. Назовем это условие критерием «10 % ошибки». «Репрезентативный ряд наблюдений над каким-либо элементом гидрологического режима – ряд, типично отражающий закономерности изменения этого явления за рассматриваемый период на рассматриваемой территории» [2, с. 223]. Назовем это условие критерием «репрезентативности». Таким образом, если средняя квадратическая ошибка среднего значения ряда не превышает 10 % и если рассматриваемый период содержит  $n$  полных циклов водности (один, два, три цикла и т.д.), то такое среднее значение можно считать нормой стока.

В-третьих, исходя из первоначальной гипотезы соответствия многолетних колебаний величин годового стока модели стационарного случайного процесса с дискретными временем, имеется некоторое противоречие. Если ряд случаен, то не имеет смысла вводить критерий репрезентативности, т.к. предполагается, что в данном процессе нет циклических закономерностей кроме случайностей как таковых. Потому представляет интерес процесс имитации последовательного удлинения рядов наблюдений во времени для имеющихся длинных рядов среднегодовых расходов. Это позволит оценить динамику расчетных значений норм стока и сравнить результаты расчета норм стока, полученные различными способами.

В-четвертых, при применении гипотезы о наличии стационарного случайного процесса в гидрологических рядах стока и при используемых далее методах математической статистики с широко распространенной процедурой определения параметров

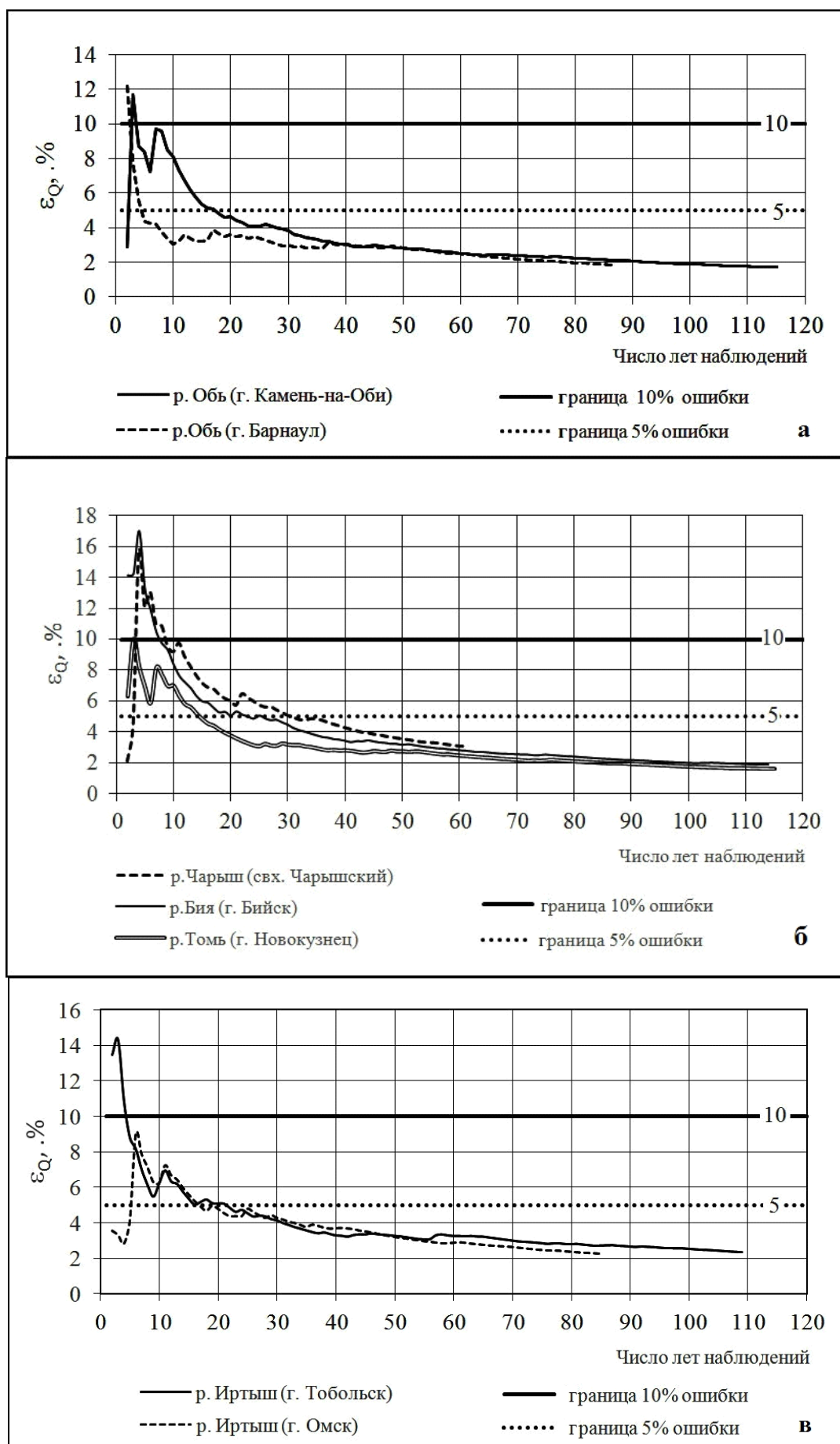


Рис. 1. Относительная средняя квадратическая ошибка средней многолетней величины годового стока для удлиняющихся рядов: а – р. Обь; б – притоки Верхней Оби; в – р. Иртыш

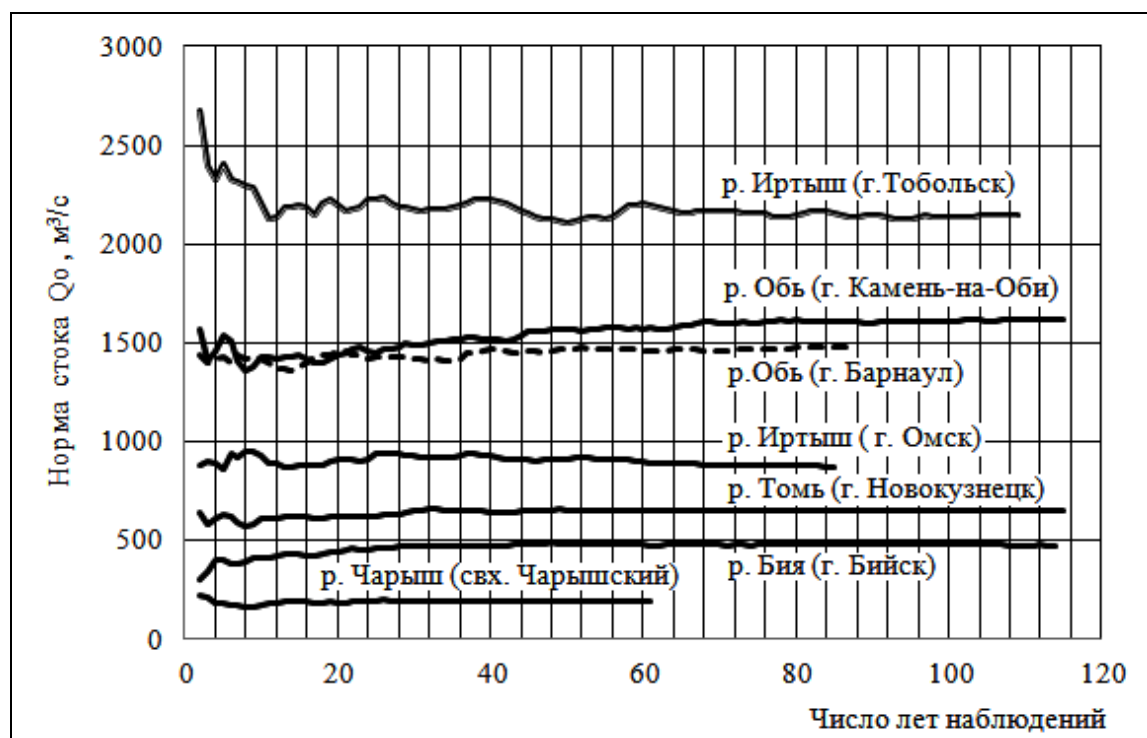


Рис. 2. Средние значения последовательно удлиняющихся рядов годового стока исследуемых рек, метод 1

Таблица 1

Результаты расчета средних значений последовательно удлиняющихся рядов годового стока, метод 1

Водоток – створ	Норма стока за весь период наблюдений, м³/с	Длина динамических рядов, лет		Зона стабилизации		
		максимальная	с ошибкой $\varepsilon_{\text{с}} \leq 10\%$	начало, лет наблюдений	тренд линейный	прогноз $Q_0^{2020}$ , м³/с
Обь – г. Барнаул	1474	87	3 и более	61	«+»	1486
Обь – г. Камень-на-Оби	1617	115	4 и более	69	«+»	1619
Бия – г. Бийск	473	114	8 и более	51	«-»	475
Чарыш – свх. Чарышский	191	61	9 и более	36	«+»	194
Томь – г. Новокузнецк	652	115	4 и более	52	«+»	651
Иртыш – г. Тобольск	2149	109	5 и более	66	«-»	2118
Иртыш – г. Омск	872	81	2 и более	62	«-»	862

Примечание: «+» – тренд положительный, «-» – тренд отрицательный.

эмпирических и аналитических кривых обеспеченности предполагается, что ряды стационарны. Но фактически мы имеем дело с нестационарностью математического ожидания и дисперсий, тем самым оказываемся вне гипотезы стационарности. Рекомендуемый метод «борьбы» с нестационарностью рядов по СП 33-101-2003 – это выделение в нестационарном ряду двух и более стационарных совокупностей однородных элементов [4]. Кроме того, Государственный гидрологический институт (2010 г.) предложил развернутые рекомендации по оценке однородности гидрологических характеристик и определению их расчетных значений по неоднородным данным [5]. Целью таких оценок и выявлений является нахождение параметров эмпирических и аналитических кривых обеспеченности. В рамках же данного исследования мы намеренно не идем далее расчетов норм стока и исследуем «как есть» данный показатель.

Наиболее распространенная нестационарность математического ожидания (синонимы: «среднее значение» в математике, «норма стока» в гидрологии) – это наличие линейных трендов в ряду наблюдений среднегодовых расходов.

В связи с этим, в ряде работ в 2010-2012 гг. нами была предпринята попытка оценить тренды среднегодовых расходов рек Верхней Оби и Иртышского бассейна, вычислить скорости изменения норм стока за 10 лет и выполнить прогноз норм стока на ближайшие 10-20 лет [6-9]. Для аналитического представления сценарного прогноза на основе линейных трендов ис-

пользовалось приближенное равенство нормы стока  $Q_0$  (м³/с), вычисленной по рядам наблюдений, и среднего значения ряда  $Q_0^T$  (м³/с) рассчитанного линейного тренда. В рамках текущего исследования представляет интерес сравнение результатов прогноза норм стока по линейным трендам среднегодовых расходов и прогноза норм стока по графикам средних значений удлиняющихся рядов среднегодовых расходов (имитация хода времени).

В зарубежной гидрологической практике в последнее время уделяется внимание выявлению тенденций в стоке рек в связи с изменчивостью (или изменением) климата. Так для природных бассейнов Канады в ряде недавних исследованиях были проанализированы различные аспекты гидрологического режима: сезонные, средние, минимальный и максимальный сток. Но форма представления результата носит характер категорий – «нет изменений», «тенденции понижения стока», «тенденции роста стока», что и демонстрируют представленные карты [10]. Установление качественных характеристик бесспорно полезно, но больший интерес представляет количественная оценка тенденций и прогноз на их основе.

**Объекты исследования.** Рассчитанные по среднемесячным значениям расходов [11] среднегодовые расходы семи рек Западной Сибири, имеющих длинные ряды наблюдений: р. Обь – г. Барнаул (1922-2008 гг.); р. Обь – г. Камень-на-Оби (1922-2006); р. Бия – г. Бийск (1895-2008); р. Чарыш – свх. Чарышский (1948-

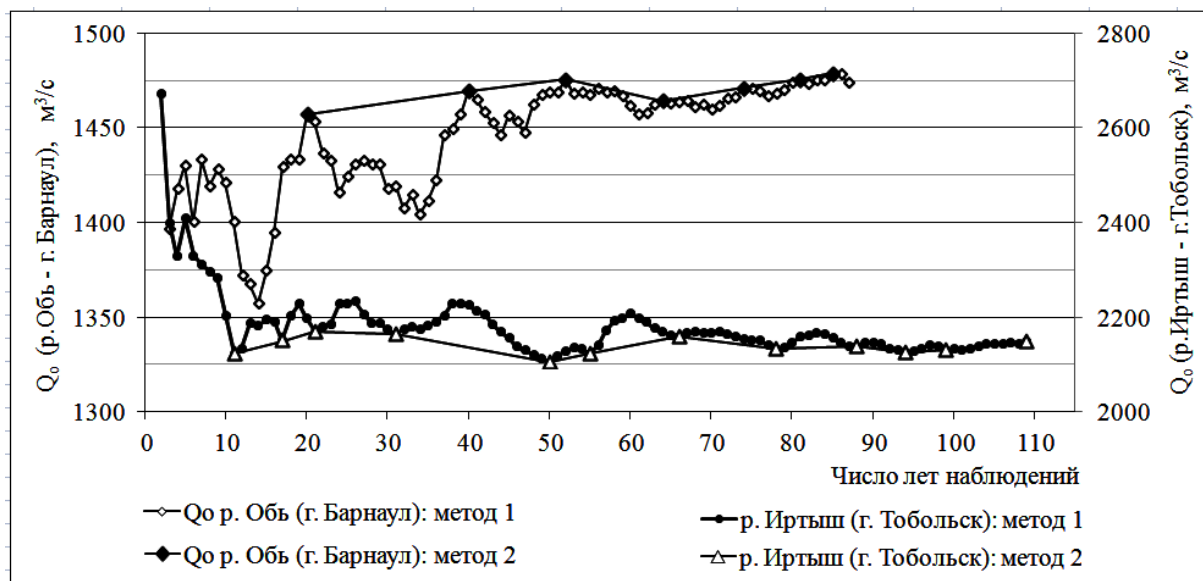


Рис. 3. Сравнение результатов применения 1 и 2 метода расчета норм годового стока

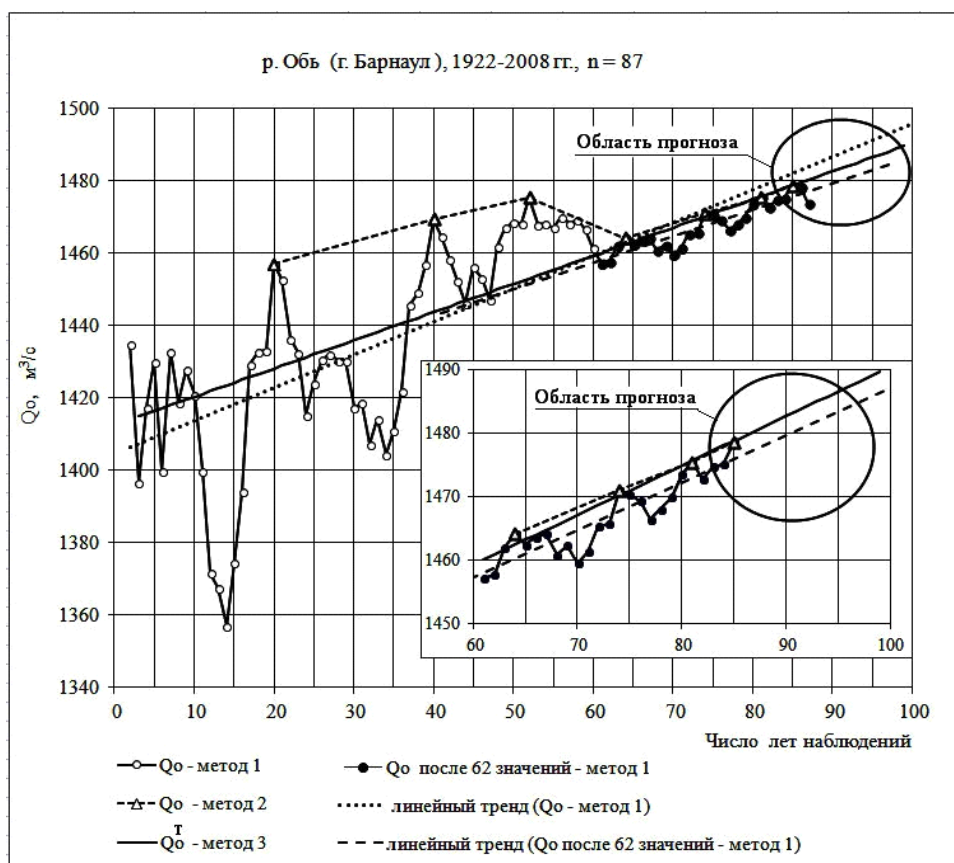


Рис. 4. Сравнение результатов применения 1-3 методов расчета норм годового стока

2008); р. Томь – г. Новокузнецк (1894-2008); р. Иртыш – г. Тобольск (1891-1999); р. Иртыш – г. Омск (1923-2007).

#### Используемые методы и результаты

**Метод 1.** В соответствии с СП 33-101-2003, нормой стока может быть названо среднее значение ряда со средней квадратической погрешностью  $e_0$  расчетного значения меньше 10 %. Для обнаружения требуемой длительности ряда выбранные ряды были представлены динамической матрицей элементов  $Q_{\text{ср.год}}(i)$  с количеством членов ряда от 2 до  $n$ . Количество лет наблюдений ( $n_i$ ), доступных для анализа, последовательно удлинняется на единицу:  $n(i) = T_k(i) - T_n$ , где  $T_k(i)$  – год конца наблюдений,  $T_n$  – год начала наблюдений. На рис. 1 показана средняя

квадратическая погрешность среднего значения годового стока, на рис. 2 – графики средних значений последовательно удлиняющихся рядов.

Результаты анализа указанных графиков представлены в таблице 1. Обнаруживается, что в соответствии с критерием 10% ошибки в рамках гипотезы о стационарном случайном процессе, мы можем называть нормой стока среднее ряда, состоящего, как минимум из 2 лет наблюдений (р. Иртыш – г. Омск), и, как максимум, из 9 лет (р. Чарыш – свх. Чарышский). Это гораздо меньше, чем 1 цикл водности (критерий «репрезентативности»), и чем 2 цикла (критерий «четное число циклов водности»). Два последних критерия выводят за рамки используемой гипотезы.

Таблица 2

Прогнозы норм стока с использованием линейных трендов метода 1 и 3

Водоток – пост	Период наблюдений		Q <sub>0</sub> за период м <sup>3</sup> /с	Метод	Q <sub>0</sub> <sup>Т</sup> для Тк, м <sup>3</sup> /с	Прогноз нормы стока			
	Тн, год	Тк, год				Q <sub>0</sub> <sup>2010</sup> , м <sup>3</sup> /с	Q <sub>0</sub> <sup>2020</sup> м <sup>3</sup> /с	скорость изменения за 10 лет ΔQ <sub>0</sub>	
								м <sup>3</sup> /с	%
Обь – г. Барнаул	1922	2008	1473,8	1	1477,1	1478,5	1485,8	7,30	0,49
				3	1521,6	1523,8	1534,9	11,11	0,73
Обь – г. Камень-на-Оби	1894	2008	1617,4	1	1615,2	1615,7	1618,6	2,86	0,18
				3	1719,7	1723,3	1741,3	17,94	1,04
Бия – г. Бийск	1885	2008	472,8	1	475,6	475,6	475,4	–0,21	–0,04
				3	470,5	470,5	470,1	–0,40	–0,08
Чарыш –свх. Чарышский	1948	2008	191,3	1	192,0	192,7	194,1	1,74	0,91
				3	196,5	196,8	198,5	1,72	0,87
Томь – г. Новокузнецк	1894	2008	652,3	1	650,6	650,7	650,9	0,23	0,04
				3	665,7	666,2	668,5	2,36	0,35
Иртыш – г. Тобольск	1891	1999	2149,2	1	2132,6	2125,2	2118,4	–6,75	–0,32
				3	2126,8	2122,2	2118,1	–4,15	–0,20
Иртыш – г. Омск	1923	2007	872,1	1	871,6	869,4	862,1	–7,32	–0,84
				3	799,3	794,1	776,7	–17,35	–2,18

Примечание – в прогнозе по линейному тренду метода 1 использовался тренд зоны стабилизации.

Для каждого ряда выделена зона стабилизации, где амплитуда колебаний рассчитанной нормы стока становится стабильной и минимальной. На основе данного периода по линейному тренду этого участка можно выполнить сценарный прогноз норм стока, например, к 2020 г, предполагая сохранение существующих тенденций в будущем.

**Метод 2.** Расчет норм стока выполнялся для репрезентативных периодов, содержащих полные циклы водности. Для демонстрации результатов выбран годовой сток р. Обь (г. Барнаул) и р. Иртыш (г. Тобольск). У реки Обь (г. Барнаул) за период с 1922 по 2008 гг. по разностной интегральной кривой установлено 6 циклов водности, где в начале идет фаза подъема, затем спада. Годы, завершающие эти циклы водности: 1941, 1961, 1973, 1985, 1995, 2002 гг. У реки Иртыш (г. Тобольск) для ряда с 1891 по 1999 гг. выделено 12 циклов водности с первой фазой спада, а затем подъема. Точки завершения циклов – 1901, 1907, 1911, 1921, 1940, 1945, 1956, 1968, 1978, 1984, 1989, 1999 гг.

При наложении результатов расчета норм стока удлиняющихся репрезентативных рядов по методу 2 на графики средних значений удлиняющихся рядов (метод 1) обнаруживается, что при учете репрезентативности средние значения по методу 2 идут либо по максимумам метода 1 в случае чередования фаз «подъем-спад» (р. Обь, рис. 3), завышая тем самым значения нормы стока, либо по минимумам графиков – в случае чередования фаз «спад-подъем» (р. Иртыш, рис. 3), занижая значения норм стока.

Таким образом, соблюдение требования репрезентативности для рядов с продолжительностью наблюдений до 50-60 лет приводит либо к завышению значения нормы, либо к занижению ее. Характер первой же фазы в цикле водности определяется только годом начала наблюдения на данном водотоке, который детерминирован всецело историческими факторами. Это правило остается верным и в том случае, когда приходится отбрасывать несколько первых лет для приведения ряда к репрезентативному виду.

**Метод 3.** Необходимость количественной оценки изменения годового стока и его прогноза привела к использованию линейных трендов среднегодовых расходов. Из-за приближенного равенства интегралов функции годового стока и его линейного тренда существует приближенное равенство нормы стока  $Q_0$  ( $m^3/c$ ), вычисленной по рядам годового стока, и среднего значения ряда  $Q_0^T$  ( $m^3/c$ ), формируемого линейным трендом этого годового стока. Используя уравнение линейного тренда, можно построить свой удлиняющийся во времени ряд средних значений

$Q_0^T(i)$ , где  $i=2..N$ . На рис. 4 такой ряд представлен под соответствующим обозначением « $Q_0^T$  – метод 3».

В таблице 2 для сравнения приведены прогнозы, выполненные по линейному тренду среднегодовых расходов (метод 3), и прогнозы с использованием линейного тренда средних значений удлиняющихся рядов зоны стабилизации (метод 1). Оба прогноза верно отражают существующие тенденции (знак тренда). Наиболее предпочтительным являются прогнозы по методу 1, т.к. их расчетное значение норм стока в конце периода наблюдений  $Q_0^T(T_k)$  ближе к значению нормы, рассчитанной за этот период наблюдений  $Q_0$ . В целом обнаруживаемые тенденции за 10 лет не превышают 1% от нормы стока предыдущего десятилетия.

#### Выводы

В рамках гипотезы о стационарном случайном процессе для исследуемых длинных рядов среднегодовых расходов критерий 10 % ошибки позволяет использовать для расчета нормы стока ряды меньшей продолжительности, чем два других критерия – «репрезентативности» и «четное число циклов водности».

Соблюдение требования репрезентативности для рядов с продолжительностью наблюдений до 50-60 лет приводит либо к завышению значения нормы, либо к занижению ее в зависимости от характера чередования фаз в цикле водности. В первом случае в цикле водности выстраивается последовательность фаз «подъем-спад», во втором случае – «спад-подъем». Характер чередования этих фаз определяется только годом начала наблюдения на данном водотоке, который детерминирован всецело историческими факторами.

Наличие линейных трендов в рядах как среднегодовых расходов, так средних значений удлиняющихся во времени рядов (совпадающих между собой по знаку), демонстрирует отсутствие стационарности в наблюдаемом процессе, позволяет судить об изменении норм стока и делать прогнозы.

Наиболее предпочтительными являются прогнозы по методу 1 – с использованием линейного тренда зоны стабилизации средних значений удлиняющихся рядов. Для рассмотренных рек Западной Сибири при достаточности данных наблюдений обнаруживаемые изменения нормы стока за 10 лет не превышают 1% от показателя предыдущего десятилетия.

\* Исследование выполнено в рамках проекта VII.76.1 «Разработка и создание информационно-моделирующих систем для мониторинга и оперативного прогнозирования опасных гидрологических ситуаций на водных объектах Сибири».

## Библиографический список

1. Рождественский, А. В. Статистические методы в гидрологии /А.В. Рождественский, А.И. Чеботарев. – Л., 1974.
2. Чеботарев, А.И. Гидрологический словарь. – Л., 1978.
3. Синюкович, В.Н. Характер и природа синхронных колебаний стока рек юга Сибири // География и природные ресурсы. – 1999. – № 3.
4. СП 33-101-2003. Определение основных расчетных гидрологических характеристик. – Взамен СНиП 2.01.14-83; введ. 2003-12-26 // Госстрой России. – М., 2004.
5. Методические рекомендации по оценке однородности гидрологических характеристик и определению их расчетных значений по неоднородным данным // Государственное учреждение «Государственный гидрологический институт». – СПб., 2010.
6. Кошелева, Е.Д. Изменение стока реки Оби в створе г. Барнаула под влиянием изменений климата // Фундаментальные проблемы воды и водных ресурсов: материалы 3-й Всероссийской конф. с междунар. участием. – Барнаул, 2010.
7. Поверхностный сток на водосборах Большого Васюганского болота в условиях изменения климата / А.Т. Зиновьев, В.П. Галахов, Е.Д. Кошелева, О.В. Ловцкая // Девятое сибирское совещание по климатологическому мониторингу: материалы конф. – Томск, 2011.
8. Формирование поверхностного стока на юге Западной Сибири в условиях изменяющегося климата / А.Т. Зиновьев, В.П. Галахов, Е.Д. Кошелева, О.В. Ловцкая // Водные и экологические проблемы Сибири и Центральной Азии: тр. Всероссийской науч. конф. с междунар. участием, посвященной 25-летию юбилею Института водных и экологических проблем СО РАН: в 3 т. – Барнаул, 2012. – Т.1.
9. Поверхностный сток на заболоченных водосборах Обь-Иртышского бассейна в условиях изменяющегося климата (на примере Большого Васюганского болота) / В.П. Галахов, А.Т. Зиновьев, Е.Д. Кошелева, О.В. Ловцкая // Вода и водные ресурсы: Системообразующие функции в природе и экономике: тр. Всероссийской науч. конф. – Новочеркасск, 2012.
10. Threats to Water Availability in Canada // Environment Canada [Э/р]. – Р/д: [www.ec.gc.ca](http://www.ec.gc.ca).
11. Специализированные массивы для климатических исследований // ВНИИ ГМИ МЦЦ [Э/р]. – Р/д: [www.meteo.ru](http://www.meteo.ru)

## Bibliography

1. Rozhdestvenskiy, A. V. Statisticheskie metodih v gidrologii /A.V. Rozhdestvenskiy, A.I. Chebotarev. – L., 1974.
2. Chebotarev, A.I. Gidrologicheskiy slovarj. – L., 1978.
3. Sinyukovich, V.N. Kharakter i priroda sinkhronnih kolebaniy stoka rek yuga Sibiri // Geografiya i prirodniye resursih. – 1999. – № 3.
4. SP 33-101-2003. Opredelenie osnovnihk raschetnihk gidrologicheskikh kharakteristik. – Vzamen SNiP 2.01.14-83; vved. 2003-12-26 // Gosstroy Rossii. – M., 2004.
5. Metodicheskie rekomendacii po ocenke odnorodnosti gidrologicheskikh kharakteristik i opredeleniyu ikh raschetnihk znacheniy po neodnorodnim dannim // Gosudarstvennoe uchrezhdenie «Gosudarstvenniy gidrologicheskiy institut». – SPb., 2010.
6. Kosheleva, E.D. Izmenenie stoka reki Obi v stvore g. Barnaula pod vliyaniem izmeneniy klimata // Fundamentalniye problemih vodih i vodnihk resursov: materialih 3-yj Vserossiyskoy konf. s mezhduar. uchastiem. – Barnaul, 2010.
7. Poverkhnostniy stok na vodosborakh Bolshogo Vasyuganskogo bolota v usloviyakh izmeneniya klimata / A.T. Zinovjev, V.P. Galakhov, E.D. Kosheleva, O.V. Lovckaya // Devyatoe sibirskoe sovethanie po klimato-ehkologicheskemu monitoringu: materialih konf. – Tomsk, 2011.
8. Formirovanie poverkhnostnogo stoka na yuge Zapadnoy Sibiri v usloviyakh izmenyayuthegosya klimata / A.T. Zinovjev, V.P. Galakhov, E.D. Kosheleva, O.V. Lovckaya // Vodniye i ehkologicheskie problemih Sibiri i Centralnoy Azii: tr. Vserossiyskoy nauch. konf. s mezhduar. uchastiem, posvyatennomu 25-letnemu yubileyu Instituta vodnihk i ehkologicheskikh problem SO RAN: v 3 t. – Barnaul, 2012. – T.1.
9. Poverkhnostniy stok na zabolochennihk vodosborakh Obj-Irtishskogo bassejina v usloviyakh izmenyayuthegosya klimata (na primere Bolshogo Vasyuganskogo bolota) / V.P. Galakhov, A.T. Zinovjev, E.D. Kosheleva, O.V. Lovckaya // Voda i vodniye resursih: Sistemoobrazuyuthe funkcii v prirode i ehkonomike: tr. Vserossiyskoy nauch. konf. – Novocherkassk, 2012.
10. Threats to Water Availability in Canada // Environment Canada [Eh/r]. – R/d: [www.ec.gc.ca](http://www.ec.gc.ca).
11. Specializirovaniye massivih dlya klimaticheskikh issledovaniy // VNIi GMI MCC [Eh/r]. – R/d: [www.meteo.ru](http://www.meteo.ru)

Статья поступила в редакцию 24.01.13

УДК 551.796

*Otgonbayar D. SPATIAL VARIABILITY AND ALLOCATION OF GLACIAL RUNOFF RIVER BASINS IN THE RIDGE TSAMBAGARAV, MUNHHAYRHAN AND SUTA (MONGOLIAN ALTAI).* In work considers the glaciers of mountain ranges and glacial runoff river basins. The calculations were performed for 17 mountain-ice pool area (the Tsambagarav, Munhhayrhan, Suta). These areas are distinct in their areas, water availability, scale glaciers and glacial runoff values.

**Key words:** Mongolian Altai, Tsambagarav, Munhhayrhan, Suta, glacier, glacial runoff.

**Д. Отгонбаяр**, канд. географ. наук, преп. Ховдского университета, г. Ховд,  
E-mail: [summit\\_aamo@mail.ru](mailto:summit_aamo@mail.ru), [iccore\\_ot@yahoo.com](mailto:iccore_ot@yahoo.com)

## ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ИЗМЕНЧИВОСТЬ И РАСТРЕДЕЛЕНИЕ ЛЕДНИКОВОГО СТОКА В БАСЕЙНАХ РЕК ХРЕБТОВ ЦАМБАГАРАВ, МУНХХАЙРХАН И СУТАЙ (МОНГОЛЬСКИЙ АЛТАЙ)

В статье рассматриваются ледники горных хребтов Монгольского Алтая и ледниковый сток по бассейнам рек. Расчеты выполнены для 17 горноледниковых бассейнов территории (горный узел Цамбагарав, хребты Мунххайрхан и Сутай). Эти районы различны между собой по своим площадям, водоносности, масштабам опеденения и величинам ледникового стока.

**Ключевые слова:** Монгольский Алтай, Цамбагарав, Мунххайрхан, Сутай, ледник, ледниковый сток.

*Ледниковый сток и методы его определения*

Сток практически чистой воды от таяния снега и льда в областях современного опеденения является важной составляющей водных ресурсов в условиях аридного климата. Правильное определение величины ледникового стока является одним из важных условий достоверной оценки ресурсов поверхностного стока. Долгое время среди гидрологов и гляциологов не было единства в трактовке понятия «ледниковый сток». Считалось, что он формируется за счет таяния льда и фирна либо вследствие таяния льда под мореной, открытого льда и старого

фирна, при этом сток от таяния сезонного снега на поверхности ледников относится к снеговому питанию [1].

В настоящей работе «ледниковый сток» – это все талые воды (снег, фирн, лед), сформированные в пределах контура ледника, включая и жидкие осадки, редуцированные на величину внутреннего питания [2]. Он начинается от уровня, где таяние превышает внутреннее питание (линия нулевого стока) и нарастает к концу ледника. Средний по леднику слой ледникового стока в среднемноголетнем отношении соответствует ледниковому стоку на высоте граница питания. Наиболее достовер-

Таблица 1

Ледниковый сток по оценкам разными методами

Бассейн рек	Площадь		Ледниковый сток, млн. м <sup>3</sup>		
	бассейна	ледников	водный баланс	метод Кренке	расчленение гидрографа
Мульта	17,9	6,1	11,6	12,3	14,6
Актру	34,9	16,0	17,7	17,5	22,5
Аккем	77,8	20,4	16,6	17,4	21,8
Катунь-Белуха	55,7	17,5	26,2	27,6	25,7

Таблица 2

Ледниковый сток по бассейнам рек в хребтах Цамбагарав, Мунххайрхан и Сутай

Бассейны рек	Количество ледников	Площадь ледников, км <sup>2</sup>	Высота границы питания, м	Таяние на высоте границы питания (а, мм)	Внутреннее питание (f, мм)	Жидкие осадки (Р <sub>ж</sub> , мм)	Ледниковый сток (R <sub>л</sub> , мм)	Объем ледникового стока (V <sub>л</sub> , млн. м <sup>3</sup> )
Горный узел Цамбагарав								
Зуслангийн-гол	6	5,61	3700	1100	120	45	1025	5,7
Эрэгтийн-гол	5	9,66	3550	1100	120	45	1025	9,6
Яматын-гол	9	14,12	3600	800	110	32	722	10
Хар-Асга гол	10	10,09	3850	650	100	26	576	5,7
Баян-гол	3	9,77	3800	650	100	26	576	5,5
Цаган-гол	3	8,98	3850	720	100	28	648	5,7
Намаржаны гол	1	4,41	3700	750	100	30	680	3
Цагансэр гол	1	6,67	3750	730	100	29	659	4,3
Хойт гол	2	3,87	3600	610	100	25	535	2,1
Всего по хребту	40	73,18	–	–	–	–	–	51,6
Хребет Мунххайрхан								
Шуурхайн гол	5	5,95	3650	700	100	28	628	3,8
Долон-нурын гол	6	10,81	3640	1100	120	45	1025	11,1
Хух-нурын гол	3	7,11	3650	700	100	28	628	4,5
Тургэн гол	3	2,72	3600	1100	120	45	1025	2,7
Всего по хребту	17	25,58	–	–	–	–	–	22,3
Хребет Сутай								
Баян гол	2	3,5	3800	580	100	23	503	1,8
Цаган гол	5	3,55	3800	580	100	23	503	1,8
Зуйлийн гол	2	4,19	3800	580	100	23	503	2,1
Хошоот гол	6	1,33	3800	580	100	23	503	0,7
Всего по хребту	15	12,57	–	–	–	–	–	6,4
Итого	72	111,33	–	–	–	–	–	80,3

ными сведениями о ледниковом стоке являются данные баланса водно-ледниковых исследований в опорных бассейнах, для Алтая – это бассейны Актру, Аккем, Мульты, Чаган в его российской части, которые объективно показывают динамику природных льдов и талого стока [3].

Первые сведения о ледниковом стоке для целых ледниковых систем или их частей появились в 60-80-х годах XX века. Способы расчета в этих работах основывались на различных методах, начиная от расчленения гидрографа и заканчивая водно-балансовым (один из самых достоверных). Возможность впервые оценить ледниковый сток и его территориальное распределение по единой методике появилась после накопления и обобщения огромного массива данных, полученных в периоды МГТ и МГД. В результате была получена универсальная формула, которая впоследствии для каждой горной страны имела некоторые уточнения, связанные с климатическими и гляциологическими особенностями той или иной территории [4].

В основу исследований ледникового стока была положена методика, представляющая собой комбинацию двух способов. Первый – по величине таяния на высоте границы питания ледников (где таяние равно аккумуляции снега). Этот метод был разработан А.Н. Кренке [4-5] на основе вычисления аккумуляции, осадков и стока с ледников по расчетному таянию, которое определялось по формуле типа. Второй – по средней летней

температуре воздуха над всей поверхностью ледников, когда оценка ледникового стока ведется для зон абляции и аккумуляции с учетом зависимости водоотдачи от типов льдообразования [4]. Таким образом, в расчетные характеристики стока по формуле (1) вводилась поправка на величину внутреннего питания, которое определялось согласно районированию процессов льдообразования. Расчеты были выполнены для определения среднего многолетнего значения ледникового стока [6].

В суммарный ледниковый сток включается сток за счет выпадающих на поверхность ледников в период абляции жидких осадков, доля которых в общей сумме летних осадков в разных горных странах различна. В частности, для условий высокогорья Средней Азии А.Н. Кренке принимал, что на поверхность ледников в жидком виде выпадает 50 % летних осадков [5].

По материалам многолетних наблюдений в бассейнах Актру, Аккем и Мульты установлено [3; 7-8], что в гляциальной зоне жидких осадков выпадает в среднем в 6-10 раз меньше, чем твердых, а выше 3200 м осадки выпадают только в твердом виде. Анализ материалов наблюдений показывает, что средняя величина жидких осадков, зависящая от температурных условий летнего периода, составляет около 7 % величины суммарной абляции, изменяясь от 3 до 11 % [7-8]. Эта закономерность, распространенная на остальные бассейны гор Внутренней Азии, позволяет рассчитать величину слоя суммарного ледникового стока, включая сток за счет жидких осадков.

Таким образом, в условиях Алтая величина жидких осадков почти на порядок меньше суммарной годовой абляции. При этом она такая же, как и в Заилийском Алатау и занимает промежуточное положение между Кавказом, где она составляет в среднем 10 % от суммарной абляции и другими ледниковыми системами Тянь-Шаня и Памира, в которых она снижается до 5 % [9].

Поскольку объемная величина годового ледникового стока равна произведению слоя стока на площадь ледников, то конечная формула для определения среднего многолетнего ледникового стока будет иметь вид:

$$R_{\text{л}} = K * (T_{\text{л}} + 9,6)^{2,85} F_{\text{л}} - f F_{\text{л}} + 0,04 a_t \quad (1)$$

где  $F_{\text{л}}$  – общая площадь ледников, км<sup>2</sup>,  $T_{\text{л}}$  – среднегодовой температура воздуха (июнь-август) на высоте граница питания;  $f$  – внутреннее питание ледников;  $a_t$  – суммарное таяние;  $K$  – экспозиционный и морфологический коэффициент, который изменяется от 0,6 до 1,1. Результаты сравнительного анализа определения ледникового стока разными методами представлены в таблице 1, где данные по водному балансу в опорных бассейнах являются наиболее достоверными.

Ошибка расчета по формуле 1 (метод Кренке) не превышает 10 % от воднобалансовых данных и на 25-30 % отличается от данных, полученных методом расчленения гидрографа.

*Пространственная изменчивость и распределение ледникового стока*

Для определения объемов среднегодовой ледникового стока (по форм. 1) использовали площади ледников на период 2006, 2007, 2008 гг. Расчеты были выполнены для 17 горно-

ледниковых бассейнов территории (9 – в горном узле Цамбагарав, 4 – хребта Мунххайрхан, 4 – хребта Сутай). Эти районы различны между собой по своим площадям, водоносности, масштабом оледенения и величинам ледникового стока. В таблице 2 представлены расчетные величины составляющих ледникового стока по этим районам.

Данные таблицы позволяют говорить о проявлении исключительно региональных особенностей в формировании ледникового стока, отличного от всего современного оледенения Алтая в целом (Россия, Казакстан, Китай, Монголия). Этот район представляет собой отдельные высокоподнятые ледниковые массивы (от 3000 до 4360 м), где оледенение представлено в основном куполовидными и плосковершинными ледниками. Преобладающим типом льдообразования по аналогии с ледником Водопадный (бассейн Актру, Россия) здесь является ледяная зона [6-7]. Общее таяние составляет от 600 до 1100 мм, из которых 15-20 % идет на внутреннее питание ледников и только 3-5 % составляют жидкие осадки в общем ледниковом стоке (78 млн. м<sup>3</sup>/год). Есть все основания полагать, что в условиях исключительной сухости климата доля ледникового стока здесь является преобладающей. Многие реки при выходе из гор «телятся», тратя свои воды на фильтрацию в грунт и испарение.

В заключение отметим, что роль современного оледенения в водообмене на территории региона является важной составляющей водных ресурсов в условиях аридного климата. Поскольку среднее время оборота воды в ледниковой системе определяется как соотношение массы составляющих её ледников и суммарной абляции [5], то величина этого соотношения для всех исследуемых хребтов составляет в среднем около 53 лет.

#### Библиографический список

1. Шульц, В.Л. Реки Средней Азии. – Л., 1965.
2. Гляциологический словарь. – М., 1984.
3. Ревякин, В.С. Горноледниковые бассейны Алтая / В.С. Ревякин, В.П. Галахов, В.П. Голещихин. – Томск, 1979.
4. Кренке, А.Н. Зоны льдообразования на ледниках // Геофиз. бюл. – 1973. – № 25.
5. Кренке, А.Н. Расчет ледникового стока на Кавказе по полю температуры воздуха на высоте границы питания ледников / А.Н. Кренке, А.М. Тареева // МГИ. – М. – 1980. – Вып. 39.
6. Нарожный, Ю.К. Особенности внутригодового распределения стока рек Алтая / Ю.К. Нарожный, В.В. Парамов, Л.Н. Шантыкова // МГИ. – М. – 1998. – Вып. 84.
7. Нарожный, Ю.К. Ресурсная оценка и тенденции изменения ледников бассейна Актру (Алтай) за последние полтора столетия // МГИ. – М. – 2001. – Вып. 90.
8. Нарожный, Ю.К. Внешний массообмен ледников Актру: методика наблюдений, тенденция изменения и климатическая обусловленность // Вестник ТГУ. – 2001. – № 274.
9. Голубев, Г.Н. Гидрология ледников. – Л., 1976.

#### Bibliography

1. Shuljc, V.L. Reki Sredneyj Azii. – L., 1965.
2. Glyaciologicheskij slovarj. – M., 1984.
3. Revyakin, V.S. Gornolednikovihe bassejnih Altaya / V.S. Revyakin, V.P. Galakhov, V.P. Golethikhin. – Tomsk, 1979.
4. Krenke, A.N. Zonih ljdobrazovaniya na lednikakh // Geofiz. byull. – 1973. – № 25.
5. Krenke, A.N. Raschet lednikovogo stoka na Kavkaze po polyu temperaturih vozdukha na vihsote granich pitaniya lednikov / A.N. Krenke, A.M. Tareeva // MGI. – M. – 1980. – Vihp. 39.
6. Narozhniyh, Yu.K. Osobennosti vnutrigodovogo raspredeleniya stoka rek Altaya / Yu.K. Narozhniyh, V.V. Paramov, L.N. Shantihkova // MGI. – M. – 1998. – Vihp. 84.
7. Narozhniyh, Yu.K. Resursnaya ocenka i tendencii izmenenie lednikov bassejina Aktru (Altayj) za poslednie poltora stoletiya // MGI. – M. – 2001. – Vihp. 90.
8. Narozhniyh, Yu.K. Vneshniyh massoobmen lednikov Aktru: metodika nablyudeniyy, tendenciya izmeneniya i klimaticheskaya obuslovlennostj // Vestnik TGU. – 2001. – № 274.
9. Golubev, G.N. Gidrologiya lednikov. – L., 1976.

Статья поступила в редакцию 24.01.13

УДК 911.551

*Pavlova K., Robertus Yu., Kivatskaya A. CHARACTER PROPERTY CHANGES AND COMPOSITION IN THE SOIL OF RECREATIONAL AREA (BY THE EXAMPLE OF KATUNSKY DISTRICT).* The paper presents the results of studying the properties and composition of the soil in the areas of public entertainment in the Katun recreational area of the Altai Republic, in which the parameters were evaluated and trends of water-physical properties, size distribution and composition of recreational soils, and suggested approaches to the development of standardized quantitative criteria to assess their condition.

**Key words:** unorganized recreation, recreational digression, properties and composition of the soil, the criteria state.

**К.С. Павлова**, аспирант ИВЭП СО РАН, г. Горно-Алтайск; **Ю.В. Робертус**, канд. г.-м. наук, в.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Горно-Алтайск; **А.В. Кивацкая**, канд. г.-м. наук, м.н.с., Горно-Алтайский филиал ИВЭП СО РАН, г. Горно-Алтайск, E-mail: ariecol@mail.gorny.ru

## ХАРАКТЕР ИЗМЕНЕНИЯ СВОЙСТВ И СОСТАВА ПЛОЧ РЕКРЕАЦИОННЫХ ТЕРРИТОРИЙ (НА ПРИМЕРЕ КАТУНСКОГО РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ)

Приводятся результаты изучения свойств и состава почв на участках массового отдыха в Катунском рекреационном районе Республики Алтай, в ходе которого были оценены параметры и тенденции изменения водно-физических свойств, гранулометрического и химического состава почв рекреационных территорий, а также предложены подходы к выработке унифицированных количественных критериев оценки их состояния.

**Ключевые слова:** неорганизованная рекреация, рекреационная дигрессия, свойства и состав почв, критерии состояния.

Развитие массовых видов отдыха и туризма в настоящее время является одним из основных приоритетов социально-экономического развития Республики Алтай (РА). Массовый поток отдыхающих (около 1,5 млн. человек в 2012 г., из них 20-25 % неорганизованных туристов) приводит к ускоренной деградации уязвимых природных комплексов Горного Алтая, особенно в пределах водоохранных зон доступных для рекреантов рек (Катунь, Бия, Сема и др.) и озер (Телецкое, Манжерокское и пр.). Наиболее неблагоприятная экологическая обстановка складывается в интенсивно используемой для массового неорганизованного отдыха водоохранной зоне р. Катунь в ее среднем течении (Майминский и Чемальский районы РА), выделяемой исследователями в качестве Катунского или Средне-Катунского рекреационного района.

Несмотря на то, что проблеме рекреационной дигрессии природных комплексов посвящено немало исследований [1-4], остается недостаточно изученным весь комплекс изменений свойств и вещественного состава почв рекреационных территорий, а также их связи с сопряженными изменениями растительного покрова. Как отмечает ряд авторов [5-8], возможно использование уровней и тенденций изменений физико-химических свойств почв для индикации интенсивности рекреационного воздействия и ранней диагностики нарушений почвенного покрова на рекреационных территориях.

**Объекты и методы исследований.** Для оценки воздействия на почвы в водоохранной зоне р. Катунь было изучено пять типовых участков массового отдыха с высокими рекреационными нагрузками (в сезон в среднем 30 чел./га) и низкой степенью их обустроенности для целей рекреации. В качестве фона изучались аналогичные серые лесные почвы на незатронутых рекреацией смежных территориях. Было заложено 28 почвенных при-

копов (до глубины 0,5 м), в том числе 9 на фоновых и 19 на рекреационных участках. В них методом кольца в интервалах 0-10, 10-20 и 20-30 см были отобраны 84 пробы для дальнейшего изучения механического состава, физических и химических свойств почв. С помощью экспресс-анализаторов определены температура и твердость почвы в этих интервалах. Аппликационным методом оценена целлюлозолитическая активность почвы.

По общепринятым методикам в РНИХЭЛ (г. Горно-Алтайск) были определены следующие свойства почв: pH, Eh, удельная электропроводимость и солесодержание (экспресс-определение из водной вытяжки), плотность сложения, плотность твердой фазы, влажность, общая пористость, пористость аэрации (расчетный метод). Методом сухого рассеивания определен гранулометрический состав почв по 4 фракциям: <0,05, 0,05-0,25, 0,25-1, >1 мм. Из химических веществ в почвах были определены нитраты, фосфаты, кальций обменный, карбонатность, емкость катионного обмена, содержание гумуса и подвижной серы. Методом полуколичественного спектрального анализа в СФ «Березовгеология» (г. Новосибирск) изучен состав почвенных проб на 30 элементов.

**Обсуждение результатов.** Практически по всем изученным механическим и физическим показателям почвы рекреационных участков заметно отличаются от местного фона. Наиболее показательной из изученной группы свойств является твердость почвы, которая на участках неорганизованной рекреации в интервале 0-10 см варьирует в пределах 11,8-39,0 кг/см<sup>2</sup> (в среднем 21,5 кг/см<sup>2</sup>), что более чем в три раза превышает ее фоновые значения (6,1 кг/см<sup>2</sup>). Повышенная твердость почвы сохраняется до глубины более 30 см, где она превышает фон в среднем в 1,5 раза (таблица 1).

Таблица 1

Характер распределения свойств почв на участках массовой рекреации

Показатели	Интервал 0-10 см			Интервал 10-20 см			Интервал 20-30 см		
	lim	$\bar{x}$	ед. фона	lim	$\bar{x}$	ед. фона	lim	$\bar{x}$	ед. фона
pH <sub>вод.</sub> , ед.	6,25-7,96	6,82	1,09	6,34-8,46	6,85	1,07	6,28-8,65	6,89	1,05
Твердость, кг/см <sup>2</sup>	11,8-39,0	21,5	3,53	5,5-22,5	12,4	1,66	2,8-20,5	7,3	1,49
Плотность, г/см <sup>3</sup>	0,96-1,43	1,24	1,36	1,05-1,36	1,22	1,16	1,02-1,34	1,20	1,04
Влажность, %	6,2-30,5	19,1	0,72	4,2-23,8	13,3	0,61	3,7-20,8	10,0	0,59
Общая пористость, %	41,4-65,1	55,5	0,83	55,9-63,8	59,1	0,93	55,4-66,6	60,7	1,00
Пористость аэрации, %	17,4-51,0	32,2	0,73	28,7-54,7	43,0	1,03	38,2-58,7	48,8	1,22

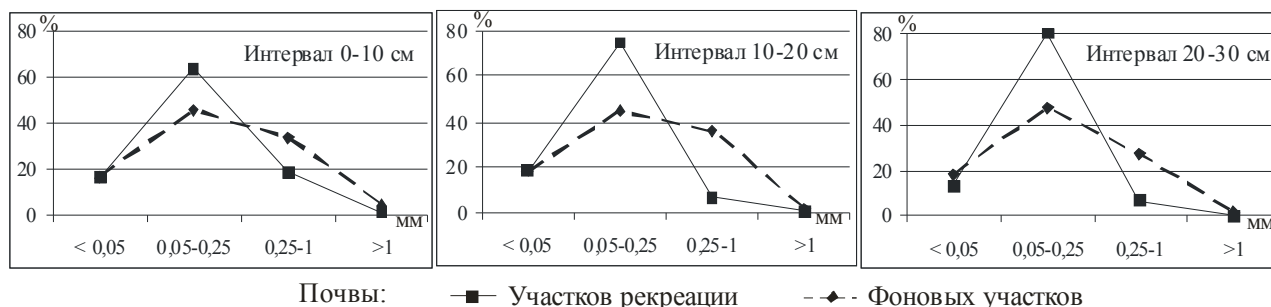


Рис. 1. Гранулометрический состав почв на фоновых и рекреационных участках

Таблица 2

Содержание химических веществ в почвах рекреационных участков

Показатели	Интервал 0-10 см			Интервал 10-20 см			Интервал 20-30 см		
	lim	$\bar{x}$	ед. фона	lim	$\bar{x}$	ед. фона	lim	$\bar{x}$	ед. фона
Гумус, %	2,5-6,2	4,52	0,54	1,0-5,0	2,74	0,56	0,5-4,9	1,82	0,60
Карбонатность, %	0,4-2,5	1,08	1,65	0,4-3,4	0,99	1,74	0,4-4,7	1,06	1,93
Нитраты, мг/кг	2,9-36,2	15,1	0,76	1,8-18,7	7,49	0,86	0,6-11,7	5,73	0,88
P <sub>2</sub> O <sub>5</sub> , мг/кг	60,3-355,2	234,6	0,37	158,5-408,5	284,7	0,42	117,9-498,8	338,5	0,44
Ca <sub>обм</sub> , ммоль/100 г	7,0-13,5	9,93	0,72	4,6-13,4	8,54	0,71	3,4-13,4	7,26	0,70
ЕКО, мг-экв./100 г	16,4-63,8	33,1	0,48	11,9-49,9	25,9	0,72	5,1-41,1	20,7	0,88

Таблица 3

Химический состав почв на участках рекреации

Интервалы, параметры		Si	Ca	Mg	Al	Fe	Na	Cr	Cu	Pb	Zn
		%					млн <sup>-1</sup>				
0-10 см	$\bar{x}$	28,7	1,74	1,68	7,1	3,42	1,31	120	31,1	14,7	73,7
	ед. фона	0,96	1,50	1,08	1,31	1,10	1,10	1,25	1,12	1,06	1,22
10-20 см	$\bar{x}$	29,0	1,42	1,67	7,2	3,68	1,35	125	33,7	14,8	81,1
	ед. фона	0,98	1,21	1,05	1,11	1,14	0,94	1,23	1,10	1,05	1,16
20-30 см	$\bar{x}$	29,5	1,34	1,66	7,5	3,37	1,42	132	32,6	15,3	80,0
	ед. фона	0,99	1,10	1,03	1,01	0,98	0,95	1,18	0,98	0,98	1,12

Под воздействием механического уплотнения почв на участках рекреации также изменяются их плотность сложения (на 4-36 % выше фона) и пористость (на 7-17 % ниже фона), отмечается рост pH их водной фазы (5-9 % выше фона), что связано в основном с повышенной карбонатностью почв рекреационных участков (в среднем в 1,5 раза).

Наиболее значительные изменения всего комплекса изученных водно-физических свойств почв на рекреационных территориях происходят в их верхнем слое (0-10 см). С глубиной они постепенно затухают и сближаются со значениями фоновых почв, однако полная «релаксация» изменений различных свойств этих почв отмечена на глубинах от 30 до 50 см. Исключение составляют величины пористости аэрации и влажности почвы, имеющие обратную связь, что вероятно, связано со значительными нарушениями водного и воздушного режимов почв на участках рекреации.

Гранулометрический состав почв рекреационных участков в основном претерпевает однотипные изменения, выражающиеся в уменьшении на 20-35 % доли фракции крупного песка (0,25-1 мм) и в повышении на эту величину доли среднего и мелкого песка (0,05-0,25 мм). Подобный переход, по-видимому, обусловлен процессом измельчения крупнопесчаной фракции почв и почвообразующих супесей под механическим воздействием человека и автомобилей. При этом доля тонкого песка и физической глины (15-20 %) практически не меняется, как и крупнопесчаной фракции (рис. 1).

Изученный комплекс химических свойств почв также свидетельствует о заметных нарушениях исходных почв на участках рекреации. Так если на фоновых участках среднее содержание гумуса в почвах варьирует от 2,5 % до 6,1 %, то на рекреационных оно уменьшается почти в 2 раза и составляет 1,8-4,5 %. В свою очередь, уменьшение гумусовых веществ способствует снижению почти в 2 раза (интервал 0-10 см) емкости катионного обмена (ЕКО) в почвах (таблица 2).

В почвах рекреационных участков также снижено относительно фона содержание нитратов (на 12-24 %) и пятиокиси фосфора (на 56-63 %) – химических соединений, необходимых для нормального роста и развития растений. Основными причинами подобных негативных изменений являются уплотнение и нарушение водно-физических свойств верхних горизонтов почвенного профиля, в котором происходят основные биогеохимические процессы, в том числе процессы нитрификации и окисления фосфора. Наиболее благоприятной реакцией среды для усвоения растениями фосфат-иона считается слабокислая с pH 6-6,5 ед. [9]. На изученных участках рекреации этому критерию в интервале 0-10 см соответствуют всего 27 % образцов почв, в

интервалах 10-20 и 20-30 см – по 37 %, в то время как для фоновых почв их доля значительно выше – 89 %, 67 и 56 %, соответственно.

Известно, что одним из важнейших химических свойств почвы является ее карбонатность. Присутствие в почве карбонатов обуславливает ее порозность, связность, плотность, состав почвенных растворов и их щелочность [10]. Согласно полученным данным содержание обменного кальция в фоновых почвах напрямую зависит от значений их карбонатности. Уровень этой связи нарастает вниз по профилю почв. Если в интервале 0-10 см коэффициент парной корреляции равен 0,39, то в интервале 20-30 см – 0,81. На рекреационных участках эта прямая зависимость становится незначимой, а в интервале 20-30 см. преобладает в обратную.

Наряду с механическими и физическими свойствами почв на рекреационных участках изменяется и их химический состав. Так содержание тяжелых металлов, основным источником поступления которых является автотранспорт рекреантов, в почвах изученных участков в целом не превышают установленных ПДК. Однако, в поверхностном слое почв рекреационных участков отмечается некоторое накопление меди (31,1 млн<sup>-1</sup>), свинца (14,7 млн<sup>-1</sup>) и цинка (73,7 млн<sup>-1</sup>). Величина отклонения средних концентраций от фоновых значений составляет 6-22 %. При рекреационном воздействии в поверхностном слое почв проявлено также повышенное на 8-50 % относительно фона содержание породообразующих элементов: алюминия, кальция, магния, натрия и железа (таблица 3), «накопление» которых происходит за счет выбивания гумусового горизонта и «поднятия» вверх по профилю почвообразующих пород. К загрязнителям почв рекреационных участков относятся и нефтепродукты, проявленные в основном на грунтовых дорогах и стоянках автотранспорта – до 100 мг/кг при средней концентрации 85 мг/кг.

Одна из задач проведенного исследования заключалась в установлении предельной глубины рекреационного воздействия на легкие по мехсоставу почвы Катунского района. Основываясь на трендах отклонений показателей состояния почв от фона (рис. 2), можно предполагать, что отдельные изменения свойств и состава почв на участках рекреации прослеживаются до глубины 70 см. Поскольку большинство из них достигает фоновых значений в интервале 30-50 см, то его можно считать максимальной глубиной распространения рекреационного воздействия на почвенный покров (рис. 2).

В связи с вышеизложенным необходимо заметить, что сопоставление изученных интервалов почв на рекреационных и фоновых участках не всегда является корректным по следующим соображениям: во-первых, на почвах с рекреационным воз-

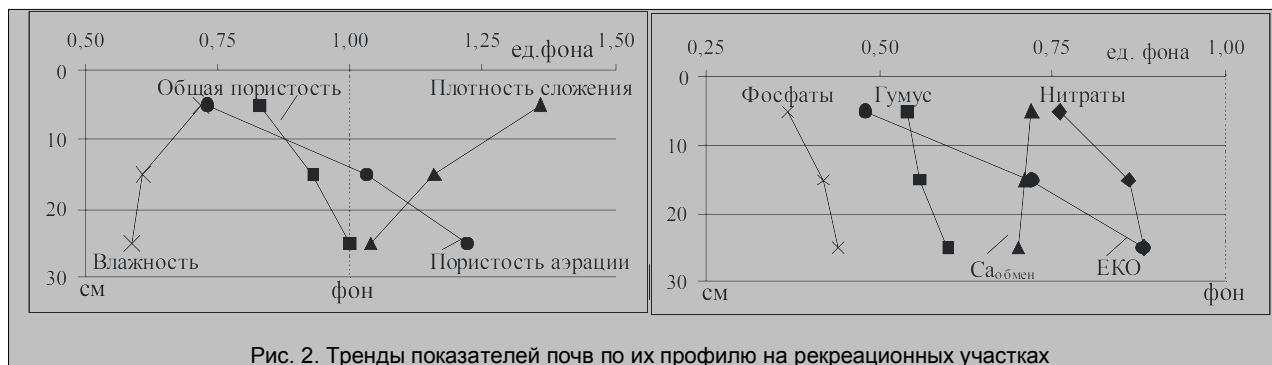


Рис. 2. Тренды показателей почв по их профилю на рекреационных участках

действием часто отсутствует верхний гумусовый горизонт ( $A_1$ ); во-вторых, на них нередко отмечается механический привнос песчаной фракции в верхние слои почвы; в-третьих, в результате воздействия разнонаправленных процессов (уплотнение поверхностного слоя почвы и приближение за счет этого более глубоких слоев к поверхности) почвенные горизонты рекреационных участков и фоновых зачастую не совпадают.

Для изученного комплекса механических, физических и химических свойств почв выполнен анализ, который показал наличие между ними как прямых, так и обратных корреляционных связей. Примечательно, что спектр показателей и число значимых связей для почв фоновых и рекреационных участков заметно отличаются. Это позволяет считать, что в результате рекреационного воздействия существенно изменяются взаимосвязи между изученными свойствами и показателями состава почв. В частности, на изученных участках неорганизованной рекреации более чем в два раза уменьшилось число значимых связей у таких показателей состояния почв, как температура, твердость, пористость аэрации и др. Напротив, увеличение количества связей характерно для pH, плотности твердой фазы, влажности, карбонатности почв.

Наибольшее число значимых связей по изученным интервалам почвенного профиля выявлено для фоновых почв. Для поверхностного слоя этих связей на 40 % больше, чем при рекреационном воздействии. На глубине 20-30 см эта разница уже не превышает 5 %, т.е. наблюдается ее снижение. Из этого следует, что уплотнение почв при рекреации нарушает природные связи показателей их состояния.

В заключение краткой характеристики изменений почв на участках рекреации необходимо отметить наличие предварительно изученных их связей с изменениями произрастающей на них сосны обыкновенной и березы повислой – типичных древесных эдификаторов рекреационных ландшафтов Катунского района.

Выявлены значимые корреляционные зависимости между водно-физическими показателями состояния почв (твердость, плотность слоения, пористость аэрации, влажность) и древесного (температура ствола, влажность ствола и корней, радиальный прирост за последние 5 и 20 лет, величина билатеральной

асимметрии листовой пластинки березы, среднее количество и длина хвои на побегах сосны, доля поврежденной хвои, длина побега сосны 1, 2 и 3 года). Установлена значимая обратная связь радиального прироста древостоя от разности температур «почва – ствол дерева», из чего следует, что чем больше эти различия, тем слабее прирост и хуже его состояние. Следует отметить, что состояние древостоя изученных участков зависит не только от степени изменений почвенного покрова, но и прямого рекреационного воздействия, проявленного в виде механических нарушений стволов и корневой системы деревьев, загрязнения выбросами автотранспорта и продуктами жизнедеятельности рекреантов.

Разработка отсутствующих в настоящее время методических подходов к комплексной оценке экологического состояния рекреационных территорий диктуется необходимостью регламентации их использования и проведения необходимых природоохранных мероприятий. Установленные на примере Катунского района тесные связи между изученными показателями почвенного и растительного покрова как основного компонента рекреационных ландшафтов указывают на принципиальную возможность выработки унифицированных количественных критериев.

В основе предлагаемого авторами подхода к выработке подобных критериев лежит использование величины отклонения от местного фона значений тесно связанных между собой параметров состояния почв и древесной растительности. Интегральная величина этих отклонений может быть выражена в виде аддитивного или мультипликативного показателя и рассчитана как для всего комплекса параметров почв и растений, так и для их отдельных групп, в частности, морфологических, механических, физических, вещественных параметров.

Сопоставление интегральных показателей изменений почвенно-растительного покрова рекреационных территорий со стадиями рекреационной дигрессии, определенными по существующим методикам, позволит провести количественное ранжирование этих показателей с выделением классов их состояния, по которым возможно построение номограмм для оценки степени изменения почв, в том числе и в экспресс-варианте.

#### Библиографический список

1. Казанская, Н.С. Рекреационные леса / Н.С. Казанская, В.В. Ланина, Н.Н. Марфенин. – М., 1977.
2. Карпионова, Р.Л. Дубравы лесопарковой зоны г. Москвы. – М., 1967.
3. Чижова, В.П. Рекреационные нагрузки в зонах отдыха. – М., 1977.
4. Чижова, В.П. Рекреационные ландшафты: устойчивость, нормирование, управление. – Смоленск, 2011.
5. Репшас, Э.А. Особенности дигрессии и регрессии рекреационных лесов Литовской ССР // Рекреационное лесопользование в СССР. – М., 1983.
6. Бганцова, В.А. Влияние рекреационного лесопользования на почву / В.А. Бганцова, В.Н. Бганцов [и др.] // Природные аспекты рекреационного использования лесов. – М., 1987.
7. Гольцев, А.Ф. Влияние рекреации на почвенный покров буковых насаждений // Лесное хозяйство. – 1982. – № 2.
8. Ивонин, М.М. Эрозия бурых лесных почв в связи с рекреационной дигрессией / М.М. Ивонин, В.Е. Авдонин // Лесная промышленность. – 1998. – № 3.
9. Почвоведение / под ред. Ю.Г. Челышкина. – М., 1969.
10. Орлов, Д.С. Химия почв: учебник. – М., 1985.

#### Bibliography

1. Kazanskaya, N.S. Rekreatsionnihe lesa / N.S. Kazanskaya, V.V. Lanina, N.N. Marfenin. – M., 1977.
2. Karpisonova, R.L. Dubravih lesoparkovoyj zoni g. Moskvih. – M., 1967.
3. Chizhova, V.P. Rekreatsionnihe nagruzki v zonakh otdihkha. – M., 1977.
4. Chizhova, V.P. Rekreatsionnihe landshaftih: ustojchivostj, normirovanie, upravlenie. – Smolensk, 2011.
5. Repshas, Eh.A. Osobennosti digressii i regressii rekreatsionnihk lesov Litovskoj SSR // Rekreatsionnoe lesopolzovanie v SSSR. – M., 1983.
6. Bgancova, V.A. Vliyanie rekreatsionnogo lesopolzovaniya na pochvu / V.A. Bgancova, V.N. Bgancov [i dr.] // Prirodnih aspektih rekreatsionnogo ispolzovaniya lesov. – M., 1987.

7. Goljcev, A.F. Vliyaniye rekreacii na pochvenniy pokrov bukovihkh nasazhdeniy // Lesnoe khozyaystvo. – 1982. – № 2.
8. Ivonin, M.M. Ehroziya burihkh lesnihkh pochv v svyazi s rekreacionnoy digressiej / M.M. Ivonin, V.E. Avdonin // Lesnaya promishlennostj. – 1998. – № 3.
9. Pochvovedenie / pod red. Yu.G. Chelishskina. – M., 1969.
10. Orlov, D.S. Khimiya pochv: uchebnik. – M., 1985.

Статья поступила в редакцию 24.01.13

УДК 597.8:591.53

**Ruchin A.B. THE ECOLOGICAL NICHES OF AMPHIBIANS IN THE SYNTOPIC CONDITIONS.** In work the characteristic of ecological niches of in common living amphibians is given. It is shown that trophic niches of relatives in biology of types are blocked more. With age at brown frogs reduction of an overshoot of trophic niches is observed.

**Key words:** *Bufo bufo*, *Rana temporaria*, *Rana arvalis*, *Pelobates fuscus*, ecological niche, trophic niche, food.

**А.Б. Ручин**, д-р биол. наук, директор ФГБУ «Мордовский гос. природный заповедник им. П.Г. Смидовича», Республика Мордовия, пос. Пушта, E-mail: sasha\_ruchin@mail.ru

## ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ НИШИ АМФИБИЙ В СИНТОПИЧНЫХ УСЛОВИЯХ

В работе дается характеристика экологических ниш совместно обитающих амфибий. Показано, что трофические ниши близких по биологии видов перекрываются в большей степени. С возрастом у бурых лягушек наблюдается уменьшение перекрывания трофических ниш.

**Ключевые слова:** *Bufo bufo*, *Rana temporaria*, *Rana arvalis*, *Pelobates fuscus*, экологическая ниша, трофическая ниша, питание.

Термин «ниша» введен Дж. Гриннелом в 1914 г. с целью обозначения самой мелкой единицы распространения, в пределах которой данный вид удерживают его структурные и инстинктивные ограничения. Он подразумевал, что ниши разных видов не перекрываются. Позднее Ч. Элтон в 1927 г. определил нишу животного как его место в биотической среде, его отношения с пищей и врагами, и как статус организма в сообществе. Уточненное определение этого термина дано Дж. Хатчинсоном в 1957 г., который первым сформулировал это понятие как представление обо всей сумме связей организма данного вида с абиотическими условиями среды и другими видами живых организмов. Ю. Одум [1] определил экологическую нишу как положение, или статус, организма в сообществе и экосистеме, вытекающее из его структурных адаптаций, физиологических реакций и специфического поведения. В современном понимании экологическая ниша – это совокупность всех факторов среды, в пределах которых возможно существование вида в природе. Идея многомерной модели экологической ниши достаточно проста: если на ортогональных осях отложить значения интенсивности отдельных факторов среды, а из точек, соответствующих пределам (нижнему и верхнему) толерантности рассматриваемых организмов к тому или иному фактору, восстановить перпендикуляры, то ограниченное ими пространство и будет отвечать экологической нише данного вида. Другими словами, экологической нишей какого-либо конкретного вида является об-

ласть таких комбинаций значений различных факторов среды, в пределах которой данный вид может существовать неограниченно долго. Большинство организмов не обитает в своей фундаментальной нише, а вследствие взаимоотношений с другими организмами занимает меньшую по размерам реализованную нишу. Главными ограничителями считают хищничество и конкуренцию. Последняя связана с теорией ниши через концепцию перекрывания ниши. Виды склонны частично разделять между собой свои фундаментальные ниши, и в результате на один и тот же ресурс одновременно претендуют две и более популяции. Перекрывание ниш происходит тогда, когда два организма используют одни и те же ресурсы или другие переменные среды.

В системе анализа экологических ниш особое место занимает изучение сходства или различия трофических ниш у видов, сосуществующих в одних сообществах, нередко синтопично, и, следовательно, использующих общие ресурсы. При их описании обычно используются данные, полученные путем анализа пищеварительных трактов. Степень перекрывания трофических ниш оценивают, используя рекомендуемые в литературе формулы. В частности, мы использовали индекс сходства Мориситы.

Нами сделана попытка сравнить экологические ниши нескольких видов бесхвостых амфибий (серая жаба *Bufo bufo*, травяная *Rana temporaria* и остромордая *Rana arvalis* лягушки, обыкновенная чесночница *Pelobates fuscus*), обитающих синтопич-

Таблица 1  
Сравнительный анализ сходства трофических ниш синтопичных амфибий по индексу Мориситы (%)

Биотопы	СЖ – ОЛ	СЖ – ТЛ	ТЛ – ОЛ	ОЛ – ОЧ
Широколиственный лес	9,90	6,75	63,22	-
Мелкие особи	-	-	93,99	-
Крупные особи	-	-	73,07	-
Чернольшаник	4,75	26,24	84,10	-
Мелкие особи	-	-	83,52	-
Крупные особи	-	-	62,34	-
Ельник	3,50	5,09	42,52	-
Пойменный луг	23,11	18,19	69,13	-
Сосняк	12,7	12,5	78,3	-
Липняк	-	-	82,16	-
Смешанный лес	-	-	-	45,69

Сокращения: СЖ – серая жаба, ТЛ – травяная лягушка, ОЛ, остромордая лягушка, ОЧ – обыкновенная чесночница.

но. Пробы брали в одно время суток на протяжении нескольких суток с одного биотопа (размер участка 0,5-0,7 га). Для получения сравнимых результатов объем выборок составлял одинаковое количество особей каждого вида со сходными размерами [2-4].

Пищевой комок всех трех видов состоял из представителей трех типов беспозвоночных (Annelida, Mollusca, Arthropoda). Спектр питания бурых лягушек связан с их большей подвижностью и активностью при охоте. По замечанию С.Л. Кузьмина [5], чем сильнее развита у амфибий способность к прыжкам, тем выше в их диете доля беспозвоночных травянистого яруса. Именно это и наблюдалось в наших исследованиях: доля пищевых объектов травянистого яруса в питании бурых лягушек из всех биотопов была неизменно выше, чем у серой жабы. Трофические спектры серой жабы и бурых лягушек в биотопах, исключая пойменный луг, перекрывались не так значительно, как в паре ТЛ-ОЛ. Расчет коэффициента корреляции индекса Мориситы по парам СЖ-ТЛ и ТЛ-ОЛ показал высокую положительную тенденцию. Это означает, что при увеличении сходства трофических спектров у травяной лягушки и серой жабы увеличивается сходство и в паре бурых лягушек. Наименьший индекс Мориситы при сравнении по любой паре видов получен в ельнике. По

всей видимости, это связано с большим разнообразием жертв в данном типе местообитаний. Наблюдалось уменьшение перекрывания спектров у бурых лягушек с увеличением размеров тела (таблица 1), т.е. с возрастом происходит расхождение трофических ниш.

Хофер с соавторами [6] предполагают, что для земноводных условия абиотической среды (например, условия мест размножения) являются более важными ограничителями, чем межвидовая конкуренция за пищу. Для земноводных в большинстве случаев пища не является лимитированным ресурсом [5]. В их биоценозическом окружении объектов питания всегда больше, чем они потребляют [7; 8]. Однако результаты многих исследований указывают на различия в трофических спектрах [5; 9-11]. Например, у сибирской лягушки и монгольской жабы такие отличия наблюдались по отдельным экологическим группам беспозвоночных [5]. Трофические ниши бесхвостых амфибий, ведущих наземный образ и обитающих в одних биотопах, перекрываются в достаточно сильной степени, у обитающих в воде степень перекрывания ниже [9]. Таким образом, расхождение экологических ниш синтопичных амфибий происходит, видимо, на фоне небольшого расхождения по временной составляющей и, частично, пространственной составляющей ниши вида.

#### Библиографический список

1. Одум, Ю. Основы экологии. – М., 1975.
2. Лукиянов, С.В. Спектры питания обыкновенной чесночницы и остромордой лягушки (Anura) при обитании в одной станции / С.В. Лукиянов, А.Б. Ручин // Вестник Мордов. ун-та. – 2007. – № 4. – Сер. Биол. науки.
3. Ручин, А.Б. Изучение спектров питания трех совместно обитающих видов амфибий (Anura, Amphibia) / А.Б. Ручин, С.К. Алексеев // Современная герпетология. – 2008. – Т. 8. – Вып. 2.
4. Ручин, А.Б. К изучению спектров питания трех совместно обитающих видов амфибий в сосняке (Калужская область) / А.Б. Ручин, С.К. Алексеев // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 29.
5. Кузьмин, С.Л. Сравнительная экология питания земноводных Монголии // Экология. – 1987. – № 2.
6. Hofer, U. Relating niche and spatial overlap at the community level / U. Hofer, L.-F. Bersier, D. Borcard // Oikos. – 2004. – V. 106. – № 2.
7. Иноземцев, А.А. Трофические связи бурых лягушек в хвойных лесах Подмосковья // Зоол. журнал. – 1969. – № 11. – Т. 48.
8. Завгородний, А.С. Спектры питания массовых видов земноводных (Amphibia) в широколиственных лесах юго-востока Калужской области / А.С. Завгородний, С.К. Алексеев, М.П. Шашков // Вопросы археологии, истории, культуры и природы Верхнего Поочья. – Калуга, 2001.
9. Шляхтин, Г.В. Трофические ниши совместно обитающих видов бесхвостых амфибий // Экология. – 1985. – № 6.
10. Ferenti, S. Comparative data on the trophic spectrum of syntopic Bombina variegata and Rana temporaria (Amphibia: Anura) populations from the Iezer Mountains, Romania / S. Ferenti, S.-D. Covaci-Marcov // Ecologia Balcanica. – 2011. – V. 3.
11. Franca, L.F. Trophic and spatial niches of two large-sized species of Leptodactylus (Anura) in southeastern Brazil / L.F. Franca, K.G. Facure, A.A. Giarretta // Stud. Neotrop. Fauna and Environ. – 2004. – V. 39. – № 3.

#### Bibliography

1. Odum, Yu. Osnovnih ehkologii. – M., 1975.
2. Lukiyanov, S.V. Spektrih pitaniya obihknovennoy chesnochnicij i ostromordoy lyagushki (Anura) pri obitanii v odnoy stacii / S.V. Lukiyanov, A.B. Ruchin // Vestnik Mordov. un-ta. – 2007. – № 4. – Ser. Biol. nauki.
3. Ruchin, A.B. Izuchenie spektrov pitaniya trekh sovместно obitayutikh vidov amfibiij (Anura, Amphibia) / A.B. Ruchin, S.K. Alekseev // Sovremennaya gerpetologiya. – 2008. – T. 8. – Vihp. 2.
4. Ruchin, A.B. K izucheniyu spektrov pitaniya trekh sovместно obitayutikh vidov amfibiij v sosnyake (Kaluzhskaya oblast) / A.B. Ruchin, S.K. Alekseev // Izvestiya PGPU im. V.G. Belinskogo. – 2012. – № 29.
5. Kuzmin, S.L. Sravnitel'naya ehkologiya pitaniya zemnovodnikh Mongolii // Ehkologiya. – 1987. – № 2.
6. Hofer, U. Relating niche and spatial overlap at the community level / U. Hofer, L.-F. Bersier, D. Borcard // Oikos. – 2004. – V. 106. – № 2.
7. Inozemcev, A.A. Troficheskie svyazi burikh lyagushek v khvojnykh lesakh Podmoskov'ya // Zool. zhurnal. – 1969. – № 11. – T. 48.
8. Zavgorodniy, A.S. Spektrih pitaniya massovikh vidov zemnovodnikh (Amphibia) v shirokolistvennykh lesakh yugo-vostoka Kaluzhskoy oblasti / A.S. Zavgorodniy, S.K. Alekseev, M.P. Shashkov // Voprosih arkhologii, istorii, kul'tur i prirodi Verkhnego Pooch'ya. – Kaluga, 2001.
9. Shlyakhtin, G.V. Troficheskie nishi sovместно obitayutikh vidov beskhvostikh amfibiij // Ehkologiya. – 1985. – № 6.
10. Ferenti, S. Comparative data on the trophic spectrum of syntopic Bombina variegata and Rana temporaria (Amphibia: Anura) populations from the Iezer Mountains, Romania / S. Ferenti, S.-D. Covaci-Marcov // Ecologia Balcanica. – 2011. – V. 3.
11. Franca, L.F. Trophic and spatial niches of two large-sized species of Leptodactylus (Anura) in southeastern Brazil / L.F. Franca, K.G. Facure, A.A. Giarretta // Stud. Neotrop. Fauna and Environ. – 2004. – V. 39. – № 3.

Статья поступила в редакцию 24.01.13

УДК 614.71:614.78

**Sazonova O.V., Molodkina D.A., Smirnova L.M., Kuznecova O.A., Sukhacheva I.F. THE SANITARY-AND-HYGIENIC CHARACTERISTICS OF AIR IN THE TOWN OF SAMARA.** The article describes the sanitary-and-hygienic characteristics of air in the town of Samara, highlight general trends and specific features of the pollution of the air environment. The dynamics of annual mean concentrations of formaldehyde in the nine administrative districts of the city of Samara from 2006 to 2011.

**Key words:** air pollution, formaldehyde, nitrogen dioxide, motor transport.

**О.В. Сазонова**, д-р мед. наук, доц., директор НИИ гигиены и экологии человека СамГМУ, г. Самара;  
**Д.А. Молодкина**, аспирант каф. общей гигиены СамГМУ, ведущий специалист-эксперт отдела соц.-гиг. мониторинга Управления Роспотребнадзора по Самарской области, г. Самара;  
**Л.М. Смирнова**, зав. лаб. экологии человека НИИ гигиены и экологии человека СамГМУ, г. Самара;

**О.А. Кузнецова**, заместитель начальника отдела надзора по коммунальной гигиене Управления Роспотребнадзора по Самарской области; **И.Ф. Сухачева**, канд. мед. наук, с.н.с., зав. лаб. гигиены окружающей среды СамГМУ, г. Самара E-mail: [darina\\_box@mail.ru](mailto:darina_box@mail.ru)

## САНИТАРНО-ГИГИЕНИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЗДУХА ГОРОДСКОГО ОКРУГА САМАРА

В статье описана санитарно-гигиеническая характеристика воздуха городского округа Самара, выявлены общие тенденции и специфические особенности загрязнений воздушной среды. Показана динамика среднегодовых концентраций формальдегида по 9 районам г.о. Самара с 2006 по 2011 гг.

**Ключевые слова:** загрязнение атмосферного воздуха, формальдегид, диоксид азота, автотранспорт.

Городской округ (г.о.) Самара – один из крупнейших промышленных центров Поволжского экономического региона. Самара – крупный административно-территориальный и культурный центр, крупный транспортный узел.

Территория г.о. Самара составляет 541,38 км<sup>2</sup>, численность населения – 1169,3 тыс. человек (на 01.01.2012 г.). В административно-территориальном отношении г.о. Самара состоит из 9 районов: Самарский (30,6 тыс. чел.), Ленинский (65,2 тыс. чел.), Железнодорожный (102,6 тыс. чел.), Октябрьский (115,5 тыс. чел.), Промышленный (275,1 тыс. чел.), Советский (179,4 тыс. чел.), Кировский (228,9 тыс. чел.), Красноглинский (85,1 тыс. чел.), Куйбышевский (86,9 тыс. чел.) (на 01.01.2012).

В городском округе сосредоточены предприятия нефтеперерабатывающей, машиностроительной, металлургической, авиационно-космической отраслей промышленности, а также теплоэнергетики, которые являются источниками многокомпонентного загрязнения атмосферного воздуха городского округа. Под производственными объектами занято около 20 % городской территории.

Распределение предприятий на территории городского округа неравномерное, основная часть сосредоточена в Безымянской промзоне, которая включает в себя части Промышленного, Кировского и Советского районов. Они являются, в том числе и более густонаселенными.

Цель данного исследования состояла в современной оценке загрязнения атмосферы по районам г.о. Самара. В работе использованы данные статистической отчетности о качестве атмосферного воздуха в г. Самаре с 18 постов наблюдения (2006

– 2011 гг.), представленные Приволжским Управлением по гидрометеорологии и мониторингу окружающей среды. Данные об автотранспорте в г. Самара представлены УГИБДД МВД России по Самарской области.

Проведён качественный и количественный анализ загрязнения атмосферного воздуха. Объёмы валовых выбросов, загрязняющих окружающую среду распределяются по девяти административным районам г. Самары неравномерно. Если для центральных районов города (Октябрьский, Самарский, Ленинский и, в меньшей степени, Железнодорожный) определяющим фактором загрязнения воздуха являются выхлопы автотранспорта, то для Промышленного, Кировского, Советского и Красноглинского районов вклад промышленных предприятий в загрязнение воздушной среды более существенен.

Количество транспортных средств на территории г.о. Самара ежегодно увеличивается (таблица 1), соответственно, загрязнение атмосферного воздуха от автотранспорта возрастало с 40% в 1999 году до 70% и более в 2011 году (рис. 1) [1].

В таблице 2 представлены среднесезонные данные 2006 – 2011 гг. Содержание диоксида азота в приземном слое атмосферы по районам города определено практически на уровне ПДК.

Оксид углерода содержится в воздушной среде всех административных районов в концентрациях ниже ПДК в диапазоне 0,33 – 0,6 ПДК. Гидрохлорид присутствует в количестве выше ПДК в атмосфере Ленинского района, на уровне ПДК – Советского района. В воздухе других районов он присутствует в концентрациях ниже норматива.

Таблица 1

Количественная динамика автотранспорта на территории г.о. Самара

Годы	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Количество автотранспорта, тыс. единиц						
Всего	322,404	350,249	362,685	374,124	378,359	393,593
в том числе: легковой	257,708	271,337	294,438	304,255	308,574	318,807
грузовой	38,349	39,240	44,536	43,649	42,345	47,082
автобусы	10,688	10,658	10,031	9,954	9,092	9,760
иной	15,659	15,639	16,68	16,266	18,348	17,944

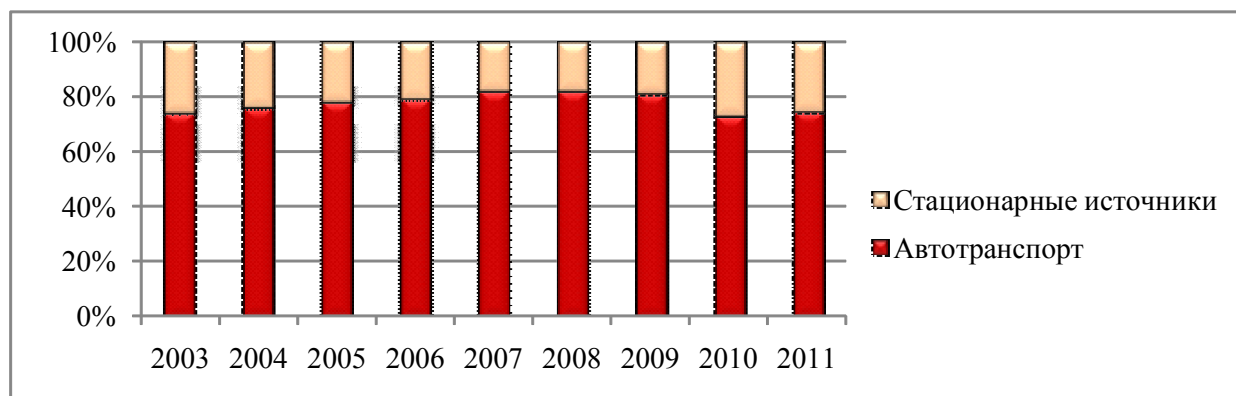


Рис. 1. Динамика соотношения вкладов автотранспорта и стационарных источников в валовые выбросы на территории г.о. Самара

Таблица 2

Данные о состоянии загрязнения атмосферного воздуха г.о. Самары 2006 – 2011гг. (среднегодовое)

Районы г. Самара	Диоксид азота мг/м³	Оксид углерода мг/м³	Формальдегид мг/м³	Фенол мг/м³	Гидрохлорид мг/м³	Углеводороды мг/м³
Самарский	0,04	0,99	0,010	0,012	0,09	1,65
Ленинский	0,03	1,58	0,027	0,035	0,33	1,68
Железнодорожный	0,03	1,34	0,011	0,003	0,08	1,7
Октябрьский	0,04	1,44	0,012	0,007	0,06	1,6
Промышленный	0,03	0,94	0,026	0,006	0,07	1,73
Советский	0,05	1,31	0,018	0,003	0,11	1,69
Кировский	0,04	1,26	0,011	0,008	0,04	1,77
Красноглинский	0,04	1,84	0,005	0,002	0,08	1,7
Куйбышевский	0,04	1,04	0,010	0,003	0,09	1,82
Норматив	0,04	3	0,003	0,003	0,1	1,5

Таблица 3

Среднегодовая концентрация формальдегида в атмосферном воздухе по районам г.о. Самара

Годы	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Районы	Среднегодовая концентрация, мг/м³					
Самарский	0,0090	0,0078	0,0117	0,0132	0,0118	0,0101
Ленинский	0,0152	0,0199	0,0162	0,0146	0,0138	0,0115
Октябрьский	0,0110	0,0118	0,0132	0,0143	0,0129	0,0102
Железнодорожный	0,0090	0,0078	0,0127	0,0132	0,0123	0,0086
Куйбышевский	0,0100	0,0100	0,0085	0,0072	0,0075	0,0077
Кировский	0,0100	0,0108	0,0108	0,0118	0,0109	0,0083
Промышленный	0,0180	0,022	0,0181	0,0161	0,0169	0,0171
Советский	0,0167	0,0195	0,0161	0,0168	0,0152	0,0160
Красноглинский	0,0095	0,0084	0,0057	0,0062	0,0067	0,0053

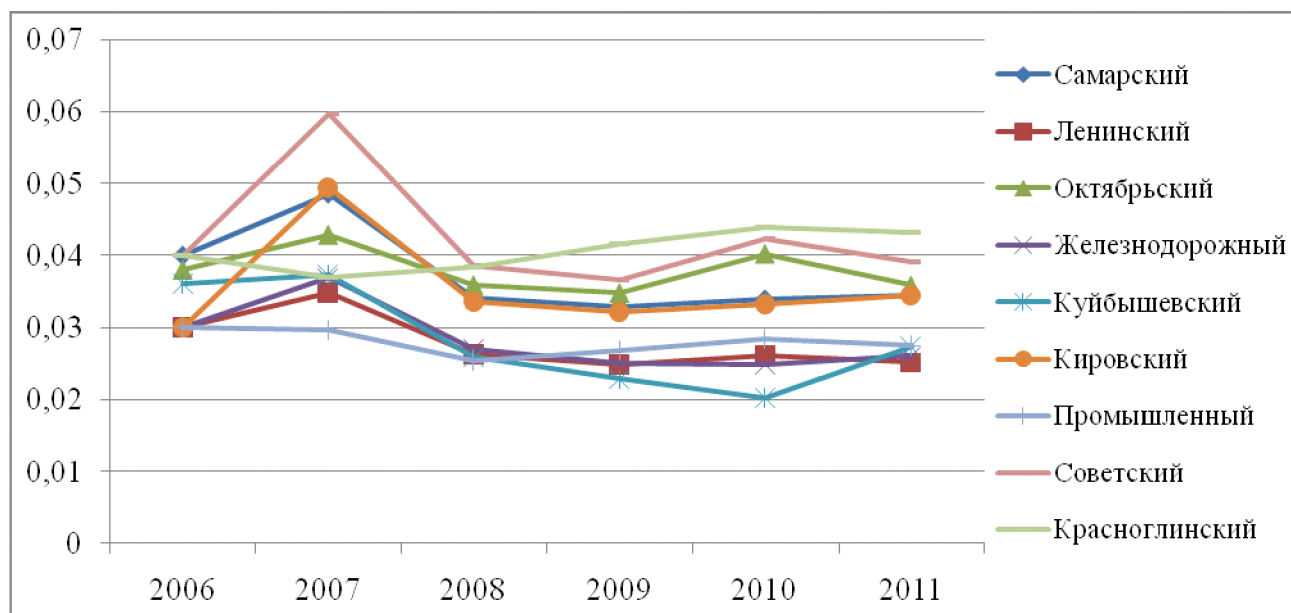


Рис. 2. Многолетняя динамика диоксида азота в атмосфере административных районов г.о. Самара

Фенол содержится в превышающих ПДК концентрациях в воздушной среде Самарского, Ленинского, Октябрьского, Промышленного и Кировского районов. Ниже ПДК он определен в воздухе Железнодорожного, Советского, Красноглинского и Куйбышевского районов. Статистически достоверных результатов

при сравнении качества атмосферного воздуха в районах города не получено.

С учетом величин обсуждаемых показателей, их динамики, санитарно-гигиеническая характеристика атмосферного воздуха по административным районам г.о. Самара неудовлетвори-

тельная, хотя содержание некоторых веществ не превышает их ПДК. Учитывалось, что загрязнение атмосферы представляет сложную смесь, и действие этой смеси проявляется эффектом частичной суммации. Недействующая концентрация отдельных веществ в многокомпонентной смеси атмосферных загрязнителей не должна превышать 0,3 ПДК, установленной для изолированного действия веществ [2].

Ведущим загрязнителем атмосферного воздуха административных районов г.о. Самара является формальдегид (таблица 3). Данное вещество 2 класса опасности, высоко опасное для человека, обладает эмбриотоксическим и канцерогенным эффектами.

Обращает на себя внимание схожесть загрязнения формальдегидом (ПДК – 0,003 мг/м<sup>3</sup>) атмосферного воздуха почти всех районов на протяжении всего периода исследований. Сложившаяся ситуация обусловлена вероятнее всего возрастающим вкладом автотранспорта в загрязнение приземного слоя атмосферы г.о. Самара, поскольку одним из основных веществ, входящих в состав выхлопов является формальдегид. Несколько ниже загрязненность воздушной среды в Куйбышевском и Краснотуркменском районах, что объясняется меньшей плотностью автотранспорта.

Аналогичная картина загрязнения приземного слоя атмосферы по районам города просматривается и по диоксиду азота (ПДК – 0,04 мг/м<sup>3</sup>), также входящему в выхлопы автотранспорта (рис. 2).

На современном этапе при возрастающей антропогенной нагрузке г.о. Самара представляется территорией с практически одинаковым уровнем загрязнения воздушной среды.

Приоритетная роль в загрязнении атмосферного воздуха административных районов г.о. Самара принадлежит углеводородам, в том числе, лёгким органическим соединениям от выхлопов автотранспорта. По представленным данным в таблице 2 регистрируется практически одинаковый уровень загрязнения воздуха городских районов в 2006 – 2011 гг. углеводородами с тенденцией увеличения содержания в Куйбышевском районе. В атмосферном воздухе Куйбышевского района определяются

и ароматические углеводороды (бензол, ксилол, толуол, этилбензол) в среднем в концентрациях ниже ПДК. В то же время, для каждого административного района характерно наличие в атмосфере специфических именно для данной территории соединений.

Атмосферный воздух Промышленного, Кировского и Советского районов, на территории Безымянской промзоне в особенности, характеризуются высоким содержанием пыли, диоксида азота, сероводорода, гидрохлорида, фторида водорода. Для Куйбышевского района основным фактором, формирующим уровень загрязнения воздушного бассейна, являются выбросы ОАО «Куйбышевский нефтеперерабатывающий завод» с характерным для предприятия этого профиля составом примесей: диоксид серы, различного состава углеводороды, фенол.

Следовательно, антропогенное воздействие на среду обитания населения г.о. Самара остаётся значительным за счёт возрастания количества автотранспорта на 14% с 2006 по 2011 год и увеличения доли выхлопа автотранспортных средств в общем объёме валовых выбросов в атмосферу города.

В результате воздействия неблагоприятных факторов окружающей среды, в первую очередь, атмосферного воздуха, загрязнённого выхлопными газами, значительно изменяются показатели заболеваемости. Возрастает риск развития заболевания органов дыхания и онкологических заболеваний. Как следствие, ухудшается медико-демографическая ситуация – показатели рождаемости и смертности жителей г.о. Самара.

Таким образом, представленные материалы свидетельствуют о том, что проблеме загрязнения атмосферы принадлежит важное место среди источников угрозы безопасности жизнедеятельности населения г.о. Самара. Вопросы охраны атмосферы наряду с другими объектами окружающей среды должны быть необходимой состав частью генерального плана города. В ближайшей научной перспективе НИИ гигиены и экологии человека СамГМУ будет проведен анализ ответной реакции здоровья населения районов г.о. Самара на влияние антропогенных факторов воздействия среды обитания.

#### Библиографический список

1. Государственный доклад о состоянии окружающей среды и природных ресурсов Самарской Области за 2011 год. – Самара, 2012. – Вып. 22.
2. Оценка гигиенической эффективности оздоровительных и профилактических мероприятий, направленных на улучшение состояния воздушного бассейна и снижения заболеваемости детского населения: метод. рекомендации (Самарский НИИ гигиены Госкомсанэпиднадзора РФ) / сост. М.С. Буклешева. – М., 1994.

#### Bibliography

1. Gosudarstvenniy doklad o sostoyanii okruzhayuthey sredih i prirodnihk resursov Samarskoj Oblasti za 2011 god. – Samara, 2012. – Vihp. 22.
2. Ocenka gigenicheskoy ehffektivnosti ozdorovitel'nykh i profilakticheskikh meropriyatiy, napravlenikh na uluchshenie sostoyaniya vozdušnogo bassejna i snizheniya zabolevaemosti detskogo naseleniya: metod. rekomendacii (Samarskiy NII gigenih Goskomsanehpidnadzora RF) / sost. M.S. Buklesheva. – M., 1994.

Статья поступила в редакцию 10.01.13

УДК 338.43.01+911.3

*Golubchikov Yu.N., Tikunov V.S. ANALYSIS OF THE PROGRAMS ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN MOUNTAIN AREAS OF THE WORLD WITH REGARD TO THEIR POSSIBLE IMPLEMENTATION IN THE REPUBLIC OF ALTAI.* In the article the content of sustainable development of mountainous areas of the world with regard to their possible implementation in the Republic of Altai. The conditions of life of the population in the Republic of Altai and the conservation of the archaic ways of life are considered. Main programs and problems of the Altai Republic are correlated with foreign experience management of mountain areas. Attention is drawn to that communication increased dependence of the mountains on supplies from outside and on the national and international support. The criteria influencing the sustainable development of the region are revealed in the article.

**Key words:** sustainable development, mountains, environment, Altai, methodology of integrated assessment.

**Ю.Н. Голубчиков**, канд. географ. наук, в.н.с. МГУ, г. Москва, E-mail: [golubchikov@list.ru](mailto:golubchikov@list.ru); **В.С. Тукунов**, д-р географ. наук, проф. МГУ, г. Москва, E-mail: [vtikunov@yandex.ru](mailto:vtikunov@yandex.ru)

## АНАЛИЗ ПРОГРАММ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ГОРНЫХ ТЕРРИТОРИЙ ЗЕМНОГО ШАРА ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ВОЗМОЖНОСТЯМ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ\*

Рассматриваются программы устойчивого развития горных регионов мира с позиции возможной реализации в Республике Алтай. Учитываются условия жизни населения республики и сохранение архаичного уклада. Ос-

новые программы развития и проблемы связаны с зарубежным опытом управления горными регионами. Внимание уделяется возрастающей зависимости горных территорий от внешнего окружения, государственной и международной поддержки.

**Ключевые слова:** устойчивое развитие, горы, окружающая среда, Алтай, методология интегральной оценки.

#### *Условия жизнедеятельности населения в Республике Алтай*

На всей Земле нет горной области более удаленной от берегов морей и океанов, чем охватывающая Юго-Восточный Алтай, Тувинское нагорье с горами Цаган-Шибэту, Сангилен, Шапшальским хребтом и Южным Алтаем. Нет и других мест, где бы сибирская природа столь зримо переплеталась с центральноазиатской. Все это пространство – сердце Азии, расположенное в самом ее центре и одновременно на значительной высоте.

По некоторым своим характеристикам с этой территорией места сближаются островные хребты Большого Бассейна США с Передовым хребтом, север Тибетского нагорья, Памир и Тянь-Шань, и северная часть Аргентино-Чилийских Анд. Здесь уже не оказывают существенного влияния ни атлантические, ни тихоокеанские воздушные массы. Из-за засушливых условий на некоторых хребтах даже леса выклиниваются из спектра высотной зональности. Но засушливость сопряжена с мерзлотностью, при которой даже реки промерзают до дна. Создается своеобразная криоаридная обстановка, усиливаемая скоплениями в котловинах холодного инверсионного воздуха.

Алтайские высокогорья – самые высокоширотные из центральноазиатских высокогорий. Чем выше широта, тем с меньших высот проявляется низкое содержание кислорода во вдыхаемом воздухе, тем обостреннее ощущает организм проявления горной болезни (гипоксии). Если в Гималаях или Андах можно подняться до 5000 м и не ощутить ухудшения своего самочувствия, то на Тянь-Шане симптомы горной болезни проявляются уже на высоте 3500 м, на Кавказе или в Альпах – с 3000 м [1-2]. В горах Кузнецкого Алатау, Северо-Западного и Центрального Алтая, Западного и Восточного Саяна психоэмоциональная слабость и одышка проявляются уже на высоте 2000 м. Сходная ситуация возникает в горах Скандинавского нагорья, Российского Дальнего Востока, Хоккайдо и Кореи, Аппалачах, Береговых хребтах и Скалистых горах Канады, в южной части Анд и новозеландских Южных Альпах.

В то же время, в силу уменьшения мощности тропосферы (от 16 км – на экваторе, до 8 км – на полюсах) высокогорья умеренных широт оказываются слабо защищенными от потоков космических корпускулярных частиц различной природы. Магнитные бури, ионосферные возмущения, перепады электромагнитных и радиационных полей, радиоволновые и рентгеновские излучения, солнечный ветер и солнечная активность – все космогеофизические параметры и явления достигают в горах умеренных и высоких широт своего наиболее яркого проявления. Особенно они выражены в таежных горах континентальных секторов, защищенных от влагонесущих воздушных потоков. Здесь благодаря малому количеству в воздухе молекул водяного пара и атмосферных примесей существенно возрастают потоки прямой солнечной радиации, длинноволнового инфракрасного и коротковолнового ультрафиолетового излучений. Они способствуют росту раковых опухолей, особенно на открытых участках кожи человека.

Ситуация усугубляется источниками воздействия техногенной природы, расположенными хотя и за пределами Республики Горный Алтай, но в ближайшем соседстве. Основные из них связаны с запусками ракетно-космической техники с космодрома Байконур. Прежде всего, они воздействуют на два наиболее экстремальных высокогорных района – Улаганский и Кош-Агачский, где проживает 14,4 % населения республики. Туда падают продукты распада гептила и обломки космических ракет.

К числу других важных факторов дестабилизации природной среды можно отнести следующие: радиоактивное загрязнение вследствие воздушных ядерных испытаний на Семипалатинском полигоне в 1949-1962 гг.; последствия ядерных испытаний на озере Лобнор; трансграничные аэрогенные переносы тяжелых металлов – продуктов отходов; деятельность горно-металлургических предприятий Восточного Казахстана и Кузнецкого бассейна; деятельность некоторых предприятий химической индустрии на территории Алтае-Саянского региона (Бийск, Новокузнецк, Абакан). В самом Горно-Алтайске токсичное действие выросло усилено расположением города в закрытой ветрам горной котловине.

#### *Проблема сохранения архаичных укладов жизни*

Как и всем высокогорьям, Горному Алтаю присуща повышенная интенсивность и динамичность экзогенных процессов, нередко проявляющаяся в особой катастрофичности стихийно-разрушительных сил. Большинство из ландшафтов молодо. Многие лишь недавно освободились из-под льда или воды. Продолжающийся процесс захвата живым веществом земной поверхности здесь еще не закончен. В любой момент он может вновь оборваться.

И вместе с тем эти молодые горные ландшафты насыщены многими реликтовыми и архаичными видами растений и животных. Большинство из них чаще всего были оттеснены сюда из более благоприятных сред более эволюционно продвинутыми и агрессивными формами жизни. Количество обитателей высокогорных сред невелико, межвидовая борьба между ними ослаблена. Выживают не сильнейшие, а те, которые способны приспособиться к суровым условиям. Чем более приспособлен организм к неблагоприятным условиям среды, тем его экологическая ниша уже. Так высокогорные растения совершенно не приспособлены существовать в низкогорье. Они просто не выдерживают конкуренции. Подобная закономерность прослеживается и в животном мире и у человеческих общин, нередко являющихся носителями чрезвычайно архаичных моделей жизнедеятельности. Но эта архаичность не означает «отсталости», мифологии созданной в рамках эволюционного дарвинизма. По образному выражению Л.Н. Гумилева [3], это не «дети», а «старика» человечества, существенно растерявшие свои силы под напором более молодых и агрессивных соседей.

Именно в труднодоступных высокогорьях сохранились самые древние, нередко уже исчезающие этносы. Без выработанного ими тысячелетнего опыта не может быть правильно поставлена разумная эксплуатация экстремальной природы. Лишь одни они владеют той техникой быта устойчивого природопользования, без которой невозможно выжить и жить в высокогорных условиях без истощения природных ресурсов. Кочевание, к примеру, между высотными поясами – наиболее рациональный способ использования хрупких высокогорных экосистем, и нет никаких оснований рассматривать его как какую-то «низшую» форму образа жизни. В отличие от равнин, в горах то же кочевание быстро переносит человека через несколько природных зон. Некоторые в течение рабочего дня вынуждены подниматься и спускаться более чем на 1000 м. Работа при таких перепадах термобарической обстановки не может не оказывать отрицательного влияния на здоровье человека и требует особого медицинского внимания.

Повышенная подверженность экстремальных сред существенным перепадам и флуктуациям параметров природных сред также создает опасности для исчезновения отдельных этносов. Анализ конкретных историй культур архаичных этносов экстремальных сред вскрывает многочисленные провалы в их развитии [4]. Непрерывные линии их эволюций рассыпаны на отрезки. Но эти же перепады, как показал И.И. Крупник, ведут к усилению колебаний в развитии малых архаичных коллективов, что открывает возможности для новых социокультурных скачков в истории общностей.

Задача сохранения культур, генно-психических особенностей, трудовых навыков и их сред не уступает делу охраны биологического фонда. Она важна не только для гуманистического развития мира, но и с позиции того неизвестного, что может ждать человечество на его тернистом пути в свое грядущее. Такой подход выливается в программу создания этно-природно-хозяйственных парков (ЭПХП), предложенную директором Горно-Алтайского филиала Центрального Сибирского ботанического сада В.П. Орловым [5].

#### *Основные программы и проблемы развития Республики Алтай*

Пожалуй, трудно будет назвать территорию в РФ столь насыщенную на душу населения и единицу ВВП различного рода программами и проектами развития, как Республика Алтай (РА). Цель большинства из них – пополнение бюджета республики. В 1991 г. был издан Указ Президента РФ о поддержке социально-экономического развития РА. В марте 1993 г. был объявлен новый Указ президента «О первоочередных мерах по развитию

Таблица 1

Культурно-географическая типология современных высокогорных природных сред высокогорного Алтая и их аналогов

Типы холодных природных сред	Основные характеристики	Основные области распространения	Культурно-хозяйственные типы и этносы
Холодные пустыни и полупустыни, в т.ч. гольцы Горного Алтая	обрамляют зону вечных снегов и льдов в наиболее суровых и континентальных обстановках; преобладают грубообломочные коры выветривания	Северный Тибет, Восточный Памир, о. Врангеля, Канадский Арктический архипелаг, Земля Пири, Приполярные горы	охотники; выпас яков, эскимосы, тибетцы
Тундры, в т.ч. континентальные части Алтае-Саянского нагорья	развитый плащ мелкозем; льдистый мерзлотный водоупор, застойное переувлажнение почв; максимальная активность мерзлотных процессов; более или менее сомкнутый кустарничково-мохово-лишайниковый покров	Скандинавское нагорье, Горы Южной Сибири и Дальнего Востока, Скалистые горы США и Канады, горы Хоккайдо	кочевники-оленьеводы, охотники, рыбаки; ненцы, саамы, эвенки, индейцы-атапаски
Нивальные луга, в т.ч. альпийские луга увлажненных высокогорий наветренных склонов Северо-Западного Алтая	мощный снежный покров; отсутствие вечной мерзлоты; промывной водный режим почв; преобладание химического выветривания; ежегодное отмирание значительных фитоорганических масс	гумидные высокогорья Центральной и Южной Европы, Кавказа, Гималаев, Восточный Тибет, Североамериканские Кордильеры, Новозеландские Альпы, Субантарктические острова, Алеутские острова, горы Камчатки, Прибайкалья	оседлые рыбаки и скотоводы; алеуты, индейцы-алгонкины-алгонкины, гуцулы, тирольцы, баски, шерпы
Холодные степи, в т.ч. высокогорные степи Южного Алтая	летняя засуха, господство дерновинных злаков и осок, карбонатность почв	горы Центральной и Передней Азии, Восточного Кавказа, южные части Североамериканских Кордильер, Центральноамериканского нагорья, Восточная Якутия, Западная Чукотка, внутренние районы Аляски	скотоводы, коневоды, охотники; якуты, индейцы кечуа и аймара, сикхи, нуристанцы, киргизы

Эколого-экономической зоны «Горный Алтай». Республика самой первой в России по этому указу получила эколого-экономический статус свободной экономической зоны.

С 1993 г. Государственным Собранием – Эл Курултай и Правительством РА для экологической безопасности Эколого-экономического региона создается соответствующее правовое поле. Финансируется федеральная программа «Неотложных мер по оказанию медицинской, социальной помощи населению и нормализации санитарно-гигиенического состояния населенных пунктов Республики Алтай, подвергшихся радиационному воздействию в результате ядерных испытаний на Семипалатинском полигоне».

Совместно с корпорацией США «Экологически устойчивое развитие» (ESD) подготовлена «Концептуальная программа экологически устойчивого развития Республики Алтай» – документ стратегического характера. С получением статуса международной свободной таможенной зоны (с включением в нее части территорий Монголии и Китая) республика может претендовать на финансовую помощь от «Программы развития ООН», от Азиатского банка развития и других международных организаций.

Из региональных целевых программ НИР действуют «Программа работ по оценке влияния ракетно-космической деятельности на окружающую среду Алтае-Саянского региона», территориальная «Программа по обеспечению снижения воздействия диоксинов и диоксиноподобных токсикантов на окружающую среду и здоровье населения Республики Алтай», территориальная Программа снижения уровня облучения населения Республики Алтай и производственного персонала от природных радиоактивных источников (программа «Радон»). В рамках Алтае-Саянского горного договора ведется работа по продвижению закона о горных территориях. Предполагается, что закон еще более выведет уникальную республику из под заброшенной на нее сети федеральных законов, нивелирующих эту уникальность. Проводятся аналогии между создаваемым законом и действиями Далай Ламы XIV, выдвинувшего план об объявлении Тибета зоной «приюта мира» и ненасилия.

Во время Международной Конференции «Выбор стратегий устойчивого развития Центральной Азии» (Урумчи, Китай, 13-17 сентября 1998 г.) представителями Республики Алтай, Монголии и Казахстана был подписан Протокол о намерениях по принятию межправительственной Конвенции по устойчивому развитию, получившему название «Алтайская Конвенция». Целью данной Конвенции является разработка и выполнение координируемой политики по развитию всего Алтайского горного региона и, как результата, учреждение трансграничного Биосферного заповедника между Россией, Китаем, Монголией и Казахстаном.

Площадь особо охраняемых природных территорий республики составляет 22%. Объект «Алтай – Золотые горы» включен в 1998 г. на 22-ой сессии комитета ЮНЕСКО (Киото) в список Всемирного наследия ЮНЕСКО. Этот комплексный проект в неразрывном контексте с сохранением всего Алтае-Саянского региона реализует проект WWF «Сохранение горных экосистем Алтая-Саян». Охраняемых территорий в РА сейчас в два раза больше, чем сельхозугодий.

Вместе с тем, первая получившая статус свободной экономической зоны республика оказалась на одном из последних мест по уровню жизни ее 180-тысячного населения. На 90% республика дотируется из федерального бюджета. Выросла и продолжает расти численность онкологических и венерических больных, по туберкулезу республика стоит на одном из первых мест в России. Средняя продолжительность жизни упала до 45 лет.

#### *Зарубежный опыт управления горными территориями*

Модели и методы развития зарубежных горных стран не могут быть автоматически перенесены на горные территории России. Прямые сопоставления Алтая с Альпами или Андами не дадут прямой практической пользы. Слишком велик перепад между странами. Географически далеко расположенные друг от друга, принадлежащие самым различным расам и не контактирующие между собой народы экстремальных сред не составляют какого-либо единства. Но вместе с тем жизнь их всех находится в непосредственной зависимости от природы. В самых экстремальных обстановках нередко складываются модели мышления и управления, совершенно несравнимые и несоизмеримые с западными моделями. Правила морали и этикета разработаны гораздо сложнее, чем у европейцев, но подчиняться им в отличие от европейцев должны все члены коллектива. Чтобы всецело подчинить себя коллективу необходимо иметь иную индивидуальную культуру, недоступную человеку западного мира.

Попытаемся очертить, круг тех сред, анализ жизнедеятельности населения которых мог бы быть приложен к решению проблем РА. Для этого сопоставим типы культурно-географических сред Алтая их аналогам из отдаленных стран (таблица 1).

#### *Роль транспорта и коммуникаций*

К наиболее выраженным преобразованиям транспорт и телекоммуникации привели в европейских горных районах – в Альпах, Пиренеях, Тироле. Там они вызвали следующие перемены [6]:

– значительно увеличили мобильность людей и обмен идеями между горами и низменностями, а также внутри гор и через горы;

– способствовали обмену товаров и позволили снабжать пищевыми продуктами труднодоступные горные районы; интегрировали сельское хозяйство гор в экономику стран (при более передовой экономике этот процесс ведет к уменьшению использования горных земель под сельское хозяйство, в том числе к забрасыванию особенно неудобных участков; он также способствует специализации горных районов на культурах, хорошо приспособленных к горной среде, например, молочных продуктах в Альпах, картофеля в Андах и Гималаях);

– дали возможность новой ориентации горных районов, прежде всего на отдых и туризм, а в предгорьях на выработку электроэнергии.

Вместе с тем горные шоссе и скоростные дороги вызвали и негативное воздействие на природу и людей, живущих поблизости (загрязнение воздуха, шум, усиление давления пришлого населения). Это вызвало массовые движения протеста, особенно против транспортировки грузов через горы. Прокладка дорог нередко активизирует коммерческую эксплуатацию лесов. При этом прибыль обычно достается предпринимателям из внешних районов. То, что достается местному населению, существенно зависит от структуры их владений. Если леса принадлежат местному населению, оно может получать хороший доход от валки леса. Однако леса, принадлежащие как в России правительству, могут эксплуатироваться без участия местного населения. В этом случае нередко следует полное сведение лесов.

Из интересных для Алтае-Саянского региона зарубежных транспортных проектов отметим разворачивающееся в рамках центральноазиатской программы «Шелковый путь – путь консолидации» строительство автодороги из Таджикистана через Горный Бадахшан и перевал Кульма (4363 м) в Китай, где она в районе Ташкурмана должна соединиться с Каракорумским шоссе.

#### *Новые формы зависимости горных районов*

Коммуникации усилили зависимость гор от поставок извне и от национальных и международных программ поддержки. Само же производство в менее благоприятных горных районах становится все более неконкурентоспособным. Соответственно, снижается уровень доходов горного населения, особенно аграрного. Для поддержания хозяйственной деятельности в горах государства вынуждены будут предоставлять им все больше субсидий. В противном случае еще более возрастет отток населения из горных в промышленные районы. Уже сейчас многие горные жители ищут ту или иную работу за пределами гор и часть доходов переводят родственникам в горах. В некоторых областях Гималаев, Каракорума и Памира на эти денежные переводы существуют большие группы населения. Это вызвало распространение отделений банков и магазинов даже в самых удаленных местах.

В Германии горные крестьяне получают субсидии от своих правительств или от европейских институтов для компенсации своих ограниченных доходов от ведения сельского хозяйства. Эти субсидии выдаются либо напрямую, либо составляя значительные косвенные денежные потоки. Без них горное сельское хозяйство в значительной степени прекратило бы свое существование. В странах Евросоюза в рамках проекта Европейской горной Конвенции ведется реформирование всей сельскохозяйственной политики с целью предоставления горным регионам равных возможностей развития.

Выявляются инновационные финансовые механизмы и принципы деятельности, позволяющие повернуть вспять отток ресурсов из горных районов. Они стали темой первой электронной конференции Горного Форума (9 июля – 8 августа 1996). Здесь была поднята дискуссия о передаче доходов от городского водоснабжения на финансирование охраны водосборных бассейнов и сохранения биоразнообразия, о механизмах позволяющих заставить пользователей, расположенных в низовьях, компенсировать затраты ресурсов финансированием охраняемых территорий.

#### *Проблемы туризма*

Поскольку сельское хозяйство в горах обычно находится сейчас на спаде, а промышленность находит себя лишь в немногих высокоспециализированных условиях, то для многих горных районов притягательной моделью устойчивого развития оказался туризм. Каждый год Альпы, Анды и Гималаи посещают миллионы туристов, прежде всего это американцы, европейцы, японцы и во все большем количестве представители развивающихся стран. По предложению Индонезии, от имени 77 развивающихся стран и Китая, Генеральная Ассамблея ООН приняла решение считать 2002 год Международным годом экотуризма.

Однонаправленная ориентация чревата кризисами. Местное население не должно становиться экономически зависимым только от сезонного потока городских посетителей. Падение бла-

госостояния равнинных центров и снижение их покупательной способности может поставить под угрозу туристическую отрасль в горных районах. Поэтому туристский бизнес в моделях устойчивого развития по мере возможности дополняется другими видами деятельности.

Все возрастающая зависимость от внешнего мира в «туристических» моделях устойчивого развития представляет угрозу культуре горных сообществ и их традициям. Сообщения о протестах против роста туризма и движения транспорта приходят из многих горных районов, например из Тироля (Австрия) или из Верхнего Свата (Пакистан), где полиция должна была даже защищать туристов от нападений. Вместе с тем тот же туризм способен оживить некоторые местные традиции, которые становятся приманкой для туристов. Такой процесс идет в Карпатах, в австрийских, швейцарских и немецких Альпах.

#### *Проблемы создания охраняемых природных территорий*

Поскольку труднодоступные территории гор обладают набором хрупких экосистем и в то же время сложны для различных форм эксплуатации природных ресурсов, здесь обычно охотнее создаются обширные заповедные территории. Опыт их создания богат примерами негативного воздействия на социокультурную обстановку. Подчас возникают серьезные конфликтные ситуации из-за упущенных населением экономических выгод и доходов в результате установления режима охраны. Но есть и успешный опыт их разрешения путем вовлечения местных жителей в планирование и управление охраняемыми природными территориями. Реализуются планы, обеспечивающие соответствующую долю благ для местного сообщества от организации охраняемых горных территорий. Есть интересные учебные программы, информирующие местное население, широкую публику и лиц, принимающих решения, о значении сохранения биологического и культурного разнообразия. Поскольку горные территории нередко располагаются на границах различных стран, то оцениваются возможности трансграничного сотрудничества в целях однородности контроля за браконьерством, совместного проведения поисково-спасательных работ, содействия регулярно пересекающему границы кочевому населению.

Специальная сессия Генеральной Ассамблеи ООН, состоявшаяся в Нью-Йорке в 1997 г., отметила, что результатом глобализации рыночной экономики может стать исчезновение культуры и традиций горных народов, их культурного наследия и разнообразия как основы культурной самобытности горцев. Выдвигалось предложение о создании Красной книги исчезающих или находящихся под угрозой исчезновения горных общин и населенных пунктов.

Поддерживать традиционные знания горцев предлагается путем регистрации их прав на эту интеллектуальную собственность. Движения за сохранение культурного своеобразия иногда сопровождаются политическими требованиями большей местной автономии и контроля за доступом к ресурсам. Жители гор часто жалуются на колониальную по отношению к ним политику и требуют большего своего воздействия на региональное развитие. Другие же категории горных жителей, напротив, ощущают себя обделенными вниманием и призывают к большей интеграции во внешний мир. В политике развития должен быть найден баланс между национальными и региональными или местными интересами.

Сообществам горных сред оказывается помощь в защите их культуры от неблагоприятного влияния миграций, туризма, эксплуатации ресурсов и любого развития, разрушающего традиционную культуру. Разработаны различные механизмы консультаций, обеспечивающих сотрудничество в решении возможных конфликтов.

#### *Роль зарубежных программ в решении проблем Республики Алтай*

Многие программы устойчивого развития горных территорий мира могут быть использованы и для территории Республики Алтай, обладающей значительным потенциалом экологически чистого развития. Она избежала губительной урбанизации. За исключением Горно-Алтайска здесь нет производств, которые могли бы нанести существенный вред здоровью людей. В настоящих условиях оптимальной концепцией развития региона следует признать не экономический рост, а диверсификацию экономики. Следует не сокращать объемы заготавливаемой кедровой тайги, которая якобы за 10 лет стала перестойной (она не была такой тысячелетиями), а искать пути превращения этого «зла» во благо.

Сохранности природы Горного Алтая способствовало полное отсутствие железных дорог. Главные горные поднятия пересекает лишь Чуйский тракт. Теперь появились проекты строительства газопровода в Китай. Ему будут сопутствовать желез-

ная и автомобильная дороги через ведущий в Китай перевал Канас. Железная дорога свяжет Синьцзян-Уйгурский автономный район с Транссибом. Воплощается проект строительства автодороги Абакан – Таштагол – Турочак – Абай – Карагай – Лениногорск с выходом к Телецкому озеру.

Среди горных систем юга Сибири Горный Алтай наиболее близок к районам с высокой плотностью населения и к тому же отличается практически полным отсутствием гнуса на большей территории. Это предполагает развитие горного, водного туризма и альпинизма. Вместе с тем стихийно растущая активность туристических фирм ведет к фактическому вандализму со стороны туристов и отдыхающих к историческим памятникам и культурному наследию народов региона.

#### *Сельскохозяйственное освоение гор*

Еще великий биолог и географ Н.И. Вавилов установил, что все основные продукты нашего питания были получены с гор. Именно им было установлено совпадение распределения сортов культурных растений по высотным зонам гор (снизу вверх) с их распределением по широтным зонам равнин (с юга на север). Главное значение ученый уделял введению в высокие широты культурных растений высокогорий, где у границ вечных снегов произрастают необычайно скороспелые сорта.

Там на высотах нет палящих засух, благодаря повышенной ультрафиолетовой радиации усиливается фотосинтез, в растениях активнее образуются органические вещества. Горы, как и полярные страны, слабо защищены от вторгающихся в атмосферу космических излучений. В горном воздухе мало водяного пара и атмосферных примесей (пыли, пыльцы, бактерий, загрязнений). Солнечный свет особенно богат ультрафиолетовой радиацией, активизирующей образование белков и витаминов. Растения таким образом максимально насыщаются солнечной и космической энергией. О ее количестве можно судить по содержанию в растительных тканях сахара – самого экономичного энергоносителя. Ночные заморозки замедляют превращение сахара в крахмал, и значительная его часть остается в клетках тканей растений, усиливая их морозоустойчивость. Сами же эти клетки насыщены высококачественной, биологически активной водой, производной талой воды высокогорных ледников. Так целебные свойства гор усиливают еще производимая там необычайно питательная и энергетически насыщенная пища, дарующая организму различные виды мышечной, нервной и психической энергии.

Если влажные тропики и субтропики характеризуются невиданным многообразием древесных видов, то у их верхних пределов создаются оптимальные условия для самого активного на планете разнообразия однолетних трав, к которым относятся большинство важнейших культурных растений. Поднимаясь в горы, можно наблюдать любопытные смены от поздних низинных сортов культурных растений к скороспелым высокогорным расам. Среди них в исходном состоянии скрыты многие первичные формы, давшие начало всем нашим культурным растениям.

Сельскохозяйственные культуры в горах нередко отличаются гигантизмом и высоким сахаронакоплением. В Южной Грузии, где земледелие возможно до 2700 м, отдельные экземпляры редиса на высоте 2200 м достигают 600 г, редьки – 2 кг, картофеля – 800 г [8]. Наиболее высоко физиологический предел земледелия располагается в горах с резко континентальным климатом, который во многом схож с природными условиями Алтае-Саянского региона. Если нет других противодействующих факторов, то верхняя граница растениеводства совпадает со средней температурой лета (5-8°C). Причем скороспелые сорта многих сельскохозяйственных культур в горах представлены предельно холодостойкими растениями (обычно ячменем или картофелем). Целебность их свойств гораздо выше привычных нам сортов. Высочайшие посевы ячменя находятся в горах Центральной Азии, где на берегу тибетского озера Данграюм (31°15' с.ш.) верхняя граница земледелия достигает 4660 м [9], и есть указания, что в Южном Тибете голозерный ячмень возделывается даже на 4900 м [10].

Внимание Н.И. Вавилова постоянно останавливало значительное сходство высокогорных растений Гиндукуша, Памира, Эфиопского нагорья, Атласа с возделываемыми культурами Русского Севера. Рожь и овес в субтропических горах известны как сорные растения пшеничных посевов. Они никогда не возделывались на низких высотах, а рожь даже переводится с местных языков как «растение, засоряющее пшеницу». Но с подъемом на высоту рожь и овес становятся возделываемыми злаками и начинают вытеснять пшеницу.

Нечто подобное мы видим, двигаясь к северу от гор южного пояса. Вначале и там всюду были и есть только пшеничные по-

севы. Рожь и овес тоже почитались за злостные сорняки. Но далеко на севере, где-то на рубеже двух эр, они вновь входят в чистую культуру у земледельцев финских племен. В замкнутых котловинах Западного Памира на высоте около 2700-3000 м Н.И. Вавиловым были найдены первичные сорта русских северных льнов-долгунцов. Рожь здесь выделялась исключительно крупным колосом и зерном, что в два раза превосходило европейские сорта. А сорта яровых пшениц, ячменя, гороха напоминали сибирские и североευропейские формы.

Из злаков далее всего на Север и в горы идет ячмень, образующий скороспелые расы и потому пригодный для короткого вегетационного периода. Нечто подобное видим и на Крайнем Севере. На южном побережье норвежского Варангер-фьорда, недалеко от границы с Россией, посевы ячменя выходят к берегу Ледовитого океана. Чуть отстают от ячменя картофель, овес, рожь и пшеница. На Западном Памире ячмень и горох произрастают до 3500 м. Несколько ниже созревают картофель, пшеница, рожь. На высоте 3400 м здесь располагаются предельные высотные отметки ржаной культуры на Земле.

На руководимых Н.И. Вавиловым полярных станциях в Хибинах и на Печоре успешно выращивали высокогорные сорта средиземноморских овсов и эфиопских ячменей. Ученый предсказывал гигантское значение диких горных форм зерновых культур для северных пределов земледелия. Зная прошлое, собирая культурные растения в древних очагах земледелия, ученый как бы управлял историческим процессом.

Особое внимание уделял Н.И. Вавилов [11] внедрению холодостойких диких и культурных видов картофеля из Анд. Ведь всем известный картофель был заимствован у индейцев острова Чилоэ у берегов Южного Чили, и в дальнейшем вся европейская селекция основывалась на этих 2-3 случайных образцах одного вида. Отсюда ученый вывел 18 новых сортов картофеля. Большинство их именно на Крайнем Севере давало нормальные клубни и выявляло исключительное плодоношение. Некоторые из диких видов с мелкими клубнями оказывались до того морозоустойчивыми, что выносили понижение температуры до -8°C (вид акауле).

Идеальными интродукторами оказались высокогорные растения, которые не только отлично приживались в северной культуре, но даже ускоряли там темпы своего развития, причем тем стремительнее, чем с большей высоты брался для посева исходный материал. Характерно, что в средних широтах такой успешной продуктивности высокогорные сорта уже не обнаруживали. Оно и понятно: сорта, собранные высоко в горах, почти у границы вечных снегов, должны внедряться в сходных перигляциальных условиях Севера. Сотрудниками Полярно-Альпийского ботанического сада в Хибинах была доказана возможность выращивания здесь более 1200 видов полезных растений из самых различных климатических областей. Из 68 видов альпийских и субальпийских травянистых многолетников из Гималаев половина обнаружила удачное плодоношение в Хибинах, достигая возраста 25-30 и более лет. Среди них немало пищевых, лекарственных и декоративных растений [12].

Не меньше резервов хранят для человечества перигляциальные территории. Но тают они просто день ото дня. На Мало-Азиатском нагорье исчезли сотни разновидностей мягкой и твердой пшеницы, а на Эфиопском нагорье – многие виды и сорта ячменя. Выявленные Н.И. Вавиловым и Д.Д. Букиничем [14] на Западном Памире и в горах Афганистана очаги примитивных форм зерновых, моркови и других культур, имеющих большое значение для селекции и продвижения на Север, теперь безнадежно утонули в массе привезенного разнородного семенного материала. Надо вести целые изыскания без гарантии найти что-либо лучшее из бытовавшего здесь. Катастрофически быстро идет сокращение площадей дикорастущих орехоплодных и плодовых в горах Таджикистана, Колетдага, Киргизии и Алтая. Зато стремительно растут посевы табака и наркотических растений. Наркотики воцарились не только на бывших колхозных и совхозных полях, но вытеснили бахчи, овощи и фрукты даже на приусадебных участках.

Актуальность приобретает поиск нестандартного подхода к решению проблемы рентабельности высокогорного фермерства [15]. И путь в этом поиске лежит через осмысление возможностей производства экологически чистой и здоровой сельскохозяйственной продукции в горах. Стоит ли доказывать, что высокогорья одни из самых чистых природных сред планеты? Уже потому сельскохозяйственная продукция гор наиболее полезна для человеческого организма. Но каковы возможности ее рентабельного здесь производства?

Повсюду в мире идет поиск баланса между сохранением и развитием. В рамках поиска накоплен значительный опыт ре-

ализации различных программ устойчивого (поддерживающего, выживающего, сбалансированного) развития горных районов. Анализ успехов и ошибок в их реализации способен помочь в Республике Алтай в поиске более обоснованной экстраполя-

ции определенных социальных экологических и хозяйственных мероприятий на свою территорию.

*\* Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект 11-05-92004-ННС\_а).*

#### Библиографический список

1. Агаджанян, Н.А. Организм и газовая среда обитания. — М., 1972.
2. Казначеев, В.П. Экология человека на Крайнем Севере. — Новосибирск, 1985.
3. Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. — Л., 1990.
4. Крупник, И.И. Арктическая этноэкология. — М., 1989.
5. Орлов, В. «Шышкылар» — образ жизни // Звезда Алтая. — 1999. — 3 июня.
6. Grotzbach E., Stadel C. Mountains peoples and cultures // Mountains of the World. F Global Priority (ed. D. Ives and B. Messerli). — New York/ London, 1997.
7. Вавилов, Н.И. Вступительное слово... // Изв. ГГО. — 1939. — № 1-2. — Т. 71.
8. Давитая, Ф.Ф. Проблемы исследования и охраны горных территорий в СССР // Программа МАБ. — М., 1979.
9. Ковалевский, Г.В. Вертикальные земледельческие зоны и верхние границы сельскохозяйственных растений в горах земного шара // Изв. РГО. — 1938. — Т. 70.
10. Mei'e R., Renzhang Y., Haosheng B. An outline of China's Physical Geography. — Beijing, 1985.
11. Вавилов, Н.И. Проблемы происхождения, географии, генетики, селекции растений, растениеводства и агрономии // Избранные труды: в 5 т. — М.; Л., 1965. — Т. 5.
12. Андреев, Г.Н. Интродукция травянистых растений в Субарктику. — Л., 1975.
13. Стефансон, В. Новая страна на Севере. — М., 1933.
14. Вавилов, Н.И. Земледельческий Афганистан. — Л., 1929.
15. Баденков, Ю.П. Устойчивое развитие горных территорий // Известия РАН. — 1998. — № 6. — Сер. География.

#### Bibliography

1. Agadzhanian, N.A. Organizm i gazovaya sreda obitaniya. — M., 1972.
2. Kaznacheev, V.P. Ehkologiya cheloveka na Kraynem Severe. — Novosibirsk, 1985.
3. Gumilev, L.N. Ehtnogenez i biosfera Zemli. — L., 1990.
4. Krupnik, I.I. Arkticheskaya ehnoehkologiya. — M., 1989.
5. Orlov, V. «Shishkular» — obraz zhizni // Zvezda Altaya. — 1999. — 3 iyunya.
6. Grotzbach E., Stadel C. Mountains peoples and cultures // Mountains of the World. F Global Priority (ed. D. Ives and B. Messerli). — New York/ London, 1997.
7. Vavilov, N.I. Vstupitel'noe slovo... // Izv. GGO. — 1939. — № 1-2. — T. 71.
8. Davitaya, F.F. Problemih issledovaniya i okhranih gornihkh territoriy v SSSR // Programma MAB. — M., 1979.
9. Kovalevskiy, G.V. Vertikal'niye zemledel'cheskie zoni i verkhnie granich sel'skokhozyaystvennikh rasteniy v gorakh zemnogo shara // Izv. RGO. — 1938. — T. 70.
10. Mei'e R., Renzhang Y., Haosheng B. An outline of China's Physical Geography. — Beijing, 1985.
11. Vavilov, N.I. Problemih proiskhozhdeniya, geografii, genetiki, selekcii rasteniy, rastenievodstva i agronomii // Izbranniye trudi: v 5 t. — M.; L., 1965. — T. 5.
12. Andreev, G.N. Introdukciya travyanistikh rasteniy v Subarkтику. — L., 1975.
13. Stefanson, V. Novaya strana na Severe. — M., 1933.
14. Vavilov, N.I. Zemledel'cheskiy Afganistan. — L., 1929.
15. Badenkov, Yu.P. Ustoyichivoe razvitie gornihkh territoriy // Izvestiya RAN. — 1998. — № 6. — Ser. Geografiya.

*Статья поступила в редакцию 24.01.13*

УДК 590

**Wolkov V.A. EFFECTIVENESS OF MODERN EQUIPMENT FOR GRAIN MOLASSES.** The paper compares the efficiency of the equipment available on the market for the production of corn syrup. It is shown that with a two-stage hydrolysis process can get molasses-rich monosaccharides, which increases its nutritional value.

**Key words:** carbohydrate feed additive, grain syrup, calcariferous food, enzymes, enzymatic hydrolysis of starch.

**В.А. Волков, директор ООО «Ресурс-Информ», г. Новосибирск, E-mail: [v-vlad@ngs.ru](mailto:v-vlad@ngs.ru)**

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБОРУДОВАНИЯ ДЛЯ ПРОИЗВОДСТВА ЗЕРНОВОЙ ПАТОКИ

В статье представлено сравнение эффективности оборудования для производства зерновой патоки, представленного на рынке. Показано, что благодаря двухстадийному процессу гидролиза, можно получать патоку с большим содержанием моносахаров, что значительно повышает ее питательную ценность.

**Ключевые слова:** углеводная кормовая добавка, зерновая патока, сахаросодержащий корм, ферменты, ферментативный гидролиз крахмала.

Оптимальным вариантом восполнения дефицита сахаров в рационе жвачных является — зерновая патока, полученная из местного сырья. Кроме того, использование зерна, позволяет вне зависимости от климата или времени года получать ЛПУ (легкопереваримые углеводы), что является серьезным преимуществом в условиях Сибири. Она содержит от 14 до 22% ЛПУ (глюкоза, мальтоза, фруктоза, олигосахариды), около 2% протеина, при этом сохраняет все компоненты исходного сырья (витамины, ферменты, белки) в биологически активной форме [1]. Первые работы по изучению и внедрению технологий получения жидкого сахаросо-

державшего корма начались в конце 90-х годов. Положительные результаты применения зерновой патоки в кормлении коров были получены уже в 2004 году в совхозе «Морской» НСО [2]. В настоящее время рынок насыщен оборудованием для приготовления жидких, влажных и пастообразных кормов, среди которых Животновод-6, КИП - 0,6, УРВА-250, УПК-1,5, ТЕК-СМ, ЭРА-К, МРИЯ. Перечисленные установки, разрабатывались задолго до появления самой технологии получения зерновой патоки методом ферментативного гидролиза. Они создавались для получения влажных мешанок, пастообразных кормов, каши и т.п.

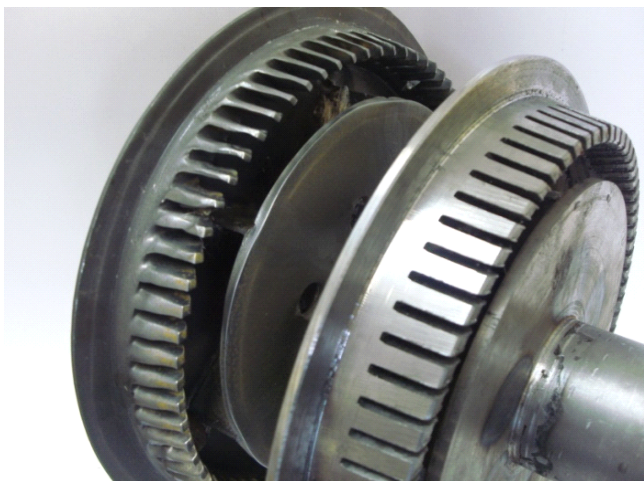


Рис. 1. Ротор РПА, слева - 6 мес. эксплуатации



Рис. 2. Щебень в решетке ротора РПА, справа - новый

С появлением технологии получения зерновой патоки многие производители оборудования по приготовлению влажных кормов пытаются сделать маркетинговый ход и представить свои установки как пригодные для получения зерновой патоки, естественно, с целью извлечения прибыли. **Целью** настоящей статьи было сравнение эффективности представленного на рынке оборудования для производства зерновой патоки.

**Результаты.** Покупателю оборудования необходимо понимать, что он приобретает не просто аппарат для варки кормов или смеситель, а ферментер, в котором протекает сложный микробиологический процесс деструкции крахмала и целлюлозы. При этом оборудование должно обеспечивать не только возможность процесса ферментации, но и оставаться точным, надежным, высокотехнологичным и простым в обслуживании [3].

Оборудование, предназначенное для производства зерновой патоки, должно решать несколько задач. Одна из них – это нагрев воды и поддержание температуры в заданном диапазоне. Для этой цели в установках типа Фермер 60-1200, АПХ-50 УЖК-500 (1000) и большинства других представленных на рынке применён роторно-пульсационный аппарат (РПА) с кавитационной решёткой. Нагрев основан на эффекте выделения дополнительного количества тепла и происходит при структурном преобразовании воды, проходящей через кавитационную решётку. Суть процесса заключается в том, что поверхностный слой за счет упорядочивания диполей молекул имеет теплоёмкость льда, что существенно ниже основного объема воды. Аппарат создаёт большое количество воздушных пузырьков, многократно увеличивая поверхностный слой, обеспечивая выход дополнительного количества тепла. Чем больше пузырьков, тем больше выход тепла. Приrost может достигать от 100 до 500% мощности, затрачиваемой на прокачивание воды [4]. К сожалению,

процесс имеет обратимый характер, т.к. пузырьки через 5-10 минут исчезают, происходит обратный процесс восстановления жидкости с забором тепла, т.е. сколько тепла дополнительно выделяется на решётке, столько же возвращается назад. Поэтому дальнейший нагрев воды в данных аппаратах идёт в основном за счёт гидродинамического трения. Кроме того, РПА не обеспечивает равномерного нагрева по всему объёму, т.к. смесь воды сырья и ферментного препарата проходя через рабочий орган, подвергается локальному перегреву. Что приводит к снижению активности ферментного препарата и разрушению биологически активных компонентов (витамины, ферменты, белки) перерабатываемого сырья.

Однако неэффективный нагрев в установках на основе РПА, это не единственная проблема. Поскольку вода, разогреваясь совместно с зерном, быстро превращается в густую клейкую массу – суспензию, которая сильно демпфирует процессы кавитации и препятствует распространению акустических колебаний. Воздействие на сырье механоакустических колебаний высокой интенсивности, в процессе разжижения крахмала так же малоэффективно. Поэтому, по большому счёту, РПА работает как обычный измельчитель, прогоняя зерно через кавитационную решётку и дробя его. На наш взгляд, это большой минус, т.к. образующиеся при кавитации пузырьки, сжимаются, и расширяются, при этом температура газа внутри пузырьков может достигать нескольких сот градусов по Цельсию. В растворённых в жидкости газах содержится значительно больше кислорода, чем в воздухе, от чего газы в пузырьках при кавитации химически более агрессивны, чем атмосферный воздух. Химическая агрессивность горячих газов в пузырьках, вызывает эрозию материалов, с которыми соприкасается жидкость, и является основным фактором вредного воздействия кавитации. Второй фактор обусловлен большими забросами давления, возникающими при схлопывании пузырьков, что приводит к появлению микроскопических областей с высоким давлением (при соударении со стенками пузырьков). Сочетание этих двух факторов приводит к разру-



Рис. 3. Статор РПА - 6 мес. эксплуатации



Рис. 4. Статор РПА - новый

Таблица 1

Энергопотребление установок при производстве зерновой патоки

Показатель	Установка		
	УЖК-1000	ПАТ-1.0	
Рабочий объем, л	1000	1000	
Перемешивающее измельчающее устройство	роторно-пульсационный аппарат	центробежный насос	
Мощность, кВт	18	гомогенизатор	смеситель
		26	4
Продолжительность приготовления одной партии, час.	4,0	1,5	3,5
Затраты электроэнергии на одну партию, кВт	72	53	

Таблица 2

Питательная ценность зерновой патоки

Показатель	Установка	
	УЖК	ПАТ
Перемешивающее измельчающее устройство	роторно-пульсационный аппарат	центробежный насос
Ферментный препарат	полифермент	мультиэкзимная смесь «МЭС-1У»
Процесс гидролиза	одностадийный	двухстадийный
Влажность, %	77,6	73,1
Сухое вещество, %	22,4	24,5
Кормовые единицы	0,27	0,29
Обменная энергия, МДж	2,75	3,13
Сырой протеин, %	1,9	1,9
Переваримый протеин, %	1,6	1,7
Сырой жир, %	0,6	0,8
Сырая клетчатка, %	1,1	1,2
БЭВ, %	17,5	15,6
Сумма сахаров, %	15,7	13,9
моносахара, %	8,5	11,5
дисахара, %	7,2	2,4
Крахмал, %	1,9	1,8
Сырая зола, г	1,3	4,9

Таблица 3

Себестоимость производства зерновой патоки

Показатель	Установка	
	УЖК-1000	ПАТ-1.0
Вода, л	650	670
Сырье, кг	350	330
Ферментный препарат: полифермент, г	1600	-
мультиэкзимная смесь «МЭС-1У», г	-	950
Затраты электроэнергии на одну партию, кВт	72	53
Стоимость сырья, руб.	1050	990
Стоимость ферментного препарата, руб.	512	1100
Стоимость затраченной электроэнергии, руб.	144	106
Себестоимость патоки, руб./кг*	1,7	2,2
Себестоимость ЛПУ, руб./кг*	10,8	15,7
Себестоимость моносахаров, руб./кг*	20	19

Примечание: рассчитана на основе питательной ценности (таблица 3), без учета заработной платы обслуживающего персонала.

шению поверхности рабочего органа РПА [4]. Их как бы «разъедает» (рис. 1, 3, 4). Кроме того, в фуражном зерне, являющимся основным сырьем для переработки, согласно стандарту, допускается содержание, минеральной примеси включая песок и щебень до 1%, что усиливает разрушение вследствие абразивного износа (рис. 2).

Замена рабочего органа РПА, к примеру, в ЗАО ПЗ «Ирмень» требовалась каждые 6 месяцев эксплуатации, а его стоимость составляет не менее 30% стоимости всей установки. Это приводит к серьезным эксплуатационным расходам, а также к систематическим перебоям в работе установки и нарушению рационов животных, что естественно вызывает периодическое снижение продуктивности.

Тем не менее, на сегодняшний день большинство установок для приготовления зерновой патоки, представленных на рынке, по-прежнему используют тот же принцип гомогенизации,

со всеми вытекающими для потребителей последствиями. А это ведёт к дискредитации самой идеи применения ферментативного гидролиза для получения сахаросодержащего корма в условиях хозяйства.

Проанализировав недостатки установок на основе РПА, мы разработали, запатентовали (Патент на ПМ №117100 от 20.06.2012 г.) с последующим внедрением оборудования для получения сахаросодержащего корма, где нагрев суспензии осуществляется за счёт водяной рубашки с ТЭНом, что позволяет отказаться от низкоэффективного процесса кавитации. Дополнительное тепло выделяется за счет гидродинамического трения при циркуляции суспензии через измельчающее перемешивающее устройство. В качестве которого применяется центробежный насос, предназначенный для откачки сточных масс, изготовленный из высокопрочных материалов, устойчивых к абразивному износу. Что значительно повышает надежность и продолжительность периода эксплуатации установки. Входной и выходной пат-

рубок насоса укорочены, на внешнюю поверхность рабочего колеса и внутреннюю поверхность корпуса нанесены пазы, в корпусе дополнительно выполнены отверстия. Таким образом, внесенные изменения позволяют использовать его для эффективного измельчения и перемешивания сырья без застойных зон, не приводя к ослаблению конструкции. Кроме того, наличие широких межлопастных каналов рабочего колеса насоса, позволяет избежать засорения сырьем.

Представленные в настоящее время на рынке установки для производства зерновой патоки на основе РПА предназначены для одностадийного процесса ферментативного гидролиза. При этом смесь ферментных препаратов, вносится одновременно.

Установки типа ПАТ, (патент на ПМ № 117100) с целью оптимизации процесса гидролиза, предназначены для двухстадийного процесса гидролиза. Вначале вносятся комплекс целлюлолитических ферментов и альфа-амилаза, а затем через некоторое

время глюкоамилазы. Дело в том, что ингибитором целлюлазы является глюкоза. При одностадийном процессе глюкоза под действием глюкоамилазы начинает образовываться в больших количествах с самого начала процесса, что снижает эффективность целлюлазы. Возникает некоторый антагонизм между ферментами, в результате чего гидролиз проходит не полностью – выход моносахаров снижается (таблица 2) [5]. При этом питательная ценность патоки заключается именно в наличии моносахаров, т.к. они являются источником энергии для развития и жизнедеятельности целлюлолитической микрофлоры рубца жвачных. Дисахара, как и олигосахариды, содержащиеся в патоке, стимулируют развитие микрофлоры расщепляющей крахмал, что приводит к снижению pH рубца и развитию ацидоза [6].

В целом процесс ферментативного гидролиза по технологии, разработанный коллективом авторов патентной заявки на способ получения № 2011101048, опубликована 20.07.2012 г., можно разбить на две фазы: фаза нагрева и гомогенизации зерновой суспензии и фаза ферментации в отдельном агрегате. В этом случае нагрев воды, доизмельчение сырья, разжижение крахмала с вводом ферментов, происходит в течение 1,5-2 часов в гомогенизаторе. При этом потребляемая мощность ТЭНа составляет 15 кВт, а мощность активаторов 11 кВт на 1000 л объема. Дальнейший процесс осахаривания крахмала не требует таких мощностей, достаточно 4 кВт насосного агрегата, чтобы в течение 3,5-4 часов закончить процесс ферментации в отдельном агрегате – смесителе. Таким образом, суммарной мощности на производство патоки требуется на 14% меньше в сравнении с установками на основе РПА (таблица 1).

По такой схеме оборудование впервые было запущено в ЗАО «Рогалёвское» Ордынского района Новосибирской области и успешно отработало более 4 лет, без серьезных поломок. Установки типа ПАТ на 500 л, 1000 л и 2000 л успешно работают в ряде хозяйств Новосибирской, Омской областей и Алтайского края.

В таблице 2 представлен химический состав и питательная ценность зерновой патоки полученной в производственных условиях двух хозяйств Новосибирской области Ордынского района. Патока из СПК «Кирзинский» была произведена на установке УЖК на основе РПА (Патент на ПМ № 46681 от 27.08.2005г.), а в ЗАО ПЗ «Ирмень» для ее производства используют установку ПАТ на основе центробежного насос (патент на ПМ №117100 от 20.06.2012г.). Несмотря на меньшее содержание суммы сахаров, в составе патоки, полученной на установке ПАТ, что возможно связано с использованием низкачественного зерна при ее производстве, они представлены в основном моносахарами (11,5%). При этом легкопереваримые углеводы, полученные при одностадийном гидролизе, на установке УЖК практически в равном соотношении представлены моно и дисахарами – 8,5% и 7,2% соответственно.

Остальные показатели питательной ценности патоки, произведенной с использованием установок УЖК и ПАТ, не имеют серьезных различий (таблица 2).

Себестоимость патоки, прежде всего, зависит от стоимости перерабатываемого сырья и ферментного препарата. В результате себестоимость патоки, полученной на установке ПАТ (патент на ПМ №117100) на 0,5 руб. выше, при этом себестоимость моносахаров, входящих в ее состав на 1,0 руб. ниже в сравнении с патокой, произведенной на установке УЖК (патент на ПМ №46681) (таблица 3).

Таким образом, установки типа ПАТ, в сравнении с установками на основе РПА, благодаря двухстадийному процессу гидролиза, позволяют получать патоку с большим содержанием моносахаров, что значительно повышает ее питательную ценность. При этом использование в их конструкции в качестве перемешивающего измельчающего устройства доработанного центробежного насос, марки СМ80-50-200/4, позволило преодолеть недостатки установок на основе РПА (низкая надежность, высокие эксплуатационные расходы).

#### Библиографический список

1. Франк, Р.И. Полноценная углеводная добавка для жвачных животных // Нивы Зауралья. - 2011. - № 4.
2. Волков, В.А. Опыт применения углеводной кормовой добавки из зернового сырья в кормлении КРС / В.А. Волков, Н.Н. Шкиль // Современные достижения в животноводстве. – Томск. - 2011. - Вып. 13.
3. Силин, М.А. Жидкая зерновая патока и оборудование для производства [Э/п]. Р/д: <http://po-sibbiofarm.tiu.ru/a39137-zhidkaya-zernovaya-patoka.html>
4. Башта, Т.М. Машиностроительная гидравлика // Машиностроение. - М., 1971.
5. Диксон, М. Механизм действия ферментов / М. Диксон, Э. Уэбб. // Ферменты. – М., 1961.
6. Эрнст, Л.К. Способ действия бактериальных целлюлаз рубца жвачных животных / Л.К. Эрнст, А.В. Болобова, А.А. Клесов // Вест. с.-х. науки. - 1985. - № 9.

#### Bibliography

1. Frank, R.I. Polnocennaya uglevodnaya dobavka dlya zhvachnykh zhivotnykh // Nivih Zaural'ya. - 2011. - № 4.
2. Volkov, V.A. Opiht primeneniya uglevodnoy kormovoy dobavki iz zernovogo sihrya v kormlenii KRS / V.A. Volkov, N.N. Shkilj // Sovremenniye dostizheniya v zhivotnovodstve. – Tomsk. - 2011. - Vihp. 13.
3. Silin, M.A. Zhidkaya zernovaya patoka i oborudovanie dlya proizvodstva [Eh/r]. R/d: <http://po-sibbiofarm.tiu.ru/a39137-zhidkaya-zernovaya-patoka.html>
4. Bashhta, T.M. Mashinostroitelnaya gidravlika // Mashinostroenie. - M., 1971.
5. Dikson, M. Mekhanizm deystviya fermentov / M. Dikson, Eh. Uehbb. // Fermentih. – M., 1961.
6. Ehrnst, L.K. Sposob deystviya bakterialnykh cellyulaz rubca zhvachnykh zhivotnykh / L.K. Ehrnst, A.V. Bolobova, A.A. Klesov // Vest. s.-kh. nauki. - 1985. - № 9.

Статья поступила в редакцию 30.01.13

УДК 636.4:577

**Zajko O.A. BIOCHEMICAL STATUS OF PRECOCIOUS MEET PIGS.** The biochemical status of Precocious Meet pigs (SM – 1) was studied. The correlations of blood biochemical parameters to some chemical elements' concentrations in the organs and tissues were established.

**Key words:** technosphere, pigs, biochemical parameters, lead, cadmium.

**O.A. Зайко, ст. преп. Новосибирского ГАУ, г. Новосибирск, E-mail: zheltikovaolga@gmail.com**

## БИОХИМИЧЕСКИЙ СТАТУС СКОРОСТЕЛОЙ МЯСНОЙ ПОРОДЫ

Изучен биохимический статус свиней породы СМ-1 в условиях хозяйства, граничащего с мегаполисом. Установлены связи биохимических параметров крови с концентрацией некоторых химических элементов в органах и тканях.

**Ключевые слова:** техносфера, свиньи, биохимические показатели, свинец, кадмий.

Дисбаланс многих химических элементов, большинство из которых поступает в организм с пищевыми продуктами, является

одной из причин нарушения биохимических процессов, а также серьезных отдаленных последствий, выраженных в виде канцеро-

генного, мутагенного и тератогенного эффектов [1]. Большой интерес представляют исследования биохимического и физиологического статуса организма сельскохозяйственных животных в условиях техносферы, так как недостаточно данных о функционировании физиологических систем организма в зависимости от качества и количества действующих факторов окружающей среды в малых дозах, наиболее часто встречающихся в реальных условиях [2].

В научных изысканиях, связанных с анализом биологических объектов, важное место занимает исследование крови, которое позволяет объективно оценить уровень и направление обмена веществ, интерьер животного, состояние его здоровья, а также изменения, вызванные патологическими процессами. Биохимические и гематологические показатели крови всегда объективны и именно их анализ имеет решающее значение в оценке статуса организма по этим параметрам [3; 4].

#### Материал и методы исследования

Объектом исследования были свиньи скороспелой мясной породы (СМ-1) новосибирской селекции [5] в возрасте 6 месяцев из племязавода «Тулинское» в Новосибирской области. Все животные были клинически здоровы. Пробы крови отбирались после голодной диеты 12-18 часов острым методом с соблюдением правил асептики и антисептики, стабилизировали 5%-ым цитратом натрия. Предметом исследования также были некоторые внутренние органы и ткани. В лаборатории эколого-ветеринарной генетики, биохимии и ПЦР НИИВГиС НГАУ было проведено биохимическое исследование крови и сыворотки животных. В лаборатории биохимии СибНИИЖ Россельхозакадемии методом атомно-абсорбционной спектрометрии на немецком атомно-абсорбционном спектрофотометре «AAS-3» по ГОСТам определяли концентрацию некоторых химических элементов в органах и тканях свиней.

Результаты обработаны методами вариационной статистики [6] на персональном компьютере с использованием программы STATISTICA 6, StatSoft Inc. (USA). С помощью этой же программы выполнен корреляционный анализ.

#### Результаты исследования и обсуждение

Биохимические исследования основных показателей сыворотки крови животных свидетельствуют, что содержание общего белка, одного из параметров печеночного профиля, укладывается в стандартные интервалы (табл.). Концентрация мочевины в сыворотке крови также находится в пределах нормативных границ, однако зарегистрировано превышение верхней границы нормы для холестерина.

Тестирование пигментного обмена позволяет оценить как гепатобилиарные, так и внепеченочные состояния. В работе выявлена тенденция к превышению верхней границы нормы по

общему билирубину в 2,8 раза. При этом данной концентрации недостаточно, чтобы вызвать иктеричность слизистых оболочек и кожных покровов.

В современной практической клинической биохимии ферменты занимают ведущее место. Изученные трансаминазы (АЛТ и АСТ) являются внутриклеточными компонентами. В клинической практике наиболее информативно одновременное определение их активности в крови. Оно несет обширную информацию о локализации и глубине поражения, активности патологического процесса [7].

В пробах сыворотки исследуемых животных активность аминотрансфераз существенно ниже стандартных интервалов. Но в данном случае некорректно указывать на значения, не укладывающиеся в норму для вида, так как более показательными могут быть только значения в динамике.

Коэффициент де Ритиса, который представляет соотношение активности сывороточных АСТ и АЛТ, составил  $1,02 \pm 0,17$ , что за счет достаточно широкого размаха стандартных интервалов АСТ и АЛТ является нормальным для свиней.

Была определена активность щелочной и кислой фосфатаз в сыворотке исследуемых свиней. Фосфатазы – ферменты, гидролизующие эфиры фосфорной кислоты.

Верхняя и нижняя границы активности ЩФ в сыворотке, характерные для здоровых свиней, характеризуются значительным размахом. Концентрация ЩФ фактически находится на верхней границе видовой нормы.

Четких норм для фермента кислой фосфатазы в сыворотке крови у сельскохозяйственных животных не существует. У исследованных свиней скороспелой мясной породы СМ-1 этот показатель составил 7,04 Е/л.

Концентрация кальция превышает верхнюю границу нормы в 1,4 раза. Нормы биохимических показателей сыворотки крови животных в разных источниках разнятся.

У животных зафиксировано незначительное гиперфосфатемическое состояние. При этом верхняя граница нормы превышена в 1,3 раза. Обмен фосфора тесно взаимосвязан с кальцием, у исследуемых животных присутствует нарушение соотношения кальция и фосфора в сыворотке крови, что может указывать на наличие скрытых форм деминерализации костей. Содержание в сыворотке хлоридов, оказывающих влияние на кислотно-щелочное равновесие и баланс воды, находится на нижней границе нормы.

Влияние ксенобиотиков довольно сложно оценить из-за относительно небольших концентраций и отсроченного проявления негативных эффектов. С целью определения влияния ксенобиотиков свинца и кадмия на обмен веществ организма животных изучали корреляции их содержания в органах и тканях с

Таблица 1

Некоторые биохимические параметры свиней скороспелой мясной породы СМ-1

Показатель	n	$\bar{x} \pm S\bar{x}$	$\sigma$	$C_v$	lim	Стандартный интервал
Белок (общий), г/л	30	78,20±1,52	8,32	10,6	64,50–94,60	70,0–89,0
Мочевина, ммоль/л	26	5,11±0,32	1,64	32,1	1,38–8,01	2,9–8,6
Холестерин, ммоль/л	18	2,46±0,18	0,77	31,3	1,24–3,52	1,0–1,4
Билирубин (общий), мкмоль/л	12	9,46±1,42	4,91	51,9	1,40–17,61	1,7–3,4
АЛТ, Е/л	25	1,25±0,10	0,48	38,4	0,35–2,65	32,0–84,0
АСТ, Е/л	22	1,26±0,11	0,51	40,5	0,62–2,57	9,0–113,0
Щелочная фосфатаза, Е/л	23	159,10±8,20	39,30	24,7	87,29–236,61	26,0–362,0
Кислая фосфатаза, Е/л	22	7,04±0,51	2,37	33,7	3,75–10,75	–
Кальций, ммоль/л	25	4,07±0,26	1,29	31,7	2,04–7,30	2,0–3,0
Фосфор неорганический, ммоль/л	14	3,82±0,09	0,33	11,6	3,42–4,44	1,7–3,0
Ca/P	14	1,04±0,07	0,25	24,0	0,61–1,50	1,5 : 1
Хлорид, ммоль/л	26	97,67±2,78	14,18	14,5	76,36–129,02	100,0–105,0

некоторыми показателями биохимического профиля крови. Установлены положительные связи между содержанием кадмия в мышечной ткани, миокарде, почках и сывороточным кальцием. Кроме того, кадмий может вызывать изменения в активности ферментов, в частности щелочной фосфатазы, которая является одним из биохимических маркеров состояния здоровья организма в целом.

В отношении свинца выявлена положительная связь между его аккумуляцией в печени и количеством неорганического фосфора в сыворотке крови. Возможно, это указывает на процесс остеопороза, при котором увеличение фосфора может дополнительно повышать уровень выведения кальция из организма.

## Выводы

Установлены популяционные средние значения основных биохимических показателей в крови свиней породы СМ-1 в условиях региона со значительной техногенной нагрузкой. Найденные связи могут быть прогностическим материалом для обнаружения концентрации тяжелых металлов в организме с использованием биохимических параметров крови и сыворотки животных, что применимо для оценки экологической обстановки региона. Выявлено, что химические элементы на биохимическом уровне вступают во взаимодействия и могут оказывать негативное влияние на контролируемые физиологические показатели организма.

## Библиографический список

1. Кудрин, А.В. Иммунофармакология микроэлементов / А.В. Кудрин, А.В. Скальный, А.А. Жаворонков [и др.]. – М., 2003.
2. Петухов, В.Л. Генотип скотопородной мясной породы свиней / В.Л. Петухов, В.Н. Тихонов, А.И. Желтиков [и др.]. – Новосибирск, 2005.
3. Мейер, Д. Ветеринарная лабораторная медицина. Интерпретация и диагностика / Д. Мейер, Дж. Харви. – М., 2007.
4. Короткевич, О.С. Биохимические, гематологические параметры в аккумуляции тяжелых металлов в органах и тканях свиней скороспелой мясной породы / О.С. Короткевич, О.А. Желтикова, В.Л. Петухов: докл. Рос. Акад. с.-х. наук, 2009. – № 4.
5. Гудилин, И.И. Интерьер и продуктивность свиней / И.И. Гудилин, В.Л. Петухов, Т.А. Дементьева. – Новосибирск, 2000.
6. Васильева, Л.А. Биометрия. – Новосибирск, 1999.
7. Giannini, E. Validity and clinical utility of the aspartate aminotransferase-alanine aminotransferase ratio in assessing disease severity and prognosis in patients with hepatitis C virus-related chronic liver disease / E. Giannini, D. Risso, F. Botta et al. // Arch. Intern. Med. – 2003. – № 163.

## Bibliography

1. Kudrin, A.V. Immunofarmakologiya mikroelementov / A.V. Kudrin, A.V. Skalnyy, A.A. Zhavoronkov [i dr.]. – M., 2003.
2. Petukhov, V.L. Genofond skorospeloy myasnoy porodiy sviney / V.L. Petukhov, V.N. Tikhonov, A.I. Zheltikov [i dr.]. – Novosibirsk, 2005.
3. Meyjer, D. Veterinarnaya laboratornaya medicina. Interpretatsiya i diagnostika / D. Meyjer, Dzh. Kharvi. – M., 2007.
4. Korotkevich, O.S. Biokhimicheskie, gematologicheskie parametriti v akkumulyatsii tyazhelikh metallov v organakh i tkanyakh sviney skorospeloy myasnoy porodiy / O.S. Korotkevich, O.A. Zheltikova, V.L. Petukhov: dokl. Ros. Akad. s.-kh. nauk, 2009. – № 4.
5. Gudilin, I.I. Interier i produktivnostj sviney / I.I. Gudilin, V.L. Petukhov, T.A. Dementjeva. – Novosibirsk, 2000.
6. Vasiljeva, L.A. Biometriya. – Novosibirsk, 1999.
7. Giannini, E. Validity and clinical utility of the aspartate aminotransferase-alanine aminotransferase ratio in assessing disease severity and prognosis in patients with hepatitis C virus-related chronic liver disease / E. Giannini, D. Risso, F. Botta et al. // Arch. Intern. Med. – 2003. – № 163.

*Статья поступила в редакцию 05.02.13*

# Раздел 12

## ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Редактор раздела:

НАДЕЖДА АНАТОЛЬЕВНА КУЛИКОВА – кандидат филологических наук, доцент Горно-Алтайского Государственного университета (г. Горно-Алтайск)

### НЕСТАНДАРТНЫЕ СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ (ОТ РЕДАКЦИИ)

Давайте вспомним, замечательную мысль, которую когда-то подарил нам Максим Горький: «В каждой душе человеческой есть колокольчик. И не звенит он, пока не сумеет кто-нибудь затронуть его. Так найдите же этот колокольчик, сумеете затронуть его». Мы хотим познакомить авторов нашего журнала с профессором кафедры ветеринарии Горно-Алтайского государственного университета Мироном Николаем Ивановичем, который, как лектор, сумел для себя найти такой «колокольчик» и способ «затронуть» его.

Редакция обратилась к профессору Н.И. Мирону с просьбой окунуть читателей нашего журнала в мир его стихии – афоризмов, которые в его преподавательской деятельности работают и приносят плоды образованности и коммуникативной ценности.

Язык наш выразителен не только для высокого красноречия, для громкой, живописной поэзии, но и для нежной простоты, для звуков сердца и чувств (Н.М. Карамзин). А не это ли свойство языка нужно для воспитания молодых людей в процессе обучения? Но для этого надо овладеть искусством использования языка в воспитательном процессе. Этим искусством виртуозно владеет профессор МIRON НИКОЛАЙ ИВАНОВИЧ. Это у него на учебных занятиях русский язык в своем самородном богатстве течет как гордая, величественная река афоризмов, журчит нежным потоком и незаметно вливается в душу слушателей.

Известно, что в одном афоризме, крылатой фразе порой кроется больше содержания, чем в целом литературном произведении. Поэтому у читателя, склонного к размышлениям, появляется «пища для ума» как для своего, так и для своих воспитанников. Афоризмы, используемые к месту и вовремя, могут стать вехой и опорой тому, кто не просто принимает, а пытается по мере своих сил обогащать и развивать духовные ценности общества.

По определению афоризму присущи лаконичность, точность формы, и содержания, в нем наиболее ярко проявляются выразительность, сила, изящество и божественная энергия, являющаяся источником Мира, который создает человек. Именно в этом смысле можно понимать библийский афоризм: «Вначале было слово». Бог создал лишь «первую природу» и дал божественную силу человеку для создания «второй природы», которая наполнена «социальной душой» и всегда начинается со Слова. Именно через него человеческая мысль материализуется, создавая «вторую» и развивая «первую» природу.

Афоризмы — это крылатые слова, потому что, по словам Гомера, они «летят к уху слушателя. Одни из них заставляют задуматься, другие заставляют улыбнуться». В системе воспитания нужны и те и другие.

Прикоснитесь к ним, и вы почувствуете, что по силе воздействия афоризмы сродни философии и поэзии, когда форма и содержание устремляются в одну строку. Невольно вспоминаются слова удивительной и мудрой поэтессы — Лилии Юсуповой:

Стремилась я всегда к тому, чтоб слог  
Весь мир в одну строку вместить бы мог:  
Длинноты на поверхности листа  
Как дырки в сыре — только пустота.

Считаем, что данная публикация внесет в достаточно жесткий формат научного журнала живую струю в мир наших отношений, определяющих содержание и суть тех, за кого мы профессионально в ответе. Поэтому мы намерены и впредь публиковать подобные работы, отражающие опыт своей педагогической деятельности и открыть подобную рубрику, в которой могут публиковать свои результаты творческой деятельности учителя и преподаватели.

**Главный редактор, профессор,  
академик ПАНИ**

**А.В. Петров**

*Miron N.I. GOLDEN PEDAGOGICAL APHORISMS.* This publication discusses the issues of education and upbringing of students. The main attention is given to the ethical aspects of the preparation of specialists in higher school, as well as the pedagogical skills and the creativity of the teachers.

*Key words:* high school education and upbringing, aphorisms, pedagogical ethics.

*Н.И. МIRON, проф., Горно-Алтайского гос. Университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru*

### ЗОЛОТЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АФОРИЗМЫ

В данной публикации рассматриваются вопросы обучения и воспитания студентов. Основное внимание обращено на этические аспекты подготовки специалистов в высшей школе, а также на педагогическое мастерство и творчество преподавателей.

*Ключевые слова:* высшая школа, обучение и воспитание, афоризмы, педагогическая этика.

**Когда увидел ты,  
что Мысль тебя достойна,  
Остановись пред ней,  
замри благопристойно!**

**Феано**

Предложенные вербальные «сувениры» – отражение отдельных граней моего педагогического труда за время многолетней работы в высшей школе. Они составлены в логической последовательности так, что один вытекает из другого. Приятного чтения и размышления Вам, настоящие и будущие коллеги!

Каждый ребёнок рождается ангелом.

Человек рождён для учения, как всё живое для движения.

Все дороги детства ведут в школу.

В босоногим дитинстві

Мене мати до школи вела

Й кольоровий букварик

На щастя, на долю дала.

• «Родное слово» – яркая звёздочка веры, надежды и любви для каждого ребёнка, впервые переступающего порог школы.

• Школа – это безбрежное море знаний и золотой берег восходящего солнца образования.

• В какую бы школу вы ни заглянули, главное в ней – человек и язык, на котором ведётся обучение и воспитание.

• Школа – это второй дом для тех, кто учит и учится.

• Самая прекрасная в мире страна детства – милая наша Школа.

• Школа – это такое же святое место, как церковь, погода, мечеть или синагога, где homo sapiens благодаря педагогическому искусству становится настоящим Человеком.

• Vita sine scholae nihil. Жизнь без школы – ничто.

• Учитель! Сколько лучей света и добра в этом прекрасном слове!

• Учитель – сеятель разумного, доброго и вечного на Богом данной педагогической ниве.

• Magistra prima mater secunda. Первая учительница – вторая мать.

• Учитель милостью Божьей – это не только мудрый педагог и блистательный актёр, но ещё и необыкновенно доброжелательный и простой, как правда, человек.

• Жизнь учителя, как и врача, созвучна известному латинскому изречению: «Aliis inserviendo consumor». Светя другим, сгораю сам.

• Свеча педагогической жизни сгорает одновременно с двух концов.

• К любимому учителю ученики поворачиваются словно цветы – к солнцу.

• Детей нужно учить так, чтобы они с радостью могли произнести: «Semper sol estos!». Пусть всегда будет солнце!

• Школьники с удовольствием учатся у тех учителей, у которых есть чему поучиться, и которых уважают и любят.

• Приобщение юных дарований в науку – старт к её высотам.

• Рациональные зёрна Науки прорастают на благословенной почве Школы.

• Знайте, что изобретения и открытия делаются не только корифеями от науки, но и юными исследователями – школьниками.

• Последний школьный звонок? Боже мой! Как быстро пролетели годы цветущего детства!

• Звук твой чудесный,

Звук твой прелестный,

Звук твой блаженный –

Школьный звонок!

• Выпускники на последнем школьном балу со вздохом проносят слова Иоганна Вольфганга Гёте: «Verweile doch, du bist so schön!». Остановись, мгновенье, ты прекрасно!

• Выпускной бал озарён сиянием юных звёзд лазурных и лучистых.

• Вальс над милой школой привёт,

Приятный и нежный, как свет.

Именно этот вальс, друзья,

Нас не разлучит вовек.

• Момент вручения выпускникам аттестата зрелости – великая радость, окрашенная светлой грустью расставания с детством, любимыми учителями и родной школой.

• Cum Deo et spe, discipuli! С Богом и надеждой, ученики! – Так во все времена учителя напутствуют своих учеников.

• O, schola! Quando ego te aspiciam? О, школа! Когда я увижу тебя?

• Gratia tibi, schola! Спасибо тебе, школа! Gratia nostri magistri! Спасибо наши учителя! Ave vita nova! Здравствуй новая жизнь!

• O, schola! Quando ego te aspiciam! О, школа! Когда я увижу тебя?

• Как бы далеко ни уходили школьные годы, а с ними и ученики, на какую бы высоту ни поднимала их жизнь, все они помнят учителей и школу, давшую путёвку в большую жизнь.

Ностальгический отзвук школьных лет автора этой публикации:

Рідна школо з вікнами в сад,

Де навкруг росте виноград,

Ти щойно приснилась мені

На славній Шухшинській землі.

• Школьные годы промчатся навсегда,

Чем дальше будут, тем они дороже,

Но ваши имена, любимые учителя,

Мы не позабудем никогда!

С неизменной отрадой мы проносим через всю свою жизнь и как молитву повторяем слова из «Школьного вальса» Михаила Матусовского:

...Но где бы ни бывали мы,

Тебя не забываем мы,

Как мать не забывают сыновья...

Простая и сердечная,

Ты – юность наша вечная,

Учительница первая моя!

• Трудно расставаться с детством, но ведь впереди прекрасная и тоже неповторимая пора жизни – юность.

• В конце июня выпускникам предстоит выбор профессии, достойной и интересной работы и своего места в жизни. Как это важно!

• Окончив школу, выпускник живёт напряжённым ожиданием встречи с будущим. Каким оно будет?

• Всегда есть предощущение того, куда нам направляться и чем заниматься.

• Если при выборе профессии вы ощутите, что в вашей душе «однозвучно звучит колокольчик», то будьте уверены: ваше решение «стать...» – правильное.

• Если Вы, дорогой выпускник, почувствуете, что Ваш «час» настал, то наберитесь смелости и уверенно отправляйтесь в путь навстречу своей судьбе – поступайте в вуз Вашей мечты. Да помогут Вам Господь и напутствие А.С. Пушкина: «Пора, мой друг, пора!».

• Абитуриент – это альпинист, взбирающийся на вершину своей судьбы.

• Что самое общее для всех абитуриентов? – Надежда стать студентами.

• Fiat voluntas Tua (да будет воля Твоя) – с такими мыслями поступающий в высшую школу подаёт документы в приёмную комиссию.

• Перед вступительными экзаменами всяк абитуриент равен друг другу.

• На экзаменах в вуз для каждого абитуриента подбирают индивидуальный интеллектуальный ключ, чтобы случайно не проглядеть Ломоносовых, Пироговых, Менделеевых, Павловых, Сахаровых, Королёвых, Гагариных, Алфёровых... Отечеству нужны великие таланты и настоящие патриоты: лелейте и берегите их!

• Вступительные экзамены – это много риска, много адресов и, наконец, – зачисление.

• Сообщение о поступлении в университет – ни с чем не сравнимая окрыляющая радость. **Дай Бог, чтобы каждый человек испытал счастье называться студентом.**

• Вчерашним абитуриентам есть чем гордиться, ведь они победили, взяв первую в своей жизни высоту.

• Посвящение в студенты – светлое и радостное событие в жизни первокурсников. В их честь произносятся напутственные речи ректора, преподавателей и гостей и исполняется гимн студенчества всего мира – «Gaudeamus». Радуйтесь! Восхищайтесь! Гордитесь! Nunc studentes veri estis. Теперь вы – настоящие студенты.

• O, alma mater! Hoc erat in vobis! О, альма-матер! Вот о чём я мечтал!

• Молодые люди, поступившие в высшую школу, теперь точно знают: их реальная мечта в собственных руках.

• Абитуриент – мир желаний, студент – мир возможностей, профессор – мир достижений.

• Все, кто поступил в университет пусть останется в нём до окончания обучения.

- Университетская жизнь – это оркестр, где каждый должен соблюдать положенные ему такты и паузы.
- Высшая школа наполнена студентами словно зрелый плод граната рубиновыми каплями.
- Бесценное богатство высшей школы – студенты.
- Как прекрасен этот мир, мир студентов – посмотри!
- *Mundus studentium – mundus optimus est.* Мир студентов – лучший из миров.
- Студент – это звучит гордо, возвышенно и романтично!
- *Dulce etiam nomen studens.* Приятно само слово «студент».
- В звании студента есть три блаженства: первая стипендия, первая пятёрка в зачётной книжке и выпускной вечер после получения из рук ректора диплома о высшем образовании.
- Студент – это ученик, дарованный преподавателям самой судьбой.
- Студент и преподаватель созданы друг для друга.
- Студент без преподавателя – что луна без солнца.
- Преподаватель и студент – две ноты, без одной из которых струны педагогической лиры не издадут благозвучного аккорда.
- Золотой треугольник высшей школы – преподаватель, студент и предмет.
- Первая встреча со студентами всегда волнующая. Это не только новые для тебя люди, но и ещё и то новое, что они несут в себе – все вместе и каждый в отдельности.
- Все студенты потенциально способны и талантливы. Вопрос лишь в том, кто их учит, как учит и чему учит.
- В каждом студенте есть семена света и добра. И задача преподавателя – помочь этим семенам взойти.
- Обязанность преподавателя – разглядеть в каждом студенте творческую искру. Нужно не только увидеть её, но и не дать погаснуть.
- Талантливый педагог способен открыть и развить в студенте такие качества, о которых он даже не подозревал.
- Работа с одним студентом – путь ко всем.
- *Ab uno studenti disce omnes.* По одному студенту узнай всех.
- Коллега! Какой бы вы учебный процесс ни проводили, войдя в аудиторию, мысленно поблагодарите студентов за то, что пришли на Встречу с Вами, подумайте о Них с педагогической любовью. Обязательно улыбнитесь, ведь улыбка – Ваш волшебный инструмент.
- Улыбка лектора говорит: «Вы мне нравитесь. Я рад вас видеть!».
- Педагогическая улыбка – чудотворное средство, нивелирующее настроение аудитории, каким бы оно ни было.
- Войти к студентам в аудиторию и обменяться с ними взглядами – искусство особого рода. Не забывайте, что *oculi sunt index animi* (глаза – зеркало души).
- У глаз функция не только зрительная, но и воздействующая. Встреча взглядами – одно из средств педагогической коммуникации.
- Воздействие лектора на аудиторию начинается с самого начала, когда ещё не произнесено ни одного слова.
- Лектору важно сосредоточиться и уловить момент желанная, аудитории овладеть ею.
- Любая лекция начинается с приветствия, которое каждый раз должно быть разным и оригинальным.
- Начинать лекцию со слов: «Здравствуйте, коллеги!» или просто: «Здравствуй!» – далеко не одно и то же. Когда студенты чувствуют себя не только учениками, но и коллегами, расширяется сфера общения с ними.
- Чтобы сделать студентов коллегами по профессии, нужно вести себя с ними так, как будто они уже такие.
- Если, войдя в аудиторию, вы заметите, что студенты сосредоточенно смотрят на вас, конспекты уже раскрыты, а ручки – наготове, то сердечно поблагодарите их за готовность к лекции и их *obsequium* (без предисловий) приступайте к творческому диалогу.
- Если во время лекции слышно шуршание пишущих ручек, то это означает, что аудитория и лектор трудятся с гарантией успеха.
- «Спасибо, коллеги, за творческую тишину!» – магические слова лектора, оказывающие на студенческую аудиторию фантастическое воздействие.
- Усталость внимания на лекции как рукой снимает... **минутная музыкальная пауза.** Всего одну минуту звучит приятная классическая музыка, но как она потенцирует настроение и творческое мышление студентов! «Потерянная» минута – ни с чем не сравнимое педагогическое обретение.
- Эмоционально окрашенный творческий подъём и обаятельная улыбка лектора – лучшее окончание лекции.

- Конец лекции, как в музыке последний аккорд, должен быть таким, чтобы студенты почувствовали, что *finis coronat opus* (конец – делу венец).
- Удачно прочитанная лекция – душой исполненный полёт творческой мысли лектора.
- Открытая лекция – это кристалл, сквозь который просматривается творческий почерк лектора.
- Если лабораторные занятия предшествуют лекциям, то последние становятся интересными и проходят в виде активного диалога и обмена обретенным опытом.
- На занятиях – не себя показать, а студентов посмотреть и в каждом увидеть Личность!
- На занятиях мало «рассказать», надо ещё и «показать». Первое без второго – имитация продуктивного обучения.
- Высшую познавательную активность студентов обеспечивает принцип обучения: **«Делайте, как я, делайте вместе со мной, делайте лучше меня!»**.
- Наблюдать за взаимообучением, взаимовоспитанием и взаимоуважением студентов в момент учебного процесса и быть в роли их консультанта – это воплощение в реальность мечты преподавателя. Это новое в обучении – соционика и не забытое старое – декурии Яна Амоса Коменского.
- Когда один студент учит другого студента – это означает, что один алмаз полирует другой.
- Студенты «железно» запоминают только ту научную информацию, в добывании которой участвуют: **зрение – visus, движение – kinesis, слух – auditus.** Идеально, если есть возможность ощутить ещё **вкус – gustus и запахи – odor.**
- Обучение **«от проблемы – к знаниям»** имеет то преимущество над обучением **«от знаний – к проблеме»**, что оно проходит на фоне максимального напряжения внимания и органов чувств студентов. Знания, обретенные при эмоциональном напряжении более ценны, чем преподнесенные только вербально.
- Информация, не затрагивающая клавиатуру чувств учеников, забывается во много раз быстрее, чем эмоционально переживаемая.
- Для преподавателя важно, чтобы он видел своё лицо в действиях своих учеников, хотя они и совсем не похожи на него.
- Знать своих студентов и знать то, на что они способны все вместе и каждый в отдельности, – значит быть Учителем и Воспитателем.
- Чтобы чувствовать себя Преподавателем с большой буквы, нужно не один год походить в учениках у самого себя.
- Педагогическая мудрость приходит с годами, с сединой.
- Профессиональная установка преподавателя-энтузиаста: «Я для студентов, а не студенты – для меня».
- Надо любить не себя в педагогике, а педагогику – в себе.
- Преподаватель, наделённый педагогическим даром, – это особое состояние души, благородная миссия, а не только работа от звонка и до звонка.
- Коллеги! Если хотите, чтобы ваши студенты превосходили вас, дайте им возможность зажечь от вашего солнца знаний свои факелы.
- *Sol scientiarum viam ad stellas felicitatis monstrat.* Солнце знаний показывает путь к звёздам.
- Что нам, преподавателям, в сущности нужно? – Чтобы студенты хорошо учились. Ну, а если порой не учатся? – Значит, надо думать, что нужно им, чтобы учились.
- Каждый студент будет хорошо учиться, если правильно подобрать к его интеллектуальному замку дидактический ключ.
- Все студенты могут быть отличниками: у одних – золотая голова, у других – золотые руки.
- Студент учится в зависимости от того, как он относится к своему учителю. Предмет – дело вторичное.
- Нет студента, который не реагировал бы на мастерство своего учителя.
- Не может предельно трудиться душа студента, если недостаточно трудится душа преподавателя.
- Вершина обучения – это когда преподаватель учит студентов, а студенты – друг друга и преподавателя.
- Педагогический талант, как бриллиант, чем больше его шлифуешь, тем он прекраснее.
- Талантливый педагог пленяет учеников своей удивительной энергетикой, вдохновением и энтузиазмом. И, конечно же, профессионализмом, эрудицией и компетентностью.
- Суть педагогического мастерства в очаровании учеников словом, делом и примером.
- Пример учителя – ученикам наука.
- **Ум, Воля, Чувство – золотая триада педагога.**
- Педагогическое вдохновение – тайна сия велика есть. Она – стремительный полёт слов и действий на восхитительных крыльях новых мыслей, новых идей, нового творчества.

- Помочь студентам интеллектуально возвыситься до идеала и вместе с ними подняться на ту же высоту – педагогическое достижение, о котором мечтает каждый преподаватель.
- Успех студента в учёбе – награда преподавателю.
- Педагоги! Радуйтесь успехам своих учеников. Ведь их успех – это и ваш успех.
- У каждого студента есть хотя бы одна черта, которой он превосходит своего учителя. Следовательно, у каждого студента есть чему поучиться.
- *In multo studens magister suus professorum est.* Студент – во многом учитель своих преподавателей.
- Когда преподаватель что-то объясняет, то человеком, который в данный момент обучается с наибольшей интенсивностью, является именно он, а уж потом – студенты.
- *Semper magister verus studens est.* Настоящий преподаватель – всегда студент.
- Обращение преподавателя к студенту на «**ты**» не относится к шедеврам педагогики...
- *Collega! Cum studentibus nil nisi bene.* Коллега! Со студентами ничего, кроме хорошего. Поменьше – критики, побольше – нравственности.
- Каждое слово преподавателя должно не только учить, но и воспитывать.
- Обучая – воспитываем, воспитывая – обучаем. Обучение и воспитание – параллели и меридианы педагогики.
- Одарённый педагог удивляет, очаровывает и воспитывает одновременно.
- Искусство воспитания студента начинается с удивительно простого: принять, понять и полюбить его таким, какой он есть.
- Чтобы вести студентов за собой, нужно идти за ними.
- Чтобы правильно понимать студентов, нужно общаться с ними на их, студенческом языке.
- Внимательно прислушайтесь к речи студентов: как приятно и мелодична эта речь!
- Какие это славные и замечательные люди – студенты!!!
- Студенческое братство: Один за всех и все за одного! Так было, так есть и так будет всегда.
- Студенты о дружбе: Что? Где? Когда? Ответ один: «В любом месте всегда вместе!».
- Среди студентов бывают не только «гении чистой красоты», но и «гадкие утята», увидеть лебедей (танталов) в которых дано лишь педагогам от Бога.
- Студенты – великие и неисправимые романтики всех времён и народов. Они умны, находчивы и потрясающе хитры... на экзаменах.
- *Bene sit tibi!* Удачи тебе! Традиционное пожелание студентов друг другу перед экзаменом.
- Экзамен – это дуэль умов, определяющая победителя и «побеждённого». *Tertium non datur.* Третьего не дано.
- *Regina examinis – victoria.* Царица экзамена – победа.
- На экзаменах студенты умеют блеснуть не только знаниями, но и своими актёрскими способностями.
- Выдающиеся студенты во время экзамена умудряются слушать ответ на свой билет... из уст экзаменатора.
- *In examine silentium non est aurum.* Молчание на экзамене – не золото.
- Улыбка экзаменатора – бальзам для души экзаменуемого.
- Самые приятные слова на экзамене: для студента – «Отлично, коллега!», для преподавателя – «Спасибо, учитель!».
- Часто ли мы, преподаватели, благодарим студентов за блестящие ответы на экзаменах? О нет, далеко не часто. Гораздо реже, чем следовало бы. Всегда можно найти, за что похвалить студента.
- Из-за густых облаков экзаменационной сессии выглядывает солнце каникул.
- *Examina – prosa, caniculae – poesia.* Экзамены – проза, каникулы – поэзия.
- Райские дни в жизни студентов – каникулы в родных пенатах.
- На каникулах каждый день – воскресенье.
- Каникулярные дни пробегают почему-то быстрее, чем учебные.
- На каждом курсе есть студенты, которые легко превращают обычные каникулы в резиновые.
- Стипендия для студента – что зарплата для служащего.
- Плох тот студент, который отказывается от стипендии.
- В промежутках между стипендиями некоторые студенты устраивают себе «разгрузочные дни». И тогда их рацион состоит из чая без заварки марки «Белые ночи».

- *Stipendium est fiesta cum grano felicitatis.* Стипендия – это праздник с крупинкой счастья.
- В день получения стипендии студенты, живущие в спартанской простоте, чувствуют себя на высоте: утром – скромный завтрак, а вечером – королевский ужин (!).
- Стипендия – вот праздник, когда студент с уверенностью может сказать: «Не дай себе засохнуть!».
- Студенческое гостеприимство: сегодня – всё, а завтра – что Бог пошлёт.
- Студенческая вечеринка – неповторимое молодёжное веселье, на котором царят чудесные песни и зажигательные танцы.
- *Ubi studentes, ibi amicitia, ibi gaudium et amor.* Где студенты, там дружба, там радость и любовь.
- Все студенты, непременно, – Любви возвышенной друзья.
- Влюблённые студенческие пары – голуби, неудержимо воркующие хоть на лекциях, хоть на занятиях. Для них любовь – имя существительное.
- *Semper studentessa amans bella est.* Влюблённая студентка всегда прекрасна.
- Все студентки – чьи-то невесты, чья-то любовь, чьё-то счастье.
- *Anni studii in schola suprema sunt abdulescentiae tempus optimus.* Годы учёбы в высшей школе – лучшее время юности.
- Юность студентов – это не только удивительный возраст, но и ни с чем не сравнимое состояние души.
- Годы студенчества – весна жизни, весна любви, весна надежды.
- Студенческие годы чудесные. Они – цветы, всю жизнь цветущие.
- Наш университет – храм науки, в котором куётся искусство обучения и воспитания тех, кому строить будущее Отечества.
- Любовь к человеку и любовь к своей благородной профессии – вот что должно доминировать в сознании и деятельности тех, кто носит высокое звание Учителя!
- Чувство любви к ученикам сам Господь вложил в душу каждого настоящего педагога.
- Величайшей вершиной педагогического искусства и нравственности было, есть и будет – Человеколюбие!
- Золотое правило нравственности преподавателей высшей школы гласит: **«Относитесь к студентам так, как бы вы хотели, чтобы студенты относились к вам».**
- Профессиональная установка преподавателя–мастера: **«Я для студентов, а не студенты – для меня».**
- Надо любить не себя в педагогике, а педагогику – в себе.
- Учитель милостью Божией сеет в душу своих учеников зёрна педагогической любви, плоды которой – изумительная нравственность.
- Факел нравственности студентов зажигается от пламени педагогической любви преподавателей.
- Любовь студентов к преподавателю – это эхо любви преподавателя к студентам.
- Не каждому преподавателю выпадает счастье срывать золотые плоды студенческой любви.
- Гордость и слава учителя – его ученики, с которыми он щедро делится своими знаниями, умениями и опытом.
- Педагогическое счастье – делать и видеть счастливыми своих учеников.
- Путеводная звезда профессионального счастья преподавателей может погаснуть, но её благородные лучи будут продолжать сиять в душе тех, кто были их учениками.
- Студенты и преподаватели приходят и уходят, а альма-матер остаётся вечно молодой, восхитительной и величественной.

**Пожелание студентам.** Учиться, учиться и учиться, чтобы быть лучшими в своей профессии. Знайте: профессия – это не только работа, но и романтика.

**Пожелание преподавателям.** Для того чтобы стать Преподавателем с большой буквы, нужно очень любить не только то, что преподаёшь, но и тех, кому преподаёшь. Студентов мало любить, студентов мало хвалить, студентами нужно ещё восхищаться и гордиться. Любите студентов, коллеги! И они помогут вам осилить долгую дорогу времени, ведущую к золотым вершинам педагогического искусства!

Педагогика облагораживает человека, будит благородные мысли и мечты. Коллеги! Всегда действуйте так, как будто голубая мечта уже сбылась. И синяя птица счастья – в Ваших руках! В царстве педагогики никогда не заходит солнце. *Gratia lectoribus sapientibus!* Спасибо мудрым читателям!

Статья поступила в редакцию 10.01.13

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ .....	2	<b>М.Н. Лебедева</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ АДАПТИВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	32	РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К МУЗЫКАЛЬНЫМ ЗАНЯТИЯМ .....	63
<b>ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ</b>		<b>Ф.Н. Алипханова, П.К. Магомедова</b> ФОРМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ВОСПИТАНИИ ПАТРИОТИЗМА СТУДЕНТОВ .....	34	<b>С.Г. Разуваев</b> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА .....	65
<b>Р.М. Абдулгалимов, Г.Н. Абдулгалимова</b> ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	3	<b>М.В. Бабич</b> НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ УСЛУГИ В РЕГИОНАЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ .....	36	<b>А.О. Самсонова</b> ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	67
<b>И.Ю. Блясова</b> ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ НОРМАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В СОЦИУМЕ .....	5	<b>Ю.Н. Белокопытов</b> НЕВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ПАРАМЕТР ПОРЯДКА В САМООРГАНИЗУЮЩЕЙСЯ КОМАНДЕ МЕНЕДЖЕРОВ .....	38	<b>Ю.М. Сердюков</b> МОЖНО ЛИ ОБОСНОВАТЬ ТРАНСПЕРСОНАЛЬНУЮ КАРТИНУ МИРА ПРИ ПОМОЩИ КВАНТОВЫХ ПАРАДОКСОВ? .....	69
<b>Т.Н. Бокова</b> ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В США В XVII-XIX ВВ. ....	7	<b>Н.Н. Тулькибаева, М.А. Дубик</b> САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА С УЧЕБНИКОМ ФИЗИКИ .....	43	<b>О.В. Соболева, Э.Г. Скибицкий</b> СИСТЕМА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ .....	73
<b>И.В. Буркина</b> ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ И СОПРОВОДИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ В СОЦИОПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЕ МИКРОРАЙОНА .....	10	<b>С.А. Богатенков</b> КЛАССИФИКАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР ДИДАКТИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ .....	45	<b>В.И. Соломин</b> ПРОБЛЕМА ГЕНЕЗИСА СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ СИНДРОМА ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ .....	77
<b>Г.М. Васильева, Ян Лю</b> НАИМЕНОВАНИЯ ЛИЦ ПО ПРОФЕССИИ: КУЛЬТУРООРИЕНТИРОВАННЫЕ ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ .....	11	<b>Е.С. Быкадорова</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ МАШИНОСТРОЕНИЯ .....	48	<b>Н.Л. Сунгузова</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНОЙ СРЕДЕ .....	79
<b>М.А. Дебель</b> ПРОФЕССИОНАЛИЗМ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПАССИОНАРНОСТИ .....	14	<b>И.Е. Гайдукова</b> НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	51	<b>Е.И. Тычинина</b> СОДЕРЖАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВНУТРИКОМАНДНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ .....	81
<b>А.С. Дерябина</b> ПРОТЯЖЕННОСТЬ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ БУДУЩЕГО .....	17	<b>К.В. Левин</b> СТРЕМЛЕНИЕ СТУДЕНТА К АКТИВНОЙ КОНЦЕРТНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	53	<b>Г.Г. Ханцева</b> РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН-ПРЕСТУПНИЦ НА ОСНОВЕ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА .....	82
<b>М.А. Дубик</b> ЛЕКЦИЯ И УЧЕБНИК ФИЗИКИ .....	19	<b>С.Н. Ляпах, Л.А. Филимонюк</b> ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ...	55	<b>Л.Я. Кульбякина</b> ЦИКЛЫ ЗАДАЧ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	84
<b>О.А. Захарова</b> ИНТЕРАКТИВНОЕ ПОВЕСТВОВАНИЕ И МУЛЬТИМЕДИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ .....	21	<b>Н.А. Морозкова</b> РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ: АНАЛИЗ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА .....	56	<b>М.В. Довыдова, Е.П. Шабалина</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	86
<b>Н.С. Зорина</b> ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В ЖЕНСКОМ ПЕНИТЕНЦИАРНОМ УЧРЕЖДЕНИИ .....	24	<b>Е.А. Павлов</b> МЕТОДИКА ОКАЗАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ .....	61	<b>Н.В. Веницкая, Е.П. Шабалина</b> ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА .....	88
<b>С.В. Клепикова, Н.А. Куликова</b> ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЕЧЕРНЕЙ (СМЕННОЙ) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПРИ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ .....	27	<b>А.С. Петелин, В.Н. Левин</b> ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ			
<b>Т.В. Кокколова</b> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОВЕДЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ: РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ .....	29				

<b>О.В. Суворова, Е.Н. Васильева, А.Б. Потапова</b> ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ И ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ СТРУКТУР В ПРОСТРАНСТВЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ И МОНОЭТНИЧЕСКОЙ СЕМЬИ ..... 91	ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА В ПОРТРЕТЕ СРЕДСТВАМИ ЖИВОПИСИ ..... 118	<b>В.В. Собольников</b> РЕФЛЕКСИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОНСТРУКТОВ КАК УСЛОВИЕ КОРРЕКЦИИ ДИССОНАНТНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ..... 149
<b>Н.И. Гуцаева</b> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ОСНОВЕ МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОУ И ШКОЛЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ..... 93	<b>Юй Фэнин</b> АНАЛИЗ УСТОЙЧИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СРАВНЕНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА С КОМПОНЕНТОМ «ГЛАЗА» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ТЕМАТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ЭТАЛОНА СРАВНЕНИЯ (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА) ..... 120	<b>А.А. Став</b> НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ЭГОИЗМ В РАМКАХ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА ... 151
<b>А.Н. Ключков</b> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРКЕТИНГ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОЛЛЕДЖЕЙ ..... 95	<b>А.Э. Абдуллабекова</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В РЕСПУБЛИКЕ ДАГЕСТАН ..... 122	<b>Н.Ю. Стояхина</b> ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ «ПРОВИНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ» ..... 152
<b>О.В. Павлова</b> СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ..... 97	<b>В.В. Ерёмин, Б.П. Невзоров</b> МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СТРУКТУРА ..... 123	<b>И.С. Хажуев</b> ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА У НАСЕЛЕНИЯ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ, ДЛИТЕЛЬНОЕ ВРЕМЯ НАХОДИВШЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ СИТУАЦИИ ..... 157
<b>А.С. Петелин, А.Т. Хамид</b> РАЗВИВАЮЩИЙ ДИАЛОГ ВИДОВ ИСКУССТВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ СТУДЕНТА-ДИЗАЙНЕРА ..... 99	<b>А.А. Магомедова, А.Э. Абдуллабекова</b> КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 126	<b>Л.И. Маргарян, Е.Р. Сизова</b> МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ПОДРОСТКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ ..... 160
<b>С.Г. Петрова</b> МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ ..... 101	<b>С.А. Виноградов, С.И. Селещук</b> РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА ..... 127	<b>ФИЛОЛОГИЯ</b>
<b>Е.В. Синенко</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 103	<b>М.С. Головин, Л.А. Гиренко, Р.И. Айзман</b> ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЬЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ И БИАТЛОНИСТОВ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ 130	<b>А.-К.Ю. Абдуллатипов, Л.А. Шабеева</b> ПРОБЛЕМАТИКА И ОБРАЗНАЯ СИСТЕМА КОМЕДИИ МАГОМЕДА КУРБАНОВА «МОЛЛА НАСРЕТДИН» ..... 163
<b>О.В. Стрелецкая</b> ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В МНОГОПРОФИЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ .. 106	<b>Н.Г. Тарасов, Б.А. Федулов</b> ОСОБЕННОСТИ ПРОГРАММНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗРАБОТКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ..... 134	<b>М.А. Баширова</b> О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ АНТОНИМИИ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ДЕРБЕНТСКОГО ДИАЛЕКТА) ..... 165
<b>Н.М. Фалеева</b> МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В. (НА ПРИМЕРЕ ВОРОНЕЖСКОЙ ГУБЕРНИИ) ..... 109	<b>В.И. Матис</b> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И НАУЧНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ..... 136	<b>А.И. Бочкарев</b> РЕДУКЦИЯ РЕГУЛИРУЮЩИХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ ..... 166
<b>К.С. Цеунов</b> ОБЗОР МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ ..... 110	<b>Т.Е. Джагаева, Н.А. Жуйкова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ ..... 139	<b>Г.П. Берзина</b> ВЕРБАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ФРЕЙМА-СЦЕНАРИЯ VERLUST / УТРАТА В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ ..... 169
<b>М.В. Грудина, Э.Г. Щебельская</b> МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА ..... 114	<b>Е.В. Руденский</b> ДЕПРИВАЦИОННЫЙ ВИКТИМИЗМ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ОНТОГЕНЕЗА ЛИЧНОЙ ВИКТИМНОСТИ ..... 141	<b>Р.Ш. Велиев, В.П. Прищепа</b> ТЕМА БЛОКАДНОГО ЛЕНИНГРАДА В ДРАМАТУРГИИ Е.Л. ШВАРЦА (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕСЫ «ОДНА НОЧЬ») ..... 172
<b>С.Т. Эзиева</b> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ	<b>О.В. Скрыбинская</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕЁ РЕАЛИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ АВИАЦИОННЫХ ВУЗОВ) ..... 146	<b>Н.С. Ладыгина</b> НЕКОТОРЫЕ РЕЧЕВЫЕ ТАКТИКИ, ИСПОЛЗУЕМЫЕ ЧЕЛОВЕКОМ В ФОБОГЕННЫХ СИТУАЦИЯХ: НА ПРИМЕРЕ СИТУАЦИИ «НЕПОСРЕДСТВЕННАЯ ОПАСНОСТЬ» ..... 173
		<b>Н.С. Майнагашева</b> ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ БИЛИНГВИЗМ И ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА РУССКОМ

ЯЗЫКЕ МОИСЕЯ БАИНОВА ..... 176

**И.Р. Нугаманова**  
МОРФЕМНЫЙ СПОСОБ ОТРИЦАНИЯ  
В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ ..... 178

**Э.А. Салихова, К.В. Нилова**  
ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИСЕМЕЙНО-  
ГО ВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ЧЕРЕЗ  
ПОКОЛЕНИЕ: БАБУШКИ-ДЕДУШКИ  
VS ВНУКИ-ВНУЧКИ ..... 181

**О.Н. Татарникова**  
АНТРОПОНИМ ИВАН В РУССКОМ  
ФОЛЬКЛОРЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ  
АНАЛИЗ РУССКИХ НАРОДНЫХ  
СКАЗОК И ПОСЛОВИЦ ..... 186

**Р.А. Ягуфаров**  
НЕВЕРБАЛЬНЫЕ ФОРМЫ КИТАЙС-  
КОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА  
В МЕТАЯЗЫКОВОМ ПРЕДСТАВЛЕ-  
НИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО  
ЯЗЫКА ..... 188

**Н.В. Бочарникова**  
ЖАНРОВАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ  
ПЕРЕВОДНОГО ТЕКСТА КАК ИНСТ-  
РУМЕНТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО  
МАРКЕТИНГА ..... 191

**Н.Г. Голембовская**  
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ БИНАРНОЙ  
АНТИНОМИЧЕСКОЙ ОППОЗИЦИИ  
«ТРУД – БЕЗДЕЛЬЕ» В СЕМАТИКЕ  
РУССКИХ И ЛИТОВСКИХ  
ПАРЕМИЙ ..... 194

**Д.А. Скубченко**  
АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОЕ  
ПОЛЕ «МОЛЧАНИЕ» В РУССКОЙ  
ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ..... 196

**М.А. Флат**  
ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННАЯ  
СТРУКТУРА КОНЦЕПТОСФЕРЫ  
«БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ»  
(ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ) ..... 199

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

**Е.Г. Артемова**  
Е.С. АЗЕЕВ – КОМПОЗИТОР ДУХОВ-  
НОЙ МУЗЫКИ ..... 202

**С.М. Будкеев**  
ЕВРОПЕЙСКАЯ ОРГАННАЯ КУЛЬТУ-  
РА XIV – XVII СТОЛЕТИЙ ВО ВЗАИ-  
МОСВЯЗЯХ ВИДОВ ИСКУССТВ ... 204

**Ю.А. Виноградов**  
ПРОБЛЕМА ОСМЫСЛЕНИЯ МИФО-  
ЭПИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ В СОВРЕМЕН-  
НОЙ КНИЖНОЙ ГРАФИКЕ ..... 205

**Севиндж Гашиш гызы  
Джабраилзаде**  
ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ ТРАДИЦИИ  
Ф.ШОПЕНА В КЛАССЕ ПРОФЕССОРА  
О.Г. АБАСКУЛИЕВА ..... 217

**Н.К. Пайсон**  
КОНСТРУКТИВНЫЕ ЕДИНИЦЫ В  
ГРИГОРИАНСКОМ ХОРАЛЕ (ОНТО-  
ЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) ..... 219

**С.А. Прохоров**  
ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА  
ЖИВОПИСИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ  
XX ВЕКА В РОССИИ ..... 221

## ИСТОРИЯ

**А.В. Едешова**  
ЭКСПЕДИЦИОННЫЕ ИССЛЕДОВА-  
НИЯ НА ТЕРРИТОРИИ ГОРНОГО  
АЛТАЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX –  
НАЧАЛЕ XX ВВ.: ИСТОРИОГРАФИ-  
ЧЕСКИЙ ОБЗОР ..... 225

**Ю.А. Малкова**  
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИСПРАВИТЕЛЬНО-  
ТРУДОВЫХ КОЛОНИЙ НА ТЕРРИТО-  
РИИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ (1937–  
1941 ГГ.) ..... 227

**В.М. Ложкина**  
ФОРМИРОВАНИЕ «НОВОГО ГРАЖД-  
ДАНИНА» В ДЕТСКИХ ДОМАХ  
МОЛотовСКОЙ ОБЛАСТИ  
В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ  
ВОЙНЫ ..... 229

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

**Е.В. Ананьева, Н.В. Гришанин**  
КУЛЬТУРНАЯ ДИНАМИКА  
В МАССОВОМ ОБЩЕСТВЕ  
ПОТРЕБЛЕНИЯ ..... 234

**М.Ю. Гудова**  
ИНТЕРНЕТ-ЧТЕНИЕ КАК НОВАЯ  
ФОРМА СОЦИАЛЬНОЙ ОРГАНИЗА-  
ЦИИ ЧТЕНИЯ ..... 237

**Н.В. Тищенко**  
ТРИ ТИПА ДИСКУРСА О ТЮРЕМНОЙ  
СУБКУЛЬТУРЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ  
ЛИТЕРАТУРЕ XX СТОЛЕТИЯ ..... 240

**И.В. Безгунова**  
ТИПОЛОГИЯ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ  
В ОТНОШЕНИИ К КОНЦЕПТУ  
ПРОИЗВЕДЕНИЯ ..... 243

## МЕДИЦИНА

**В.В. Гафаров, Д.О. Панов,  
Е.А. Громова, И.В. Гагулин,  
А.В. Гафарова**  
СВЯЗЬ ВРАЖДЕБНОСТИ С ДРУГИМИ  
ПСИХОСОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ  
В ОКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ  
ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ В Г. НОВОСИ-  
БИРСКЕ ..... 246

**В.В. Гафаров, Д.О. Панов,  
Е.А. Громова, И.В. Гагулин,  
А.В. Гафарова**  
ДИНАМИКА ИНФОРМИРОВАННОСТИ  
И ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ  
В ОКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ  
ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ  
КРУПНОГО ПРОМЫШЛЕННОГО  
ЦЕНТРА (Г. НОВОСИБИРСК) ..... 248

**В.В. Гафаров, Д.В. Денисова,  
Е.А. Громова, И.В. Гагулин,  
А.В. Гафарова, Д.О. Панов**  
КУРЕНИЕ, СТРЕСС В СЕМЬЕ И НА  
РАБОЧЕМ МЕСТЕ: ЭПИДЕМИОЛОГИ-  
ЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ..... 250

**В.В. Гафаров, М.И. Воевода,  
Е.А. Громова, В.Н. Максимов,  
А.В. Гафарова, И.В. Гагулин,  
Н.С. Юдин, Т.М. Мишакова**  
РИСК СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫХ  
ЗАБОЛЕВАНИЙ, ПСИХОСОЦИАЛЬ-  
НЫЕ ФАКТОРЫ И ИХ БИОЛОГИЧЕС-  
КИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ (ПРОГРАММА  
ВОЗ «MONICA-ПСИХОСОЦИАЛЬ-  
НАЯ») ..... 252

**В.В. Гафаров, Д.О. Панов,  
Е.А. Громова, И.В. Гагулин,  
А.В. Гафарова**  
НАРУШЕНИЯ СНА, СОЦИАЛЬНЫЙ  
ГРАДИЕНТ И РИСК АРТЕРИАЛЬНОЙ  
ГИПЕРТЕНЗИИ В ОКРЫТОЙ ПОПУ-  
ЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ  
Г. НОВОСИБИРСКА ..... 255

**В.В. Гафаров, Д.О. Панов,  
Е.А. Громова, И.В. Гагулин,  
А.В. Гафарова**  
ВРАЖДЕБНОСТЬ И ОТНОШЕНИЕ К  
ВОПРОСАМ ЗДОРОВЬЯ И ПРОФИ-  
ЛАКТИКЕ В ОКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ  
СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ  
В Г.НОВОСИБИРСКЕ ..... 257

**В.В. Гафаров, Д.О. Панов,  
Е.А. Громова, И.В. Гагулин,  
А.В. Гафарова**  
СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА И РИСК  
ИНФАРКТА МИОКАРДА В ОКРЫТОЙ  
ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН  
25-64 ЛЕТ Г.НОВОСИБИРСКА ..... 259

**В.В. Гафаров, Е.А. Громова,  
А.В. Гафарова, И.В. Гагулин**  
РОЛЬ СТРЕССА В ВОЗНИКНОВЕНИИ  
ИНСУЛЬТА: 14-ЛЕТНЕЕ ЭПИДЕМИО-  
ЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ  
ПО ПРОГРАММЕ ВОЗ «MONICA» –  
ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ ..... 261

**С.А. Михайлова, Н.А. Бочарова,  
Ж.Г. Шестернина,  
Ж.В. Васильева**  
РОЛЬ ФАКТОРОВ ОКРУЖАЮЩЕЙ  
СРЕДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВЬЯ  
ДЕТЕЙ И ЖЕНЩИН РЕСПУБЛИ-  
КИ АЛТАЙ ..... 263

**А.В. Суханов, О.Д. Рымар,  
С.В. Мустафина, Д.В. Денисова**  
ПОКАЗАТЕЛИ КОГНИТИВНОЙ  
ФУНКЦИИ У ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИ-  
ВАЮЩИХ В РЕГИОНЕ С ЛЕГКИМ  
ЙОДОДЕФИЦИТОМ ..... 267

**С.А. Михеева**  
ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФУЗИ-  
ОННЫХ СРЕД НА МИКРОЦИРКУЛЯ-  
ЦИЮ ПРИ ЭНДОПРОТЕЗИРОВАНИИ  
КРУПНЫХ СУСТАВОВ ..... 271

**Р.Г. Федина, В.И. Хаснулин,  
М.Г. Пустоветова,  
И.О. Маринкин,  
Е.Л. Потеряева**

ВЛИЯНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО  
СТРЕССА НА ФОРМИРОВАНИЕ  
ДИСГОРМОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ  
РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ  
ЖЕНЩИН ..... 273

**М.Г. Чухрова, В.А. Волков**  
МОНОТЕРАПИЯ АЛКОГОЛЬНОГО  
АБСТИНЕНТНОГО СИНДРОМА  
ПОЛИФЕРМЕНТОМ ..... 276

**Н.Б. Булиева**  
ОСОБЕННОСТИ ВИРУСНЫХ  
ГЕПАТИТОВ У БОЛЬНЫХ ГЕМОБЛАС-  
ТОЗАМИ ..... 279

## СОЦИОЛОГИЯ

**Г.В. Сменцарев**  
О РОЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ЭКСПЕРТИЗЫ В ЗАДАЧАХ МАТЕМА-  
ТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ  
АНТРОПОСОЦИОКУЛЬТУРНЫХ  
СИСТЕМ ..... 284

**М.И. Черепанова**  
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИ-  
ЛАКТИКИ И ПРЕОДОЛЕНИЯ  
СОЦИАЛЬНЫХ РИСКОВ В СОВРЕ-  
МЕННОМ РОССИЙСКОМ  
ОБЩЕСТВЕ ..... 289

## ФИЛОСОФИЯ

**Е.В. Большаков**  
ПРАВОВОЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬ-  
НОЙ РЕАЛЬНОСТИ ..... 291

**А.Ш. Руди**  
ИСТОЧНИКИ И ПРИЗНАКИ СОЦИ-  
АЛЬНОЙ СТАБИЛЬНОСТИ ..... 294

## ЭКОНОМИКА

**Е.А. Батищева, М.А. Харченко**  
АНАЛИЗ И ДИАГНОСТИКА ОСНОВ-  
НЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ  
ПЛЕМЕННОГО ЖИВОТНОВОДСТВА  
СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ ..... 297

**П.В. Акинин, М.А. Коляда**  
РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИЙ  
В БАНКОВСКОМ СЕКТОРЕ США И  
ВОЗМОЖНОСТЬ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ  
В РОССИЙСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОС-  
ТИ ..... 300

**Н.Н. Куницына, В.С. Краюшкин**  
РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ИНТЕГ-  
РАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ КОНКУРЕНТОС-  
ПОСОБНОСТИ КОММЕРЧЕСКОГО  
БАНКА ..... 303

**М.Н. Молодцов**  
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТА  
СТРОИТЕЛЬСТВО ВСЕСЕЗОННОГО  
ГОРНОЛЫЖНОГО КОМПЛЕКСА

«МАНЖЕРОК» В РАМКАХ ЧАСТНО-  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПАРТНЕРСТВА ..... 306

**О.Б. Соловьёв**  
ФИНАНСОВЫЕ РЫНКИ И ЭКОНОМИ-  
ЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ В ОБЩЕ-  
СТВАХ КОНТРОЛЯ  
И ДИСЦИПЛИНЫ ..... 308

**Н.С. Соловьёва**  
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СТРУКТУРЫ  
ИНВЕСТИЦИЙ В МАЛОМ ПРЕДПРИ-  
НИМАТЕЛЬСТВЕ ..... 313

**А.А. Тер-Григорьянц,  
И.В. Соловьёва**  
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К  
ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ БЮД-  
ЖЕТНОГО ФИНАНСИРОВАНИЯ  
ИННОВАЦИЙ ..... 314

**А.А. Тонжераклова**  
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И  
ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ  
РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВА-  
НИЯ ..... 318

**А.В. Погорелов**  
ИМИТАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИ-  
ТИЯ СИТУАЦИИ В ЗОНЕ ВОЗНИКНО-  
ВЕНИЯ ПОЖАРА ..... 320

## ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

**Е.А. Клюкина**  
ИНСТИТУТ ПРАВОНАРУШЕНИЯ И  
ЮРИДИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОС-  
ТИ .. В ГОСУДАРСТВЕ С ТОТАЛИТАР-  
НЫМ ПОЛИТИЧЕСКИМ  
РЕЖИМОМ ..... 324

## ЭКОЛОГИЯ. ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

**Б. Баярхуу**  
МЕТОДИКА РЕКРЕАЦИОННОЙ  
ОЦЕНКИ И ВЫДЕЛЕНИЕ ТИПОВ  
ЛАНДШАФТОВ ХОВДСКОГО АЙМАКА  
ПО БЛАГОПРИЯТНЫМ УСЛОВИЯМ  
ДЛЯ ОТДЫХА И ТУРИЗМА ..... 326

**А.А. Калачев, Т.А. Архангельская,  
Е.Г. Парамонов**  
ВЛИЯНИЕ ПОЛНОТЫ И СОСТАВА  
ДРЕВОСТОЯ НА ЖИЗНЕСПОСОБ-  
НОСТЬ ПИХТОВОГО ПОДРОСТА В  
УСЛОВИЯХ РУДНОГО АЛТАЯ ..... 328

**Е.Д. Кошелева**  
ОЦЕНКА ДИНАМИКИ НОРМ СТОКА  
РЕК ЗАПАДНОЙ СИБИРИ ПРИ  
ДОСТАТОЧНОСТИ ДАННЫХ НАБЛЮ-  
ДЕНИЙ: ПОДХОДЫ, МЕТОДЫ,  
РАСЧЕТЫ И ПРОГНОЗЫ ..... 331

**Д. Отгонбаяр**  
ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ИЗМЕНЧИ-  
ВОСТЬ И РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ЛЕДНИ-  
КОВОГО СТОКА В БАССЕЙНАХ РЕК  
ХРЕБТОВ ЦАМБАГАРАВА, МУНХХАЙР-

ХАН И СУТАЙ (МОНГОЛЬСКИЙ  
АЛТАЙ) ..... 336

**К.С. Павлова, Ю.В. Робертус,  
А.В. Кивацкая**  
ХАРАКТЕР ИЗМЕНЕНИЯ СВОЙСТВ И  
СОСТАВА ПОЧВ РЕКРЕАЦИОННЫХ  
ТЕРРИТОРИЙ (НА ПРИМЕРЕ  
КАТУНСКОГО РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ  
АЛТАЙ) ..... 338

**А.Б. Ручин**  
ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ НИШИ  
АМФИБИЙ В СИНТОПИЧНЫХ  
УСЛОВИЯХ ..... 342

**О.В. Сазонова, Д.А. Молодкина,  
Л.М. Смирнова, О.А. Кузнецова,  
И.Ф. Сухачева**  
САНИТАРНО-ГИГИЕНИЧЕСКАЯ  
ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЗДУХА  
ГОРОДСКОГО ОРУГА САМАРА ..... 343

**Ю.Н. Голубчиков, В.С. Тикунов**  
АНАЛИЗ ПРОГРАММ УСТОЙЧИВОГО  
РАЗВИТИЯ ГОРНЫХ ТЕРРИТОРИЙ  
ЗЕМНОГО ШАРА ПРИМЕНительно  
К ВОЗМОЖНОСТЯМ ИХ РЕАЛИЗА-  
ЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ ..... 346

**В.А. Волков**  
ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО  
ОБОРУДОВАНИЯ ДЛЯ ПРОИЗВОД-  
СТВА ЗЕРНОВОЙ ПАТОКИ ..... 351

**О.А. Зайко**  
БИОХИМИЧЕСКИЙ СТАТУС СКОРОС-  
ПЕЛОЙ МЯСНОЙ ПОРОДЫ НЕСТАН-  
ДАРТНЫЕ СРЕДСТВА  
ВОСПИТАНИЯ ..... 354

## ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ОТ РЕДАКЦИИ ..... 357

**Н.И. Мирон**  
ЗОЛОТЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
АФОРИЗМЫ ..... 357

ИНФОРМАЦИЯ ..... 369

ALPHABETICAL INDEX .....	2	TECHNOLOGY .....	29	<b>Razuvaev. S.G.</b> METHODOLOGICAL BASIS OF MODELING THE PROCESS OF AN INDIVIDUAL'S PROFESSIONAL SOCIALIZATION IN A MULTI-LEVEL EDUCATIONAL COMPLEX .....	65
<b><u>PEDAGOGICS.</u></b> <b><u>PSYCHOLOGY</u></b>		<b>Lebedeva M. N.</b> PEDAGOGICAL MODEL ADAPTIVE CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION .....	32	<b>Samsonova A.O.</b> INTELLECTUAL REFLECTION AS A FACTOR IN THE ADAPTATION OF FIRST – YEAR STUDENTS TO LEARNING ACTIVITY .....	67
<b>Abdulgalimov R., Abdulgalimova G.</b> INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF MEDICAL EDUCATION .....	3	<b>Aliphanova F.N. Magomedova P.K.</b> THE SHAPE AND DIRECTION OF EDUCATIONAL WORK TEACHING HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE EDUCATION OF PATRIOTISM .....	34	<b>Serdyukov Yu. M.</b> CAN WE SUBSTANTIATE TRANSPERSONAL IMAGE OF THE WORLD USING QUANTUM PARADOXES .....	69
<b>Blyasova I.Y.</b> LEGAL EDUCATION AS A BASIS OF NORMATIVE BEHAVIOR OF STUDENTS IN SOCIETY .....	5	<b>Babich M.V.</b> SCIENTIFICALLY-METHODICAL MAINTENANCE OF EDUCATIONAL SERVICE QUALITY IN THE REGIONAL COLLEGE .....	36	<b>Soboleva O.V., Skibickiy E.G.</b> THE SYSTEM OF SCHOLASTIC- PROFESSIONAL PROBLEMS AS FACILITY OF SHAPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS IN THE BUILDING SPHERE .....	73
<b>Bokova T.N.</b> THE MAIN STAGES OF THE DEVELOPMENT OF SECONDARY AND HIGHER EDUCATION IN THE USA IN XVII-XIX CENTURIES .....	7	<b>Belokopytov Yu.N.</b> NONVERBAL COMMUNICATION AS A RANK PARAMETER IN A SELF- ORGANIZING MANAGEMENT TEAM .....	38	<b>Solomin V.I.</b> PROBLEM OF GENESIS OF STRUCTURAL COMPONENTS SYNDROME OF MENTAL BURNING OUT .....	77
<b>Burkina I.</b> HUMANITARIAN TECHNOLOGIES OF SUPPORTIVE AND ACCOMPANYING EDUCATIONAL WORK ON FORMING ENVIRONMENTAL CULTURE OF CHILDREN IN SOCIAL AND SPACIAL SPHERE OF MICRODISTRICT .....	10	<b>Tulkibaeva N.N., Dubik M.A.</b> INDEPENDENT WORK OF STUDENT WITH TEXTBOOK ON PHYSICS .....	43	<b>Sungurova N.L.</b> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION OF STUDENTS IN MODERN INFORMATION AND COMPUTER ENVIRONMENT .....	79
<b>Vasileva G.M., Yang Liu</b> THE GROUP OF PROFESSIONS: CULTURE-ORIENTED PRINCIPLES OF SELECTION FOR THE PURPOSES OF EDUCATING CHINESE STUDENTS OF PHYLOLOGY .....	11	<b>Bogatenkov S.A.</b> CLASSIFICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE IN VOCATIONAL AND EDUCATIONAL EDUCATION SEEN AS DIDACTIC SAFETY .....	45	<b>Tichinina E.I.</b> THE CONTENT OF COMPETENCY OF TEAM INTERACTION OF FUTURE BACHELORS OF ECONOMIC PROFILE .....	81
<b>Debel M.A.</b> PROFESSIONALISM AS PASSIONARITY DISPLAY .....	14	<b>Bykadorova E.S.</b> THE PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE CULTURE AS THE NECESSARY CONDITION FOR COMPETENT SPECIALIST MAKING IN MECHANICAL ENGINEERING .....	48	<b>Khantseva G.G.</b> RESOCIALIZING FEMALE CONVICTS BASED ON MOTIVATIONAL PROGRAM- ORIENTED APPROACH .....	82
<b>Deryabina A.S.</b> LENGTH OF FUTURE TIME PERSPECTIVE .....	17	<b>Gaydukova I.E.</b> SCIENTIFIC-THEORETICAL BASES OF THE ORGANIZATION MILITARY- PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS SECONDARY SCHOOLS EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES ..	51	<b>Kul'byakina L. Ya.</b> CYCLES OF PROBLEMS (SUMS) IN THE SYSTEM OF EDUCATION .....	84
<b>Dubik M.A.</b> LECTURE AND TEXTBOOK ON PHYSICS .....	19	<b>Levin K.V.</b> THE DESIRE OF THE STUDENT IN ACTIVE CONCERT AND PERFORMING ACTIVITIES IN THE PROCESS OF MUSICAL PEDAGOGICAL EDUCATION .....	53	<b>Dovydova M.V., Shabalina E.P.</b> PROFESSIONAL SELF- DETERMINATION OF FUTURE TEACHERS AS A FACTOR OF PERSONALITY-ORIENTED EDUCATION .....	86
<b>Zakharova O.A.</b> INTERACTIVE STORYTELLING AND MULTIMEDIA IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING AND SKILLS DEVELOPMENT .....	21	<b>Lyapakh S.N., Filimonyuk L.A.</b> THE HISTORICAL ASPECTS OF LABOR EDUCATION .....	55	<b>Vinitskaya N.V., Shabalina E.P.</b> AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS BY MEANS OF ART .....	88
<b>Zorina N.S.</b> PRACTICAL IMPLEMENTATION OF THE MOTIVATIONAL PROGRAM – ORIENTED FOLLOW-UP OF EDUCATIONAL SYSTEM IN THE FEMALE PENITENTIARY INSTITUTIONS .....	24	<b>Morozkova N.A.</b> THE DEVELOPMENT OF INDEPENDENT WORK OF COLLEGE STUDENTS. ANALYSIS OF THE CONCEPTUAL APPARATUS FOR THE SCIENTIFIC RESEARCH .....	56	<b>Vasileva E.N., Suvorova O.V., Potapova A.B.</b> FEATURES OF PERSONAL AND INTRA-FAMILY STRUCTURES OF THE INTERETHNIC AND MONOETHNIC FAMILY .....	91
<b>Klepikova S.V., Kulikova N.A.</b> ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS OF THE CORRESPONDENCE FORM OF TRAINING IN THE EVENING (SHIFT) SCHOOL IN CORRECTIONAL INSTITUTIONS .....	27	<b>Pavlov E.A.</b> METHODS INDIVIDUAL AID PARENTS IN THE EDUCATION DETEYT WITH HEALTH .....	61	<b>Gutsayeva N.I.</b> METHODOLOGICAL APPROACHES AT THE HEART OF MODEL OF	
<b>Kokolova T.V.</b> MODERN APPROACHES TO THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS: REFLEXIVE		<b>Petelin A.S., Levin V.N.</b> THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE DEVELOPMENT OF MODEL OF THE VALUABLE RELATION OF PUPILS TO MUSICAL LESSONS .....	63		

INTERACTION OF DOW AND SCHOOL IN ENSURING PRESCHOOL PREPARATION ..... 93	<b>Abdullabekova A.E.</b> ORGANIZATION OF DISTANCE EDUCATION OF DISABLED CHILDREN IN THE REPUBLIC OF DAGESTAN ..... 122	<b>Stoyuchina N.Yu.</b> PROBLEMS OF STUDYING HISTORY «PROVINCIAL PSYCHOLOGY» ..... 152
<b>Klochkov A.N.</b> EDUCATIONAL MARKETING AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES OF GRADUATES OF PROFESSIONAL COLLEGES ..... 95	<b>Eremin V.V., Nevzorov B.P.</b> THE INTERCULTURAL COMMUNICATION: ITS ORGANISATIONAL AND SUBSTANTIAL STRUCTURE ..... 123	<b>Khazhiev I.S.</b> EMPIRICAL STUDY OF SOCIODEMOGRAPHIC PECULIARITIES OF PTS OF CHECHEN REPUBLIC POPULATION, THAT DURING CONTINUOUS TIME WAS IN EMERGENCY CONDITIONS ..... 157
<b>Pavlova O.V.</b> NEW CHALLENGES INFORMAL EDUCATION AND SOLUTIONS IN FORMATION MORAL CULTURE PERSONALITY ..... 97	<b>Magomedova A.A., Abdullabekova A.E.</b> COMPETENCE APPROACH IN SHAPING STUDENTS' TEACHERS READY ..... 126	<b>Margaryan L.I., Sizova E.R.</b> METHODS OF TEENAGERS' INTERPERSONAL INTERACTION SKILLS DEVELOPMENT IN MULTICULTURAL AREA OF CHILDREN'S ARTS SCHOOL ..... 160
<b>Petelin A.S., Hameed A.T.</b> DEVELOPING DIALOGUE OF TYPES OF ARTS AS THE PEDAGOGICAL CONDITION OF DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION OF THE STUDENT-DESIGNER. .... 99	<b>Vinogradov S.A., Seleshchuk S.I.</b> DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATIVE COMPETENCY OF SPECIALISTS IN EDUCATION PROCESS AT UNIVERSITY ..... 127	<b>FILOLOGY</b>
<b>Petrova S.G.</b> MODEL OF DEVELOPMENT AND IMPROVEMENT CORPORATE CULTURE OF PEDAGOGICAL COLLECTIVE CHILDREN'S HEALTH CAMP ..... 101	<b>Golovin M.S., Girenko L.A., Aizman R.I.</b> PSYCHOPHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF «SKIERS- RACERS» AND «BIATHLETES» IN ADOLESCENT AND JUNIOR AGE ..... 130	<b>Abdullatipov A-K Yu., Shabaeva L.A.</b> PROBLEM AND FIGURATIVE SYSTEM TO COMEDIES MAGOMEDA KURBANOVA «PRAYED NASRETDIN» ..... 163
<b>Sinenko E.V.</b> FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL SELF-ACTUALIZATION TEACHERS OF INSTITUTIONS OF VOCATIONAL EDUCATION ..... 103	<b>Tarasov N.G., Fedulov B.A.</b> FEATURES OF THE SOFTWARE AND INFORMATION SUPPORT OF THE DEVELOPMENT OF PUBLIC- POLITICAL DECISIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS ..... 134	<b>Bashirova M.A.</b> ABOUT SOME FEATURES IN AZERI LANGUAGE ANTONYMY FRAZEOLIGIESKOJ (ON THE MATERIAL OF DERBENT DIALECT) ..... 165
<b>Streletskaia O.V.</b> THE FEATURES OF INDIVIDUAL ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN MULTI-FUNCTIONAL PROFESSIONAL COLLEGE ..... 106	<b>Matis V.I.</b> METHODOLOGICAL PROBLEMS OF SCIENCE AND THE SCIENTIFIC DESIGN ..... 136	<b>Bochkarev A.I.</b> REDUCTION OF REGULATIVE SPEECH ACTS ..... 166
<b>Faleeva N.M.</b> MUSICAL EDUCATION IN RUSSIAN PROVINCE IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY (ON THE EXAMPLE OF VORONEZH PROVINCE) ..... 109	<b>Dzhagaeva T.E., Zhuykova N.A.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CREATIVE ABILITIES FORMATION OF CHILDREN IN THE CHOREOGRAPHIC COLLECTIVE ..... 139	<b>Berzina G.P.</b> VERBAL REPRESENTATION OF THE FRAME-SCENARIO VERLUST / LOSS IN MODERN GERMAN ..... 169
<b>Tseunov K.S.</b> REVIEW OF INTERCULTURAL COMPETENCE MODEL OF FUTURE PROFESSIONALS IN PUBLIC RELATIONS ..... 110	<b>Rudensky E.V.</b> DEPRIVATIONAL VIKTIMISM AS SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL MECHANISM INDIVIDUAL DEVELOPMENT PERSONAL VIKTIMNOST ..... 141	<b>Velijev R.Sh., Pritshepa V.P.</b> THE THEME OF THE SIEGE OF LENINGRAD IN WORKS OF THE PLAYWRIGHT OF E. SCHWARTZ (BASED ON THE PLAY «THE ONE NIGHT») ..... 172
<b>Grudina M.V., Tchibelskaya E.G.</b> PROJECT-BASED TRAINING AS A METHOD OF ACTIVE TEACHING OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE IN THE COURSE OF FORMATION OF UNIVERSITY STUDENTS' SOCIALLY SIGNIFICANT NEEDS ..... 114	<b>Skryabinskaya O.V.</b> MODEL OF FORMING OF FOREIGN- LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ITS REALIZATION (ON THE EXAMPLE OF STUDENTS OF AVIATION HIGHSCHOOL) ..... 146	<b>Ladygina N.S.</b> SOME SPEECH TACTICS EXPLOITED IN FEAR PROVOKING SITUATIONS: CASE STUDY OF SITUATION «IMMEDIATE DANGER» ..... 173
<b>Ezieva S.T.</b> FEATURES OF FORMATION OF ARTISTIC IMAGE IN PORTRAIT PAINTING TOOLS ..... 118	<b>Sobolnikov V.V.</b> REFLECTION PERSONAL CONSTRUCTS AS CORRECTION CONDITIONS DISSONANT MENTAL STATE ..... 149	<b>Mainagasheva N.S.</b> ARTISTIC BILINGUALISM AND PECULIARITIES OF POETIC WORKS IN THE RUSSIAN LANGUAGE OF MOISEI BAINOV ..... 176
<b>Yuyj Fehnin</b> ANALYSIS OF STABLE RUSSIAN IDIOMATIC COMPARISONS WITH COMPONENT «EYE» IN TERMS OF THEMATIC CLASSIFICATION STANDARD OF COMPARISON (AGAINST THE CHINESE LANGUAGE) ..... 120	<b>Stav A.A.</b> NEW LOOK AT EGOISM UNDER DEVIANT BEHAVIOR THE INDIVIDUAL AND SOCIETY ..... 151	<b>Nugamanova I.R.</b> MORPHEME WAY OF NEGATION IN BASHKIR ..... 178
		<b>Salikhova E.A., Nilova K.V.</b> PARTICULARITIES INFAMILY VERBAL CONTACTS THROUGH GENERATION: GRANDMOTHERS-GRANDFATHER VS GRANDCHILDREN ..... 181

<b>Tatarnikova O.N.</b>	
ANTHROPONYM IVAN IN RUSSIAN FOLKLORE: A COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN FOLK TALES AND PROVERBS .....	186

<b>Yagufarov R.A.</b>	
RUSSIAN NATIVE SPEAKERS' PERCEPTION OF CHINESE NON-VERBAL ETIQUETTE FORMS .....	188

<b>Bocharnikova N.V.</b>	
THE GENRE IDENTIFICATION OF THE TRANSLATED TEXT AS A MEANS OF LINGUISTIC MARKETING .....	191

<b>Golembovskaja N.G.</b>	
THE REPRESENTATION OF A BINARY ANTINOMIC OPPOSITION «WORK – IDLENESS» IN SEMANTICS OF RUSSIAN AND LITHUANIAN PAREMIAS .....	194

<b>Skubchenko D.A.</b>	
ASSOCIATIVE FIELD «SILENCE» IN THE RUSSIAN LINGUISTIC WORLDVIEW .....	196

<b>Flat M.A.</b>	
THE VALUE-MOTIVATIONAL STRUCTURE OF THE CONCEPTOSPHERE (DISCURSIVE ANALYSIS) .....	199

## ARTS STADIES

<b>Artemova E.G.</b>	
E.S. AZEEV – THE COMPOSER OF SACRED MUSIC .....	202

<b>Budkeev S.M.</b>	
THE EUROPEAN ORGAN CULTURE OF XIV - XVII CENTURIES IN THE INTERRELATIONS OF THE ARTS . 204	

<b>Vinogradov Y.A.</b>	
THE PROBLEM OF UNDERSTANDING OF THE MYTHIC-EPIC POETRY IN THE MODERN BOOK'S DRAWINGS .....	205

<b>Jabrayilzada S.G.</b>	
F. SHOPEN'S PERFORMING TRADITIONS IN A CLASS OF PROFESSOR O.G.ABASKULIYEV .....	217

<b>Payson N.K.</b>	
CONSTRUCTIVE-UNIT IN GREGORIAN CHANT'S INTONATION PROCESS (ONTOLOGYCAL ASPECT) .....	219

<b>Prokhorov S.A.</b>	
HISTORICAL RETROSPECTIVE OF PAINTINGS OF THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY IN RUSSIA .....	221

## HISTORY

<b>Edeshova A.V.</b>	
FIELD STUDIES IN THE MOUNTAIN ALTAI IN THE SECOND HALF XIX – EARLY XX CENTURIES.: HISTORIOGRAPHICAL REVIEW ...	225

<b>Malkova Y.A.</b>	
THE ACTIVITY OF THE CORRECTI ON-WORKING REFORMATORIES ON THE TERRITORY OF ALTAI REGION .....	227

<b>Lozhkina V.M.</b>	
FORMATION OF «THE NEW CITIZEN» IN CHILDREN'S HOMES OF MOLOTOV'S REGION AT THE PERIOD OF THE GREAT PATRIOTIC WAR .....	229

## CULTUROLOGY

<b>Ananeva E.V., Grishanin N.V.</b>	
CULTURAL DYNAMICS IN A MASS SOCIETY OF CONSUMPTION .....	234

<b>Gudova M.Y.</b>	
INTERNET-READING AS A NEW FORM OF SOCIAL ORGANIZATION READING .....	237

<b>Tishchenko N.V.</b>	
THREE TYPES OF DISCOURSE ON PRISON SUBCULTURE IN THE SOVIET LITERATURE OF THE 20TH CENTURY .....	240

<b>Bezginova, I.V.</b>	
TYPOLOGY OF RUSSIAN CULTURE RELATIVE TO THE CONCEPT OF CREATION .....	243

## MEDICINE

<b>Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V.</b>	
ASSOCIATION OF HOSTILITY WITH OTHER PSYCHOSOCIAL FACTORS IN FEMALE POPULATION AGED 25-64 YEARS IN NOVOSIBIRSK ....	246

<b>Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V.</b>	
DYNAMIC OF AWARENESS AND ATTITUDE TO THE HEALTH IN FEMALE POPULATION OF 25-64 YEARS IN A LARGE INDUSTRIAL CENTER (NOVOSIBIRSK-CITY) .....	248

<b>Gafarov V.V., Gagulin I.V., Gromova E.A., Gafarova A.V., Denisova D.V.</b>	
SMOKING, STRESS IN THE HOME AND IN THE WORK PLACE: EPIDEMIOLOGICAL STUDY .....	250

<b>Gafarov V., Voevoda M., Gromova E., Maksimov V., Gafarova A., Gagulin I., Yudin N., Mishakova T.</b>	
THE RISK OF HEART DISEASE, PSYCHOSOCIAL FACTORS AND THEIR BIOLOGICAL DETERMINANTS (WHO PROGRAM «MONICA-PSYCHOSOCIAL») .....	252

<b>Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V.,</b>	
--	--

<b>Gafarova A.V.</b>	
SLEEP DISTURBANCES, SOCIAL GRADIENT AND RISK OF AN ARTERIAL HYPERTENSION IN FEMALE POPULATION OF 25-64 YEARS IN NOVOSIBIRSK .....	255

<b>Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V.</b>	
HOSTILITY AND ATTITUDE TO HEALTH AND PREVENTION ISSUES IN FEMALE POPULATION AGED 25-64 YEARS IN NOVOSIBIRSK .....	257

<b>Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V.</b>	
SOCIAL SUPPORT AND RISK OF MYOCARDIAL INFARCTION IN FEMALE POPULATION OF 25-64 YEARS IN NOVOSIBIRSK .....	259

<b>Gafarov V., Gromova E., Gafarova A., Gagulin I.</b>	
ROLE OF STRESS IN A STROKE: 14-YEAR EPIDEMIOLOGICAL STUDIES BASED PROGRAM WHO «MONICA-PSYCHOSOCIAL» .....	261

<b>Mikhailova C.A., Bocharova N.A., Shesternina J.G., Vasiljeva J.V.</b>	
INFLUENCE OF ENVIRONMENTAL FACTORS ON STATE OF CHILDREN AND WOMEN HEALTH AT REPUBLIC OF ALTAI .....	263

<b>Sukhanov A.V., Ryamar O.D., Mustafina S.V., Denisova D.V.</b>	
ADOLESCENT'S COGNITIVE FUNCTIONS CONDITION IN REGION WITH MILD IODINE DEFICIENCY .....	267

<b>Mikheeva S.A.</b>	
THERE ARE FEW DATA ON THE EFFECTS OF INFUSION SOLUTIONS ON THE LOWER EXTREMITY MICROCIRCULATION IN REPLACEMENT SURGERY .....	271

<b>Fedina R.G., Khasnulin V.I., Pustoveytova M.g., Marinkin I.O., Poteryayeva Ye.L.</b>	
THE IMPACT OF ENVIRONMENTAL STRESS ON THE GENERATION OF HORMONAL IMBALANCES IN WOMEN S REPRODUCTIVE HEALTH .....	273

<b>Chukhrova M.G., Volkov V.A.</b>	
MONOTHERAPY ALCOHOL WITHDRAWAL SYNDROME WITH POLIFERMENTOL .....	276

<b>Bulieva N.B.</b>	
THE FEATURES OF VIRAL HEPATITIS AT THE PATIENTS WITH HAEMOBLASTOSES .....	279

## SOCIOLOGY

<b>Smentsarev G.V.</b>	
THE ROLE OF PROFESSIONAL EXPERTISE IN MATHEMATICAL	

MODELING OF SOCIAL AND CULTURAL SYSTEMS .....	284
---	-----

<b>Cherepanova M.I.</b> THE BASIC DIRECTIONS OF WARNING SOCIAL RISK IN MODERN SOCIETY RUSSIA .....	289
---	-----

## **PHILOSOPHY**

<b>Bolshakov E.V.</b> LEGAL IN THE CONTEXT OF THE SOCIAL REALITY .....	291
--	-----

<b>Rudi A.Sh.</b> SOURCES AND SIGNS OF SOCIAL STABILITY .....	294
---	-----

## **ECONOMICS**

<b>Batishcheva E.A., Harchenko M.A.</b> ANALYSIS AND DIAGNOSIS OF THE MAIN DEVELOPMENT TRENDS OF LIVESTOCK BREEDING STAVROPOL REGION .....	297
--	-----

<b>Akinin P.V., Kolyada M.A.</b> INNOVATIONS IN THE U.S. BANKING SECTOR AND THE POSSIBILITY OF THEIR IMPLEMENTATION IN THE RUSSIAN REALITY .....	300
--	-----

<b>Kunitsyna N. N., Krayushkin V.S.</b> DEVELOPMENT OF THE TECHNIQUE OF THE INTEGRATED ASSESSMENT COMMERCIAL BANK'S COMPETITIVENESS .....	303
---	-----

<b>Molodtsov M.N.</b> PERSPECTIVES DEVELOPMENT OF PROJECT «CONSTRUCTION ALL SEASONS SKI COMPLEX «MANZHEROK» WITHIN THE FRAMEWORK PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP .....	306
---	-----

<b>Solovyev O.B.</b> FINANCIAL MARKETS AND ECONOMIC MANAGEMENT IN THE SOCIETIES OF CONTROL AND DISCIPLINE .....	308
---	-----

<b>Solovieva N.S.</b> IMPROVING STRUCTURE INVESTMENT IN SMALL BUSINESS .....	313
---	-----

<b>Ter-Grigoryants A.A., Solovyeva I.V.</b> THEORETICAL APPROACHES TO THE ASSESSMENT OF THE EFFECTIVENESS OF BUDGET FINANCING OF INNOVATION .....	314
--	-----

<b>Tonzherakova A.A.</b> CONDITIONS OF FORMING AND FACTORS OF DEVELOPMENT OF MODERN REGIONAL VOCATIONAL EDUCATION .....	318
---	-----

<b>Pogorelov A.V.</b> SIMULATION MODEL OF THE SITUATION IN THE ZONE	
---	--

OF FIRE .....	320
---------------	-----

## **JURISPRUDENCE**

<b>Klyukina E.A.</b> INSTITUTE OF OFFENCES AND LEGAL LIABILITY IN THE STATE WITH TOTALITARIAN POLITICAL REGIME .....	324
--	-----

## **ECOLOGY. ECOLOGY OF THE PERSON AND HYGIENE OF ENVIRONMENT**

<b>Bayarhruu B.</b> EVALUATION OF LANDSCAPE APPAEL FOR REST AND TOURISM IN HOVD PROVINCE, MONGOLIA .....	326
--	-----

<b>Kalachev A.A., Arkhangelskay T.A., Paramonov E.G.</b> INFLUENCE OF NORMALITY AND COMPOSITION OF STAND ON VIABILITY OF FIR UNDERGROWTH IN RUDNY ALTAI .....	328
---	-----

<b>Kosheleva E.D.</b> ASSESSING THE DYNAMICS OF RIVERS FLOW RATE IN WESTERN SIBERIA UNDER SUFFICIENT OBSERVATIONAL DATA: APPROACHES, METHODS, CALCULATIONS AND FORECAST .....	331
--	-----

<b>Otgonbayar D.</b> SPATIAL VARIABILITY AND ALLOCATION OF GLACIAL RUNOFF RIVER BASINS IN THE RIDGE TSAMBAGARAV, MUNHHAYRAN AND SUTA (MONGOLIAN ALTAI) .....	336
---	-----

<b>Pavlova K., Robertus Yu., Kivatskaya A.</b> CHARACTER PROPERTY CHANGES AND COMPOSITION IN THE SOIL OF RECREATIONAL AREA (BY THE EXAMPLE OF KATUNSKY DISTRICT) .....	338
---	-----

<b>Ruchin A.B.</b> THE ECOLOGICAL NICHES OF AMPHIBIANS IN THE SYNTOPIC CONDITIONS .....	342
--	-----

<b>Sazonova O.V., Molodkina D.A., Smirnova L.M., Kuznecova O.A., Sukhacheva I.F.</b> THE SANITARY-AND-HYGIENIC CHARACTERISTICS OF AIR IN THE TOWN OF SAMARA .....	343
--	-----

<b>Golubchikov Yu.N., Tikunov V.S.</b> ANALYSIS OF THE PROGRAMS ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN MOUNTAIN AREAS OF THE WORLD WITH REGARD TO THEIR POSSIBLE IMPLEMENTATION IN THE REPUBLIC OF ALTAI .....	346
---	-----

<b>Wolkov V.A.</b> EFFECTIVENESS OF MODERN EQUIPMENT FOR GRAIN MOLASSES .....	351
--	-----

<b>Zajko O.A.</b> BIOCHEMICAL STATUS OF PRECOCIOUS MEET PIGS .....	354
--	-----

## **FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING ACTIVITIES**

<b>Miron N.I.</b> GOLDEN PEDAGOGICAL APHORISMS .....	357
--	-----

THE INFORMATION FOR AUTORS .....	369
-------------------------------------	-----

# СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

## ИСТОРИЯ

- **НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ** – доктор исторических наук, профессор, академик РАН, (г. Горно-Алтайск), ГАГУ, E-mail: mns@gasu.ru
- **ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: Valbarm@mail.ru; 8-905-985-70-35
- **ВЛАДИМИР ГРИГОРЬЕВИЧ ДАЦЫШЕН** – д-р ист. наук, профессор (г. Красноярск), Сибирский федеральный университет, зав. кафедрой всеобщей истории
- **МИХАИЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ ДЕМИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул) АлтГПА,
- **ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА** – д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА
- **ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА** – д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА
- **ВИКТОР ЯКОВЛЕВИЧ БУТАНАЕВ** – д-р ист. наук, профессор, зав. каф. этнографии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова
- **АРКАДИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ КОНТЕВ** – канд. ист. наук, доцент (г. Барнаул), АлтГПА
- **НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА ИВАНЦОВА** – д-р ист. наук, профессор (г. Москва) МГПИ
- **МИХАИЛ ВИКТОРОВИЧ ШИЛОВСКИЙ** – доктор исторических наук, профессор, зав. сектором истории 19 в. института истории СО РАН, (г. Новосибирск)
- **ВАДИМ ВЛАДИМИРОВИЧ ГОРБУНОВ** – д-р ист. наук, профессор (г. Барнаул), АТУ
- **АНАТОЛИЙ ИВАНОВИЧ МАРТЫНОВ** – д-р ист. наук, профессор, академик РАН, , зав. каф. археологии, (г. Кемерово), КГУ

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- **БОРТНИКОВ СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ** – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА** – канд. культурологи, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств, проректор по научной работе (г. Барнаул)
- **ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА ЖЕРНОСЕНКО** – канд. культурологии, доцент, зав. каф. культуры и коммуникативных технологий Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), E-mail: iaj2002@mail.ru

## МЕДИЦИНА

- **МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА** – доктор мед. наук, профессор, Новосибирского государственного университета (г. Новосибирск), НГУ, E-mail: mba@sibmail.ru
- **КУРПАТОВ ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ** – доктор мед. наук, профессор, зав. каф. психотерапии СПбМАПО, гл. психотерапевт СПб., председатель правления СПб регион. об-ва психотерапевтов (г. Санкт-Петербург), E-mail: kafedrapt@yandex.ru
- **МИРИАНА МИЛАНКОВА** – доктор медицины и философии (г. Нови Сад, Сербия), E-mail: dmirjana.milankov@gmail.com
- **ВЛАДИМИР ПЕТРОВИЧ ШЕВЧЕНКО** – д-р медицинских наук, профессор, главный анестезиолог (г. Новосибирск)
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р мед.ицинских наук, профессор, заслуженный врач РФ, член Российской научной комиссии по радиационной защите, вед. науч. сотр. лаборатории сравнительного анализа и управления рисками, E-mail: Professor121 [professor121@rambler.ru]
- **КАЛАЧЕВ ГЕННАДИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ** – д-р. мед. наук, профессор (специализация - морфология), начальник научного отдела (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: gak@uni-altai.ru

## ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ** – д-р педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского Государственного университета экономики и сервиса (г. Владивосток), E-mail: tina\_v@rambler.ru

## СОЦИОЛОГИЯ

- **ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ** – д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)
- **СВЯТОСЛАВ ИВАНОВИЧ ГРИГОРЬЕВ** – д-р социологических наук, профессор, член-корр. Академии образования РФ, декан факультета социального управления Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **РАИСА АФАНАСЬЕВНА ТРОФИМОВА** – д-р социологических наук, профессор, член-корр. Петровской академии наук и искусств, первый проректор АГАКИ (г. Барнаул)
- **ЛЮДМИЛА ДЕНИСОВНА ДЕМИНА** – д-р социологических наук, профессор, декан факультета психологии АлтГУ (г. Барнаул)
- **НАТАЛЬЯ АНДРЕЕВНА ЗАРУБА** – д-р социологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Кемеровского государственного университета культуры и искусств, зам. председателя совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кузбасской государственной педагогической академии (г. Кемерово)
- **АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ УДОДЕНКО** – д-р. социологических наук, профессор, зав. каф. социологии в АлтГТУ (г. Барнаул)
- **НАТАЛЬЯ СТАНИСЛАВОВНА ТИМЧЕНКО** – д-р социологических наук, профессор, зав.каф. социальных наук АлтГПА (г. Барнаул)
- **АЛЕКСАНДР ЯКОВЛЕВИЧ ТРОЦКОВСКИЙ** – д-р социологических наук, профессор, зав. Барнаулской лабораторией института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)

- **ВИКТОР ВАСИЛЬЕВИЧ ЖЕЛТОВ** – д-р философских наук, профессор, проректор Кемеровского государственного университета (г. Кемерово)
- **СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА МАКСИМОВА** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. ПКПТ ФС АлтГУ (г. Барнаул)
- **АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ НОВОКРЕЩЕННОВ** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. Сибирской академии государственной службы (г. Новосибирск)
- **ЮРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ ПОПКОВ** – д-р филос. наук, проф., зав. сектором этносоциологии отдела социологии института истории СО РАН (г. Новосибирск)
- **ВАЛЕНТИН ГЕННАДЬЕВИЧ НЕМИРОВСКИЙ** – д-р. социологических наук, профессор, зав.каф. социального менеджмента Сибирского федерального университета (г. Красноярск)
- **АЛИЕ МУСТАФАЕВНА СЕРГИЕНКО** – д-р социологических наук, доцент, ст. науч. сотрудник Барнаульской лаборатории института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)
- **ЛЮДМИЛА ГЕРАСИМОВНА ГУСЛЯКОВА** – д-р социологических наук, профессор факультета социального управления Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

## ФИЛОЛОГИЯ, ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

- **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА** – канд. филологических наук, доцент, зав. каф. литературы, социальной психологии и педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ** – д-р искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)
- **ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ** – д-р филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

## ФИЛОСОФИЯ

- **АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК** – д-р философских наук, профессор Кемеровского государственного университета культуры и искусств (г. Кемерово)
- **ВИКТОР ИВАНОВИЧ МАРКОВ** – канд. философских наук, д-р культурологии, профессор кафедры культурологии, председатель диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кемеровском государственном университете культуры и искусств (г. Кемерово)
- **МАРГАРИТА ПАВЛОВНА АРУТЮНЯН** – доктор философских наук, доцент, зав. каф. философии Дальневосточного гуманитарного университета, E-mail: mpa@email.su
- **МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ ШИШИН** – д-р философских наук, профессор Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), Т<sub>ф</sub>: 8-913-211-72-37

## ЭКОЛОГИЯ

- **ПЕТУХОВ ВАЛЕРИЙ ЛАВРЕНТЬЕВИЧ** – д-р биологических наук, профессор, председатель докторского совета по экологии (биологические науки) при Новосибирском Государственном Аграрном университете (г. Новосибирск)
- **ХАСНУЛИН ВЯЧЕСЛАВ ИВАНОВИЧ** – д-р медицинских наук, профессор, зав. Отделом адаптации НЦКЭМ СО РАМН
- **АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ** – д-р биологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул), E-mail: bezmater@iwep.asu.ru
- **ДМИТРИЙ МИХАЙЛОВИЧ БЕЗМАТЕРНЫХ** – канд. биологических наук, доцент, ученый секретарь Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул), E-mail: bezmater@iwep.asu.ru
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

## ЭКОНОМИКА

- **ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА** – д-р экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)
- **ВЕРА СТЕПАНОВНА СТАРОДУБЦЕВА** – канд. экономических наук, доцент (г. Горно-Алтайск)
- **МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА АПСИТЕ** – канд. экономических наук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)
- **ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА ЛЮБАВСКАЯ** – канд. экономических наук, д-р пед. наук, профессор, директор Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)
- **ИРИНА ПАВЛОВНА ЛАПТЕВА** – канд. экономических наук, доцент Вяткинского сельскохозяйственного университета (г. Киров)

## ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

- **СТЕПАН СУЗАНОВИЧ ТЮХТЕНЕВ** – д-р юридических наук, профессор, зав. каф. уголовного, административного права и процесса Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)
- **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. теории и истории государства и права Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

### УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным направлениям:

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Искусствоведение»</li> <li>• «История»</li> <li>• «Культурология»</li> <li>• «Медицина»</li> <li>• «Педагогика»</li> <li>• «Психология»</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Социология»</li> <li>• «Филология»</li> <li>• «Философия»</li> <li>• «Экология»</li> <li>• «Экономика»</li> <li>• «Юриспруденция»</li> </ul> |
|--|--|

Для публикации в журнале необходимо предоставить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, факс, E-mail и почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа – 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, E-mail, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5], [2; 3]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом.

**Примечания к тексту в виде постраничных и концевых ссылок не допускаются.** В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате \*jpg.

Рецензия должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова\_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова\_Челябинск\_1», «Иванова\_Челябинск\_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

**МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ НАПРАВЛЯЮТСЯ ПО АДРЕСУ: 649006, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».**

### СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ, которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	– биологических наук	науч.	– научный
геогр.	– географических наук	пед. наук.	– педагогических наук
гл. н.с.	– главный научный сотрудник	проф.	– профессор
дис.	– диссертация	психол. наук.	– психологических наук
доц.	– доцент	Р/д	– режим доступа
д-р.	– доктор	ред.	– редактор
журн.	– журнал	рис.	– рисунок
зав. каф.	– заведующий кафедрой	сельхоз. наук	– сельскохозяйственных наук
изд-во	– издательство	социол. наук	– социологических наук
ист.	– исторических	ст. преп.	– старший преподаватель
канд.	– кандидат	тех. наук	– технических наук
каф.	– кафедра	филол. наук	– филологических наук
мед. наук	– медицинских наук	филос. наук	– философских наук
н.с.	– научный сотрудник	Э/р	– электронный ресурс
		эконом. наук	– экономических наук
		юр. наук	– юридических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +7(38822) 4-74-44, Факс: +7(388-22) 4-74-44, E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)

Отпечатано в типографии «Концепт»,  
г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,  
т./ф.: (3852)36-82-51, [concept-print@yandex.ru](mailto:concept-print@yandex.ru)

## ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 371:351.851

*Ivanjva A.P., Kolosov A.E. INFRASTRUCTURES OF DEVELOPMENT OF THE PERSON AS THE FACTOR OF INCREASE OF INNOVATIVE POTENTIAL OF REGION.* In work modern contexts of innovative activity in sphere of vocational training, a problem and reference points of its development are described, the characteristics of a postindustrial epoch demanding changes in the organization of an education system, with a support on professional networks and possessed experience introductions of new forms of the organization of educational activity of students are allocated.

**Key words:** innovative activity, professional networks, the technology, the new educational programs, developing training, models of the management, open educational space.

*Иванова А.П., канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: ivanova@mail.ru; Колосов А.Е., д-р психол. наук, проф., ст. н. с. Института Психологии СО РАН, г. Новосибирск, E-mail: kolosov@ngs.ru*

## ИНФРАСТРУКТУРЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА

В работе описаны современные контексты инновационной деятельности в сфере профессионального образования, задачи и ориентиры ее развития, выделены характеристики постиндустриальной эпохи, требующие изменений в организации системы образования, с опорой на профессиональные сети и имеющийся опыт внедрения новых форм организации учебно-образовательной деятельности студентов.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, профессиональные сети, технология, новые образовательные программы, развивающее обучение, модели управления, открытое образовательное пространство.

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [1, с. 14].

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [2; 3]<sup>1</sup>.

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [3, р. 35].

### Библиографический список<sup>2</sup>

1. Баллер, Э.А. Преемственность в развитии культуры. — М., 1969.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Э/п]. — Р/д: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. — 1980. — V. 5.

### Bibliography

1. Baller, Eh.A. Preemstvennostj v razvitii kuljturiih. — M., 1969.
2. Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Eh/r]. — R/d: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. — 1980. — V. 5.

Статья поступила в редакцию 05.08.11

## ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая заверяется в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки - E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный - технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).

<sup>1</sup> Все ссылки на библиографию ставятся по **порядку цитирования**, а не по алфавиту. Примеры оформления библиографического списка приведены в информационном письме на сайте журнала по адресу: <http://amko.ru/>

<sup>2</sup> Библиография приводится на **русском и латинском** языках (транслитерация). Для транслитерации мы рекомендуем использовать бесплатную программу «RusTranslit».