

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

№ 4 (47)

Август 2014

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)

## ПЕРЕВОДЧИК

**М.А. Останина** – канд. филол. наук,  
доцент (г. Горно-Алтайск)

## АДРЕС РЕДАКЦИИ

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

➤ Роскомнадзоре РФ

Свидетельство о регистрации СМИ

ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.

➤ International Centre ISSN, Paris - France

➤ Журнал включен в «Перечень ведущих  
рецензируемых изданий ВАК РФ»  
по направлениям: Педагогика, Психология,  
Филология, Искусствоведение, Культурология,  
Философия, История, Социология, Экономика,  
Юриспруденция, Медицина, Экология,  
Сельскохозяйственные науки

Подписано в печать 18.08.2014  
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 53,0.  
Тираж 500 экз. Зак. №

© Редакция журнала «Мир науки, культуры,  
образования», 2014

## 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)
- С.Н. Скоринов** – доктор культурологии, профессор, ректор ХГИИИК (г. Хабаровск)
- Ш.А. Амонашвили** – доктор психологических наук, профессор, академик РАО (г. Москва)
- Ю.И. Щербаков** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- 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. Синицына** – доктор медицинских наук, зам. директора НИИ ЭЧИГОС  
им. А.Н. Сысина Рамн (г. Москва)
- Г.И. Лазарев** – доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС  
(г. Владивосток)
- С.В. Кривых** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербурга)

## НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Ю.В. Сенько** – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- П.И. Костенок** – доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)
- А.С. Прутченков** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- С.Д. Каракозов** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- В.И. Долгова** – доктор психологических наук, профессор (г. Челябинск)
- Н.Е. Мусинова** – доктор культурологии, 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)
- А.М. Руденко** – доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)
- Д.С. Адушинов** – доктор с.-х. наук, профессор (г. Иркутск)

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

<b>А</b>			<b>Е</b>			<b>И</b>		
Абдулгалимов Р.М.	104		Евдокишина О.В.	211		Иванов А.В.	394	
Абдулгалимова 104Г.Н.			Еньшина Н.А.	375		Игропуло И.Ф.	228	
Абрамкина С.Г.	375		Епанчинцева Г.А.	28		Илюх М.П.	134	
Аввакумова Е.А.	245		<b>З</b>			Исаев В.В.	322	
Авхимович Н.И.	328		Зайкин М.И.	105		Исмаилов А. М.	319	
Ажиев А.В.	7		Зинурова А.З.	93		Исхакова Г.Т.	93	
Алексеев И.А.	408		Зорина Н.С.	140		<b>К</b>		
Алешкина О.Ю.	341		<b>Н</b>			Казаева Е.А.	187	
Алынин С.А.	152		Наумов П.Ю.	175		Казанцева Ю.В.	67	
Аль-Дурейд Мохаммад	255		Николенко В.Н.	341		Калиничева М.М.	264	
Ан С.А.	278		<b>О</b>			Кашина Н.И.	213	
Анабилова Б.М.	232		Оксанич С.И.	19		Керимова С.Ш.	270, 272	
Антонова Н.Н.	61		Олейник Т.Е.	313		Киева З.Х.	236	
Апанасенко О.Н.	65		Орлов А.В.	67		Кизелевич И.Е.	172	
<b>Б</b>			Османкина Г. Ю.	331		Кириллова Е.И.	190	
Бабаскина Т.Л.	381		Останина М.А.	240		Коваленко В.И.	13, 15	
Бабошкина С.В.	408		<b>П</b>			Козловская Т.Н.	28	
Багачук А.В.	172		Павлова Ж.Г.	77		Козьменко А.Н.	338	
Багина О.А.	105		Павлова О.В.	149		Коржуев А.В.	61	
Базарный В.В.	344		Панов Д.О.	351, 353, 355, 357, 359, 362, 364, 366, 370		Корниенко А.Н.	67	
Базелюк В.В.	225		Перевощикова Г.С.	115		Костарев А.Ю.	198	
Баланюк Н.А.	89		Перервина И.М.	138		Костерина М.Г.	278	
Бальчугов С.Г.	175		Петрова И.А.	396		Костин Е.Ю.	17	
Банникова Л.В.	125		Пилипенко Г.Н.	52		Костюченко М.В.	346	
Бекк М.В.	272		Погадаева Е.В.	49		Кочерова Л.А.	69	
Бекк Н.В.	270		Подчередниченко Н.А.	324		Кузина Н.Н.	149	
Беличенко В.В.	154		Поломошнова С.А.	82		Кузнецов Д.А.	71	
Белоконова Н.А.	338		Пономаренко Д.Г.	346		Кузьмин Ю.В.	310	
Белокопытов Ю.Н.	9		Пузанов А.В.	408		Кучмин В.Н.	341	
Берников К.А.	413		Пшеничникова Л.Л.	399		<b>Л</b>		
Блинова Е.О.	233		Пылаев М.Е.	289		Лазаренко И.Р.	138	
Боккова О.А.	40, 43		<b>Р</b>			Леонов В.А.	373	
Бородин А.В.	413		Равчеева Н.А.	273		Лехтина Л.П.	136	
Букина О.В.	110		Ракитина Е.Л.	346		Лисовская Н.Б.	54, 57	
Буравцова Н.В.	13, 15		Решетова М.В.	264		Логвиненко О.В.	346	
Быков Н.Н.	129		Рожков С.Ю.	85		Локтева М.Н.	294	
<b>В</b>			Романов Е.В.	225		Лосева И.Н.	388	
Верещагин О.А.	383		Романова А.В.	225		Лукошус О.Г.	327	
Викулин П.В.	156		Романова Т.В.	119		Лукьяненко В.П.	431	
Воликов Р.А.	431		Ронь Г.И.	338, 344		<b>М</b>		
Володина Л.О.	131		Рыжов Д.М.	87		Магомедова А.А.	72	
Воронина Т.Н.	389		Рыжова П.В.	21		Мазур Е.Ю.	3	
Воронова Н.Г.	247		<b>С</b>			Максименко М.В.	25	
<b>Г</b>			Савушкин А.Н.	52		Максимова Н.Ю.	112	
Гагулин И.В.	351, 353, 355, 357, 359, 362, 364, 366, 370		Салтыков А.В.	408		Макуха В.К.	229	
Гадаборшева З.И.	7		Самойлова С.Ю.	402		Малахова В.Р.	31	
Галахов В.П.	402		Самохина А.В.	301		Малохвей С.М.	37	
Гафаров В.В.	351, 353, 355, 357, 359, 362, 364, 366, 370		Сарбалаев Ж.Т.	252		Малюков С.Г.	433	
Гафарова А.В.	351, 353, 355, 357, 359, 362, 364, 366, 370		Саркисян Н.С.	346		Марее О.В.	341	
Гербет О.И.	65		Саянская А.М.	54, 57		Мареев Г.О.	341	
Герейханов М.А.	158		Северэн Гбоко Кобена	165		Маренчук Ю.А.	85	
Глузман Н.А.	182		Седых Т.В.	435		Маркеева М.В.	341	
Голяшева М.А.	405		Секретова Л.В.	424		Марченко Т.В.	28	
Грешилова И.А.	391		Сёмина И.С.	206		Мезенцев Р.В.	298	
Громова Е.А.	351, 353, 355, 357, 359, 362, 364, 366, 370		Сенмез Фахри	198		Мельникова Д.М.	191	
<b>Д</b>			Сизова Е.Р.	216		Мирон Н.И.	439	
Дабаева И.П.	276		Смирнова С.С.	218		Миронова Е.Н.	389	
Давыдов О.Б.	386		Соколовская И.Э.	33, 46		Мирошников Д.М.	418	
Дрюк Е.В.	141		Солнева Е.В.	437		Мишурина Н.А.	163	
Дудковская Е.Е.	161		Сорокопуд Ю.В.	228		<b>Н</b>		
Думрауф Ю.А.	15		Сотников И.С.	197		Мкртчян А.А.	344	
Дунец А.Н.	322		Спирина Т.А.	193		Монина Г.Б.	149	
Дьяконова С.А.	261		Стариков В.П.	413		Морозкина А.В.	413	
			Старикова Т.М.	413		Морозова Ю.Е.	378	
			Стародубцева В.С.	429		Мохова Л.А.	193	
			Султанова К.Г.	158		Музаев А.И.	75	
			Сухотерина Т.П.	249		Музаева Л.В.	75	
			<b>Т</b>			<b>У</b>		
			Тагариев Р.З.	89		Уварова Н.Н.	206	
			Тагариев Р.З.	93		Узденова Ф.Э.	23	
			Таран В.А.	147		Учитель К.А.	282	
			Телегина Н.О.	216, 221		Уша Т.Ю.	96	
			Третьякова К.А.	203		<b>Ф</b>		
			Троянова Е.В.	304		Фетисова О.Г.	229	
			Труевцева О.Н.	317		Филатова О.В.	166	
			Труфанов С.А.	419		Финашина С.А.	421	
			Труфанова С.Н.	129		Фирсов С.А.	349	
			<b>Х</b>			Фотиева И.В.	394	
			Хаджиева М.Х.	326		Франчук С.С.	25	
			Хаиров Б.Г.	424		Фролов С.В.	208	
			Хаиров С.М.	424		<b>Ц</b>		
			Халифаева Г.А.	243		Цегельная Н.В.	141	
			Ханцева Г.Г.	140		Целищева М.А.	334	
			Холодкова О.Г.	37		<b>Ч</b>		
			<b>Ш</b>			Чаленко О.Е.	144	
			Швецова И.В.	273		Чебулин А.А.	43	
			Шевченко А.А.	402		Черепанова Е.П.	391	
			Шевченко В.П.	52		Чернявская В.С.	31	
			Шереметов Р.Т.	402		Черняева О.В.	169	
			Шибает В.П.	102		Чистюхина Е.В.	99	
			Шибаета Л.М.	102		Чуйкова И.В.	223	
			Шмыт А.С.	307, 310		Чухрова М.Г.	229	
			Шумакова Н.Ю.	129		Чухрова М.Г.	52	
			Шумилова Н.А.	170		<b>Щ</b>		
			Шумская О.Р.	283, 286		Щелина С.О.	122	
			<b>Я</b>			Щербакова Л.М.	431	
			Ягупова М.О.	27		Щербина В.А.	147	
			Языкова И.Н.	67		Щипцова Е.А.	408	
			Яковлев Н.М.	341				
			Ярцев Ю.В.	428				

# Раздел 1

## ПСИХОЛОГИЯ

Редактор раздела:

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

УДК 159.9

*Mazur Ye.Yu.* **REFLEXIVITY AND ITS INFLUENCE ON THE PROFESSIONAL IDENTITY OF YOUNG PROSECUTORS.** This article presents an empirical study of the impact of reflexivity on professional identity of young prosecutors. The professional identity is treated as a socio-psychological phenomenon. The study of the mutual influence of these phenomena has great practical importance for this socio-professional group.

**Key words:** *reflexivity, professional identity, young prosecutorial workers, moratorium on an identity, diffusion of an identity, orientation to identification.*

**Е.Ю. Мазур**, соискатель каф. социальной и политической психологии ФГБОУ ВПО

«Ярославский гос. университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, E-mail: mazureu@yandex.ru

### РЕФЛЕКСИВНОСТЬ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ИДЕНТИЧНОСТЬ МОЛОДЫХ ПРОКУРОРСКИХ РАБОТНИКОВ

В данной статье рассматривается профессиональная идентичность как социально-психологический феномен, представлено эмпирическое исследование влияния рефлексивности на профессиональную идентичность молодых прокурорских работников. Исследование взаимовлияния этих феноменов имеет большое практическое значение для данной социально-профессиональной группы.

**Ключевые слова:** рефлексивность, профессиональная идентичность, молодые прокурорские работники, мораторий идентичности, диффузная идентичность, идентификационная направленность.

Профессиональная идентичность как социально-психологический феномен относится к понятию, в котором отчетливо выражено концептуальное представление человека о своей профессии и себя в ней, о принадлежности себя к определенной социально-профессиональной группе (сообществу), осознание себя и своего места в нём.

Исследователи отмечают, что основу феномена составляет профессиональное самоопределение личности, которое тесно связано с профессиональным развитием, становлением, активностью, самосознанием и самореализацией личности, рассматривается в контексте жизненного и личностного смысла, а именно как самореализация личности в профессии, деятельности, способность находить смыслы как в конкретном деле, так и во всей своей жизни, а также в контексте самоактуализации, что проявляется в метамотивированности к деятельности [1-9].

Опираясь на теоретические представления отечественных исследователей о профессиональной идентичности [9-13], нормативный анализ профессиональной деятельности прокурорских работников, мы сформулировали собственное понимание данного психологического феномена применительно к исследуемой социально-профессиональной группе. В нашем представлении профессиональная идентичность – это область самосознания личности, в которой кристаллизуется представление человека о себе, избранной профессии, осознание себя в ней; конструируется знание принадлежности к социально-профессиональной группе, разделяются и принимаются её нормы, ценности, цели, задачи, убеждения и традиции, осознается свое место в ней, понимается социальная ценность и важность деятельности для человека, об-

щества и государства, служение своему Делу для общественного блага и обретение смысла в жизни и деятельности.

Рефлексия – базовое свойство человеческой психики, неразрывно связана с психическими процессами и механизмами саморегуляции деятельности, является синтетической психической реальностью, выступает одновременно и процессом, и свойством, и состоянием [14]. Рефлексивность – психическое свойство, особая качественная характеристика человека и его психики, мета-способность, входящая в когнитивную подструктуру психики и выполняющая регулятивную функцию всей системы. Как особая характеристика личности она определяет не только степень интегрированности качеств, а содержание связей между ними. В профессиональной деятельности может выступать профессионально важным качеством и является ключевым для структурирования всех профессионально важных звеньев. Имеет индивидуальную меру выраженности, что позволяет ей быть независимой переменной в психологических исследованиях, определять связи уровня рефлексивности и меру развития всех иных личностных качеств [14;15;16].

Программа исследования была направлена на выявление влияния рефлексивности как психологического качества личности на профессиональную идентичность молодых прокурорских работников. В исследовании приняли участие 149 слушателей курсов повышения квалификации – молодые специалисты в основном со стажем работы до 3-х лет – старшие помощники, помощники прокуроров городов, районов и приравненных к ним прокуроров специализированных прокуратур Дальневосточного федерального округа. Исследование проходило на базе Хабаровского межрегионального центра

повышения квалификации прокурорских работников и федеральных гражданских служащих.

Мы предположили, что существует взаимосвязь между рефлексивностью и профессиональной идентичностью в процессе групповой идентификации.

В ходе исследования было установлено существование взаимосвязи между рефлексивностью и профессиональной идентичностью в процессе групповой идентификации. Идентичность молодых прокурорских работников в процессе групповой идентификации сопровождается кризисом идентичности, о чем свидетельствует высокий уровень такого типа профессиональной идентичности как мораторий и высокий уровень развития рефлексивности как психологического качества личности испытуемых. Мораторий идентичности наблюдается у 40,5% испытуемых.

Профессиональную идентичность молодых прокурорских работников обуславливают основные социально-психологические качества: отзывчивость, общительность, самоактуализация, целеустремленность, успешность и независимость. Данные качества были выделены путем применения факторного анализа по коррелятам рефлексивности, использовался метод главных компонент с обилием вращением.

С целью выделить группы испытуемых и определить идентификационную направленность групп, мы предприняли кластерный анализ по предварительно выделенным социально-психологическим качествам. Это позволило выявить контрастные группы с устойчивыми сочетаниями качеств и подробно рассмотреть их характеристики. Для выявления гомогенных групп был применен агломеративный кластерный анализ. В результате выделилось два больших кластера. Был использован метод К-средних и проанализированы полученные средние значения факторов (качеств) для каждого кластера (таблица 1).

Таблица 1

Средние арифметические значения факторов  
(социально-психологических качеств)  
для 1-го и 2-го кластера

Факторы (качества)	Кластер 1	Кластер 2
1.Отзывчивость	-0,51	0,44
2.Общительность	0,69	-0,48
3.Самоактуализация	-0,14	0,48
4.Целеустремленность	-0,94	0,47
5.Успешность	-0,67	0,62
6.Независимость	-0,73	0,57

Как видно из таблицы 1, Z-значения факторов в кластерах значительно различаются, хотя практически и не выходят за рамки средних значений. В первом кластере, доминирует качество общительность, затем целеустремленность, отзывчивость, успешность и независимость. Значения большинства качеств, кроме качества общительности, находится ниже среднего арифметического, но в пределах нормы. Во втором кластере доминируют качества успешность и независимость. Качества самоактуализация, целеустремленность, отзывчивость и общительность в пределах нормы и выше среднего арифметического. Качество общительности выражено наименее всех.

Опираясь на представления социальной психологии в области лидерства, психологии управления [17; 18; 19], беря во внимание управленческую решётку-схему («входная решётка управления» – managerial grid) Р. Блейка и Дж. Моутона, мы дали название и представили общую характеристику выделенных группам.

**Первая группа – группа ОМО** (Ориентированные на межличностные отношения) – экстравертированные, общительные, низко отзывчивые, целеустремленные, уверенные, работоспособные, конформные, легко вписываются в рамки норм группы, комфортно в ней существуют, с нахождением в группе связывают высокий уровень самоуважения и самореализацию, характеризуются недостаточным самоконтролем, зависимы от внешних оценок, склонны к самоутверждению, демонстративности поведения. Доминирует потребность высокого социального статуса и престижа, респонденты характеризуются «размытым», диффузным представлением о «пара-

метрах-характеристиках» группы, ориентированы на межличностные, «общенческие отношения». В данную группу входят – 38,3% респондентов (57 чел).

**Вторая группа – группа ОДПР** (Ориентированные на Дело, профессиональный Результат) – успешные, независимые, целеустремленные, отзывчивые, тактичные, трудолюбивые, добросовестные, дипломатичные, энергичные, не стремятся привлекать к себе внимание, склонны к самоанализу, контролю своего поведения и других, воспринимают свою жизнь целостно, ориентированы на поиск эффективных путей идентификации с референтной группой, осознают ценности, смыслы, цели, задачи и традиции социально-профессиональной группы, отличаются пониманием себя, избранной профессии, себя в ней, своего места в группе. Отчётливо осознают свою профессиональную позицию («юрист»), организационную позицию («прокурорский работник», «помощник прокурора», «должностное лицо», «ответственный работник», «работник правоохранительных органов», «состою на ответственной и важной должности», «люблю свою профессию и работу» и т.д.). Характеризуются выраженной направленностью на профессиональную идентичность. В данную группу входят – 61,7% респондентов (92 чел.).

В выделенных группах установлено отсутствие значимых различий в количестве мужчин и женщин и присутствие всех типов идентичности (преждевременной, диффузной, моратория, достигнутой, псевдопозитивной) в каждой группе испытуемых, но с разной степенью их выраженности. Тип идентичности мораторий доминирует в каждой выделенной группе, более всего выражен в группе ОМО (таблица 2).

Таблица 2

Проценты типов идентичности от общей выборки  
в первой и второй группах

Типы идентичности	1 группа ОМО	2 группа ОДПР
1.Преждевременная	4	6
2.Диффузная	12	8
3.Мораторий	22	18
4.Достигнутая	10	4
5.Псевдопозитивная	10	4

Как видно из таблицы 2, тип мораторий идентичности доминирует и в первой, и второй группе. В первой группе ОМО мораторий идентичности составляет 22%, во второй группе ОДПР – 18%.

Для детализированного анализа результатов, наряду с традиционными математико-статистическими методами обработки, в качестве основного мы применили метод структурно-психологического анализа с целью выявления различий идентификационных структур группы ОМО и группы ОДПР. Метод включает в себя построение и анализ матриц интеркорреляций выделенных групп, их оценка по системе структурных индексов (А.В. Карпов), построение структурограмм для выделенных групп испытуемых, анализ функциональной роли ведущих и базовых качеств.

Для обработки результатов был использован коэффициент ранговой корреляции г-Спирмена. Анализ матриц интеркорреляций и структурограмм включал следующие этапы: система оценки структурных индексов, содержащая вычисление индекса когерентности (ИКС), индекса дивергентности (ИДС) и организованности структуры (ИОС); вычисление структурного (корреляционного) веса каждого качества (элемента) в структуре; анализ функциональной роли каждого качества (элемента) структуры – ведущих и базовых; описание качественного своеобразия структуры каждой группы испытуемых. В рамках системы структурных индексов оцениваются индекс когерентности структуры личностных качеств (ИКС) – сумма всех значимых положительных корреляционных связей с учетом их значимости, указывает на сплоченность, интеграцию системы; индекс дивергентности системы (ИДС) – сумма всех отрицательных корреляционных связей с учетом их значимости, который отвечает за определение дифференцированности, разъединения системы; индекс организованности системы (ОИС) – это алгебраическая сумма положительных и отрицательных связей, характеризует степень связности системы, ее согласованность  $ИОС=ИКС+ИДС$  [14].

В результате исследования были установлены различия идентификационных структур количественного и качествен-



ного характера, подтверждена их различная идентификационная направленность. Значения индексов структурной организации каждой группы показывают, что идентификационная группа ОДПР сложна, противоречива, более структурирована и развита, чем структура группы ОМО (таблица 3).

Таблица 3  
Значения индексов структурной организации группы ОМО и группы ОДПР

Структурные индексы	Группа ОМО	Группа ОДПР
ИКС	5736	7260
ИДС	1324	4824
ИОС	7060	12084

Как видно, из таблицы 3, представители каждой группы стремятся к групповой идентификации, и высокие показатели структурных индексов, в частности, организованности и когерентности в каждой группе это подтверждают. Индекс дифференцированности системы в идентификационной структуре группы ОДПР в 3,6 раза выше, чем в структуре группы ОМО. Это свидетельствует о сложности и противоречивости структуры группы ОДПР и о том, что процесс групповой идентификации для испытуемых каждой группы протекает неоднозначно.

Анализ содержания базовых качеств показал, что при одинаковых элементах, входящих в идентификационные структуры каждой группы, интегрирующей основой формирования идентификационных структур, выступают разные качества (таблица 4).

В таблице 4 представлена десятка базовых качеств-интеграторов идентификационной структуры каждой группы, имеющих наибольшие значения когеренции. Таблица показывает, что идентификационная структура группы ОДПР более целостна и интегрирована, чем структура группы ОМО. Данное позволило конкретизировать социально-психологическую характеристику выделенных групп.

Для испытуемых **группы ОМО** показатели в структуре личностных качеств свидетельствуют о актуализации смысла самоутверждения в процессе идентификации с группой и желании связывать с ней свои планы на будущее, осмысленности этого процесса в настоящем, «реальном времени». Нахождение в референтной группе отождествляется для них с высоким уровнем самоуважения, осознанием собственной значимости и ценности своей личности, высоком социальном положении в обществе. Определение ведущего качества – **простроенность самоутверждения**, показывает, что самоутверждение проявляется в демонстративности поведения, доминирующей потребности в высоком социальном статусе, принадлежности к престижной группе, но не истинном осмыслении целей, ценностей, задач ведомства, понимании себя, своей профессии и своего места в группе. Таким образом, речь

идет о диффузной идентификационной направленности испытуемых, размытости представлений о «параметрах-характеристиках» группы.

Для испытуемых **группы ОДПР** нормы социального поведения и групповые ценности, понятия, приняты и разделяются, они «вышли» на основания события групповой идентификации, которое ценно и значимо для них самих и их жизни. Испытуемые не считают себя обаятельными личностями, скорее наоборот, не стремятся привлечь к себе внимание, они энергичны, подвергают осмыслению целесообразность собственной деятельности, усилий, направленных на идентификацию с группой. В процессе идентификации осмысливают прошедшие события, связывают их воедино и выстраивают связи в будущее, то есть для них характерно целостное восприятие рефлексиирующей деятельности, связанной с идентификацией. Выявление ведущего качества – **осмысленность рефлексии настоящего** показывает направленность испытуемых на поиск эффективных путей достижения групповой идентификации, открытости этому процессу, осмыслению значимых для себя целей, ценностей, задач, традиций ведомства, понимании себя, профессии, себя в ней, своего места в группе. Таким образом, испытуемые данной группы характеризуются выраженной направленностью на профессиональную идентичность.

Следующим этапом стало выделение в идентификационных структурах каждой группы подструктуры рефлексии и идентичности с целью выявления влияния рефлексивности на профессиональную идентичность молодых прокурорских работников.

В подструктурах рефлексии идентификационной структуры каждой группы существенных различий количественного и качественного характера не установлено. Данный факт свидетельствует о высокой рефлексивности испытуемых каждой группы. Выявлено высокое значение дивергентных связей в подструктуре рефлексии в структуре группы ОДПР (таблица 5).

Таблица 5  
Значения индексов структурной организации в подструктуре рефлексии идентификационной структуры группы ОМО и группы ОДПР

Структурные индексы	Группа ОМО	Группа ОДПР
ИКС	3582	3660
ИДС	12	104
ИОС	3594	3764

Как видно из таблицы 5, индекс дифференцированности подструктуры рефлексии группы ОДПР в 9 раз выше, чем группы ОМО. Следовательно, данный факт сохраняет наличие противоречия как подструктуре рефлексии группы ОДПР, так и в самой идентификационной структуре данной группы.

Таблица 4

Базовые качества идентификационной структуры группы ОМО и группы ОДПР

Группа ОМО		Группа ОДПР	
Базовые качества	Структурный (корреляционный) вес	Базовые качества	Структурный (корреляционный) вес
<b>РТ самоутверждение (А)</b>	<b>130</b>	<b>рефлексия настоящего (Б)</b>	<b>190</b>
РТ самоутверждение (Б)	125	культурная сфера жизни (С)	181
рефлексия настоящего (Б)	125	непривлекательный	180
культурная сфера (А)	125	вита́льная сфера жизни (Б)	175
проспективная рефлексия (Б)	124	рефлексия настоящего	175
проспективная рефлексия (А)	123	ретроспективная рефлексия	174
РТ самопростроенность (А)	122	РТ самопростроенность	174
социальная сфера (А)	122	ретроспективная рефлексия (А)	172
РТ самопростроенность	121	вита́льная сфера жизни	171
культурная сфера жизни	121	культурная сфера жизни	170

Примечание: РТ – регулятивная тенденция; жирным шрифтом выделены ведущие качества испытуемых каждой группы.

Сравнительный анализ содержания базовых качеств показал, что при одинаковых элементах составляющих подструктуры рефлексии каждой группы, интегрирующей основную формирования подструктур рефлексии, в целом выступили одинаковые качества. Более того, результат применения метода экспресс- $\chi^2$  показал значимую положительную связь ( $r=0,79$ ;  $p<0,001$ ), следовательно, подструктуры рефлексии каждой группы являются однородными (гомогенными) по содержанию взаимосвязей внутри них. Данный факт связан с высоким уровнем рефлексивности испытуемых, высоким уровнем осознания процесса групповой идентификации представителями каждой группы.

Выделение подструктур идентичности в идентификационных структурах каждой группы показало существенные различия количественного и качественного характера (таблица 6).

Таблица 6

Значения индексов структурной организации в подструктуре идентичности в идентификационной структуре группы ОМО и группы ОДПР

Структурные индексы	Группа ОМО	Группа ОДПР
ИКС	1380	2246
ИДС	798	1662
ИОС	2178	3908

Таблица 6 демонстрирует, что значения индексов структурной организации в подструктуре идентичности каждой группы показывают, что индекс дифференцированности подструктуры идентичности группы ОДПР выше в 2 раза, чем группы ОМО. Таким образом, высокое значение дивергентных связей свидетельствует о наличии противоречия и в подструктуре идентичности группы ОДПР. Это подчеркивает сложность и противоречивость процесса идентификации с референтной группой, большую развитость и структурированность подструктуры идентичности группы ОДПР.

Сравнительный анализ базовых качеств показал, что при одинаковых элементах составляющих подструктуры идентичности каждой группы, интегрирующей основную формирования

подструктур идентичности выступили разные качества. Совпадение представлено только одним базовым качеством – самооценка ПВК особенности темперамента, однако различия наблюдаются в количественном значении данного качества. В подструктуре идентичности группы ОДПР количественное значение этого качества превышает в 1,4 раза. Результат применения метода экспресс- $\chi^2$  показал незначимую положительную связь ( $r=0,21$ ;  $p>0,1$ ), откуда следует вывод, что подструктуры идентичности являются принципиально различными (гетерогенными) по содержанию взаимосвязей внутри них.

Суммируя вышесказанное, можно утверждать, в ходе исследования установлено, что рефлексивность как психологическое качество личности у молодых прокурорских работников, находящихся в типе профессиональной идентичности – мораторий (кризис идентичности), оказывает двунаправленное влияние на профессиональную идентичность – конструктивное и деструктивное. Конструктивное влияние заключается как в осмыслении собственного группового членства: «Я – представитель государства, закона, референтной социально-профессиональной группы», так и интернализации ценностей, целей, смыслов, задач, традиций социально-профессиональной группы, с которой молодые прокурорские работники идентифицируют себя, в осознании своей профессии, себя в ней, своего места в данном сообществе, выраженной направленности на профессиональную идентичность. Деструктивное влияние заключается в выраженной демонстративности поведения молодых прокурорских работников как представителей государства и закона, осмыслении группового членства как такового, приоритетности статуса и престижа ведомства, ориентированностью на «общенческие отношения», выраженной диффузной идентификационной направленностью.

Рефлексивность влияет на направленность идентификационной структуры и социально-психологические характеристики личности молодых специалистов. Кризис идентичности молодыми прокурорскими работниками преодолевается посредством высокого осознания процесса идентификации с референтной социально-профессиональной группой, но преодолевается различными путями, соответственно, сами идентификационные структуры различаются идентификационной направленностью, структурой идентичности, различающейся типом направленности ее компонентов.

#### Библиографический список

1. Альбуханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.
2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 1996.
3. Козлов, В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. – М., 2007.
4. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб., 1997.
5. Олпорт, Г. Становление личности. – М., 2002.
6. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М., 1996.
7. Теории личности в западно-европейской и американской психологии: хрестоматия по психологии личности / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара, 1996.
8. Фонарьев, А.Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала // Мир психологии. – 2001. – № 2.
9. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2001.
10. Иванова, Н.Л. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности: монография / Н.Л. Иванова, Е.В. Конева. – Ярославль, 2003.
11. Поварёнков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М., 2002.
12. Поварёнков, Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества: сборник научных трудов. – Ярославль, 2003.
13. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М., 2007.
14. Карпов, А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М., 2005.
15. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – Т. 24.
16. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М., 2004.
17. Карпов, А.В. Психология менеджмента: учеб. пособ. – М., 2005.
18. Лукичева, Л.И. Управление персоналом: учеб. пособ. – М., 2008.
19. Мескон, М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М., 1997.

#### Bibliography

1. Alibukhanova-Slavskaya, K.A. Strategiya zhizni. – M., 1991.
2. Klimov, E.A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya. – Rostov-na-Donu, 1996.
3. Kozlov, V.V. Integrativnaya psikhologiya: Puti dukhovnogo poiska, ili osv'yatshenie povsednevnosti. – M., 2007.
4. Maslow, A. Daljnie predeli chelovecheskoj psikhiki. – SPb., 1997.
5. Olport, G. Stanovlenie lichnosti. – M., 2002.
6. Pryazhnikov, N.S. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie. – M., 1996.
7. Teorii lichnosti v zapadno-evropejskoj i amerikanskoy psikhologii: khrestomatiya po psikhologii lichnosti / pod red. D.Ya. Raygorodskogo. Samara, 1996.
8. Fonaryov, A.R. Professional'naya deyatel'nost' kak smysl zhizni i akme professionala // Mir psikhologii. – 2001. – № 2.
9. Shneyder, L.B. Professional'naya identichnost': struktura, genezis i usloviya stanovleniya: dis. ... d-ra psikh. nauk. – M., 2001.
10. Ivanova, N.L. Social'naya identichnost' i professional'niy opit lichnosti: monografiya / N.L. Ivanova, E.V. Koneva. – Yaroslavl, 2003.

11. Povaryonkov, Yu.P. Psikhologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovleniya cheloveka. – M., 2002.
12. Povaryonkov, Yu.P. Psikhologicheskaya kharakteristika professional'noy identichnosti // Krizis identichnosti i problemih stanovleniya grazhdanskogo obshchestva: sbornik nauchnykh trudov. – Yaroslavl, 2003.
13. Shneyder, L.B. Lichnostnaya, genedernaya i professional'naya identichnost': teoriya i metodih diagnostiki. – M., 2007.
14. Karpov, A.V. Psikhologiya metakognitivnykh processov lichnosti / A.V. Karpov, I.M. Skityaeva. – M., 2005.
15. Karpov, A.V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoystvo i metodika eyo diagnostiki // Psikhologicheskii zhurnal. – 2003. – № 5. – Т. 24.
16. Karpov, A.V. Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatel'nosti. – M., 2004.
17. Karpov, A.V. Psikhologiya menedzhmenta: ucheb. posob. – M., 2005.
18. Lukichyova, L.I. Upravlenie personalom: ucheb. posob. – M., 2008.
19. Meskon, M. Osnovih menedzhmenta / M. Meskon, M. Aljbert, F. Khedouri. – M., 1997.

Статья поступила в редакцию 21.07.14

УДК. 796:340(082)

**Azhiyev A.V., Gadaborsheva Z.I. CREATION OF CONDITIONS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATION.** The article shows the necessity of creation a special educational environment in a university, which will help each student to achieve the optimal level of intellectual development in accordance with his or her natural inclinations and abilities and which will contribute to the maintenance of the physical and mental health.

**Key words:** psychological support, psychological prevention, training activities, professional activities.

**А.В. Ажиев**, канд. пед. наук, проф., Чеченский гос. педагогический институт, г. Грозный;

**З.И. Гадаборшева**, ст. преп. Чеченский гос. педагогический институт, г. Грозный, E-mail: halun@bk.ru

## СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТАМ ВУЗА

В статье показана необходимость создания в вузе специальной образовательной среды, которая поможет каждому студенту в достижении оптимального уровня интеллектуального развития в соответствии с его природными задатками и способностями, и будет способствовать сохранению физического и психического здоровья.

**Ключевые слова:** психологическая поддержка, психопрофилактика, учебная деятельность, профессиональная деятельность.

Современная социально-экономическая ситуация такова, что требует от будущего специалиста социальной ответственности, высокого профессионализма и профессиональной мобильности, развития творческих способностей, психологической готовности для хорошей и плодотворной работы в различных местах деятельности. Создание здорового психологического климата и условий для студентов является необходимым звеном здорового психологического развития.

Профессиональная деятельность педагога-психолога, работающего в высших учебных заведениях, – это весьма сложная и ответственная область профессиональной деятельности. Она требует соответствующего образования, высокого уровня профессионального мастерства и компетентности.

Под психолого-педагогической компетентностью мы понимаем совокупность определенных качеств личности с высоким уровнем профессиональной подготовленности к педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с учащимися в образовательном процессе.

Успех образовательного процесса во многом зависит от профессионализма, способностей и компетентностей, личностных качеств педагогов.

В психолого-педагогической компетентности в качестве ее основных компонентов рассматривается три блока:

- **грамотность** (знания, которые принято называть общепрофессиональными);
- **умения** как способность учителя использовать имеющиеся у него знания в педагогической деятельности, в организации взаимодействия;
- **личностные качества**, наличие которых неотделимо от самого процесса педагогической деятельности.

В структуре каждого блока психолого-педагогической компетентности, акцентируется внимание на таких психологических компонентах, к которым относятся:

- дифференциально-психологический – знания особенностей усвоения учебного материала конкретными учащимися в соответствии с индивидуальными и возрастными характеристиками;
- социально-психологический – знание об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности

учебной группы и конкретного учащегося в ней, об особенностях взаимоотношений педагог, студент, о закономерностях общения;

– аутопсихологический – знание о достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и ее характерных качествах.

Воплощение психолого-педагогических знаний в практику взаимодействия со студентами осуществляется успешнее при условии, если педагог умеет: приводить учащихся в более деятельное состояние; так конструировать информацию, чтобы она была доступной для слабых студентов и достаточной для более сильных; включать всех учащихся в полезный для них труд.

Компетентность преподавателя заключается также в создании условий психологической помощи студентам. Под психологической помощью понимается система мероприятий, проводимых психологом и направленных на предупреждение, смягчение или преодоление различного рода психологических затруднений, возникающих у отдельного человека или группы людей, средствами практической психологии. Основными видами психологической помощи являются: психотерапия, психологическая коррекция, психологическая реабилитация, психологическое консультирование, психологическое обучение и просвещение, а также психопрофилактика и психогигиена [1].

Психопрофилактика способствует предупреждению возникновения психологических трудностей, направлена на сохранение психического здоровья, создание нормальных условий их жизнедеятельности.

Психологическое консультирование заключается в индивидуальной работе с психологическими трудностями студента. В рамках консультирования допускается разъяснение студенту его психологических трудностей, повышение его компетентности в жизненных вопросах, в вопросах личностного функционирования.

Психологическое обучение и просвещение – это комплекс мероприятий по формированию представлений о закономерностях функционирования человеческой психики, развитию новых социально-психологических навыков, построению эффективных взаимоотношений с другими людьми и т.д.

Психотерапия и психокоррекция – деятельность, направленная на реконструкцию психологических образований человека, его личностный рост, воссоздание гармоничных отношений с окружающей средой, ослабление действия психотравмирующих факторов, оптимизацию психологического климата в коллективе.

Психореабилитация – это деятельность, направленная на восстановление психических функций и личностного статуса человека, нарушенных вследствие психотравмирующих факторов.

Важнейшая роль при организации психологической поддержки в учебной деятельности отводится стабилизации физического здоровья студентов и улучшению их психического состояния, так как именно в студенчестве отмечаются худшие соматические показатели. Причины этого, как показывают исследования, кроются в том, что в процессе вузовского обучения, особенно в сессионный период, студенты испытывают стресс в виде сильного психического напряжения, что и обуславливает необходимость поиска путей организации психологической помощи в учебной деятельности.

Психологическое сопровождение в учебной деятельности, формирует положительный эмоциональный фон обучения, повышает учебную мотивацию и создает предпосылки для последующего самоопределения и самоутверждения личности в самых различных сферах жизнедеятельности. Возможно преобразование взаимодействия «преподаватель-студент», которое послужит образованию творческого поля совместной учебной деятельности и интеллектуальному взаимообогащению участников педагогического процесса. Перечисленные позитивные возможности и преимущества организации психологической поддержки в учебной деятельности будут способствовать нейтрализации негативных сторон в образовательном учреждении.

Определенный опыт работы в вузе, научные исследования других авторов проблемы создания благоприятных условий в учебной деятельности позволяет сформулировать совокупность педагогических и психологических проблем, которые сопровождают студента в течение всего времени его учебы, и, которые в подавляющем большинстве случаев не разрешаются, а только накапливаются. Прежде всего, — это отсутствие или слабый уровень инициативы студента. Зачастую у студентов слабо выражены или совсем отсутствуют навыки самостоятельной работы с литературой; отмечается пассивное поведение на лекциях, нежелание затрачивать физические и интеллектуальные силы при решении задач практической направленности (курсовые и дипломные проекты). Коллективная организация учебного процесса в вузе, которая развивает у студента боязнь первого шага и вообще самостоятельных шагов при решении учебных задач, приводит к необходимости создания жестких систем контроля промежуточных контрольных мероприятий и прочего, что не способствует активизации творчества у студента и увеличивает психологические нагрузки. Именно здесь часто совершается одна из педагогических ошибок: негативную оценку результатов усвоения учебной программы преподаватель переносит на оценку личности студента в целом, давая студенту знать с помощью мимики, жестов, а то и в словесной форме, что он не умен, ленив и безответствен. Заставляя студента переживать негативные эмоции, преподаватель затрагивает взаимоотношения всех участников педагогического процесса и вносит дискомфорт в учебный процесс [2].

Практика показывает, что нередко абитуриенты приходят из школы с подорванным здоровьем, им присущи чувство собственной неполноценности, агрессивность в сочетании с обидой. Чтобы процесс адаптации в первый год обучения проходил безболезненно, очень важно и нужно педагогу показать с выгодной стороны каждого студента, через личный контакт со студентами (обращение по имени, доброжелательное отношение, улыбка, умение выслушивать); необходимо установить позитивный контакт с родителями студентов, исключив публичные проработки студентов, разработать цикл ярких коллективных мероприятий с учетом интересов каждого студента. Сочетание всех перечисленных методов адаптации способствует достижению более высоких результатов в учебной деятельности [3].

Существенным показателем студента как субъекта учебной деятельности служит умение выполнять все виды и фор-

мы этой деятельности. Однако результаты специальных исследований показывают, что большинство студентов не умеют слушать и записывать лекции, конспектировать литературу. Так, по данным В.Т. Лисовского, умели выступать перед аудиторией только 28,8% студентов, вести спор 18% и только 37,5% студентов стремились хорошо учиться. При создании более благоприятных психологических условий учебной деятельности, несомненно, эти цифры были бы выше [4].

Проведя аналогичное исследование на факультете педагогики и психологии ЧГПИ со студентами вторых курсов – в исследовании приняли участие 96 студентов – мы пришли к выводам, что выступать перед аудиторией умели только 44% студентов, вести спор – 31% и только 23% студентов стремились хорошо учиться.

Перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает, прежде всего, необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться и общаться [5]. Педагогический состав должен демонстрировать образцовое поведение всех действий учебного процесса и, учитывая трудности адаптационного периода обучения студентов на 1-2 курсах, создавать им психологически комфортные условия для выполнения учебных задач. Это подразумевает развитие рефлексии студента, осознание им себя субъектом деятельности, социально полезной личностью, имеющей возможность отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в процессе учебной деятельности.

Студенчество – центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов. Студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта, что очень индивидуально и вариативно. Поэтому, как мы уже отмечали, в решении проблемы подготовки кадров с высшим образованием высоких результатов можно достичь, организовав учебную деятельность психологически комфортных условиях вуза.

Сущность проблемы организации психологической поддержки учебной деятельности: в отсутствии механизма благоприятного «вхождения» обучающихся в новую для них педагогическую среду (новые формы обучения, взаимоотношения участников педагогического процесса, новое социальное окружение); в отсутствии педагогических условий, обеспечивающих постепенный переход с одного уровня образованности на другой; в том, что теоретически рассматриваемые условия, в которых учащиеся получают знания, далеки от условий реально существующих в педагогической практике.

Взяв за основу принципы конструирования комплекса гуманитарных знаний в педагогическом вузе Козырева В.А., выделим качественные характеристики комфортной учебной деятельности:

- доминантность гуманитарного знания, выступающего системообразующим ядром образовательного процесса;
- последовательность и преемственность содержания дисциплин, обеспечивающих вхождение личности в современное социокультурное пространство;
- индивидуально-личностная адресованность обучения, т.е. ориентация на личные знания, психо-духовные качества, интересы и потребности студента;
- профессионально-деятельностная ориентация на основе современной образовательной парадигмы в ее культуротворческой сущности, овладение специально-предметным знанием, которое осознается в системе современных наук и в его гуманистической, ценностной значимости, а также современными способами педагогической трансляции знаний, классическими и новейшими технологиями обучения.

Факторы, препятствующие преобразованию традиционной учебной деятельности в комфортную: учебные перегрузки преподавателей и студентов; ухудшение здоровья; утомление; отсутствие контакта между участниками педагогического процесса; низкий престиж учебного заведения; недостаточная материальная база; отсутствие единых критериев, определяющих учебную деятельность как комфортную; конфликтные ситуации; недостаточная квалификация педагогических кадров и административного персонала и другие.

Создание условий психологической поддержки в учебной деятельности, формирует положительный эмоциональный фон обучения, повышает учебную мотивацию и создает предпосылки для последующего самоопределения и самоутвер-

дения личности в самых различных сферах жизнедеятельности. В условиях комфортной учебной деятельности возможно преобразование взаимодействия «преподаватель-студент», которое послужит образованию творческого поля совместной учебной деятельности и интеллектуальному взаимообогащению

участников педагогического процесса. Перечисленные позитивные возможности и последствия организации комфортной учебной деятельности будут способствовать нейтрализации негативных сторон в образовательном учреждении, ослаблению дискомфорта в учебной деятельности.

#### Библиографический список

1. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика: учебник для вузов. – СПб., 2006.
2. Бозаджиев, В.Л. Психологические особенности адаптации студентов младших курсов к обучению в ВУЗе // Педагогика и психология: Вестник института пед. исследований. – Челябинск, 2001. – Вып. 2.
3. Гадаборшева, З.И. Субъект-средовая парадигма разработки комплексной программы формирования устойчивости личности студента // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – №3 (46).
4. Лисовский, В.Т. Актуальные проблемы нравственного воспитания будущих специалистов. – Л., 1999.
5. Толочек, В.А. «Современное человекознание» Б.Г. Ананьева: состояние и проблемы // Вестник Самарской гуманитарной академии. – 2007. – № 2.

#### Bibliography

1. Burlachuk, L.F. Psikhodiagnostika: uchebnik dlya vuzov. – SPb., 2006.
2. Bozadzhiev, V.L. Psikhologicheskie osobennosti adaptatsii studentov mladshikh kursov k obucheniyu v VUZe // Pedagogika i psikhologiya: Vestnik instituta ped. issledovaniy. – Chelyabinsk, 2001. – Vihp. 2.
3. Gadaborsheva, Z.I. Subjekt-sredovaya paradigma razrabotki kompleksnoy programm formirovaniya ustoychivosti lichnosti studenta // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2014. – №3 (46).
4. Lisovskiy, V.T. Aktualniye problemi npravstvennogo vospitaniya budutshikh specialistov. – L., 1999.
5. Tolochek, V.A. «Sovremennoe chelovekoznanie» B.G. Ananjeva: sostoyaniye i problemi // Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. – 2007. – № 2.

Статья поступила в редакцию 20.06.14

УДК 159.964:130.121.2

*Belokopytov Yu.N.* **UNCONSCIOUS PARAMETERS OF SELF-ORGANIZATION OF A CROWD.** The unconscious parameters of people who tend to self-organization are analyzed in the article. The author proposes an innovative approach to the isolation of a solar activity impact on a crowd. After the investigation it is said that smell is as an important unifying factor of a crowd. The mechanism of the influence of smell upon people is described. In the research a hypothetical model of self-organization and disorganization of a crowd is also given.

**Key words:** phenomenon of a crowd, collective unconsciousness, solar activity, mechanisms of smell, self-organization of a crowd, model of self-organization and disorganization.

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

## БЕССОЗНАТЕЛЬНЫЕ ПАРАМЕТРЫ САМООРГАНИЗАЦИИ ТОЛПЫ

В статье анализируются бессознательные параметры самоорганизации людей. Автор предлагает оригинальный подход к вычленению влияния солнечной активности на толпу. Исследуется запах как важнейший фактор объединения толпы. Вскрывается механизм запаха. Представлена гипотетическая модель самоорганизации и дезорганизации толпы.

**Ключевые слова:** Феномен толпы, коллективное бессознательное, солнечная активность, механизм запаха, самоорганизация толпы, модель самоорганизации и дезорганизации.

В настоящее время, в век глобальных катастроф и потрясений на нашей планете, в стороне от столбовой дороги исследований находится своеобразный феномен – **толпа**. В то же время она представляет интерес для исследования по двум ипостасям. Во-первых, как результат воздействия на массы людей крупнейших землетрясений, наводнений, пожаров, катастроф, чрезвычайных ситуаций. В образовавшееся толпе люди чувствуют себя наиболее защищенными от разбушевавшейся стихии. Во-вторых, сама толпа может возникнуть совершенно неожиданно, спонтанно, как реакция на политические, социально-экономические и психологические условия. Так, по крайней мере, утверждается в классической научной литературе.

Проблемы возникновения, функционирования и развития толпы занимала исследователей давно. В выстраивании многочисленных гипотез следует упомянуть имена Ломброзо, Тарда, Сигеле, Ле Бона, Михайловского, Зиммеля, Вундта, Фрейда и других ученых. Благодаря их наблюдениям был собран богатейший материал описательного характера, но при всей педантичности изучения проникнуть в законы, которые управляют толпой, они не смогли. Причина этому узкая специализация и векторная направленность в русле субъективных суждений. Многие из перечисленных имен, это имена врачей,

криминалистов, социологов, но целостного взгляда на многоуровневую систему толпы не получилось, так как доминировали методы старой психологической школы. Только междисциплинарная наука синергетика, опираясь на природные принципы самоорганизации, позволяет вскрыть фундаментальные механизмы поведения толпы. Основа ее – психика человека, закономерности ее функционирования и развития. В данной статье, мы акцентируем внимание **на двух параметрах** возникновения и самоорганизации толпы.

**Первым параметром** выступает коллективное бессознательное, которое активизируется при солнечной активности. Существует **гипотетическое предположение** о том, что «определенную роль в этом процессе играет колебание в структуре электромагнитного или каких-либо иных физических полей, образуемых живым телом, особенно нервной системой и мозгом, чувствительность к которым повышается именно в силу упоминавшейся эволюционной регрессии, снижения интеллектуального самоконтроля. Здесь заслуживает внимания исследования А.Л. Чижевского и его последователей, демонстрирующих влияние астрофизических и геофизических процессов на интенсивность биотической и социальной активности» [1, с. 13].

Во вступительной статье к его книге исследователь Л.В. Голованов пишет о том, что ученый впервые заявил о своей гипотезе: «возрастающая "агрессивность" процессов на солнце, судя по видимым в телескоп пятнам и вспышкам на его слепящем диске, и повышенная земная активность (массовые события в природе и обществе) не случайно совпадают во времени: **между ними имеется причинная связь**» [2, с. 9].

А.Л. Чижевский переводит динамику исторических событий в другую плоскость от привычных интерпретаций: «В текущий момент развития исторического знания следует признать тот неоспоримый факт, что *история человечества есть совсем нечто другое, чем история историков*. Последние не много понимали и понимают в жизнедеятельности того *огромного биологического вихря, который метет человечество вокруг некоторого постоянного физиологического центра и проекционную схему которого дает нам история*, глядящая на этот вихрь из платоновой пещеры.

Я хочу сказать, что историей надлежит заниматься психиатрам и невропатологам, а историкам изучать психиатрию. В результате такого обмена знаниями с лица истории должна быть сорвана та маска, которая до неузнаваемости искажает ее зоологические черты, вводя человека в заблуждение уже столько столетий! Когда это совершится, перед нами, по-видимому, должна будет предстать не спокойная греческая богиня, вззирающая на человечество с олимпийских высот, а нечто значительно менее прекрасное. Бог истории – это инстинкт, физиологическая реакция человечества на непрерывные воздействия внешнего мира» [3, с. 642].

Таким образом, массовые движения толпы, по мнению А.Л. Чижевского, развиваются на основе ущемления инстинктивных или развития истерических реакций. Весьма неожиданный поворот для классиков марксизма в решении проблемы объясняющей сотни тысяч социальных волнений толпы в многовековой истории планеты.

Уточним, что несовершенная методология того времени приводила его к таким спорным выводам. «Не солнце заставляет людей что-либо делать – к этому понуждают их сугубо земные, социальные обстоятельства, но оно инициирует цепную реакцию действий, конкретный смысл которых к этому моменту вызрел. Оно выводит сложно-напряженную социальную систему того или иного уровня из состояния относительного равновесия, как бы служит сигналом извне для переключения ее в другое качество – именно так срабатывают триггерные устройства от внешнего, подчас весьма ничтожного импульса» [2, с. 24-25]. Следовательно, **запускающим механизмом является сигнал** и дальнейшими углубленными поисками являются биологическое, социальное и психологическое направления.

Важно отметить, что сам механизм возникновения толпы до сих пор остается загадкой. В одних случаях, при данных условиях толпа образуется, в других же, совершенно аналогичных – толпа не возникает. Мы же придерживаемся **следующей гипотезы**: появление толпы обусловлено влиянием солнечной активности [4, с. 5-9]. Возникло третье направление исследования толпы. Приведем характерные, на наш взгляд примеры.

Так, в результате вспышки на Солнце, ее последствия проявились в канадском Квебеке 13 марта 1989 года. Шесть миллионов человек, в течение девяти часов, остались по вине Солнца безо всего. А, именно, электроэнергии, тепла, воды, транспорта, радио, телевидения, телефонов, лифтов, подвоза продуктов, утилизации бытовых и промышленных отходов и т.д. Громадный всплеск силы тока произошел в линиях электропередач. Причина всему этому, произошедшая четырьмя днями ранее вспышка на Солнце за 150 миллионов километров. Поток высокоэнергетических частиц обнаружил себя в возникшем феномене чрезвычайной ситуации. Это так называемое косвенное влияние на людей.

В научных исследованиях А.Л. Чижевского приводятся интересные данные по влиянию солнечной активности на возникновение толпы, в ряду других массовых явлений: войн, эпидемий, революций на нашей планете [3]. Суть концепции известного ученого заключается в следующем. Солнечная активность и пики вышеперечисленных явлений совпадают. Прослеживается высокая корреляционная зависимость второго параметра от первого. Это показал анализ длительных, в несколько сотен лет, наблюдений. В процессе функциони-

рования Солнца, внезапно количество вспышек в районах солнечных пятен резко возрастает, а затем наступает солнечный минимум. Цикл солнечной активности длится в среднем 11 лет.

Современные ученые пока не знают теоретическую модель процессов, протекающих на Солнце. Предугадать солнечную активность пока что невозможно. Хотя все живое на нашей планете, уязвимо от подобных всплесков солнечной энергии, а в особенности психика людей. При самоорганизации людей с самыми разнообразными чертами характера в определенных условиях, **внезапно**, образуется страшная система со столь же непохожими чертами. Подготовиться к этому практически невозможно.

**Толпа** – как социально-психологический феномен взрывоопасна. В ней заключены всепоглощающая лавина и пожирающий лесной пожар, разрушающий торнадо и разбивающий девятый вал. При столь разнообразных свойствах, эта динамичная социально-психологическая система имеет единые закономерности становления, функционирования и развития. В основе ее столь непохожие пульсирующие природные элементы среды, а именно земля, огонь, воздух и вода, то есть самые древние из вычлененных человеческим разумом составных элементов в нашей Вселенной. Их поведение в экстремальных ситуациях и образует абрис затягивающей социальной воронки «черной дыры», наводящей ужас на окружающих, и пока малоизученной современной наукой.

Следовательно, ведущим параметром запускающим образование толпы выступает влияние солнечной активности. Поэтому личность, попадая в толпу, очень сильно подвергает себя **рискам**, так как ставит себя перед возможной опасностью с нежелательными последствиями.

**Вторым параметром** выступает индивидуальное бессознательное деформирующей личности, на наш взгляд запах является ядром самоорганизации толпы. На основе анализа научной литературы выстроим вышеозначенную концепцию самоорганизации людей в толпе. Разрозненные исследования различных авторов объединим под углом зрения аспектов синхронности процессов самоорганизации.

Психологические словари единодушны в определении запаха, который интерпретируется следующим образом. Запах - ощущение, обусловленное действием летучих пахучих веществ на рецепторы слизистой оболочки носовой полости. Ученые констатируют, что человек чувствует запахи с помощью рецепторов обоняния, которые находятся в носовой полости. Известно, что человеческий мозг способен помнить более 10 000 запахов. Способность восприятия мира была бы во много раз бесцветнее и беднее, если бы у человека не было запаховой информации. Влияние запахов на человека многоаспектно, как в положительном, так и в отрицательном направлении.

В человеческом мозге центры обоняния и эмоций находятся рядом. Поэтому **запахи имеют эмоциональную окраску**, то есть вызывают эмоциональные переживания. Запахи оказывают на наше поведение огромное влияние, так как чаще всего они действуют **на подсознание**. В научной литературе подчеркивается, что особенно эффективно управляют они половым поведением. Запахи пола выделяются кожей человека, дыханием.

В животном мире на основе запахов образуется сложная система **знаков** для процессов организации поведения индивида и **самоорганизации группы** [5, с. 141]. Аналогичный пример в своей работе приводят ученые по синергетике И. Пригожин и И. Стенгерс [6, с. 241-245]. Описывается процесс самоорганизации в популяции насекомых, который основывается на степени концентрации пахучего вещества. Сигналы личинками жука испускаются с определенной частотой, которая зависит от степени насыщения. Градиент концентрации пахучего вещества определяет направление их перемещения. Эксперимент показал, что плотность популяции личинок определяется как скорость, так и **эффективность процесса самоорганизации**.

Поэтому японские ученые ведут разработки по повышению производительности труда, снижения стресса с помощью специальных запахов [7, с. 216, 223]. Подчеркивается, что для разных трудовых операций необходимо использовать свои специфические запахи. Кроме того, имеются зарубежные данные, что запах влияет на человеческие взаимоотношения,

и наоборот. Считается, что необходимо учитывать «запаховую» культуру и в **человеческих взаимоотношениях**. На наш взгляд, приведенные факты требуют своего углубленного исследования для совместной жизнедеятельности групп людей, как на сознательном, так и на бессознательном уровнях.

На данный момент времени среди ученых нет единой концепции о механизмах обоняния, хотя существует несколько десятков теорий, объясняющих, почему человек чувствует запахи [7, с. 200-206]. Естественно, что в связи с успехами физики большинство теорий запаха по аналогии базировались на волновой теории света и слуха. В последнее время большее предпочтение отдается контактным теориям обоняния, где контактирующие молекулы (разнообразной формы и величины) воздействуют на обонятельные клетки физическим или химическим путем.

Считается, что «молекулы, мельчайшие частицы запаха постоянно покидают поверхность кожи и вместе с вдыхаемым воздухом принимаются и воспринимаются окружающими нас людьми» [5, с. 29]. **Это как бы невидимый существующий мостик между людьми, который действует на сознательном и бессознательном уровне.** Такую гениальную догадку высказал еще римский поэт Лукреций Кар. Имеется мнение, что влияние на запах оказывает **как цвет, так и форма предметов.**

Как бы то ни было, но между механизмами функционирования пяти органов чувств существуют связи, основанные на универсальном принципе самоорганизации. Учитывая универсальность, общность механизмов самоорганизации органов чувств, мы считаем, что **цвет, звук и запах** могут взаимно усиливать друг друга. С точки зрения психологии, **запах, косметика и мода** имеют много общего между собой, они влияют на внутренний мир человека. В то же время «ощущения, полученные благодаря обонянию, мы воспринимаем более целостно и эмоционально, чем холодно-аналитические зрительные впечатления» [5, с. 30]. Так именно японцы изобрели первый аэрозоль для освежения воздуха. Считается, что произошло это, после того как они пытались избавиться от запаха, который оставил в помещении европеец [8, с. 144].

То, что человек видит глазами, перерабатывается аналитически, подетально, в запахе же детали не различаются. Обоняние является для человека ближним внешним чувством, тогда как зрение, в свою очередь, является дальним. Новые исследования, проведенные учеными, подтверждают, что «даже запахи, достигающие лишь порога сознания, решительно влияют на оценку людей (и помещений, и предметов)» [5, с. 33]. Засвидетельствовано с научной точностью, что совершенно обычные люди по запаху могут узнать человека. Здесь действуют законы статистической закономерности [5, с. 56].

Для мира животных и человека тот или иной запах воспринимается как сигнал. По нему идет классификация **на «своих» и «чужих»**. Необходимо отметить, что один и тот же запах для разных видов животных имеет различное, неадекватное значение. У представителей различных поколений и культур сформировано различное отношение к запаху. Смысловое его наполнение также чаще всего определяется сложившейся ситуацией. В некоторых западных кафе гостеприимный запах кофейных зерен, которые поджаривают на огне, является мощным фактором для процесса самоорганизации: постоянного посещения, завязывания знакомств, встреч с друзьями [8, с. 143]. Таким образом, запах выступает ближней зоной притяжения между людьми. Это особенность весьма важна для самоорганизации людей в толпе.

Для большинства людей культуры и искусства запах модных духов - стиль и визитная карточка для окружающих [5, с. 174-175]. Особенно это касается эстрадных певцов, кинозвезд и, конечно, политиков. Важно отметить, что производство парфюмерии и духов стало весьма успешным видом бизнеса для одних и наслаждением для других. «Духи во флаконе – все равно, что нотная партитура симфонии» [5, с. 156], обещание переживания и возможность прекрасных ощущений. В свою очередь, уникальный запах в сочетании с имиджем звезды способен стать мощным фактором психологического заражения, подражания, копирования своего кумира, особенно для молодежи, в процессе стихийной ориентации и **самоорганизации масс**, во время выступлений и хода предвыборных компаний.

Можно выделить как **«коллективные запахи»**, которые объединяют людей одной и той же профессии или культурного уровня, так и запахи «сугубо личного значения», чаще всего связанные с эмоциональными воспоминаниями [5, с. 141-142]. Исследования ученых из Питтсбургского университета показали, что женщины, которые работали бок о бок на производстве, имели одновременные месячные. Этот эффект получил название «менструальная **синхронизация**» [8, с. 144]. Так, благодаря обонянию стала возможной единая ритмика в группе.

Запахи воздействуют не только на воспоминания человека, но и влияют на эмоциональное самочувствие и здоровье [5, с. 149-150]. Считается, что запах как **знак** и запах как средство воздействия дополняют друг друга. Ученые Японии исследовали воздействия запахов на биотоки мозга. По результатам исследований в служебных помещениях с помощью кондиционеров, стали развеивать антистрессовые и стимулирующие запахи.

Между обонятельными и вкусовыми ощущениями существует положительная усиливающаяся связь. Так, в известной книге В.О. Богомолова «В августе сорок четвертого» описывается, что работники «Смерша» во время войны, в лесу, в экстремальной ночной ситуации, использовали вкусовые качества сахара, который влиял на остроту зрения контрастведчиков. Весьма интересный нюанс самоорганизации в профессиональной деятельности.

«Анализом запахов занимается лимбическая система головного мозга - она же регулирует **механизм памяти**, а также связана с эмоциями и сексуальной сферой. Вот почему запахи могут не только пробуждать давно забытые переживания, но и вызывать **симпатию или антипатию**» [8, с. 142]. Это весьма важные факторы в процессе самоорганизации людей.

Аналогичные синергетические виды связей также прослеживаются между видами ощущений: зрительными, слуховыми, вкусовыми. Они влияют на **взаимную чувствительность** друг друга, например на зрительные, к разным частям видимого спектра. Наблюдается влияние даже ритмической **музыки** [9, с. 81, 84-85]. Например, в общеизвестном опыте И. Павлова, когда звонил колокольчик перед кормлением собаки, у нее в коре головного мозга установились (самоорганизовались) **связи** между участками слонных желез и участками, ответственными за слух. Таким образом, собака научилась связывать прием пищи со звонком колокольчика [10, с. 4-6]. Современные исследования показали, что на организацию толпы музыка может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние.

Каким же образом наш мозг запоминает и распознает такое количество ароматов? Американцы Ричард Аксел и Линда Бак, Нобелевские лауреаты 2004 года в области медицины, выяснили, как работает наша система обоняния. Они открыли семейство, состоящее из одной тысячи генов. За один вид рецепторов обоняния отвечает один ген. Рецепторы «располагаются в специальных клетках. Причем в каждой клетке находятся рецепторы только одного вида. А на каждый рецептор попадают молекулы запаха только одного типа. Запах как будто раскладывается на составные части. Рецепторы активизируются и посылают электрические сигналы в обонятельные клубочки. Они располагаются в височной доле мозга – обонятельной луковице. Клеткам с рецепторами одного типа соответствует свой клубочек. Затем электрические сигналы попадают в лимбическую систему, которая находится в передней части мозга и анализирует как запахи, так и эмоции. Так, из элементарных составляющих запаха мы получаем представление о запахе в целом. Значит, сложные ароматы – это различные комбинации простых запахов. Так наш мозг управляет большим количеством запахов, запоминает их и связывает с соответствующими эмоциями» [11].

Запахи могут быть расклассифицированы по пахучим веществам, вызывающим качественно разные субъективные впечатления. В научной литературе получили большое распространение классификации запахов Цваардемекера и Хеннинга. Кроме этого, существует теории, выделяющие из запахов сильно пахучие, колющие и вкусовые. Особое качество запаха обусловлено наличием в молекуле раздражителя специфичных атомных группировок (эфирной, фенольной, альдегидной). При смешивании веществ может возникать новый запах, качество которого зависит от концентрации и состава

исходных веществ. Нам больше импонирует немецкий психолог Х. Хеннинг, который в 1924 году разработал классификацию обонятельных ощущений. Он выделил 6 основных запахов: фруктовый, цветочный, смолистый, пряный, гнилотный, горелый [12]. Между этими запахами существуют определенные взаимоотношения.

Таким образом, эволюционно самый древний механизм – **запах** – лежит в основе самоорганизации людей. Свернем всю имеющуюся информацию в **гипотетическую модель**, которая объясняет трансляцию процессов самоорганизации с микроуровня на макроуровень взаимодействия людей. Механизм самоорганизации каждого конкретного чувства человека универсален. Основу его составляет самоорганизация нейронных сетей, которая основывается на принципе в изменениях «силы» синаптических связей. Сами нейронные сети по своей природе **нелинейны**. Поэтому они позволяют моделировать очень сложные зависимости организационного и дезорганизационного поведения.

Построим модель самоорганизации, в основе которой параметр запаха. Свяжем эту концепцию **со сферой бессознательного**. Для соединения содержаний сознательного и бессознательного применим математику. Построим две линии, которые расположены одна к другой под прямым углом. Точка их пересечения равна 0. Числа, расположенные по горизонтали справа от 0, будут являться положительными. Числа, расположенные по горизонтали слева, – отрицательные. В свою очередь, числа, расположенные по вертикали справа от точки пересечения, являются положительными «мнимыми числами». Соответственно, все числа по левую сторону являются отрицательными «мнимыми числами» (попробуйте извлечь корень квадратный из «-1»). Вся система действительных и мнимых чисел образует комплексные числа. **Любая точка** на плоскости будет состоять из двух описанных видов чисел. Это, в свою очередь, не что иное, как трансцендентная функция К. Юнга. Данная функция связи между противоположностями вытекает из соединения содержания сознательного и бессознательного. Те или иные **фигуры на плоскости** (в том числе и фрактальные) будут отражать уже не просто бессознательное, а **коллективное бессознательное** [13, с. 266-272].

Отразим запахи из классификации Хеннинга на конструируемой нами модели самоорганизации. Точку отсчета берем в правом нижнем квадранте. Здесь располагается запах **цветочный**. Дальнейшая фиксация запахов идет против часовой стрелки. Правый верхний квадрант выделен уже для **фруктового** запаха. Левый верхний квадрант занимает **горелый** запах. В свою очередь, в левом нижнем квадранте располагается **гнилотный** запах. Таким образом, фиксация запахов расположена на окружности по четырем секторам. Правая часть окружности конструируемой модели образно связана с **запахами жизни** (цветочный, фруктовый). Левая часть – с **запахами смерти** (горелый, гнилотный). Диалектически прослеживается путь от рождения до смерти. Это аспект интерпретации бессознательного.

Зафиксируем оставшиеся запахи в аспекте **интерпретации сознательного**. Для этого **смолистый** запах расположим на горизонтальной оси, справа от 0. Смола – образ соединения, то есть **самоорганизации**. Последний, **пряный**, запах расположим на горизонтальной оси, слева от 0. Это образ **дезорганизации**, разрушения. Но именно здесь, на новом витке спирали, появляются новые ростки творчества, созидания, так как гибнущая система должна выжить (существует изречение, что известный немецкий философ добавил перца в кровь нации). И все начинается сначала. Связи между шестью основными запахами создают многообразную, неповторимую и тонкую палитру запахов **на уровне сознательного и бессознательного**.

Для более глубокого понимания содержания предложенной **модели самоорганизации**, в основе которой заложен параметр порядка запаха, приведем несколько примеров:

1. Запах маленького ребенка для матери. Правый нижний квадрант модели. Аспект бессознательного – запах рождения, жизни. Аспект сознательного – процессы самоорганизации матери и ребенка. Они основаны на его защите со стороны матери.

2. Запах юноши или девушки. Правый верхний квадрант модели. Аспект бессознательного: запах молодости, познание, самоорганизация групп, влечение к противоположному полу. Аспект сознательного: юношеский максимализм.

При соединении смолистого и цветочно-фруктового запахов возникает суггестия кумиров кино, эстрадных певцов. Еще больший эффект возникает при синергии аспектов дорогих авто, моды, одежды, духов, невербального общения персон, которые являются центрами самоорганизации и копирования для молодежи. Таким образом, правая часть модели отражает влияние запахов на самоорганизацию людей.

3. Запах пороха, горелого на фоне строительных разрушений. Этот запах добавляет адреналина в кровь военных, предназначение которых – разрушать, чтобы в дальнейшем на руинах построить новое.

4. Запах тела давно немытого человека. Например, запах человека без определенного места жительства или разлагающийся труп в море. Подобный тошнотворный запах отталкивает людей. В то же время для людей некоторых профессий оттенок пряного запаха является притягивающим для реализации своих функций. Без этого немислимо осуществлять деятельность в этой сфере (известно изречение Н.И. Пирогова, что патологоанатом должен любить трупы).

Приведенные примеры отражают ту или иную точку фиксации запаха на предложенной модели. На самом деле палитра запахов весьма разнообразна и многоаспектна. Их десятки тысяч, и только часть из них сознательно обрабатывается человеческим мозгом. Они эволюционно выделились для выживания человека. Но их сущность сводится к тому, что запаховые процессы разрушения и самоорганизации находятся в противоречивом и неразрывном единстве.

Итак, самоорганизацию поведения человека определяет сознательное и бессознательное. Если работа сознания поглощает 80% энергетических ресурсов мозга, то непрерывный поток впечатлений, атакующих наше сознание, контролирует бессознательное. Трудно сказать, сколько раз в течение дня (даже во сне, «в столбовых дорогах в бессознательном») нами управляет бессознательное. Это точный и высокоэффективный механизм – наше спасение, хотя бы с точки зрения энергетических ресурсов. Наша жизнь автоматически управляется внутренней бессознательной программой. Граница между сознательным и бессознательным непреодолима. Мы попросту не могли бы целостно контролировать цели и мотивы нашего поведения, творческие идеи, наши представления о мире [14, с. 179-186]. Сознание и бессознательное существует в единстве.

Следовательно, роль бессознательных параметров в самоорганизации личности и толпы весьма велика. Ведущим параметром самоорганизации не только животных, но и людей является запах. Такой нетрадиционный вывод нашего исследования совпадает с неадекватным поведением человека в самоорганизующейся толпе. Личностью назвать человека представляется, вряд ли возможным. Его «Я» размывается и становится безликим «Мы». Над сознанием личности довлеют бессознательные механизмы и силы. В толпе человек становится ближе к животным, со всеми вытекающими последствиями.

#### Библиографический список

1. Назаретян, А.П. Психология массового стихийного поведения: краткий конспект курса // Прикладная психология. – 1999. – № 3.
2. Голованов, Л.В. Космический детерминизм Чижевского. Вступительная статья // А.Л. Чижевский. Земля в объятиях солнца. – М., 1995.
3. Чижевский, А.Л. Космический пульс жизни: Земля в объятиях Солнца. Гелиотараксия. – М., 1995.
4. Волков, А.В. Сто великих загадок астрономии. – М., 2012.
5. Вы и Ваши духи / сост. А.С. Лихонин. – Нижний Новгород, 1999.
6. Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М., 1986.
7. Рязанцев, С.В. В мире запахов и звуков (Занимательная оториноларингология). – М., 1997.
8. Вилсон, Г. Язык жестов – путь к успеху / Г. Вилсон, К. Макклафлин. – СПб., 1999.



9. Кузин, В.С. Психология. – М., 1982.
10. Нейронные сети. Statistica Neural Networks. – М., 2000.
11. Премия Альфреда Нобеля: Лауреаты 2004 года // GEO FOCUS. – 2005. – № 14.
12. Психологический справочник [Э/р]. – М., 1998. – Электрон. опт. диск (CD-ROM).
13. Робертсон, Р. Введение в психологию Юнга. – Ростов-на-Дону, 1999.
14. Лучак Х. Бессознательное // GEO. – 2005. – № 4.

## Bibliography

1. Nazaretyan, A.P. Psikhologiya massovogo stikhiynogo povedeniya: kratkiy konspekt kursa // Prikladnaya psikhologiya. – 1999. – № 3.
2. Golovanov, L.V. Kosmicheskiy determinizm Chizhevskogo. Vstupitel'naya statiya // A.L. Chizhevskiy. Zemlya v ob'yatyakh solnca. – М., 1995.
3. Chizhevskiy, A.L. Kosmicheskiy pul's zhizni: Zemlya v ob'yatyakh Solnca. Geliotaraksiya. – М., 1995.
4. Volkov, A.V. Sto velikikh zagadok astronomii. – М., 2012.
5. Vih i Vashi dukhi / sost. A.S. Likhonin. – Nizhniy Novgorod, 1999.
6. Prigozhin, I. Poryadok iz khaosa: Noviy dialog cheloveka s prirodoy / I. Prigozhin, I. Stengers. – М., 1986.
7. Ryazancev, S.V. V mire zapakhov i zvukov (Zanimatel'naya otorinolaringologiya). – М., 1997.
8. Vilson, G. Yazikh zhestov – puti k uspekhu / G. Vilson, K. Makklafin. – SPb., 1999.
9. Kuzin, V.S. Psikhologiya. – М., 1982.
10. Neyronniye seti. Statistica Neural Networks. – М., 2000.
11. Premiya Al'freda Nobelya: Laureatih 2004 goda // GEO FOCUS. – 2005. – № 14.
12. Psikhologicheskii spravochnik [Э/р]. – М., 1998. – Электрон. опт. диск (CD-ROM).
13. Robertson, R. Vvedenie v psikhologiyu Yunga. – Rostov-na-Donu, 1999.
14. Luchak Kh. Bessoznatel'noe // GEO. – 2005. – № 4.

Статья поступила в редакцию 20.06.14

УДК 159.923

*Buravtsova N.V., Kovalenko V.I.* **MOTIVATION OF AN EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY AMONG FIRST-YEAR STUDENTS.** The paper analyzes factors determining the formation and development of first-year students' motivation to learning and cognitive activity. The results of the research present the specificity of motives for choosing a profession and courses by students at a university. The work shows the relationship of significant parameters of a motivational sphere of students.

**Key words:** higher education, students, motivational space, educational activity, motives for a choice of a profession.

*Н.В. Буравцова, канд. психол. наук, доц. каф. социальной психологии и психофизиологии Новосибирского гос. университета экономики и управления, E-mail: burawzov@yandex.ru; В.И. Коваленко, канд. техн. наук, доц. каф. социальной психологии и психофизиологии Новосибирского гос. университета экономики и управления, E-mail: valentin.kovalenko56@mail.ru*

## МОТИВАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

Статья посвящена анализу факторов, определяющих формирование и развитие мотивации студентов первого курса к учебно-познавательной деятельности. Представлена специфика мотивов выбора студентами профессии и обучения в вузе. Показаны взаимосвязи значимых параметров мотивационной сферы студентов.

**Ключевые слова:** обучение в вузе, студенты, мотивационное пространство, учебная деятельность, мотивы выбора профессии.

Формирование у студентов первого курса мотивации к учебно-познавательной деятельности в вузе в настоящее время выступает как актуальная и сложная проблема. Это обусловлено тем, что вчерашний школьник, в высшем учебном заведении, сталкивается с новой для него системой образования. Данная система отличается от школьного обучения как организационно, методически и содержательно, так и по основным направлениям и целям. Существенно меняется «качество среды»: первокурсник находится не среди одноклассников, с которыми он был знаком многие годы, а попадает в новую группу, на первый план в которой начинает выступать потребность вхождения в эту группу, потребность реализации новых социальных ролей. Нередко у студентов-первокурсников в течение нескольких месяцев с начала обучения остается неудовлетворенной потребность в собственной востребованности. Первый год обучения для любого студента всегда представляет собой сложный период адаптации к новой системе образования, к новым межличностным контактам и взаимосвязям. Быстрая и успешная адаптация студентов к обучению по вузовской системе является основой успешности овладения ими профессией, залогом того, ради чего они пришли в вуз, и ради чего работает система высшего образования.

К сожалению, в первый год обучения обнаруживается некоторый отток первокурсников. Одни утрачивают интерес к обучению; другие переживают трудности в обучении и бро-

сают его из-за неуспеваемости и академических задолженностей; остальные, как правило, ощущают нехватку времени и учатся без особого желания и удовольствия, подчиняясь течению событий или социальному давлению со стороны родителей или педагогов. Многие студенты первого курса переживают сомнения в правильном выборе будущей профессии. Эти сомнения связаны с незнанием собственных способностей, с нехваткой физических и психологических сил для успешного освоения учебной программы, с неумением быстро восстанавливаться после стрессовых ситуаций, с ориентацией на мнение и решение родителей и других членов их семьи. При этом, большинство студентов, даже при наличии всех благоприятных условий, учатся хуже, чем могли бы, так как не владеют эффективными стратегиями учения и возможностями их развития.

На основании этого, формирование и развитие мотивации студентов к учебно-познавательной деятельности является одной из важнейших задач, обеспечивающих формирование личности профессионала. По мнению Е.А. Рождественской, Н.А. Рожиной и др., изучение мотивации студента к обучению и ее формирование представляет собой две стороны единого процесса формирования мотивационной сферы личности. Изучение мотивации – это выявление ее реального уровня, перспектив и зоны ее ближайшего развития у каждого студента и группы (потока) в целом. В то же время, в ходе формирования мотивации вскрываются ее новые резервы,

поэтому подлинное изучение и диагностика реализовываются в процессе ее формирования [1].

В ходе реализации исследовательского этапа внутреннего гранта Новосибирского государственного университета экономики и управления № 1г/2014 по НИР «Мотивационное пространство НГУЭУ» нами было осуществлено тестирование 158 студентов первого курса института менеджмента (119 девушек и 39 юношей в возрасте 18-20 лет).

С целью исследования мотивации студентов к учебно-познавательной деятельности и ориентации на профессиональное обучение был подобран пакет следующих психодиагностических методик: 1) методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной, в которой представлены шкалы: приобретение знаний; овладение профессией; получение диплома; 2) методика изучения мотивации успешной деятельности студента, предполагающая возможность определить внешние мотивы (материальный уровень жизни, ориентация на удачливость, признание и власть) и внутренние мотивы (результат собственной деятельности, личный успех; психическое состояние; преодоление препятствий и призвание); 3) методика изучения мотивов учебной деятельности студентов А.А. Реана, В.А. Якунина, определяющая выраженность 20-ти ведущих мотивов; 4) методика изучения мотивов выбора профессии Р.В. Овчаровой, позволяющая определить внутренние индивидуально значимые и социально значимые мотивы, внешние положительные и отрицательные мотивы выбора профессии; 5) методика Т. Эллерса, направленная на исследование потребности в достижении успеха в актуальном виде деятельности.

Исследование показало, что мотив приобретения знаний у участников исследования присутствует, но не находит своего существенного выражения. Наиболее значимым мотивом обучения студентов является мотив получения диплома (наиболее сильно выражен у девушек). К наименее значимым относится мотив овладения профессией. Он выражен только у половины первокурсников, и у девушек встречается гораздо реже, чем у юношей. Такое распределение мотивов можно объяснить тем, что студенты, участвующие в исследовании, не вполне представляют себе целостный процесс обучения, ориентируются на приобретение диплома при формальном усвоении знаний, на поиск обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов; недостаточно стремятся к приобретению конкретных профессиональных знаний и их применению. Они характеризуются расплывчатым представлением об особенностях будущей профессии и отсутствием направленности на формирование профессионально важных качеств. Сходные результаты получены Л.Г. Ждановой, отмечающей, что в начале обучения студенты часто руководствуются формальными мотивами, не имеют непосредственной установки на учебу, ориентируются на размер оплаты и престиж профессии [2].

Определенный интерес вызывает структура мотивации успешной деятельности участников исследования. Во-первых, девушки-студентки значимо более мотивированы на успешную деятельность, чем юноши. Во-вторых, имеет место устойчивое преобладание интериоризированных мотивов деятельности над экстериоризированными. Т.е., для данных студентов-первокурсников более значима ориентация на проявления успешности, обусловлены их личностными качествами, собственным трудом и связаны с приложением существенных усилий, чем на внешние (показные) и социально-значимые проявления успешности. К наиболее выраженным мотивам успешной деятельности относятся: результативность собственной деятельности – выраженность составляет 77,18% у юношей, 83,78% у девушек; ощущение личного (индивидуального) успеха – 73,85% у юношей, 80,43% у девушек; успешное преодоление препятствий на пути к успеху – 74,28% у юношей, 80,80% у девушек. При этом, успех своей деятельности в вузе участники исследования в значительной мере связывают с материальным уровнем жизни – 72,05% у юношей, 79,71% у девушек. Схожие результаты были получены и для студентов-гуманитариев [3]. Т.е., ориентация на материальный уровень – выступает как значимая мотивационная тенденция.

Выраженность мотивов выбора профессии, которой обучаются студенты (менеджмент и управление организацией) распределена конструктивно: преобладают внутренние индивидуальные и социально-значимые мотивы, которые представ-

ляют собой общественную и личностную значимость выбора профессии; удовлетворение, получаемое от работы; возможность общения, руководства людьми; занятия определенной статусной позиции; получения одобрения социума и т.д. Студенты осознают свои способности к овладению выбранной профессией и понимают преимущества, которые профессия им предоставляет. Наряду с этим, достаточно выражены как внешние положительные мотивы (ориентация на заработок, престиж, продвижение по службе, одобрение коллектива), так мотивы страха наказаний, осуждения, критики и других негативных санкций. При этом потребность студентов в достижении успеха выражена на уровне чуть выше среднего ( $\approx 59,60\%$ ), т.е. в данный момент они более ориентированы на реализацию других потребностей.

Изучение сознательного предпочтения наиболее значимых мотивов обучения выбранной профессии показал наличие определенной специфики:

Три наиболее выраженных мотива (стремление стать высококвалифицированными специалистами; обеспечить успешность своей будущей деятельности; приобрести глубокие и прочные знания) выступают как наиболее конструктивный аспект учебной мотивации. Четвертым по значимости выступает стремление к формальному получению диплома, что свидетельствует о стремлении большого числа студентов ( $\approx 43,60\%$  юношей и  $60\%$  девушек) ориентироваться на поиск нерегламентированных путей сдачи экзаменов и зачетов. К трем из наименее выраженных осознанных мотивов обучения относятся: стремление быть постоянно готовым к очередным занятиям; качественно выполнять педагогические требования; избегать осуждения и наказаний за плохую учебу, свидетельствуют об отсутствии у студентов готовности прилагать усилия для овладения профессиональными знаниями. Слабая выраженность таких мотивов как: стремление быть примером для сокурсников ( $5,88\%$  девушек;  $2,56\%$  юношей), равняться на них в учебе ( $10,92\%$  девушек;  $2,56\%$  юношей), свидетельствует о крайне низкой ориентации студентов на общегрупповые показатели успешности обучения, отсутствие интереса к успехам и неудачам своих одногруппников.

Существует взаимообусловленность изучаемых параметров ( $p \leq 0,05$ ). С ростом ориентации на материальный уровень у студентов возрастает: вера в свою удачливость ( $R_s=0,47$ ); стремление к признанию ( $R_s=0,46$ ) и власти ( $R_s=0,48$ ); личный успех ( $R_s=0,47$ ); стремление к преодолению препятствий ( $R_s=0,45$ ); ориентация на внешние положительные мотивы, т.е. на заработок, стремление к престижу, продвижение по службе, одобрение коллектива и т.п. ( $R_s=0,56$ ). Не менее значимым параметром, определяющим особенность учебной деятельности студентов, выступает и ориентация на формальное получение диплома, с ростом которой усиливается: вера в удачливость ( $R_s=0,51$ ); стремление к признанию ( $R_s=0,43$ ); ориентация на внешнюю мотивацию ( $R_s=0,68$ ). Склонность к формальному получению диплома снижает стремление к овладению профессией ( $R_s=-0,38$ ). Ориентация на удачу взаимосвязана с стремлением к материальному благосостоянию ( $R_s=0,47$ ), признанию ( $R_s=0,52$ ) и власти ( $R_s=0,41$ ); ставится в основу результатов деятельности ( $R_s=0,56$ ), личного успеха ( $R_s=0,40$ ). В то же время, имеются устойчивые тенденции к взаимосвязям с параметрами, определяющими мотивы обучения, обусловленные личностными качествами студентов.

Вышеизложенное позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Наиболее значимым мотивом обучения выступает мотив получения диплома. Мотив приобретения знаний в достаточной мере не находит своего выражения. Т.е., данные студенты не вполне представляют процесс профессионального обучения; ориентированы на формальное получение диплома; недостаточно мотивированы на применение получаемых знаний; характеризуются расплывчатым представлением о будущей профессии и отсутствием устойчивой направленности на формирование профессионально важных качеств. Параметры, в наибольшей степени обуславливающие мотивацию к обучению в вузе: ориентация на высокий материальный уровень, формальное получение диплома и уверенность в собственной удачливости.

2. Наличие осознаваемой ориентации студентов на то, чтобы стать высококвалифицированными специалистами,

обеспечить успешность своей деятельности, приобрести прочные знания, представляет собой эффективный конструкт учебно-познавательной деятельности. В то же время, три из наименее выраженных осознанных мотивов обучения – постоянно готовиться к занятиям; выполнять требования педагогов; избегать санкций за плохую успеваемость, свидетельствуют об отсутствии у данных студентов готовности прикладывать усилия для овладения профессиональными знаниями.

3. Мотивационная специфика нахождения и обучения студентов в вузе свидетельствует об их низкой заинтересованности в групповых успехах; отсутствии интереса к успехам и неудачам своих одногруппников, что, в свою очередь, обуславливает невысокую групповую сплоченность.

4. Блок личностных психологических характеристик участников исследования, определяющих успешное овладение выбранной профессией, вполне сформирован и (при определенных условиях) может выступать в качестве базы для формирования устойчивой внутренней мотивации к учебно-познавательной деятельности и ориентации на профессиональное обучение.

Это дает нам основания для разработки комплексной тренинговой программы, направленной на:

- развитие групповой сплоченности участников исследования и их заинтересованности в успешности общегрупповой деятельности;

- формирование результативного целеполагания и эффективной внутренней мотивации на профессиональное обучение;

- осознание собственных личностных качеств как значимого ресурса для профессионального и личностного развития.

Формулировка этих целей подтверждается и результатами наших исследований, показывающих, что развитие профессиональной идентичности обуславливает уверенность в профессиональной компетентности, готовность принимать на себя ответственность за проблемные ситуации, способствует формированию мотивационно-осмысленной позиции профессионала [4]. Мы полагаем, что реализация программы будет способствовать формированию и развитию у студентов устойчивой мотивации к учебно-познавательной деятельности, ориентации на профессиональное обучение.

#### Библиографический список

1. Рождественская, Е.А. Особенности мотивации обучения в вузе / Е.А. Рождественская, Н.А. Рощина, Е. Н. Кубарев // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2005. – № 1.
2. Жданова, Л.Г. Некоторые особенности мотивации обучения студентов // Педагогические и психологические науки: современные тенденции: материалы международной заочной научно-практич. конф. – Новосибирск, 2012.
3. Буравцова, Н.В. Психологическое пространство личности в контексте проблем профессионального образования // Философия образования. – 2010. – № 1.
4. Буравцова, Н.В. Психологические факторы, обуславливающие развитие организационно-управленческих навыков будущих менеджеров / Н.В. Буравцова, В.И. Коваленко // Мир науки, культуры, образования, 2013. – № 4(41).

#### Bibliography

1. Rozhdestvenskaya, E.A. Osobennosti motivacii obucheniya v vuze / E.A. Rozhdestvenskaya, N.A. Rothina, E. N. Kubarev // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2005. – № 1.
2. Zhdanova, L.G. Nekotorighe osobennosti motivacii obucheniya studentov // Pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki: sovremenniihe tendencii: materialih mezhdunarodnoy zaochnoy nauchno-praktich. konf. – Novosibirsk, 2012.
3. Buravcova, N.V. Psikhologicheskoe prostranstvo lichnosti v kontekste problem professionalnogo obrazovaniya // Filosofiya obrazovaniya. – 2010. – № 1.
4. Buravcova, N.V. Psikhologicheskie faktorih, obuslovliyayutchie razvitie organizacionno-upravlencheskikh navihkov budutikh menedzherov / N.V. Buravcova, V.I. Kovalenko // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya, 2013. – № 4(41).

Статья поступила в редакцию 20.06.14

УДК 159.923

**Buravtsova N.V., Kovalenko V.I. FORMATION OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE MOTIVATION USING A SOCIAL-PSYCHOLOGICAL TRAINING.** This article analyzes the possibilities of formation and development of educational and cognitive motivation of first-year students. The work has a purpose to present a program of socio-psychological training for forming motivation. It also shows the results of implementation of this program in forming a motivational sphere among students.

**Key words:** studies in higher education schools, students, motivational space, educational activity, ways of forming motivation for learning.

**Н.В. Буравцова**, канд. психол. наук, доц. каф. социальной психологии и психофизиологии Новосибирского гос. университета экономики и управления, E-mail: burawzov@yandex.ru; **В.И. Коваленко**, канд. техн. наук, доц. каф. социальной психологии и психофизиологии Новосибирского гос. университета экономики и управления, E-mail: valentin.kovalenko56@mail.ru; **Ю.А. Думрауф**, ассистент каф. социальной психологии и психофизиологии Новосибирского гос. университета экономики и управления; E-mail: julia.dumrauf@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ С ПОМОЩЬЮ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Статья посвящена анализу возможностей формирования и развития учебно-познавательной мотивации студентов первого курса. Представлена программа социально-психологического тренинга формирования мотивации. Показаны результаты реализации программы формирования мотивационной сферы студентов.

**Ключевые слова:** обучение в вузе, студенты, мотивационное пространство, учебная деятельность, пути формирования учебной мотивации.

Известно, что одним из наиболее эффективных факторов успешного обучения студента в вузе является его собственная мотивация. Недостаточная учебно-познавательная мотивация зачастую является наиболее частой причиной низ-

кой учебной успеваемости студента. Поэтому решение проблемы ее формирования представляется высоко актуальной.

Психологическая диагностика учебно-познавательной мотивации, а также ее формирование и развитие представ-

ляет собой сложный и поэтапный процесс, который должен сопровождать обучающегося на протяжении всего периода обучения. К сожалению, классически организованный учебный процесс не в полной мере может удовлетворить такой познавательный интерес. Ещё одним важным компонентом учебной мотивации является внутренняя ориентация студента на успешность. Развитие личностной успешности способствует повышению учебной мотивации. В то же время, учебный процесс в вузах организован таким образом, что развитию внутренней успешности в рамках занятий уделяется не большое внимание в силу того, что цели и задачи учебных занятий несколько иные.

Исследование, проведенное нами в рамках внутреннего гранта Новосибирского государственного университета экономики и управления № 1г/2014 по НИР «Мотивационное пространство НГУЭУ» с участием 158 студентов первого курса (119 девушек и 39 юношей 18-20 лет), показало:

- несмотря на сформированность у респондентов блока личностных характеристик, определяющих успешное овладение выбранной профессией, и наличие ориентации на то, чтобы стать высококвалифицированными специалистами, они не вполне представляют процесс профессионального обучения; ориентированы на формальное получение диплома; недостаточно мотивированы на получение информации о профессиональном применении получаемых знаний; характеризуются расплывчатым представлением об особенностях будущей профессии и отсутствием устойчивой направленности на формирование профессионально важных качеств;

- мотивацию участников исследования к обучению в наибольшей степени обуславливает ориентация на высокий материальный уровень, формальное получение диплома и вера в свою удачливость;

- мотивационная специфика нахождения и обучения студентов в вузе свидетельствует об их низкой заинтересованности в групповых успехах; отсутствии интереса к успехам и неудачам своих одноклассников, что, в свою очередь, обуславливает невысокую групповую сплоченность [1].

Как показывают исследования А.Н. Леонтьева, мотивация представляет собой психологический компонент, индивидуально формирующийся самой личностью, и имеющий многоуровневый и динамический характер [2]. Мотивационная сфера студентов, отмечает О.В. Солодянкина, выступает как важный элемент профессионального образования и как фактор повышения его качества. Необходимо создать условия для профессионального саморазвития студентов, через осознание своих потребностей, определение целей, выработку мировоззренческой позиции и жизненной стратегии [3]. М.В. Романова отмечает, что период обучения в вузе является важной составляющей становления профессионала, когда человек получает необходимые знания и умения, уточняет исходное представление о деятельности, которой решил себя посвятить. Именно на этом этапе человек должен решить вопрос о приоритетности своих жизненных ценностей, наметить ближайшие и перспективные цели, «попробовать» себя в различных ситуациях. По мнению автора, приобретению высокой квалификации сопутствует важная проблема – личное, «пристрастное» отношение к предстоящей работе, ориентация на профессиональные, корпоративные, а не чисто материальные ценности, связанные с деятельностью в данном качестве [4].

Из этого следует, что в учебном процессе необходимы специально организованные мероприятия, позволяющие развивать как познавательный интерес, так и внутреннюю успешность личности. Одним из эффективных методов формирования этих компонентов учебной мотивации является социально-психологический тренинг – один из современных методов групповой психологической работы в различных областях деятельности.

Для формирования мотивационного пространства студентов к учебно-познавательной деятельности нами была разработана и реализована тренинговая программа, направленная на:

- развитие групповой сплоченности участников исследования и их заинтересованности в успешности общегрупповой деятельности;

- формирование результативного целеполагания и эффективной внутренней мотивации к учебной деятельности и ориентации на профессиональное обучение;

- осознание студентами собственных личностных качеств как значимого ресурса для профессионального и личностного развития.

Программа рассчитана на 8 занятий по 2 часа каждое. План тренинга включал следующие темы:

1. Осознание собственных мотивов на обучение.
2. Внешние и внутренние активаторы мотивации.
3. Основы таймменеджмента: способы грамотного распределения внутренних и внешних ресурсов в процессе обучения.
4. Внутренняя мотивация к обучению, целеполагание в образовательном процессе.
5. Выявление внутренних мотивов на обучение и их активация.
6. Личностная успешность: техники развития мотивации достижений.
7. Индивидуальная ценностная основа мотивации.
8. Техники постановки цели: психология и внутренняя стратегия.

В реализации программы приняли участие две студенческие группы в количестве 18 и 20 человек.

Мотивационные параметры респондентов до и после реализации тренинговой программы исследовались с помощью следующего пакета психодиагностических методик: 1) методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной, в которой представлены шкалы: приобретение знаний; овладение профессией; получение диплома; 2) методика изучения мотивации успешной деятельности студента, предполагающая возможность определить внешние мотивы (материальный уровень жизни, ориентация на удачливость, признание и власть) и внутренние мотивы (результат собственной деятельности, личный успех; психическое состояние; преодоление препятствий и призвание); 3) методика изучения мотивов учебной деятельности студентов А.А. Реана, В.А. Якунина, определяющая выраженность 20-ти ведущих мотивов; 4) методика изучения мотивов выбора профессии Р.В. Овчаровой, позволяющая определить внутренние и внешние положительные и отрицательные мотивы выбора профессии; 5) методика Т. Эллера, направленная на исследование потребности в достижении успеха в актуальном виде деятельности.

Сравнение результатов, полученных до и после реализации тренинговой программы, показало наличие определенных статистически значимых изменений ( $p \leq 0,05$ ). Так, с 73,00 до 84,04 процентилей повысился мотив приобретения глубоких и прочных знаний; с 40,04 до 44,43 процентилей возросла мотивация к успешному обучению; с 13,0 до 16,35 процентилей – стремление на продолжение обучения в данном вузе. Существенно повысилась мотивация на овладение выбранной профессией – с 51,01 до 57,00 процентилей. Одним из показательных результатов реализации тренинговой работы мы считаем усиление у респондентов внутренних мотивов выбора будущей профессии: выраженность внутренних социально-значимых мотивов возросла с 18,53 до 19,69 ( $p \leq 0,05$ ); выраженность внутренних индивидуальных мотивов повысилась с 19,83 до 20,06 баллов, хотя различия статистически не значимы. Следовательно, для участников программы развития мотивации к учебно-познавательной деятельности значительно большую важность приобрели мотивы общественной и личностной значимости выбора профессии; мотивация удовлетворения от работы; возможность общения или занятия определенной статусной позиции; возможность получить одобрение со стороны социума и т.д. Студенты осознают свои способности к овладению выбранной профессией и понимают преимущество, которые профессия им предоставляет.

В то же время, имеет место определенный рост внешних отрицательных мотивов (страх наказаний, осуждения, критики и других негативных санкций) с 12,37 до 18,53 баллов ( $p \leq 0,05$ ). Выросло стремление получить диплом пусть даже и формальным путем с 47,03 до 75,00 процентилей ( $p \leq 0,05$ ).

Для всестороннего анализа эффективности тренинговой программы проводилось анкетирование участников. По их мнению, после участия в тренинге они стали увереннее в себе и своих силах; научились управлять своим временем; научились ставить перед собой четкие цели и добиваться их; у них возросла мотивация к обучению, так как они смогли определить, что именно им нравится в учебе «разобрались в том, зачем учиться»; лучше узнали друг друга и, как следствие – студенческие группы стали более сплоченными.

Наряду с этим, выявлено, что одна из тренинговых групп была менее ориентирована на формирование мотивации, так как в ней интенсивно начали реализовываться процессы командообразования. Участники пришли к мнению, что без командного духа и командных целей сложно работать над собственной внутренней мотивацией к обучению. Таким образом, одним из важных факторов формирования познавательного интереса к учёбе и мотивации к достижению успеха является командообразование. На наш взгляд, с этой целью в начале обучения со студентами-первокурсниками рационально проводить тренинг общения и командообразования – в формате самостоятельной дисциплины или практикума [5]. Кроме того, были выявлены субъективные факторы, которые могли бы увеличить интерес первокурсников к процессу обучения: увеличение качества и количества интерактивных занятий; наличие расписания, ориентирующего психофизиологические особенности студентов; наличие внеаудиторных форм работы в виде психологических игр, тренингов, направленных на процессы сплочения студенческой группы; наличие мероприятий, в большей степени ориентирующих обучающихся на конкретную практическую профессиональную деятельность; наличие преподавателя-куратора искренне заинтересованного в работе со студентами.

Это дает нам основания для формулировки определенных **выводов**:

1. Реализация программы социально-психологического тренинга способствует формированию у студентов первого курса мотивации к учебно-познавательной деятельности. У участников данной программы значимо повысилась мотивация на приобретение глубоких и прочных знаний; сформировалась мотивация к успешному обучению и стремление на продолжение обучения в данном вузе.

2. Для участников исследования значимо большую важность приобрели мотивы общественной и личностной значимости выбора профессии; возможности профессионального общения, занятия определенной статусной позиции; получение

одобрения со стороны социума. Они более осознанно оценивают свои способности к овладению выбранной профессией и понимают ее преимущества.

3. Весьма значимым для формирования и развития мотивации студентов к учебе выступает сплоченность студенческих групп. Так как, придя в вуз, студенты-первокурсники попадают в иную социальную среду, где на первый план начинает выступать потребность вхождения в новую группу, потребность реализации новых социальных ролей, потребность личной востребованности, огромное значение приобретает реализация процессов формирования командного духа и командных целей. Без этого невозможно должным образом сформировать мотивационное пространство студента вуза.

4. Увеличение качества и количества интерактивных занятий; внеучебных мероприятий, ориентирующих студентов на практическую профессиональную деятельность; наличие эффективного куратора также будут способствовать развитию мотивационного пространства студентов к обучению в вузе.

Формирование и развитие учебной мотивации студентов – сложный и многоплановый процесс. Это процесс формирования особого пространства, где преподаватель и студент выступают как равноправные партнеры; помогающих отношений, когда преподаватель помогает студентам осознать содержание образовательного опыта и содействует его развитию. Реализация этого процесса возможна при условии знания студентами своих когнитивных и эмоционально-волевых качеств, позволяющих проявить индивидуальную избирательность в работе с учебным материалом; наличия навыков целеполагания, таймменеджмента и самопрезентации. Разработанная и реализованная нами программа тренинга, направленная на формирование у студентов НГУЭУ мотивации к учебно-познавательной деятельности, показала возможность запуска этого процесса. Мы считаем, что полученные результаты найдут свое применение в преподавательской и кураторской деятельности.

#### Библиографический список

1. Буравцова, Н.В. Особенности мотивационного пространства студентов первого курса к учебно-познавательной деятельности / Н.В. Буравцова, В.И. Коваленко // СМАЛЬТА. – 2014. – № 2.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2005.
3. Солодянкина, О.В. Мотивация учебной деятельности студентов направления «социальная работа» // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. – 2012. – № 11(19).
4. Романова, М.В. Проблема формирования мотивации студентов во время обучения в ВУЗе // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2006. – № 6.
5. Думрауф, Ю.А. Программа дисциплины «Тренинг общения и командообразования» // СМАЛЬТА. – 2014. – № 2.

#### Bibliography

1. Buravcova, N.V. Osobennosti motivacionnogo prostranstva studentov pervogo kursa k uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti / N.V. Buravcova, V.I. Kovalenko // SMALJTA. – 2014. – № 2.
2. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. – M., 2005.
3. Solodyankina, O.V. Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti studentov napravleniya «social'naya rabota» // Sovremennije issledovaniya social'nykh problem: ehlektronnij nauchnij zhurnal. – 2012. – № 11(19).
4. Romanova, M.V. Problema formirovaniya motivacii studentov vo vremya obucheniya v VUZe // Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo. – 2006. – № 6.
5. Dumrauf, Yu.A. Programma disciplin «Trening obsheniya i komandoobrazovaniya» // SMALJTA. – 2014. – № 2.

Статья поступила в редакцию 20.06.14

УДК 159.9

**Kostin Ye.Yu. TEACHERS' EMOTIONAL BURNOUT IN THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE.**

The paper is devoted to the study of an emotional burnout syndrome. The work considers the notion of an emotional burnout syndrome from the viewpoints of Russian and foreign scientists. The author explores qualitative characteristics of the syndrome, distinguishes models of emotional burnout and factors that cause it.

**Key words:** emotional burnout, syndrome, emotional exhaustion, emotional activity.

**Е.Ю. Костин**, аспирант Московского гос. гуманитарного университета им М.А. Шолохова, г. Москва,  
E-mail: freshcerber@mail.ru

## ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Автор рассматривает проблему изучения синдрома эмоционального выгорания. В статье рассматривается понятие синдрома эмоционального выгорания с точки зрения отечественной и зарубежной науки, изучаются

его качественные характеристики; выделяются модели эмоционального выгорания, факторы, играющие существенную роль в «выгорании».

**Ключевые слова:** Эмоциональное выгорание, синдром, эмоциональное истощение, психоэмоциональная деятельность.

Выполнение педагогической деятельности сопровождается разнообразными эмоциональными состояниями: положительными, отрицательными, нейтральными. Это эмоциональное сопровождение во многом определяет продуктивность деятельности педагога, которая также влияет на личность, что при определенных условиях может привести к синдрому «эмоционального выгорания».

Термин «burnout» (эмоциональное выгорание) введен американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергом в 1974 г. для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи [1]. Синдром «выгорания» наиболее характерен для представителей коммуникативных профессий, к которым относится и профессия «педагог».

Эмоциональное выгорание стало предметом исследования как отечественных, так и зарубежных ученых. Данной проблемой занимались М.В. Борисова, Л.М. Митина, В.Е. Орел, Н.С. Пряжников, Т.В. Форманюк, Н.А. Янковская и др.

Особое место в ряде ученых, исследующих эмоциональное выгорание, занимает В.В. Бойко. В работах автора детально описан синдром эмоционального выгорания, стадии его формирования и характерные симптомы, связанные с каждой из стадий.

Такие психологи, как И.А. Акиндинова, О.П. Бусовикова, Т.Н. Мартынова, О.И. Бабич и др., рассматривают и иные подходы к данной проблеме и определяют выгорание как функциональный стереотип, позволяющий дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы.

В то же время могут возникать его дисфункциональные следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами. Иногда это обозначается понятием «профессиональное выгорание», что позволяет рассматривать такое явление в аспекте личной деформации под влиянием профессиональных стрессов.

Проблема синдрома эмоционального выгорания наиболее объективно исследована в работах американского психиатра Н. Фрейденберга, социального психолога К. Маслаха, в которых, названные ученые, определяют эмоциональное выгорание как физическое и эмоциональное истощение и утрату полноценного восприятия окружающей действительности, в том числе и в профессиональной деятельности [2].

Отечественные ученые Е.Е. Алексеева, В.Н. Феофанов, Т.В. Редина придают определенное значение проявлению эмоционального выгорания, связанного с профессиональной деятельностью, и, в то же время, указывают на значимость такого фактора, как социальная среда, что означает необходимость рассмотрения проблемы во взаимосвязи профессиональной деятельности, в данном случае – педагогической, и влияния социальной среды. Главной причиной синдрома эмоционального выгорания считается психологическое переутомление.

Проанализировав имеющуюся литературу по данной проблематике, выделим основные характеристики эмоционального выгорания:

- ригидность (Г.В. Залевский);
- потеря мотивации (К. Чернисс);
- потеря интереса к работе и жизни вообще, эмоциональное безразличие, оупение, ощущение постоянного отсутствия сил (С. Филина);
- общая негативная установка на жизненные перспективы.

Выделим модели эмоционального выгорания. Согласно первой модели, «выгорание» – это состояние физического и психического истощения, вызванного длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях. Данная трактовка близка к пониманию «выгорания» как синдрома «хронической усталости». Приверженцы этого подхода не ограничивают «выгорание» какими-то определенными профессиональными группами.

Вторая модель принадлежит голландским исследователям. Они рассматривают «выгорание» как двухмерный конструкт, состоящий из эмоционального истощения и деперсонализации. Последняя проявляется в изменении отношения к себе, либо к другим (подчиненным, пациентам, коллегам).

Наиболее распространенной является трехкомпонентная модель синдрома «выгорания» американских исследователей К. Маслаха и С. Джексона, где «выгорание» понимается как синдром эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений [3].

Эмоциональное истощение рассматривается как основная составляющая «профессионального выгорания» и проявляется в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении. Вторая составляющая – деперсонализация – проявляется в деформации отношений с другими людьми.

В одних случаях это может быть повышение зависимости от других. В иных случаях – повышение негативизма, циничности установок и чувств по отношению к реципиентам: пациентам, клиентам, подчиненным и другим.

Третий компонент «выгорания» – редукция личных достижений – может проявляться либо в тенденции к негативно-му оцениванию себя, своих профессиональных достоинств и возможностей либо в редуцировании собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим.

На современном уровне синдром эмоционального выгорания определяется как дезадаптированность к рабочему месту из-за чрезмерной нагрузки и неадекватных межличностных отношений. Люди, которые горят на работе, активно помогают другим, берут дополнительные нагрузки, занимают активную социальную позицию.

Наиболее выраженной фазой «выгорания», как показали исследования Э.П. Кожевниковой и Э.Ф. Зеера, является фаза истощения, характеризующаяся тем, что педагог начинает ощущать, что эмоционально уже не может помогать субъектам своей деятельности, не в состоянии войти в их положение, сочувствовать и сопереживать, отзываться на ситуацию, которые должны трогать, побуждать, усиливать интеллектуальную, волевую и нравственную отдачу. Педагог постепенно приучается работать как робот. В других же сферах он живет полнокровными эмоциями [4].

Психосоматически выгорание начинает проявляться в постепенном реакции негативных установок в отношении себя, тех с кем приходится работать.

Также выделяют три фактора, играющие существенную роль в «выгорании» (А. Пинес, Е. Азонсос, 1983; С. Маслаха, 1982; Р. Торнтон, 1992): личностный, ролевой, организационный. У К. Кондо, соответственно: индивидуальное, социальное и характер работы и рабочего положения.

Кроме того, имеется еще одна классификация факторов, провоцирующих «выгорание». Факторы делятся на внешние и внутренние.

Внешние факторы, обуславливающие эмоциональное выгорание: хроническая напряженность психоэмоциональная деятельность, дестабилизирующая организация деятельности, повышенная ответственность за исполняемые функции и операции, неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности, психологически трудный контингент, с которым имеет дело профессионал в сфере общения.

Внутренние факторы, обуславливающие эмоциональное выгорание: склонность к эмоциональной ригидности, интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности, нравственные дефекты и дезориентация личности.

Таким образом, синдром эмоционального выгорания педагога – это психогенное расстройство, возникающее при выполнении личностью профессиональной деятельности.

## Библиографический список

1. Maslach, C. Burned-out // Human Behavior. – 1976. – № 5.
2. Maslach, C. The measurement of experienced burnout / C. Maslach, S. Jackson // Journal of Occupational Behavior. – 1981. – № 2.
3. Pillay, H. Well-being, burnout and competence: implications for teachers / H. Pillay, R. Goddard, L. Wilss // Australian Journal of Teacher Education – Vol. 30. – № 2.
4. Василенко, А.Ю. Самоактуализация личности как фактор профилактики синдрома эмоционального выгорания // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 1(4). – Сер.: Педагогика, психология.

## Bibliography

1. Maslach, C. Burned-out // Human Behavior. – 1976. – № 5.
2. Maslach, C. The measurement of experienced burnout / C. Maslach, S. Jackson // Journal of Occupational Behavior. – 1981. – № 2.
3. Pillay, H. Well-being, burnout and competence: implications for teachers / H. Pillay, R. Goddard, L. Wilss // Australian Journal of Teacher Education – Vol. 30. – № 2.
4. Vasilenko, A.Yu. Samoaktualizaciya lichnosti kak faktor profilaktiki sindroma ehmocionaljnogo vihgoraniya // Vektor nauki TGU. – 2011. – № 1(4). – Ser.: Pedagogika, psikhologiya.

Статья поступила в редакцию 18.06.14

УДК 159.9.07

*Oksanich S.I.* **PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS' SELF-DEVELOPMENT IN FORMING MENTAL HEALTH.** The psychological health is considered to be an important characteristic of a person that reflects and stipulates the ability to assign attainable aims, to move in the direction of their achievement, adjusting your behavior to reality. The article presents the data of experimental works on conservation and maintenance of mental health of students that had been held in three phases in Essentuki Medical College. The achieved results of the author's research have been formulated in a number of practical recommendations.

**Key words:** mental health, motivation, personality, experimental program, psycho-emotional characteristics.

**С.И. Оксанич**, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВПО «Пятигорский гос. лингвистический университет», г. Пятигорск, E-mail: halun@bk.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Психологическое здоровье рассматривается как устойчивая характеристика человека, которая отражает и обуславливает его способность ставить перед собой принципиально достижимые и смыслообразующие жизненные цели, двигаться к их достижению, согласовывая свое поведение с реальностью. В статье приводятся данные экспериментальной работы по сохранению и поддержанию психологического здоровья студентов, которая проводилась в три этапа на базе Ессентукского медицинского колледжа. На основе полученных данных, автором был сформулирован ряд практических рекомендаций.

**Ключевые слова:** психологическое здоровье, мотивация, личность, экспериментальная программа, психоэмоциональные характеристики.

Здоровье отдельного человека характеризуется полнотой проявления жизненных сил, ощущения жизни, всесторонностью и долговременностью, социальной активностью и гармоничностью развития личности. Психологическое здоровье является относительно устойчивой характеристикой человека как целостного биосоциального существа, которая отражает и обуславливает его способность ставить перед собой принципиально достижимые и смыслообразующие жизненные цели, двигаться к их достижению, согласовывая свое поведение с реальностью (требованиями общества и законами природы) и осуществляя саморегуляцию на всех уровнях (от психофизиологического до уровня ценностных ориентации и мировоззрения).

Возрастные особенности отношения студентов к психологическому здоровью обусловлены новыми качественно-психологическими образованиями (сформированность самосознания, устойчивого образа своей личности, мотивационно-потребностной сферы). Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, и интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией – с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта.

Основным критерием психологического здоровья, по мнению О.С. Васильевой, является эмоциональное благополучие, переживание – как внутреннее состояние и глубинное отношение к себе и другим людям, к жизни, т.е. ощущение изначальной самооценности человека. В проблеме личностного здоровья в понимании С.Л. Братченко, выделяются интрапер-

сональные критерии личностного роста (принятие себя; открытость внутреннему опыту переживаний; понимание себя; ответственная свобода; целостность; динамичность) и интерперсональные критерии (принятие других; понимание других; социализированность; творческая адаптивность).

Наша экспериментальная работа проводилась на базе Ессентукского медицинского колледжа. В состав контрольной группы вошли студенты 1-5 курсов отделений «Лечебное дело», «Сестринское дело», общее количество которых составило 104 человека. В состав экспериментальной группы вошли студенты 1-5 курсов отделения «Лечебное дело», общее количество которых составило 142 человека. Всего в экспериментальной работе приняло участие 246 студентов 1-5-х курсов в возрасте от 16 до 20 лет.

Экспериментальная программа по сохранению и поддержанию психологического здоровья студентов предполагала три этапа работы:

На 1 этапе проводилось обследование психологического здоровья студентов с помощью сконструированного нами психодиагностического комплекса методов.

На 2 этапе проводилась экспериментальная программа по сохранению и поддержанию психологического здоровья студентов, которая включает в себя проведение социально-психологического тренинга.

**Цель тренинговой программы – формирование социальной активности у студентов как условие для сохранения и поддержания их психологического здоровья.**

Продолжительность работы группы составляла 21 занятие. Длительность одного занятия – 60 мин, периодичность –

1-2 раза в неделю. Первое и последнее занятия отводились на диагностику.

На 3 этапе проводилось повторное обследование психологического здоровья студентов после проведения экспериментальной программы. Для этого использовались те же методики. В ходе индивидуального консультирования обсуждались результаты тренинга с каждым участником.

Экспериментальная программа сохранения и поддержания психологического здоровья студентов, включающая в себя диагностический раздел («Диагностический минимум»), содержательный раздел (социально-психологический тренинг), технологический раздел (комплекс психологических игр и упражнений к тренинговой программе «Сохранение и поддержание психологического здоровья студентов»), предполагает создание психологической службы, обеспечивающей психологическое сопровождение по реализации программы, изучение психологического здоровья студентов за счет специально обоснованной диагностики, направляющей в последующем всю содержательную работу педагогов и психологов по сохранению и поддержанию психологического здоровья на основе использования комплекса психологических игр и упражнений, составляющей в целом технологию здоровьесбережения.

Наиболее важными структурными компонентами психологического здоровья студентов являются: а) психо-эмоциональный статус (уровень тревожности, эмоциональная устойчивость (стабильность), отношение к образовательной среде); б) представления студентов о здоровом образе жизни (составляющие здорового образа жизни), в) ценностное самотношение (самотношение, самооценка, степень удовлетворенности основных потребностей, ценностные ориентации).

В ходе эксперимента мы применили методики, которые позволяют определить некоторые составляющие психологического здоровья: 1) состояние психоэмоциональных характеристик, используя тест школьной тревожности Филлипса, методику определения эмоциональной устойчивости (стабильности) – неустойчивости (нейротизма, тревожности) Ю.Л. Ханина; 2) степень удовлетворенности образовательной средой медицинского колледжа, используя анкету «Психологическая диагностика образовательной среды колледжа» И.А. Баяевой; 3) представления студентов о здоровом образе жизни, используя разработанную нами анкету «Изучение представления студентов о здоровом образе жизни» на основе методики ценностных ориентации М. Рокича; 4) ценностное самотношение, используя опросник самотношения В.В. Столина, методику изучения самооценки Дембо-Рубинштейн, метод исследования ценностных ориентации М. Рокича, адаптированный А. Гаштаутасом, М.А. Семеновым, В.А. Ядовым [1].

Организацию и внедрение экспериментальной программы мы разделили на составляющие: 1) создание психологической службы медицинского колледжа как социального условия обеспечения психологического развития студентов; 2) реализация диагностического раздела программы (комплекс диагностических мероприятий); 3) реализация педагогического раздела (комплекс педагогических действий, направленных на сохранение и поддержание психологического здоровья студентов); 4) реализация психологического раздела (комплекс психологических действий, в который входит социально-психологический тренинг).

Таким образом, первый этап экспериментальной работы по изучению составляющих психологического здоровья студентов позволил нам, во-первых, определить особенности психологического здоровья студентов в контрольной и экспериментальной группе, во-вторых, спланировать построение

экспериментальной программы сохранения и поддержания психологического здоровья студентов.

Качественный анализ количественных результатов, полученных в результате исследования, позволил сделать определенные выводы по взаимосвязи между различными показателями психологического здоровья и стратегиями поведения в эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферах, являющихся составляющими внутренней картины здоровья.

Разработанная экспериментальная программа позволила изучать особенности индивидуального и личностного развития студента, его мотивационно-потребностной сферы, интересов и склонностей. Это дает большие возможности для организации психопрофилактической, коррекционной и консультативной работы («Диагностический минимум»). «Диагностический минимум» выявляет возможные факторы декомпенсации в формировании психологического здоровья, на его основе составляется план развития группы с ее сильными сторонами, целями, задачами куратора и педагогического коллектива в сохранении и поддержании психологического здоровья студентов. Оценка результатов внедрения экспериментальной программы по сохранению и поддержанию психологического здоровья студентов дала возможность увидеть достоверные изменения в компонентах психологического здоровья. Так, на контрольном этапе эксперимента исследование эмоциональной устойчивости показало переход 60% студентов экспериментальной группы на средний уровень сформированности, 15% – на высокий уровень, 25% – на низкий уровень сформированности; переход сформированности самооценки у студентов к адекватной самооценке – у 81%, завышенной самооценке – у 11%, заниженной – у 8%; высокому уровню сформированности биологических потребностей стало соответствовать 41% студентов, социальных потребностей – 55% студентов, духовных потребностей – 33% студентов. На средний уровень сформированности биологических потребностей смогли перейти 59% студентов, социальных потребностей – 45%, духовных потребностей – 43% студентов.

Таким образом, полученные изменения в процессе проведения экспериментальной программы в выраженности уровня сформированности психологического здоровья студентов свидетельствуют о том, что у студентов экспериментальной группы после проведения экспериментальной программы произошли значимые изменения в компонентах психологического здоровья студентов, что показало эффективность введения компонентов службы практической психологии в образовательное пространство учебного заведения. Анализ данных, полученных в ходе настоящего исследования, позволяет сформулировать ряд практических рекомендаций: применявшийся в исследовании комплекс диагностических методик, направленный на определение компонентов психологического здоровья, может быть рекомендован психологическим службам для организации психопрофилактической, коррекционной и развивающей работы; материалы исследования могут быть использованы при чтении курсов возрастной, педагогической, медицинской психологии, а также на практических занятиях по психологии в условиях среднего и высшего профессионального образования; экспериментальная программа по сохранению и поддержанию психологического здоровья студентов может быть рекомендована для проведения психопрофилактической, коррекционной и развивающей работы практическими психологами; разработанная модель психологической службы может быть использована при организации служб практической психологии в системе среднего и высшего профессионального образования.

#### Библиографический список

1. Лобейко Ю.А., Швалева Н.М., Оксанич С.И. Самодиагностика и развитие личности студента // Учебное пособие. – М.: Нар. Образование; Ставрополь: Изд-во СтГАУ «АГРУС», 2004.

#### Bibliography

1. Lobeyko Yu.A., Shvaleva N.M., Oksanich S.I. Samodiagnostika i razvitiye lichnosti studenta // Uchebnoye posobie. – M.: Nar. Obrazovanie; Stavropolj: Izd-vo StGAU «AGRUS», 2004.

Статья поступила в редакцию 10.06.14



УДК 159.9.072

**Ryzhova P.V. MORAL AND EMOTIONAL ATTITUDE OF PRESCHOOL CHILDREN TO CHARACTERS OF PLAYS.**

The article is devoted to a problem of perception of performances by preschool-aged children. The article deals with the main approaches to the notion of perception of theatrical performances; it also reviews phases of perception of performances in which elements of artistic and aesthetic development appear and become active. The paper provides readers with the results of the research of emotional relationship of preschool children with characters of plays. The author describes regularities of this psychological phenomenon.

**Key words:** perception of theatrical plays, artistic perception, preschool age, catharsis, moral, emotional assessment, understanding, evaluation of morality.

**П.В. Рыжова**, ст. преп. каф. Психолого-педагогического образования Шадринского филиала Московского гос. гуманитарного университета им М.А. Шолохова, г. Шадринск, E-mail: pvrigova@bk.ru

## **ПРАВСТВЕННАЯ ОЦЕНКА И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ПЕРСОНАЖАМ СПЕКТАКЛЕЙ**

Статья посвящена вопросу восприятия спектаклей детьми дошкольного возраста. В статье рассматриваются основные подходы к понятию восприятия театральных постановок, рассмотрены фазы восприятия спектаклей, в которых проявляются, активизируются и формируются элементы художественно-эстетического развития, приведены результаты исследования эмоционального отношения дошкольников к героям спектаклей, рассмотрены закономерности данного психологического феномена.

**Ключевые слова:** восприятие спектаклей, художественное восприятие, дошкольный возраст, катарсис, нравственность, эмоциональная оценка, понимание, оценка нравственности.

Вопрос влияния искусства на личность и личностный рост ребенка интересовал представителей научного знания давно. В их числе представители отечественной психологии, такие как Г.Г. Шпет, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов. Педагоги К.Д. Ушинский и С.Г. Шацкий. Проблема восприятия искусства так же не нова. Пути решения этой проблемы обнаруживаются в работах философов (М.М. Бахтин, Г. Гадамер, М.К. Мамардашвили, Х. Ортега-и-Гасет), эстетиков (А.И. Буров, А.Ф. Еремеев, Б.С. Мейлах, Е. Шимунек) и психологов (Э. Баллоу, Д. Берлайн, Л.С. Выготский, П.М. Якобсон).

Спектакль выступает как целостное произведение театрального искусства, после представления спектакль существует только в памяти зрителя. Это сохранение возможно лишь в том случае, когда зритель способен реконструировать заложенную в спектакле смысловую структуру. Этому способствует конечная рефлексия, которая «есть рефлексия очень большого опыта, возникшего в процессе восприятия, понимания, смыслообразования, наращивания смысла, причем этот опыт складывается именно в процессе действий со множеством последовательных и логически взаимообусловленных микроконтекстов» [1, с. 76]. Под восприятием театральных спектаклей понимается отношение зрителя к спектаклю и его активность; способность использования им полученной от сцены информации для ее понимания и анализа; интерпретация произведения зрителем или анализ психических, интеллектуальных и эмоциональных процессов понимания спектакля [2].

Восприятие театральных представлений предполагает способность личности чувствовать и различать прекрасное и безобразное, трагическое и комическое, видеть все идейно-эмоциональное богатство художественного образа, воспринимать его и отзываться на него эмоционально [3]. Восприятие театрализованных постановок, как осмысленное восприятие, представляется в виде цепочки: переживание (чувство) – осознанность – оценка. В литературе также выделяется три фазы восприятия, в которых проявляются, активизируются и формируются элементы художественно-эстетического развития: предкоммуникативная (потребность, мотив, установка); коммуникативная (вкус, идеал, навык общения с искусством); посткоммуникативная (оценка, закрепление или появление новых ценностей, катарсис).

И.В. Цунский [4] предлагает анализировать театральные тексты, развивая его на определенные минимальные единицы – театральные знаки. С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский [5] рассматривают стадии процесса понимания художественного произведения: первая стадия – узнавание, идентификация (отождествление) воспринимаемого объекта. Данная стадия вы-

ступает самой элементарной стадией понимания; вторая стадия – подведение под определенный тип, род, то есть генерализация, объяснение, нахождение схожих черт; третья стадия – нахождение специфических черт и качеств, индивидуализация; четвертая стадия – осознание целей, причин, мотивов, источников процесса осмысления сообщения или явления.

Эмоциональный компонент восприятия спектаклей в нашем исследовании выступает как эмоциональные реакции и состояния, может определяться с помощью положительных и отрицательных эмоций, эмоциональной чувствительности, а также эмоциональное отношение к сценическому действию или персонажу.

В русле изучения эмоционального компонента Л.Е. Оболенским [6] раскрыта динамика эмоциональных адекватных и неадекватных реакций при восприятии произведений искусства; в исследованиях Е.А. Бондаренко [7] Т.А. Репиной [8] описаны особенности морально-этической оценки поведения персонажа, а также особенности эмоционального отношения к персонажам. При этом выявлено, возрастные особенности дошкольников обуславливают адекватность их отношения и оценки к персонажам, так дети двух-трех лет оценивают персонажей сказок только по их конкретным поступкам (хорошим или плохим), их эмоциональное отношение к герою носит ситуативный характер.

Во время проводимого нами эксперимента диагностировались особенности восприятия театральных представлений детьми дошкольного возраста, изучалось эмоциональное отношение дошкольников к героям спектакля, оценка дошкольниками нравственности поступков героев постановок.

Для диагностики изучаемых психологических феноменов восприятия спектаклей детям предлагалось посмотреть спектакли Шадринского государственного драматического театра: «Сокровища Бразилии», «Морозко», «Волшебник Изумрудного города», «Иван да Марья», «Муха Цокотуха».

В данных спектаклях были выделены такие части как, нравственные коллизии, комические элементы (голосовой комизм, буффонада, комические ситуации, построенные на противоречии несоответствию цели результату), а также элементы насилия и агрессии. После просмотра спектаклей с детьми проводилась методика обсуждения спектаклей А.Б. Никитиной, И.С. Есиной на основе психологической модели безоценочного интервью О.И. Троицкой. Анализируя полученные в ходе исследования данные об оценке и эмоциональном отношении к героям спектакля было обнаружено, что у большинства детей оба этих феномена совпадают (нравится хороший, не нравится – плохой), а у меньшинства – расходятся (нравится – плохой, не нравится – хороший).

Данные эксперимента доказывают, что адекватная нравственная оценка персонажа и эмоциональное отношение к нему возникают как следствие схватывания противоречивости персонажей друг другу. Если поведение героев воспринимается неправильно, то оценка носит не адекватный характер. Так при восприятии спектаклей детей 4-5 лет морально-нравственная и морально-этическая оценка непрезентативна и определяется характером эмоционального отношения к персонажу, в более старшем возрасте (6-7 лет) оценка, наоборот адекватна и оказывает существенное влияние на эмоциональное отношение к герою. Подмеченная закономерность является свидетельством первичности познавательного аспекта восприятия по сравнению с его аффективным аспектом.

Следует так же отметить, что для большинства детей спектакли выполняют не нравственную (добро побеждает зло), а развлекательную функцию. Об этом свидетельствует дальнейший анализ полученных данных, в ходе которого было выявлено, что в основном, дети более старшего возраста отказываются примерять на себя роли отрицательных персонажей, а соглашаются лишь в редком случае изменения его в лучшую сторону (*Аня 7 лет «... Я хочу сыграть Элли, которая всем помогает!.. Марфушку не очень. О! Соглашусь, если она больше не будет вредничать!..»* («Волшебник Изумрудного города», «Морозко»). Дети же младшего возраста (лет 4-5) соглашаются примерить на себя образы отрицательных персонажей, считая их более привлекательными и смешными (*Иван 5 лет «... Мне нравится Кощей – он смешно танцует, прыгает и трясет костями!..»* (Морозко).

Наряду с положительным отношением к роли появляется и отрицательное. Дети отказываются играть отрицательных персонажей не потому, что они им не нравятся, а просто потому, что они совершают плохие, безнравственные поступки, осуждаемые детьми (*Саша 5 лет «... Не хочу быть Кощей, и всех обижать...»* (Иван да Марья); *Алина 7 лет «Никогда не буду играть Гингеу – она заставляла жевунов есть лягушек и пиявок...»* (Волшебник Изумрудного города). Уклоняясь выполнять роли отрицательных персонажей, дети не только указывают на их «безнравственное» поведение, но и резко осуждают их самих (*Иван 6 лет «... Не хочу быть Хамелеоном, потому что он ворует, а это плохо...»* (Сокровище Бразилии).

В ходе проведенного исследования было выявлено пять уровней эмоционального компонента восприятия спектаклей дошкольниками.

Так, первый уровень развития эмоционального компонента восприятия спектаклей обнаружили у себя дошкольники (9,27% испытуемых), отказывающиеся отвечать на поставленные вопросы, затрудняются оценить поведение персонажей.

Дети, продемонстрировавшие второй уровень эмоционального компонента восприятия спектаклей (24,2% испытуемых), верно называют эмоции героев, но не могут точно описать выражение их лиц. Выделяют «злых», «плохих» и «хороших» героев, т. е. – детерминируют персонажи на положительные и отрицательные, но никак не мотивируют свой выбор («*Кощей плохой, а Иванушка хороший*» (Иван да Марья), «*Хорошая Муха и Комар, а паук плохой*» (Муха Цокотуха), «*Плохая Марфушка, все остальные хорошие*» (Морозко).

Третий уровень – дошкольники (39,37%) дают неадекватную оценку персонажам спектаклей – дети называют отрицательных героев хорошими, руководствуясь или ассоциациями, возникающими при просмотре спектаклей, или положительными качествами, которые приписывались героям, («... *Хамелеон хороший, потому. Что он всем говорил, что он хороший...»* (Сокровище Бразилии)) а на самом деле им не свойственны, или популярностью этих героев («...*А ...Кощей есть в каждой сказке, может быть он и хороший!..»* (Иван да Марья)) или отсутствием у них отрицательных качеств, часто считают, что смешные герои являются хорошими («*Паук все время пел и танцевал, поэтому он хороший*» (Муха Цокотуха), «*Марфушка хорошая, потому что всегда говорила, что она хорошая*» (Морозко), «*Кощей вовсе не плохой, а смешной*» (Иван да Марья).

У детей, продемонстрировавших четвертый уровень развития эмоционального компонента (16,53%), появляются новые мотивы оценки: «хороший, потому что нравится» «хороший, потому что смешной», это свидетельствует о том, что у некоторых детей оценка персонажей определяется эмоциональным отношением к ним. Дошкольники объясняют, почему лица героев были грустными, веселыми, выделяют «злых» и «плохих» героев спектакля, называют смешных героев, отмечают грустные моменты в постановке («*грустно когда Дед Мороз не всем дал подарки*» (Морозко), «...*Когда Элли не стала королевой жевунов, и Гудвин оказался не настоящим волшебником*» (Волшебник Изумрудного города), «...*Когда паук похитил Муху Цокотуху*» (Муха Цокотуха).

Пятый уровень (10,63% детей, принявших участие в эксперименте) – дети оценивают плохих и злых героев сугубо негативно. Основной мотив оценки – нарушение персонажами норм и правил поведения. Кроме этого, дети осуждают некоторых действующих лиц за их отрицательные качества (ленивый, капризный...), их неряшливый вид. Некоторые дети дают обобщенную характеристику поведению персонажа. Дошкольники верно отмечают эмоции героев спектаклей, подробно описывают выражение их лиц («*У медведя было веселое лицо*» (Морозко), «*У Кощей страшное, черное лицо, злое*» (Иван да Марья), «*Элли добрая, она часто улыбалась*» (Волшебник изумрудного города), «*Муха все время смеялась, она веселая*» (Муха Цокотуха), выбирают героев, с которыми хотели бы дружить, учитывая при этом их моральные качества, нравственный облик, положительные черты характера («*Я хочу дружить с Мухой Цокотухой, она красивая и добрая*» (Муха Цокотуха), «*Хочу дружить с пауком, чтобы он стал хорошим*» (Муха Цокотуха), «*Хочу дружить с медведем, потому что он хорошо танцует*» (Морозко), «*Я хочу дружить с Гудвином, чтобы помочь ему стать настоящим волшебником и всем помогать*» (Волшебник изумрудного города).

Таким образом, адекватная нравственная оценка персонажа и эмоциональное отношение к нему обнаруживается у большинства дошкольников, принявших участие в исследовании, и закономерно проявляется себя вследствие нахождения противоречивости персонажей друг другу (Например, «хороший – плохой»).

#### Библиографический список

1. Березкин, В.И. Искусство сценографии мирового театра. – М., 2002. – Т. 3: Мастера XVI-XX вв.
2. Пави, П. Словарь театра. – М., 1991.
3. Кривцун, О.А. Психология искусства. – М., 2009.
4. Цунский И.В. Театральная герменевтика и анализ театрального текста // Общественные науки и современность. – 2000. – №3.
5. Гусев, С.С. Проблема понимания в философии: философско-гносеологический анализ / С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский. – М., 1985.
6. Оболенский, Л.Е. Смех у детей, его происхождение, развитие, формы, причины и значение. – СПб., 1995.
7. Бондаренко, Е.А. Восприятие комического дошкольниками. – Минск, 1968.
8. Репина, Т.А. Роль иллюстрации в понимании художественного текста детьми-дошкольниками // Вопросы психологии – 1959. – № 1.

#### Bibliography

1. Berezkin, V.I. Iskusstvo scenografii mirovogo teatra. – M., 2002. – T. 3: Masters XVI-XX vv.
2. Pavi, P. Slovarj teatra. – M., 1991.
3. Krivcun, O.A. Psihologiya iskusstva. – M., 2009.
4. Cunskij I.V. Teatral'naya germenevtika i analiz teatral'nogo teksta // Obshchestvennye nauki i sovremennostj. – 2000. – №3.
5. Gusev, S.S. Problema ponimaniya v filosofii: filosofsko-gnoseologicheskij analiz / S.S. Gusev, G.L. Tuljchinskij. – M., 1985.
6. Obolenskiy, L.E. Smekh u detej, ego proiskhozhdenie, razvitie, formih, prichinih i znachenie. – SPb., 1995.
7. Bondarenko, E.A. Vospryatie komicheskogo doshkolnikami. – Minsk, 1968.
8. Repina, T.A. Rolj illyustracii v ponimanii khudozhestvennogo teksta detjmi-doshkolnikami // Voprosih psihologii – 1959. – № 1.

Статья поступила в редакцию 09.06.14

УДК 159.9.07

*Uzdenova F.E. FORMING OF PSYCHOLOGICAL SECURITY OF CREATIVE MANIFESTATIONS IN TEENAGERS AS A CONTRIBUTING FACTOR OF INNOVATIVE EDUCATION.* The work focuses on the ability of a personality for continuous transformation of his own artistic potential, which is very important for forming psychological security of this person and his creative realization. Special attention in the article is paid to a concept of creativeness as a condition of social self-determination. The author names a condition of a teenager's creative development, which is realized in subject-subject relations between a teacher and students.

**Key words:** psychological security, creativeness, co-creative work, innovative education, educational environment, education, activity.

**Ф.Э. Узденова**, аспирант ФГБОУ ВПО Пятигорский гос. лингвистический университет,  
г. Пятигорск, E-mail: halun@bk.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КРЕАТИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ КАК СОПРЯЖАЮЩИЙ ФАКТОР ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается способность личности к непрерывной трансформации своего творческого потенциала, важной для формирования психологической безопасности личности и ее креативных проявлений. Особое внимание уделяется понятию креативности, как условию социального самоопределения, фиксируется условие развития креативности подростков через субъектно-субъектные отношения между педагогом и учащимся.

**Ключевые слова:** психологическая безопасность, креативность, сотворчество, инновационное образование, социальное самоопределение, образовательная среда, воспитание, деятельность.

В структуре формирования психологической безопасности личности и ее креативных проявлений особую роль играет способность личности к непрерывной трансформации своего творческого потенциала. Наиболее успешно эти проявления структурируются в условиях инновационной образовательной среды, которая отвечает личностным смыслам субъекта и оказывает влияние на последующее становление личности.

Основными тенденциями к проявлениям творческого подхода личности подростков являются конвергенция с составляющими образовательной среды, ее академического влияния на парадигму самого образования. Это отражено в экспериментальных исследованиях Е.П. Ильина [1] и др. Авторы указывают на противоречия между необходимостью эффективного развития креативности у подростков и реальным состоянием образовательной практики.

Заявленная проблема определила цель исследования: выявление креативных ресурсов и факторов инновационной образовательной среды, влияющих на формирование психологической безопасности креативных проявлений личности подростков. Таким образом, целью функционирования безопасной инновационной среды будет создание условий, максимально благоприятных для удовлетворения потребностей самоактуализации каждой личности, формирование творческих компетенций подростков, нацеленных на творческое саморазвитие, готовых к выполнению конкретной творческой работы и эффективному инновационному поведению.

Объектом исследования выступил процесс формирования и развития творческого потенциала личности подростка, предметом исследования — индивидуально-психологические особенности личности, как ресурс развития творческого потенциала в условиях инновационного образования.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что формирование психологической безопасности креативных проявлений подростков в инновационной образовательной среде определяется комплексом психологических условий: положительным подкреплением творческого поведения, внутренней творческой мотивацией, адаптивностью к инновационным процессам.

Категория психологической безопасности определена нами в трех аспектах: как состояние образовательной среды, свободное от проявлений насильного психологического воздействия; как система межличностных отношений, которые вызывают у участников чувство принадлежности к значимому окружению, которое дает субъекту защиту; как системы мер, направленных на предотвращение всех видов угроз для устойчивого креативного развития личности.

Раскрытие психологического содержания понятия психологической безопасности креативных проявлений личности

подростков в условиях инновационного образования синтезирует основной фактор развития личности — среду жизнедеятельности, в которой реализуется творческий потенциал подростка [2].

Психологически безопасная направленность образовательной среды в этом случае обеспечивается посредством: приспособления среды к индивидуальным особенностям подростка с учетом интересов их родителей; взаимодействия участников образовательного процесса через сотрудничество, доверие, диалогичность; дифференциации и индивидуализации образовательного процесса через организацию индивидуальных и групповых форм развивающих занятий, раскрывающих яркие проявления природного потенциала в творческой деятельности подростков.

Изменение отношения к учащемуся в инновационном образовательном пространстве приводит к необходимости принятия новых решений, как в области системы образования, так и в области образовательных технологий, которые соответствовали бы природным физиологическим, психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям развития учащихся, т.е. отвечать принципам психологической экологии. В ином случае, могут прогрессировать или возникать психологические деформации: онтогенетические особенности, неблагоприятные варианты выхода их возрастных кризисов, неблагоприятная социальная среда, индивидуальный опыт, жизненные события и так далее. Исходя из этого, безопасная инновационная образовательная среда для креативных проявлений личности, имеет направленность на создание условий для раскрытия творческого потенциала и способностей подростка, а именно: создание в образовательном учреждении атмосферы доброжелательности, эмоционального отклика и психологической защищенности; исключение эмоциональных, интеллектуальных и физических перегрузок в соответствии с индивидуальными интересами, особенностями и задачами возрастной социализации; координацию и кооперацию психолого-педагогических усилий со стороны психологов, педагогов и родителей [3].

Психологическую безопасность образовательной среды, которую мы также рассматриваем как инновационную, стоит на позициях, позволяющих придать среде развивающий характер. Фиксация данной реальности возможна при наличии внутренних механизмов личностного роста. На начальном этапе развития среды ведущее место среди этих позиций занимают условия для возникновения креативных проявлений, при взаимодействии участников образовательной среды [4].

Психологическая безопасность, как ни один другой инструмент направленного психологического воздействия помогает гармонизации внутренней культуры личности и используется

для развития навыков самоактуализации, развития опыта психологической интерпретации поведения других людей, то есть является отражением характеристик защищенности индивидов, которая проявляется в показателях психического здоровья и психосоциального благополучия. Повышение уровня психологической безопасности способствует личностному развитию и гармонизации психического здоровья. Таким образом, безопасная инновационная среда, удовлетворяющая указанным требованиям, существенным образом повлияет на активизацию процесса развития креативности личности подростка и, в конечном итоге, на формирование и развитие его творческих компетенций.

Мы обозначаем условия развития креативности подростков через субъект-субъектные отношения между педагогом и учащимся. Условием перехода к самостоятельному творчеству является личностная идентификация с образом креативного мышления и поведения, а также ответственность субъекта за собственные изменения в направлении развития креативности.

Обучение на основе субъект-субъектных отношений можно назвать развивающим в том случае, когда необходимым условием является самостоятельная мыслительная, активная познавательная деятельность.

В качестве критерия деятельности рассматривается способность обеспечить всем субъектам образовательного процесса возможность для эффективного личностного саморазвития. При этом возможность понимается как единство образовательной среды и самого субъекта, являясь как фактором общеобразовательной среды, так и поведенческим фактором субъекта. Для того чтобы использовать возможности среды, отвечающие потребностям учащегося, и таким образом, мотивирующие его деятельность, подросток проявляет соответствующую активность.

Такая самостоятельная деятельность, нацеленная на получение новых знаний и их применение, является источником креативности. Формирование творческой активности подростков в решении проблемных задач способствует развитию чувства удовлетворения, осознание своей компетентности. В процессе инновационного образования учащийся усваивает нестандартные ситуации и, тем самым, становится социально-адаптивным человеком в инновационной среде, которая призвана формировать способность самостоятельно находить нестандартные решения, добиваться на практике осуществления найденных решений и нести за их последствия персональную ответственность.

И действительно, нахождение в инновационной образовательной ситуации – это проблемная позиция индивида, основанная на самостоятельном поиске решения учебно-исследовательской проблемы, на самостоятельном порождении, формулировании, создании новых знаний (способов деятельности).

Инновационная среда, несомненно, должна стать для её участников психологически безопасной, так как имеет личностную значимость для включенных в неё субъектов и создаётся по их инициативе, а негативное психологическое воздействие, свойственное любой конкурентной деятельности, компенсируется эмоционально-личностными и коммуникативными характеристиками её субъектов в процессе совместной деятельности в данной среде. Такая среда позволяет преодолеть основные депривационные факторы: социально-психологическая дезадаптация в социокультурной среде учебной группы, деструктивное влияние ровесников; неуверенность в себе и эмоциональные проблемы на основе неуверенности, отсутствие удовлетворения от познавательной деятельности [5].

В рамках психокоррекционного направления могут решаться задачи, включающие преодоление основных проблем, существующих в эмоциональной, поведенческой, личностной и коммуникативной сферах подростков. С этой позиции решаются проблемы реконструкции эмоциональных состояний детей (снятие барьеров тревожности, отгороженности), формирования позитивного эмоционального настроения, расширения сферы социального взаимодействия и формирования навыков адекватного межличностного сотрудничества.

Для формирования креативных способностей мы используем задачи и задания, моделирующие неразрешимые ситуации. В творческом плане, подростки выполняют усложняющиеся задания на формирование креативных проявлений. Моделируя базис инновационного мышления, используемый для формирования креативного мышления, креативный подросток

выбирает: системность, логичность, диалектичность, воображение. На основе субъект-субъектной парадигмы и положений креативный процесс создавался в естественных условиях жизнедеятельности, при котором сохранялась максимально свободная ситуация, позволяющая актуализировать мотивацию творческого самовыражения. Мы также исходили из того, что творческие способности человека полноценно проявляются только тогда, когда он является субъектом выбора – сам выбирает задачу, которую будет решать. Поэтому в процессе экспериментальной работы подросток не принуждался к выполнению конкретных творческих заданий. Учащиеся сами выбирали форму и способы воплощения своего творческого замысла. В связи с этим можно говорить о создании благоприятных условий для проявления креативности и ее формирования в процессе экспериментальной работы. Так как, чем свободна и неограниченна во времени ситуация диагностики креативности, чем большей свободой выбора заданий, видов творческих сюжетов обладают испытуемые, тем больше вероятность проявления их креативной мысли.

В процессе исследования отмечались образы креативности на примере истории творчества и продуктов этого творчества выдающихся ученых прошлого времени, при этом, фиксировались эмоциональные реакции подростков на них. Было установлено, что образцы креативности вызывали у подростков несколько ответных реакций: наблюдались как немедленные, так и отсроченные реакции. Положительные эмоциональные реакции способствовали проявлению креативных реакций в виде принятия интересных когнитивных решений.

Подобные задачи предусматривают возможность применения стандартных знаний в нестандартной ситуации; при выполнении таких заданий учащийся может проявить способность к логическому и абстрактному мышлению, то есть умение классифицировать, обобщать и проводить аналогии, прогнозировать результат. Каждый из этих компонентов основывается на творческом потенциале мышления подростка к созданию инновационного продукта.

На основе анализа теоретических и экспериментальных данных были выделены психологические условия креативных проявлений подростка: психологическая безопасность, социальный запрос на реализацию творческого продукта, побуждение к творческой активности. Большинство исследователей считает, что креативность необходимо развивать в деятельности, делая акцент на практической стороне. Ведь принцип единства сознания и деятельности (по С.Л. Рубинштейну), стимулирует инновационную образовательную среду посредством личностных, профессиональных, социальных мотивов субъектов и объектов образовательного процесса. На этапе подросткового возраста креативность помогает осваивать личности проектирование своего жизненного пути, готовить себя к профессиональной деятельности как условию социального (личностного и профессионального) самоопределения. Активность креативной личности определяется возможностью расширения внутреннего мира, обогащения его внутреннего содержания в интересующем общении, которое является самостоятельной единицей приобщения к творческой уникальности человека, персонализируясь в структуре собственной индивидуальности – желании сохранить неповторимость, своеобразие собственной личности, своих взглядов и убеждений.

Такая мотивация креативного процесса является движущей силой развития психологической готовности к инновационной деятельности в инновационном образовательном пространстве. Однако нахождение в социальной среде может нивелировать творческую сущность подростка, не способствовать его индивидуальному развитию, так как факторы единства подростковой субкультуры требований, стереотипов воздействий, далеких от инновационной направленности могут стирать индивидуальные проявления психики. Инновационная образовательная среда позволяет всем ее субъектам быть включенными во взаимодействие через создание, внедрение и рефлексию новых событий.

Таким образом, анализ ситуации позволяет утверждать, что создание психологически безопасной образовательной среды, влияющей на креативные проявления подростков, может являться одной из центральных задач для психологов и служб психологического сопровождения в образовательном учреждении. Ее реализация возможна через насыщение среды новыми технологическими решениями, обеспечивающими устранение психологического насилия во взаимодействии участников образовательного процесса.

## Библиографический список

1. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб., 2011.
2. Дмитриевский, В.А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. – М., 2002.
3. Тихомирова, Т.Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды. – М., 2010.
4. Утёмов, В.В. К вопросу формирования инновационного мышления учащихся общеобразовательной школы посредством решения задач открытого типа // Вестник ВятГГУ. – 2010. – № 2(3).
5. Михайлов, Л.А. Психологическая безопасность: учебное пособие. – М., 2008.

## Bibliography

1. Iljin, E.P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. – SPb., 2011.
2. Dmitrievskiy, V.A. Psikhologicheskaya bezopasnost' v uchebnykh zavedeniyakh. – M., 2002.
3. Tikhomirova, T.N. Intellect i kreativnost' v usloviyakh social'noy sredy. – M., 2010.
4. Utyomov, V.V. K voprosu formirovaniya innovatsionnogo mihsleniya uchastnikhsya obteobrazovatel'noy shkoly posredstvom resheniya zadach otrikhtogo tipa // Vestnik VyatGGU. – 2010. – № 2(3).
5. Mikhaylov, L.A. Psikhologicheskaya bezopasnost': uchebnoe posobie. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 20.06.14

УДК 159.9

*Franchuk S.S., Maksimenko M.V. PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL SELECTION OF CANDIDATES FOR SERVICE IN LAW-ENFORCEMENT BODIES AS A PREVENTIVE MEASURE OF PROFESSIONAL DEFORMATION.*

The paper focuses on the topicality of the issue of the choice of personnel for the service in the law-enforcement bodies. In the conditions of reforms in the sphere of organization of professional work of an officer, the professional qualities and the readiness for resistance to factors that deform the professional qualities are of importance. These qualities are fully realized in field conditions. In the research features of professional activity of staff of law-enforcement bodies, and also a question of necessity to conduct a diagnosis of professionally important qualities of candidates for service are considered.

**Key words:** professionally important qualities; professional selection; service in law-enforcement bodies; professional deformation; extreme conditions of activity.

*С.С. Франчук, преп., каф. социально-экономических и гуманитарных дисциплин Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: for.svetlanka@gmail.com;*

*М.В. Максименко, канд. филос. наук, ст. преп., каф. социально-экономических и гуманитарных дисциплин Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: m\_maximenko@inbox.ru*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ОТБОР КАНДИДАТОВ НА СЛУЖБУ В ОРГАНЫ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ КАК ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ МЕРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ

В статье обосновывается актуальность проблемы подбора кадров для службы в органах внутренних дел. В условиях реформирования организации профессиональной деятельности от сотрудника требуются профессионально важные качества, готовность противостоять влиянию факторов профессиональной деформации. Эти качества в полном объеме проявляются в ходе решения оперативно-служебных задач. В статье рассмотрены особенности профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел, а также вопрос о необходимости диагностирования профессионально важных качеств кандидатов на службу.

**Ключевые слова:** профессионально важные качества, профессиональный отбор, служба в органах внутренних дел, профессиональная деформация, экстремальные условия деятельности.

В настоящее время органы внутренних дел, как и многие другие правовые институты российского общества, находятся в стадии реформирования. Необходимость преобразований в деятельности органов и подразделений Министерства внутренних дел России обусловлена развитием новых политических и экономических реалий, усилением роли органов правопорядка в преодолении криминальных угроз современности, обеспечении законности, прав личности и общественной безопасности. Те изменения, которые происходят в нашем обществе в настоящее время, обуславливают повышенные требования к сотрудникам органов внутренних дел: к их интеллектуально-психологическим качествам, компетентности, умению успешно решать оперативно-служебные вопросы, нередко в экстремальных ситуациях. Оценка психологических свойств личности при проведении профессионально-психологического отбора предохраняет и самого человека от психологического и эмоционального перенапряжения и социум от неблагоприятных последствий его профессиональной непригодности. Особое внимание, уделяемое профессионально важным качествам сотрудников полиции связано с особенно-

стями их профессиональной деятельности, часто вынуждающей их к мгновенной реакции, когда необходимо в ограниченные сроки принять правильное решение, выбрать подходящий в данной ситуации рациональный способ поведения, от которого, в свою очередь, может зависеть человеческая жизнь.

В настоящее время становится очевидной необходимость досконального профессионального психологического отбора при устройстве на службу в органы внутренних дел, выявляющего кандидатов с подходящими профессионально важными качествами, без которых профессиональная деятельность будет невозможна.

Понятие профессионально важных качеств было введено в отечественную психологию В.Д. Шадриковым. Под системой профессионально важных качеств он понимал индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения [1].

В.Д. Шадриков полагал, что «профессионально важные качества и их системы выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности, следовательно, развитие ПВК и их

систем выступает узловым моментом формирования» всей системы [2]. Исследователем было установлено, что тем выше будет успешность профессиональной деятельности, чем выше будут развиты профессионально-важные качества, т.е. успешность деятельности напрямую связана с уровнем развития профессионально важных качеств отношением оптимума.

Данное положение находит свое подтверждение в повседневной деятельности. Анализ личностных качеств полицейских, имеющих высокие достижения в профессиональной деятельности, позволяет выявить некоторые сходные качества, такие как высокий уровень нервно-психического напряжения, низкий уровень тревожности и агрессивности, адекватная самооценка.

Исследование профессионально важных качеств сотрудников органов внутренних дел в как отечественной, так и в зарубежной психологической науке, напрямую связано с изучением условий их деятельности, которые в свою очередь, влияют на формирование данных качеств.

Деятельность сотрудника органов внутренних дел можно характеризовать некоторыми специфическими профессиональными особенностями. Во-первых, наиболее яркая специфическая особенность профессиональной деятельности в органах внутренних дел – правовая регламентация деятельности. Это отчасти исключает возможность для свободного осуществления своих представлений о наиболее эффективной организации труда и выборе способов действий. Правовая регламентация деятельности создает условия для формирования повышенной ответственности за все свои действия и решения. Тем не менее, нельзя говорить о полном отсутствии творческого подхода, который дается сотрудникам органов внутренних дел в рамках норм закона и профессиональной морали при осуществлении профессиональной повседневной деятельности.

Во-вторых, к особым условиям деятельности сотрудников органов внутренних дел можно отнести наличие исключительных властных полномочий. В процессе повседневной деятельности многие сотрудники сталкиваются с необходимостью соприкасаться с личной жизнью людей, выяснять обстоятельства, которые некоторые люди стараются нередко скрыть от окружающих, входить в квартиры и дома граждан, ограничивать свободу отдельных граждан. Психологическое состояние сотрудника, облаченного данной властью можно охарактеризовать как состояние повышенной ответственности и напряженности, состояние активности мыслительных процессов, позволяющих определить необходимость и разумность действий, их законную основу. Умение грамотно и рационально законно пользоваться предоставленными властными полномочиями – одно из важнейших профессиональных требований к сотрудникам органов внутренних дел.

Еще одна немаловажная особенность профессиональной деятельности полицейских – постоянное противоборство и противодействие с преступными элементами. Частая необходимость преодоления сложных и опасных ситуаций, устранение преград и преодоление препятствий, которые осознанно создаются на пути сотрудника, могут вызывать у него различные психоэмоциональные реакции. Это требует постоянного волевого напряжения и постоянной активной умственной деятельности: утаивания своих целей, маскировки, примеривания других социальных ролей.

Коммуникабельность, как способность общения людьми, также является характерной особенностью профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел. Сотруднику органов внутренних дел часто приходится общаться с людьми различных возрастных категорий, различных профессий, с гражданами, занимающими различное социальное и правовое положение. Это не только требует знания психологии личности, но и владения основами психотехники общения. Коммуникабельность необходима для эффективного проведения профилактических мероприятий, для рационального построения общения с гражданами, правильной организации производства следственных, оперативно-розыскных мероприятий.

Службу полицейского осложняют большие физические и психические нагрузки, которые он испытывает в связи с высоким уровнем экстремальности профессиональной деятельности. Помимо перечисленных выше перечень стрессовых факторов информационного характера можно дополнить такими явлениями и состояниями как действия в конфликтной ситуации, ненормированный график работы, отрицательный эмоциональный фон деятельности, постоянное наблюдение человеческого горя, страха и ярости.

Делая вывод, можно заключить, что сотруднику органов внутренних дел в условиях реформирования организации профессиональной деятельности необходим не только высокий уровень образования, но и профессионально важные качества, готовность противостоять влиянию факторов профессиональной деформации. Эти качества в полном объеме проявляются в ходе решения оперативно-служебных задач. На сегодняшний день проблема подбора кадров для службы в органах внутренних дел является актуальной, так как достаточно сложно, изучая поведение человека в спокойной обстановке, предположить, как он будет реагировать в ситуации постоянного стресса и дефицита времени. Проблемы организации проведения профессионального психологического отбора будущих сотрудников описываются исследователями психологической службы в ОВД в различных формулировках: от мягкой «необходимости исключения формализма при проведении исследования» до «устранения организационных патологий» [3].

#### Библиографический список

1. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека. – М., 2013.
2. Шадриков, В.Д. Профессиональные способности. – М., 2012.
3. Пашечко, Е.Б. К вопросу психологического обеспечения организационно-культурных изменений органов внутренних дел / Е.Б. Пашечко, В.В. Ермолаев // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2010. – № 3.

#### Bibliography

1. Shadrikov, V.D. Psikhologiya deyatel'nosti cheloveka. – M., 2013.
2. Shadrikov, V.D. Professional'niye sposobnosti. – M., 2012.
3. Pashechko, E.B. K voprosu psikhologicheskogo obespecheniya organizatsionno-kul'turnihkh izmeneniy organov vnutrennikh del / E.B. Pashechko, V.V. Ermolaev // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. – 2010. – № 3.

Статья поступила в редакцию 15.06.14

УДК 159.9

**Yagupova M.O. SOCIO-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE TIME-DEMANDED COMPETENCES OF DESIGNERS (WITH A SPECIAL REFERENCE TO INTERNET DESIGN).** The results of an analysis of requirements of employers to the competences of a professional designer are presented in the course of the research. These results generalize a list of most popular competences of a designer. It turned out that the most popular vacancies include competence activity, cognitive activity, competence of ability to use information technologies.

**Key words:** competence, designer, jobs, social interaction, Internet, information technology.

**М.О. Ягупова, ст. преп. каф. философии и психологии ФГБОУ ВПО «Владивостокский гос. университет экономики и сервиса», г. Владивосток, E-mail: 338670@mail.ru**

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВОСТРЕБОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДИЗАЙНЕРОВ (НА ПРИМЕРЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ)

Представлены результаты анализа требований работодателей к компетенциям профессионального дизайнера. Результаты обобщают перечень наиболее востребованных компетенций дизайнера. Оказалось, что наиболее востребованные вакансии включают компетенции активности, познавательной деятельности; компетенции деятельности; компетенции информационных технологий.

**Ключевые слова:** компетенции, дизайнер, вакансии, социальное взаимодействие, интернет, информационные технологии.

Практика дизайнерского образования обнаруживает противоречие между потребностями общества в компетентности дизайнеров и системой их профессиональной подготовки [1]. Процесс усовершенствования системы дизайнерского профессионального образования предполагает поиск новых идей по формированию профессиональной компетентности на основе принципа взаимосвязи процесса обучения с реалиями жизни и поставленными сегодня перед обществом задачами.

Профессиональная компетентность дизайнера – это интегративное качество личности, позволяющее результативно осуществлять свою профессиональную деятельность и творчески самореализоваться в профессии. Согласно специфике профессиональной дизайнерской деятельности, это такое целостное состояние личности, которое выражает качественные характеристики ее сознания, стиль мышления, проектную культуру.

Семантически категория «профессиональная компетентность» восходит к понятиям: «компетенция» и «компетентный». Термин «компетентность» (от латинского *competens* (*competentis*) – соответствующий; способный) как и термины «компетентный» и «компетенция» активно используется в научной литературе.

Как указывают В.А. Шаповалова и В.И. Горовая, технология формирования компетентности специалиста, воспитание его как творческой личности, может «... строиться как процесс превращения учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста». В полной мере профессиональная компетентность может проявляться лишь у работающего специалиста. Но ее предпосылки и отдельные стороны формируются уже в период обучения в вузе.

В рамках теории компетенций (И.Я. Зимняя, Н.А. Лошкарева, М. Стобарт и др.), компетентность определяется как способность личности осуществлять сложные культуросообразные виды действий, и термин «компетентность» используется практически как синоним термина «компетенция». В соответствии с данной теорией компетенции – это сфера отношений между знаниями и действиями в человеческой практике, прагматически ориентированные черты личности, которые не сводятся ни к знаниям, ни к умениям [2].

И.А. Зимняя, исследовав отношения между компетенциями и компетентностями, показала, что компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, алгоритмы действий, систем ценностей и отношений, которые после выявления в компетентностях человека. Автор выделяет десять основных компетенций, объединив их в три группы [3].

В своей диссертации, посвященной исследованию ключевых компетенций личности как образовательного результата системы профессионального образования, О.М. Бобиенко показала, что профессиональная компетентность включает в себя специальные компетенции и ключевые компетенции как интегрированный результат образования [4]. Первые представляют собой способность личности к эффективному решению определенного класса профессиональных задач адекватно конкретной ситуации, вторые инварианты относительно вида и типа профессиональной деятельности. Первые могут быть сформированы и оценены в рамках одной или нескольких деятельностей, вторые – принципиально надпредметны. Развитие и тех, и других связано с процессом развития способностей человека, то есть овладения им способом деятельности.

Опыт анализа спроса рынка труда дизайнеров, в сети Интернет, в рамках проекта «Ценностно-мотивационные

и организационно-деятельностные основания профессионального образования в сфере дизайна: культурно – антропологическая, гуманитарно-художественная, конструктивно-графическая модели компетентностей» программы «Развитие научного потенциала высшей школы» показал выявление широкого спектра как наиболее востребованных вакансий, так и менее востребованных [5]. Из 630 упоминаний – 27 составили различные варианты данной вакансии. Как то: дизайнер; Web-дизайнер; креативный дизайнер; дизайнер ногтей. Специалист по маникюру и педикюру; дизайнер – верстальщик (печатник); дизайнер интерьеров; дизайнер салона штор; дизайнер в полиграфии; дизайнер по текстилю; дизайнер-фотограф; дизайнер одежды/ по аксессуарам; дизайнер-декоратор; дизайнер по рекламе; дизайнер, менеджер по бренд-буку; дизайнер-художественный редактор; дизайнер-визуализатор; технический дизайнер; дизайнер уровней; дизайнер по свету (руководитель проектов); художник-модельер, дизайнер; Flash – дизайнер; дизайнер (TVкомпания); аквариумный дизайнер; дизайнер выставочных стендов; дизайнер POS материалов; дизайнер-конструктор; дизайнер-продавец (кухонной мебели).

Одни из рассматриваемых вакансий имеют универсальный характер, совмещающий в себе многофункциональность, синтез нескольких специальностей, например, и дизайнер, и архитектор, и конструктор, их число преобладает в перечне вакансий. Другие можно отнести к уникальным, со специфическим названием вакансии и соответствующими данной вакансии компетенциями: «дизайнер-уровней», «Flash-дизайнер». С точки зрения потребностей рынка труда, наиболее часто (или в достаточной степени востребованными являются) встречается вакансия Web-дизайнера, дизайнера – верстальщика, консультанта, дизайнера интерьеров, дизайнера по рекламе, в полиграфии, что может говорить о предпочтении выбора вакансий технической направленности (75%), о современных тенденциях техногенного характера.

В наименьшей степени (25%) представлены следующие вакансии: дизайнер по текстилю, дизайнер одежды, дизайнер салона штор/дизайнер штор/дизайнер по пошиву штор, дизайнер-конструктор, дизайнер-художник по трикотажу, художник-модельер, дизайнер по аксессуарам и т.д. [6, с. 251].

Проанализировав компетенции наиболее востребованных вакансий (в контексте данной выборки), с точки зрения как основных, определенных И.А. Зимней, можно дифференцировать их следующим образом. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения (компетенция А); компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы (компетенция Б); компетенции, относящиеся к деятельности: компетенция познавательной деятельности, компетенция деятельности, компетенция информационных технологий (компетенция В) [5, с. 522].

Исходя из этой дифференциации, рассмотрим семь примеров наиболее востребованных вакансий для выпускника направления «Дизайн».

1. Web-дизайнер должен иметь: художественное образование, стремление к повышению квалификации, наличие портфолио, амбициозность, активность, креативность, «человеческая адекватность», опыт работы (А), а также: компьютерные навыки, знание программ Adobe Photoshop, редакторы векторной графики (Illustrator, Corel Draw), Adobe Image Ready, Macromedia Dreamweaver, Macromedia Flash, разработка эскизов и макетов рекламы; творение дизайна сайта, верстка его, управление процессом создания сайтов; художественное и креативное мышление (В).

2. Для вакансии дизайнера требуется: опыт работы, собственное портфолио, умение рисовать от руки, знание английского языка, творческий и креативный подход к работе, уметь думать, учиться и любить свое дело (А); разработка и дизайн макетов рекламной продукции; дизайн сайтов, логотипов и др. элементов фирменного стиля; дизайн графических интерфейсов; дизайн интерьеров; разработка печатной продукции; создание и усовершенствование имеющегося ландшафта; создание внутреннего и внешнего оформления и наполнения помещений и др. конструкций (В).

3. Для вакансии дизайнера-верстальщика необходимы навыки делопроизводства (Б) и компьютерные навыки, знание приложений: Photoshop, Illustrator, Corel Draw, Power Point; сбор информации для маркетингового анализа; создание полиграфических материалов в рамках проведения маркетинговых мероприятий; разработка эскизов и макетов рекламы; верстка специальных материалов (В).

4. Для вакансии дизайнера интерьеров важны: составление дизайн – макета интерьера; разработка эскизного дизайн-проекта, рабочего проекта; визуализация проекта (ручная графика и 3D); подбор элементов интерьера (декор, свет, отделочные материалы, мебель) (В).

5. Дизайнер-консультант должен иметь опыт работы с интерьером и мебелью высокого уровня, опыт работы с архитекторами и дизайнерами, опыт работы в сфере продаж, дизайнерские способности, стрессоустойчивость, целеустремленность (А); консультирование клиентов, умение общаться с клиентами (Б), а также должен владеть умениями предварительных просчетов, прорисовки; составления дизайн-про-

ектов; приемами и обработкой заказов; знанием графических программ (В).

6. Для дизайнера в полиграфии наиболее важны: изготовление оригинал-макетов: визитки, буклеты, листовки и т. д., подготовка макетов к печати: цифровой, офсетной, ризографической, шелкографии и т.д. (В)

7. Дизайнер по рекламе должен обладать: опытом работы дизайнером (А), а также для него необходимы: разработка рекламы, рекламных макетов; сложная верстка; дизайн упаковки; рисунок, сложная ретушь; разработка фирменного стиля, препресс; разработка концепций оформления фасадов, интерьеров, полиграфической продукции (В).

На базе этого этапа анализа можно сделать вывод о том, что в вакансиях преобладающими являются компетенции, относящиеся к деятельности человека, а именно:

- компетенция познавательной деятельности (постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации: их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность);

- компетенции деятельности (способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование; исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности);

- компетенции информационных технологий (прием, переработка, выдача информации; преобразование ее, массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет – технологией) [3; 5].

#### Библиографический список

1. Чернявская, В.С. Социально-психологический подход к профессии «дизайнер»: требования работодателей, мотивы потребителей / В.С. Чернявская, Р.М. Гимаева, М.О. Ягупова // Вестн. Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2009. – № 1.
2. Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих: учеб. пособ. / под общ. ред. А.А. Дергача. – М., 2006.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – М., 2003.
4. Бобинко, О.М. Ключевые компетентности личности как образовательный результат системы профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2005.
5. Ягупова, М.О. Социально-психологический контекст компетенций будущих дизайнеров в системе высшего образования // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 2-й научно-практич. конф. с международным участием: в 2 ч. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2014. – Ч. 1.
6. Современные образовательные технологии: психология и педагогика: монография / Е.В. Алексеева, Б.А. Борисов, С.А. Вебер [и др.] / под общ. ред. Е.В. Коротаевой, С.С. Чернова. – Новосибирск, 2009. – Кн. 6.

#### Bibliography

1. Chernyavskaya, V.S. Socialjno-psikhologicheskij podkhod k professii «dizayner»: trebovaniya rabotodatelej, motivih potrebitelej / V.S. Chernyavskaya, R.M. Gimaeva, M.O. Yagupova // Vestn. Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ehkonomiki i servisa. – 2009. – № 1.
2. Akmeologicheskaya ocenka professionalnoj kompetentnosti gosudarstvennikh sluzhathikh: ucheb. posob. / pod obth. red. A.A. Dergacha. – M., 2006.
3. Zimnyaya, I.A. Klyuchevie kompetencii – novaya paradigma rezuljtata obrazovaniya // Vihsshee obrazovanie segodnya. – M., 2003.
4. Bobienko, O.M. Klyuchevie kompetentnosti lichnosti kak obrazovateljniy rezuljtat sistemih professionalnogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. – Kazanj, 2005.
5. Yagupova, M.O. Socialjno-psikhologicheskij kontekst kompetencij buduthikh dizaynerov v sisteme vihsshego obrazovaniya // Kategoriya «socialjnogo» v sovremennoj pedagogike i psikhologii: materialih 2-yj nauchno-praktich. konf. s mezhdnarodnimi uchastiem: v 2 ch. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Uliyanovsk, 2014. – Ch. 1.
6. Sovremennije obrazovateljniye tekhnologii: psikhologiya i pedagogika: monografiya / E.V. Alekseeva, B.A. Borisov, S.A. Veber [i dr.] / pod obth. red. E.V. Korotaevoy, S.S. Chernova. – Novosibirsk, 2009. – Kn. 6.

Статья поступила в редакцию 15.06.14

УДК 159.9.072.5

*Epanchintseva G.A., Marchenko T.V., Kozlovskaya T.N.* **THE ORGANIZATION OF THERAPY OF SUICIDAL IDEAS IN ADOLESCENTS.** In the article the problem of studying of suicidal behavior in the frame of a cognitive and behavioral therapy as one of the most effective and scientifically reasonable methods of psychotherapy is revealed. The research states that this therapy allows a patient to take an active position in the course of his treatment and to develop his own adaptive forms of behavior in future. The role of psychotherapeutic experience in restoration and rehabilitation process for people, who have to be grouped by a criterion of a suicidal risk, is noted. Stages of formation of a cognitive-behavioral approach are described. The role of domestic and foreign scientists in formation of cognitive and behavioral therapy is designated. The analysis of theoretical views of a problem of suicidal behavior is provided: Albert Bandura, A. Ellis and A. Beck. Works of the modern cognitive and behavioral psychologists G. V. Zalevsky, A.B. Kholmogorova, N. G. Garanyan within the cognitive and behavioral theory are also considered.

**Key words:** suicidal behavior, behavioral therapy, cognitive therapy, cognitive-behavioral approach, operant stipulation, hidden stipulation, cognitions.



**Г.А. Епанчинцева**, д-р психол. наук, проф. каф. общей психологии и психологии личности Оренбургского гос. университета, проф. каф. психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии Оренбургской гос. медицинской академии, г. Оренбург, E-mail: galinatar@mail.ru; **Т.В. Марченко**, аспирант каф. общей психологии и психологии личности ОГУ, клинический психолог ФКУ ГБМСЭ по Оренбургской области, г. Оренбург, E-mail: ta-marche@mail.ru, **Т.Н. Козловская**, канд. пед. наук, доц. каф. общей психологии и психологии личности Оренбургского гос. университета, г. Оренбург, E-mail: kozlovskajtn@mail.ru

## К ОРГАНИЗАЦИИ ТЕРАПИИ СУИЦИДАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ ПОДРОСТКОВ\*

В статье излагается проблема изучения суицидального поведения в рамках когнитивно-поведенческой терапии, как одного из наиболее эффективных и научно обоснованных методов психотерапии, позволяющего пациенту **занимать активную позицию в процессе собственной терапии, выработки адаптивных форм поведения в будущем**. Отмечена роль психотерапевтического опыта в процессе восстановления и реабилитации для лиц, попавших в группу суицидального риска. Описаны этапы становления когнитивно-бихевиорального подхода. Обозначена роль отечественных и зарубежных ученых в становлении когнитивно-поведенческой терапии. Приведен анализ теоретических положений и взглядов на проблему суицидального поведения, описанные в работах ученых данного подхода: Альберта Бандуры, А. Эллиса и А. Бека. Рассмотрены работы современных когнитивно-поведенческих психологов Г.В. Залевского, А.Б. Холмогоровой, Н.Г. Гаранян в рамках когнитивно-поведенческой теории.

**Ключевые слова:** суицидальное поведение, поведенческая терапия, когнитивная терапия, когнитивно-поведенческий подход, оперантное обуславливание, скрытое обуславливание, когниции.

Актуальность изучения суицидального поведения на сегодняшний день продиктована, с одной стороны постоянным увеличением числа суицидов в обществе, с другой отсутствием общепринятого подхода, при огромном многообразии теорий и положений относительно данного явления. Ранее нами были уже рассмотрены три основных подхода (психоаналитический, когнитивно-поведенческий и гуманистический) к изучению суицидального поведения [1; 2].

В настоящее время, сформировался комплексный подход к оказанию помощи лицам с суицидальным поведением, включающий, наряду с фармакотерапией, применение методов психотерапии. Поскольку психотерапевтический опыт имеет обучающее значение для человека, то необходимо отметить его важную роль в процессе восстановления и реабилитации для лиц, попавших в группу суицидального риска. Психотерапия предполагает более активную роль человека, помогает развить навыки эмоциональной саморегуляции и в дальнейшем более эффективно справляться с кризисными ситуациями, не погружаясь в отчаяние [3].

На наш взгляд, одним из наиболее эффективных и научно обоснованных методов психотерапии на сегодняшний день является когнитивно-поведенческая терапия, о которой и пойдет речь в данной статье.

Как самостоятельное направление когнитивно-поведенческая терапия выделилась из области модификации поведения и поведенческой терапии. Впервые понятие поведенческая терапия было введено А. Лазарусом и Г. Айзенком в конце 50-х годов XX века [4]. В нашей стране большее распространение получил термин условно-рефлекторная терапия в работах И.В. Павлова и В.М. Бехтерева. Начало поведенческой терапии было положено классическим обуславливанием И.В. Павлова, который за основу поведения считал условные рефлексы, а в своих исследованиях рассматривал только раздражители внешнего мира и внешних поведенческих реакций на эти раздражители. И.П. Павлов суицидальное поведение рассматривал, как следствие кратковременного или длительного торможения рефлекса цели. Суицид, по его мнению, может быть совершен тогда, когда рефлекс цели подвергается значительным изменениям от усиления до исчезновения. Он также подчеркивал, что ценность жизни исчезает именно тогда, когда угасает рефлекс цели. В.М. Бехтерев основными причинами суицидов считал неудовлетворенность, социальную несправедливость и отсутствие взаимопомощи между людьми. В качестве предупреждения суицидального поведения в обществе он предлагал идти по пути самосовершенствования личности. В.М. Бехтерев также отмечал, что это касается даже не столько образования личности, сколько привитие ей общественных идеалов и умения бороться с пессимизмом. Эти качества по его мнению, должны формироваться с раннего детства [4].

В это же время, представители бихевиоризма на западе – Д. Уотсон, Э. Торндайк и Б. Скиннер, придерживались мнения, что нужно использовать только те понятия в изучении психики, которые можно измерить эмпирически. Такими понятиями они назвали стимул и реакцию, а предметом психологии необходимо считать поведение [5]. Экспериментально своей главной задачей бихевиористы видели: определение стимула по реакции, а по стимулу предсказание какой-либо реакции. Основой любого поведения по мнению данных ученых является научение. А сами по себе навыки приспособлены к любым жизненным ситуациям. Суицидальное поведение, как и любое другое может быть результатом научения, а также реакцией на определенный стимул.

На следующем этапе развития поведенческой психотерапии появляются новые методы, такие как «скрытое обуславливание» и «скрытый контроль». Была осуществлена попытка учесть промежуточные переменные, которые находились между стимулом и реакцией. Эти переменные были названы внутренними, поэтому они были скрытые. В качестве таких переменных прежде всего выступали когниции (мысли, представления), а они в свою очередь оказывают влияние на другие процессы, например на наши эмоции. Метод скрытого обуславливания позволял представлять свое поведение в каких-либо ситуациях, что помогало изучить реакцию внешней среды на такое поведение, а также заранее натренировать эмоциональный ответ, чтобы в реальной обстановке быть более готовым к встрече с подобной ситуацией. Этот метод был применим и для пациентов с суицидальным поведением, с целью обучить их самоконтролю над своим поведением и реакциями [6].

В монографии Альберта Бандуры Principles of behavior modification («Принципы модификации поведения») была представлена теоретическая интерпретация оперантного и классического обуславливания, он подчеркнул одновременно важность когнитивных процессов в регуляции поведения. И это время можно считать объединением когнитивной и поведенческой терапии.

Чуть позже появились теории А. Эллиса и А. Бека, которые и на сегодняшний день остаются признанными и пользуются популярностью в практике многих специалистов. Заслуга их в том, что они рассматривают когниции, не просто как промежуточные переменные, а как структурирующие и регуляторные компоненты почти всех процессов [7].

Рационально-эмоциональная психотерапия А. Эллиса признает главной промежуточной переменной когниции, находящиеся между стимулом и поведением, которые могут быть как рациональными, так и иррациональными. Используя этот метод на практике человек должен проводить логические сопоставления, анализ, делать выводы и доказывать их обосно-

ванность. В работе с лицами, имеющими суицидальное поведение доктор А. Эллис предложил схему из пяти ступеней:

- предваряющее событие (то, что вызвало проблему);
- система представлений (как человек представляет себе это событие);
- последовательная эмоциональная реакция (какие эмоции появляются тогда, когда человек представляет себе это событие);
- нацеленные вопросы (исправляющие искаженные представления);
- ответы на предыдущие вопросы (повторение сути дела) [8].

А. Бек – создатель когнитивной терапии, американский психиатр и почетный профессор на кафедре психиатрии в Университете Пенсильвании. Им созданы шкалы депрессии, безнадежности, шкала для суицидальных идей.

Аарон Бек считает, что негативные мысли порождают подавленное настроение. Результатом длительного переживания сниженного настроения может стать депрессия. По мнению, А. Бека чаще всего в состоянии депрессии у человека присутствуют ригидные дисфункциональные убеждения. Он описал негативную когнитивную триаду: негативные мысли о себе, об окружающих и собственном будущем. А. Бек отмечал, что люди, испытывающие чувство безнадежности, беспомощности, отчаяния чаще всего попадают в группу суицидального риска. Суицид может стать неким решением проблемы и избавлением от мучений, по мнению пациента [5]. Когнитивная терапия А. Бека позволяет успешно работать с людьми, имеющими суицидальное поведение и на современном этапе развития психотерапии данный подход одним из ведущих.

А. Бек вместе с коллегами в книге «Когнитивная терапия депрессии» посвятил главу тому, как работать с суицидальным пациентом. Прежде всего, в данной работе А. Бек развеивал миф о том, что нельзя говорить с пациентом о его попытке покончить жизнь самоубийством. Напротив, автор утверждает, что необходимо узнать мотивы такого поведения, это позволяет определить ход терапии и подобрать необходимые техники, а также снизить напряжение пациента [7].

А. Бек описал основные мотивы суицидального поведения. В случае, когда мотивом является бегство от жизни, необходимо работать с чувством безысходности и таким образом, исправлять ошибочные суждения пациента. А. Бек, считая необходимым предложить технику «за и против», выполняющую которую человек должен привести доводы в пользу жизни и смерти. Также на данном этапе работы, автор предлагает использовать шкалу безысходности для оценки степени суицидального риска. Имея дело с таким мотивом, А. Бек считает необходимым постепенно подводить человека к осознанию иррациональности своих убеждений, которые были названы им, как «ошибки мышления».

Другим мотивом суицидального поведения выступают, по мнению А. Бека, манипулятивные стремления. В этом случае необходимо основное значение в терапии уделить отработке адаптивных способов поведения, так как этот мотив зачастую связан с проблемами межличностного характера.

Житейские проблемы, как отмечает А. Бек, также могут выступать в качестве ведущего мотива суицидального поведения.

В ходе терапии необходимо оценить реалистичность этих проблем, и позволить пациенту подумать о других способах их решения.

Пошаговая когнитивная терапия А. Бека является эффективной, так как в короткие сроки, что является наиболее важным при работе с пациентом, имеющим суицидальное поведение, позволяет исправить категоричность его мыслей и в свою очередь поведения.

Среди современных отечественных ученых большой популярностью в области когнитивно-поведенческой терапии пользуются труды Г.В. Залевского. Его книга «Основы современной бихевиорально-когнитивной терапии и консультирования» является ярким примером интегративного подхода, который объединяет когнитивный и поведенческий аспекты. В данном учебном пособии автор освещает историю развития и становления бихевиорально-когнитивной теории, ее особенности и отличие от других подходов, описывает методы, этические и правовые аспекты данной терапии. Ссылаясь на историческое становление данного направления, Г.В. Залевский, считает точным определять его именно, как бихевиорально-когнитивная терапия [4]. Рассматривая биопсихосоциальную модель в психотерапевтической практике Г.В. Залевский также подчеркивает духовный аспект, который следует также учитывать при работе с пациентами в рамках бихевиорально-когнитивного подхода.

Известны также своими исследованиями в области когнитивно-поведенческой терапии психологи А.Б. Холмогорова и Н.Г. Гаранян, которые большое внимание уделили в своих работах изучению когнитивной терапии депрессивных и тревожных расстройств, интегрировали системный семейный подход и когнитивно-поведенческий в изучении расстройств аффективного спектра [9]. Исследуя, проблему суицидального поведения среди подростков, ими были озвучены основные принципы необходимые для учета при составлении программы профилактики. По мнению авторов благодаря эффективности когнитивно-поведенческой терапии более чем у двух третей людей, имеющих суицидальное поведение можно предотвратить повторные попытки.

Таким образом, когнитивно-поведенческая терапия на сегодняшний день является одной из ведущих и доказательно эффективной в лечении суицидального поведения. Среди преимуществ данного подхода в работе с пациентами, имеющими суицидальное поведение, следует подчеркнуть его краткосрочность, что особенно важно при работе с группой. Структурированность метода позволяет пациенту занимать активную позицию в процессе собственной терапии. Научение навыкам самостоятельного совладания со своими переживаниями, позволяет разрешить не только актуальную проблему, но и способствует выработке адаптивных форм поведения в будущем.

*\* Статья опубликована при финансовой поддержке гранта РГНФ и Правительства Оренбургской области № 13-16-56009а*

#### Библиографический список

1. Епанчинцева, Г.А. Ретроспектива социально-психологической природы суицидального поведения / Г.А. Епанчинцева, Т.В. Марченко, Т.Н. Козловская // Современные проблемы науки и образования – 2013. – № 6 [Э/р]. – Р/д: [www.science-education.ru/113-11381](http://www.science-education.ru/113-11381)
2. Епанчинцева, Г.А. Методологические, теоретические, методические основания скрининговых исследований суицидальных намерений подростков / Г.А. Епанчинцева, Т.В. Марченко, Т.Н. Козловская // Фундаментальные исследования. – М.; Пенза, 2013. – № 10(9).
3. Абрамова, Г.С. Практическая психология: учебник для студентов вузов. – М., 2001.
4. Залевский, Г.В. «Основы современной бихевиорально-когнитивной терапии и консультирования». – Томск, 2006.
5. Бек, А. Когнитивная терапия: полное руководство. Cognitive Therapy: Basics and Beyond/ А. Бек, Д.С. Бек. – М., 2006.
6. Бек, А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / А. Бек, А. Фримен. – СПб.: Питер, 2002.
7. Бек, А. Когнитивная терапия депрессии: научное издание / А. Бек, Д. Раш, Б. Шо, Г. Эмери. – СПб., 2003.
8. Эллис, А. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии / А. Эллис, У. Драйден. – СПб., 2002.
9. Холмогорова, А.Б. Когнитивная психотерапия суицидального поведения: история разработки, современное состояние, перспективы развития // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2013. – № 2(19) [Э/р]. – Р/д: <http://medpsy.ru>

#### Bibliography

1. Epanchineva, G.A. Retrospektiva socialjno-psihologicheskoyj prirodi suicidaljnogo povedeniya / G.A. Epanchineva, T.V. Marchenko, T.N. Kozlovskaya // Sovremennije problemih nauki i obrazovaniya – 2013. – № 6 [Eh/r]. – R/d: [www.science-education.ru/113-11381](http://www.science-education.ru/113-11381)
2. Epanchineva, G.A. Metodologicheskie, teoreticheskie, metodicheskie osnovaniya skringovihkh issledovaniy suicidaljnikh namereniy podrostkov / G.A. Epanchineva, T.V. Marchenko, T.N. Kozlovskaya // Fundamentaljnihe issledovaniya. – M.; Penza, 2013. – № 10(9).
3. Abramova, G.S. Prakticheskaya psikhologiya: uchebnik dlya studentov vuzov. – M., 2001.

4. Zalevskiy, G.V. «Osnovih sovremennoy bikheviorno-kognitivnoy terapii i konsul'tirovaniya». – Tomsk, 2006.
5. Bek, A. Kognitivnaya terapiya: polnoe rukovodstvo. Cognitive Therapy: Basics and Beyond/ A. Bek, D.S. Bek. – M., 2006.
6. Bek, A. Kognitivnaya psikhoterapiya rasstroystv lichnosti / A. Bek, A. Frimen. – SPb.: Piter, 2002.
7. Bek, A. Kognitivnaya terapiya depressii: nauchnoe izdanie / A. Bek, D. Rash, B. Sho, G. Ehmeri. – SPb., 2003.
8. Ehllis, A. Praktika racionalno-ehmocionalnoy povedencheskoy terapii / A. Ehllis, U. Drayden. – SPb., 2002.
9. Kholmogorova, A.B. Kognitivnaya psikhoterapiya suicidal'nogo povedeniya: istoriya razrabotki, sovremennoe sostoyanie, perspektiv razvitiya // Medicinskaya psikhologiya v Rossii: ehlektron. nauch. zhurn. – 2013. – № 2(19) [Eh/r]. – R/d: <http://medpsy.ru>

Статья поступила в редакцию 15.07.14

УДК 159.9

*Chernjavskaja V.S., Malakhova V.R. METACOMPETENCE IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL CULTURE AS PROFESSIONAL COMPETENCE OF A UNIVERSITY STUDENT.* In the course of the research universal professional competences that have a psychological basis are proposed. From the position of metacognitivism, the key competencies are metacompetences. A person's psychological culture is considered as an important component in the structure of professional competencies. The work presents an empirical research on the interrelation of a metacompetence and a psychological culture.

**Key words:** professional competence, psychological culture, metacompetence, innovative economy.

**В.С. Чернявская**, д-р пед. наук, директор лаборатории педагогики и психологии профессионального развития личности, проф. каф. философии и психологии, Владивостокский гос. университет экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: [valstan13@mail.ru](mailto:valstan13@mail.ru); **В.Р. Малахова**, Владивостокский гос. университет экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: [vareffka@mail.ru](mailto:vareffka@mail.ru)

## МЕТАКОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА ВУЗА

Предложены универсальные профессиональные компетенции, имеющие психологическую основу. В подходе метакогнитивизма ключевыми компетенциями стали метакомпетенции. Психологическая культура личности обоснована как значимый компонент в структуре профессиональных компетенций. Проведено эмпирическое исследование взаимосвязи метакомпетенций и психологической культуры.

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, психологическая культура, метакомпетенции, инновационная экономика.

Вопрос развития инновационности в экономике неизбежно делает актуальной такую фундаментальную сферу общества, как профессиональное образование. Эта сфера образует основу в стратегии развития общества и страны. Дефицит эффективно функционирующего кадрового потенциала, сотрудников, способных к инновационной деятельности – одна из первостепенных причин торможения развития инновационной экономики [1].

Настоящая работа выполнена в рамках проекта «Молодой ученый» ВГУЭС.

В условиях непрерывного обновления информации субъекту профессиональной деятельности необходимо быстро реагировать на изменения, быть способным проектировать как профессиональное, так и личностное развитие.

Министерство образования трактует непрерывное образование, как гибкую систему, чувствительную к изменениям потребностей рынка и населения. Такую парадигму можно охарактеризовать как образование «не на всю жизнь, а через всю жизнь».

В парадигме непрерывного образования, отвечающего современным требованиям темпа роста и развития, на наш взгляд, активный субъект образования является ключевым звеном в решении актуальных вопросов развития инновационной экономики России.

Профессионализм – знания, умения, навыки, профессиональные компетенции, а также универсальные компетенции, способствующие ориентации и адаптации в быстро изменяющихся условиях, в непрерывно обновляющемся потоке информации, при высоком темпе прогресса, растущих требованиях развивающейся инновационной экономики страны.

Результат образования без бдительной корректировки не стремится совпадать с заказом и потребностями рынка труда, но в современных условиях становится необходимым воспринимать их в причинно-следственной связи. Компетентностный подход призван приблизить потребности рынка труда и цель образования, так компетенции и компетентность стали центральным звеном. Потребности рынка чаще обус-

ловлены ориентацией на результат, успех и прибыль. Чем и определен спектр желательных компетенций профессионала.

И.В. Дубровина указывает на утрату психологической культуры гражданами [2]. По нашему мнению, психологическая культура или ее элементы необходимы в комплексе профессиональных компетенций.

Профессиональная деятельность у многих людей занимает большую часть их жизни. Так жизненное самоопределение субъекта включает в себя профессиональное самоопределение, пересекающееся с личностным самоопределением [3]. Выбор профессии чаще всего основывается на личностных предпочтениях, способностях и задатках, убеждениях и ценностях и т.д. Таким образом, «профессиональное» почти всегда содержит в себе элементы «личностного».

Психологическая культура в общем понимании реализует базовые позитивные стремления [4]. Базовые стремления во многом определяют направление и характер профессиональной деятельности.

Юность – сензитивный период для развития стилей мышления, формирования личности. Юношеский возраст совпадает с обучением в высшем учебном заведении. Система образования должна транслировать принципы психологической культуры, формировать психологическую культуру студента, вместе или помимо профессиональных компетенций.

Именно в вузе субъект интегрирует свои профессиональные намерения с психологической культурой, ее формированием и развитием. Развитие и формирование психологической культуры субъекта образования вполне способно стать компонентом, расширяющим задачи и цели профессионального образования и, вместе с тем, дополняя компетентностный подход.

Известен тот факт, что множество людей, окончивших высшее учебное заведение, специализируются в областях и специальностях далеких от области указанной в дипломе. В то же время нередки вакансии с предъявляемым условием – наличие высшего образования (направление и специальность не имеют значения). Такое явление может свидетель-

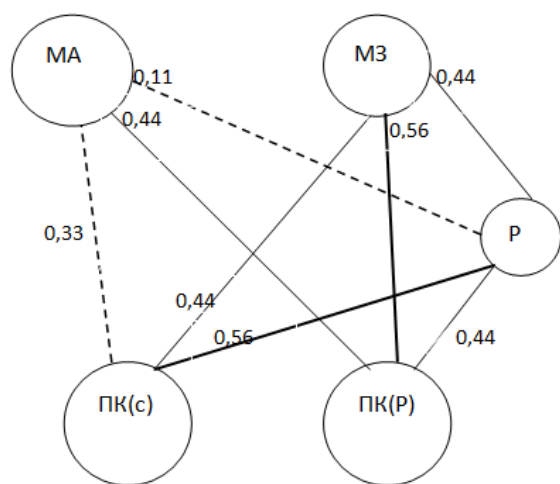


Рис. 1. Схема корреляционных связей исследуемых феноменов.  
 МА - метаактивность; МЗ – метазнания;  
 ПК (с) – сила психологического стремления;  
 ПК (Р) – степень реализации психологического стремления

ствовать о приобретении неких универсальных компетенции и качеств выпускником как результата высшего образования.

Постепенное слияние компетентностного подхода с метакомпетентностным, включающего метакомпоненты, метапредметные связи и подходы метакогнитивизма, обусловило создание универсальных метакомпетенций. Мы рассматриваем феномен метакомпетенции, как синтез универсальных компетенций, центральным содержанием которых является рефлексия – высший психический процесс. Метакомпетенции характеризуют интегральное и комплексное развитие личности. Понятие метакомпетенций базируется на феноменах метапознания и рефлексии, описанных М.М. Кашаповым и А.В. Карповым:

- Карпов А.В., представитель метакогнитивного подхода, разработал концепцию структурно-уровневой системы психических процессов, где дифференцировал психические процессы более высокого порядка. Помимо «первичных» процессов, он выделяет уровень «вторичных» процессов, которые выступают как совокупность метакогнитивных процессов, дополняющая собой метарегулятивные процессы и входящая в особую категорию метапроцессов [5]. На уровне «третичных» процессов, то есть собственно рефлексивных процессов, атрибут «самонаправленности» процессуальной регуляции становится основным и доминирующим. Рефлексия традиционно рассматривается Лефевром В.А. в психологии как высший уровень развития сознания [6].

- Кашапов М.М. выделяет в составе метапознания метакогнитивную активность и метакогнитивные знания. Метакогнитивные знания – приобретенные знания о когнитивных процессах, позволяющие осуществлять контроль над познавательными процессами. Метакогнитивная активность включает в себя процессы приобретения информации (отслеживание и контроль), процессы трансформации, отбор, связь (соединение) и планирование. Метапознание позволяет субъекту более успешно осуществлять деятельность [7].

Таким образом, в русле компетентностной парадигмы результат высшего профессионального образования мы связываем с подходами метакогнитивизма с включением психологической культуры в состав метакомпетенций.

Цель статьи – на основе эмпирического исследования представить модель взаимосвязанной структуры метакомпетенций и психологической культуры, как универсального результата профессионального образования.

Профессионализм – не только сумма профессионально важных компетенций специалиста. Психологическая культура субъекта является невидимым и неосознаваемым центром, детерминантой направленности личности, она определяет качественный уровень действий, осуществления выбора, характера деятельности, пути профессионального становления и жизненного пути в целом. Психологическая культура, формирующаяся в процессе развития воспитания, образования с самого рождения, находит свое проявление в каждой секунду человеческого существования. Она является важным компонентом общей культуры и интегральной гармоничности личности. Психологическая культура представляет собой интегральное личностное средство, систему способов поведения, помогающих организации оптимального поведения по удовлетворению широкого круга витальных и психологических потребностей.

Для исследования и моделирования универсальных компетенций нами было проведено психодиагностическое исследование. Проверялась взаимосвязь феноменов – психологической культуры и метакомпетенций.

Выборка исследования – 18 студентов специальности «психология», 3 курс. Мы предполагаем, что студенты, обучающиеся по направлению «психология» обладают более высоким уровнем психологической культуры, чем студенты других направлений, что было определяющим в формировании выборки. Для диагностики метакомпетенций применялись методики: методика М.М. Кашапова «Самооценка метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности»; методика А.В. Карпова «Диагностика рефлексии». Психологическая культура исследуемых диагностировалась методикой О.И. Моткова «Психологическая культура личности».

Полученные данные были обработаны, проанализированы, с помощью коэффициента Фехнера была обнаружена корреляционная связь исследуемых феноменов при  $\alpha = 0,05$ . Ниже (Рис.1) представлена схема корреляционных связей между исследуемыми феноменами: каждый вид связи отмечен величиной значимости коэффициента Фехнера.

Наиболее выраженная корреляционная связь обнаружена между рефлексией (Р) и силой психологического стремления (ПКс) –  $K_{\Phi} = 0,56$ , и также между метазнаниями (МЗ) и степенью реализации психологического стремления в жизни (ПКР) –  $K_{\Phi} = 0,56$ , при  $\alpha = 0,05$ .

Незначимая или отсутствующая корреляционная связь выявлена у метакогнитивной активности (МА) с рефлексией (Р) и силой психологического стремления (ПКс),  $K_{\Phi} = 0,11$ ;  $K_{\Phi} = 0,33$ , соответственно.

Рассмотрены две группы компонентов исследуемых феноменов метакомпетенций и психологической культуры. Анализировались и интерпретировались следующие взаимосвязи (корреляции):

- 1 внутренние связи между компонентами метакомпетенций (метакогнитивные знания, метакогнитивная активность и рефлексией);

- 2 внешние связи между феноменами – психологическая культура и метакомпетенции (сила психологического стремления и степень реализации психологического стремления в жизни – метакогнитивные знания, метакогнитивная активность, рефлексия).

Сформулирован ряд выводов:

1. Метакомпетенции имеют заметную связь с психологической культурой студента.

Метакомпетенции – универсальные компетенции профессионала, в определенной степени связаны (коррелируют) с психологической грамотностью и психологической компетентностью личности. Психологическая культура, являясь интегральной и базисной характеристикой личности, гармонично встроена в структуру метакомпетенций, а также является важным компонентом профессиональной компетентности.

О.И. Мотков отмечает связь психологической культуры со степенью интегральности личности. Психологическая культура, по Моткову, несет инструментальную и техническую функцию, способствующую самоорганизации, развитию произвольности, сильной воле. Мотков не относит к психологической культуре эстетические и нравственные ценности субъекта. На схеме мы видим выраженную связь (корреляцию) метакогнитивных знаний с силой психологических стремлений и со степенью реализации психологических стремлений в жизни (связь более выражена, чем предыдущая). Метакогнитивные знания субъекта содержат информацию о собственных психических процессах. Возможно, знания о психических процессах (метакогнитивные знания) способствуют большей интеграции личности, благодаря субъектному опыту.

Метакогнитивная активность отвечает за поиск, отбор и трансформацию информации. Метакогнитивная активность – динамический процесс и связан с активным «действием» физическим или умственным. Реализация психологического



Рис. 2. Модель взаимодействия универсальных компетенций (метакомпетенций и психологическая культура)

стремления в жизни требует от субъекта приложения усилий, планирования своих действий и результата. Таким образом, мы предполагаем, что корреляционная связь метакогнитивной активности и степень реализации психологического стремления в жизни субъектом отражает роль первого в качестве психологического механизма реализации.

#### Библиографический список

1. Исследование Российской экономической школы, PricewaterhouseCoopers в России и Центра технологий и инноваций РвС. Инновационная активность крупного бизнеса в России // Российский журнал менеджмента, – 2010. – № 4. – Т. 8.
2. Дубровина, И.В. Психологическая культура личности как феномен [Эр]. – Р/д: [http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch\\_deyat/Vestnik/2013-05%201/Dubrovina.pdf](http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2013-05%201/Dubrovina.pdf)
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
4. Мотков, О.И. Психологическая культура в мозаике личности [Эр]. – Р/д: <http://hpsy.ru/public/x5283.htm>
5. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – Т. 24.
6. Лефевр, В.А. Рефлексия. – М., 2003.
7. Кашапов, М.М. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов // ЯрГУ. – Ярославль, 2012.

#### Bibliography

1. Issledovanie Rossiyskoy ekonomicheskoy shkoly, PricewaterhouseCoopers v Rossii i Centra tekhnologiy i innovatsiy RvC. Innovatsionnaya aktivnost' krupnogo biznesa v Rossii // Rossiyskiy zhurnal menedzhmenta, – 2010. – № 4. – Т. 8.
2. Dubrovina, I.V. Psikhologicheskaya kul'tura lichnosti kak fenomen [Ehr]. – R/d: [http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch\\_deyat/Vestnik/2013-05%201/Dubrovina.pdf](http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2013-05%201/Dubrovina.pdf)
3. Markova, A.K. Psikhologiya professionalizma. – M., 1996.
4. Motkov, O.I. Psikhologicheskaya kul'tura v mozaike lichnosti [Ehr]. – R/d: <http://hpsy.ru/public/x5283.htm>
5. Karpov, A.V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki // Psikhologicheskij zhurnal. – 2003. – № 5. – Т. 24.
6. Lefevr, V.A. Refleksiya. – M., 2003.
7. Kashapov, M.M. Tvorcheskaya deyatel'nost' professionala v kontekste kognitivnogo i metakognitivnogo podkhodov // YarGU. – Yaroslavl, 2012.

Статья поступила в редакцию 15.07.14

УДК 159+101

*Sokolovskaya I.E. TRAITS OF A CHARACTER OF A RELIGIOUS PERSON.* The paper studies the structure of the notion of "character". It reveals a complex of traits of a character of a religious personality. The work shows that religiosity is an important feature of a character that determines the specifics of functioning of an individual in the society. The author also focuses on showing how the relationship of religiosity with some communicative traits of an individual and his value orientations works.

**Key words:** religiosity, character, personality.

**И.Э. Соколовская**, канд. психол. наук, доц. НОУ ВПО «ПСТГУ», докторант каф. социальной педагогики и психологии МПГУ, г. Москва, E-mail: [iren3d@yandex.ru](mailto:iren3d@yandex.ru)

## ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается структура понятия «характер», выявляется симптомокомплекс особенностей характера религиозной личности. Религиозность представлена как важная составляющая особенностей характера, которая определяет специфику функционирования личности в обществе. Показаны связи религиозности с некоторыми коммуникативными особенностями характера и ценностными ориентациями личности.

**Ключевые слова:** религиозность, характер, личность.

Термин «характер» в отечественной науке традиционно относится к индивидуально-типологическим особенностям личности. Б.Г. Ананьев придерживался следующей точки зрения: характер отражает предпочтения, значимые отношения и тенденции психического нездоровья, а каждая черта характера представляет собой определенное и существенное от-

ношение личности к окружающему миру [1]. Даже у самого оригинального человека можно найти какую-то черту, обладание которой позволяет причислить его к конкретной группе людей с аналогичным поведением. Как отмечает Н.Д. Левитов, тип характера – это конкретное выражение в индивидуальном характере устойчивых черт, общих для некоторой груп-

пы людей [2]. Таких устойчивых черт не может не быть в характере религиозных личностей. Характер имеет социальную природу, то есть зависит от мировоззрения человека, содержания и характера его деятельности, от социальной группы, в которой он живет и действует, от активного взаимодействия с другими людьми [3]. Следовательно, религиозность как социально-культурный феномен, должна существенно влиять на характер.

Структура характера многослойна: какие-то черты формируются в раннем детстве или даже в младенчестве, другие накладываются на эти уже сформировавшиеся особенности, какие-то качества становятся базовыми, становятся фундаментом характера, определяя вероятный путь его дальнейшего становления [4]. Одни и те же черты характера могут встречаться у разных людей, однако их сочетание всегда индивидуально. В этом смысле говорят о симптомокомплексах свойств, под которыми понимается совокупность закономерным образом взаимосвязанных особенностей характера. Симптомокомплексы образуют индивидуальную структуру характера определенного человека [5].

**Цель исследования:** выявление симптомокомплекса особенностей характера религиозной личности.

**Методы исследования.** Исходя из особенностей религиозной идентичности, описанных нами ранее [6], симптомокомплекс религиозных особенностей характера, или религиозный характер, должен быть исследован с точки зрения взаимодействия религиозной личности в социуме. На наш взгляд, приспоспособленность к окружающей среде, к обществу, связана с коммуникативными особенностями, развитием эмпатийных качеств, с ценностными ориентациями, определенным уровнем агрессивности и автономности. Именно взаимодействие религиозной личности в социуме будет определять ее характер. В соответствии с изложенным, для описания характерологических особенностей религиозного человека использовались следующие методики:

1. Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко [7], которая позволяет анализировать показатели отдельных шкал и общую суммарную оценку уровня эмпатии. Методика состоит из 36 вопросов, которые образуют 6 шкал, которые описывают рациональный канал эмпатии, эмоциональный канал эмпатии, интуитивный канал эмпатии, установки, способствующие или препятствующие эмпатии, проникающую способность в эмпатии и идентификацию в эмпатии.

2. Диагностика состояния агрессии (опросник «Басса-Дарки») [7], позволяет дифференцировать проявления агрессии и враждебности, выделять различные виды реакций. Включает восемь шкал: физическую агрессию, косвенную агрессию, вербальную агрессию, раздражение, обиду, подозрительность, негативизм, чувство вины. Описывает два индекса: индекс враждебности включает в себя обиду и подозрительность, а индекс агрессивности включает в себя шкалы физической, косвенной, вербальной агрессии.

3. Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова) [8], направлена на изучение реализации ценностных ориентаций личности в реальных условиях жизнедеятельности. Опросник состоит из 66 вопросов. Описывает виды ценностей: приятное времяпрепровождение, отдых; высокое материальное благосостояние; поиск и наслаждение прекрасным; помощь и милосердие к другим людям; любовь; познание нового в мире, природе, человеке; высокий социальный статус и управление людьми; признание и уважение людей и влияние на окружающих; социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе для достижения позитивных изменений в обществе; общение; здоровье.

4. Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона [7], позволяет выявить уровень субъективного ощущения одиночества. Методика состоит из 20 вопросов. Максимально возможный показатель одиночества – 60 баллов. Высокую степень одиночества показывают от 40 до 60 баллов, от 20 до 40 баллов – средний уровень одиночества, от 0 до 20 баллов – низкий уровень одиночества.

5. Методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении В.В. Бойко [7], предназначена для определения стратегии психологической защиты в об-

щении. В методике рассматриваются три доминирующие стратегии психологической защиты в общении: миролюбие, избегание, агрессия.

6. Методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко [7], позволяет выявить признаки негативной коммуникативной установки и уровень коммуникативной толерантности. Исходя из цели исследования, в экспериментальной части работы нами использовались только шкалы негативной коммуникативной установки. Признаки негативной коммуникативной установки, включают 5 шкал: завуалированная жестокость в отношениях к людям, в суждениях о них; открытая жестокость в отношениях к людям; обоснованный негативизм в суждениях о людях; брюзжание; негативный личный опыт общения с окружающими.

7. Авторский опросник «Мое отношение к религии», позволяющая выяснить отношение к религии респондента, место религии в его жизни, его представление о вере, о принадлежности к той или иной конфессии, о соблюдении религиозных обрядов, о потребностях и целях, которые реализуются посредством веры, о чувствах которые руководят верующим человеком и о преимуществах, которые есть у верующих людей [9].

Эмпирическое исследование осуществлялось методом описательной статистики, методом Н - критерий Крускала-Уоллиса, методом корреляционного анализа Спирмена ( $r_s$ ), факторного анализа с поворотом осей varimax. Методом Н - критерия Крускала-Уоллиса, сравнивались три независимые выборки по трем экспериментальным группам, дифференцированным по выраженности религиозности (ЭГ-1 с высоким, ЭГ-2 средним и ЭГ-3 низким уровнем религиозности).

Была установлена достоверность различий по параметрам: проникающая способность в эмпатии ( $H = 7,433$  при  $p \leq 0,05$ ), идентификация в эмпатии ( $H = 9,310$  при  $p \leq 0,05$ ), ощущение одиночества ( $H = 7,229$  при  $p \leq 0,05$ ), поиск и наслаждение прекрасным ( $H = 11,470$  при  $p \leq 0,01$ ), миролюбие ( $H = 11,186$  при  $p \leq 0,01$ ), избегание ( $H = 10,083$  при  $p \leq 0,01$ ), агрессия ( $H = 9,983$  при  $p \leq 0,01$ ), негативизм ( $H = 6,269$  при  $p \leq 0,05$ ), общее значение по шкалам (ценностные ориентации): ( $H = 6,249$  при  $p \leq 0,05$ ). Произведенные расчеты подтвердили правомерность дифференциации выборки на три экспериментальные группы по признаку – степень выраженности религиозности у испытуемых.

По результатам корреляционного анализа были построены корреляционные плеяды, отдельно для каждой из трех экспериментальных групп, на основе которых поочередно исследовалась взаимосвязь религиозности с симптомокомплексом коммуникативных особенностей характера.

В ЭГ-1 (религиозный тип),  $N=30$ ; параметр «религиозность» имеет отрицательную связь с переменной: «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» ( $r = -0,421$  при  $p = 0,05$ ). Положительная связь зафиксирована между показателями «религиозность» и «помощь и милосердие к другим людям» ( $r = 0,538$  при  $p = 0,01$ ). Чем выше значение религиозности, тем выше решимость оказывать помощь и милосердие к другим людям (как ценностная ориентация).

Выявлена отрицательная корреляционная связь (обратно-пропорциональная зависимость) между переменными «религиозность – социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе»: ( $r = -0,421$  при  $p \leq 0,05$ ). Если сильно выражена религиозность, то снижается значение ценностной ориентации: «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе». Можно полагать, что религиозный тип не склонен стремиться к социальным переменам, вследствие удовлетворенностью ситуацией или понятием «Все в руках божьих».

В ЭГ-2 (формально религиозный тип),  $N=29$ ; параметр «религиозность» образует отрицательные связи со следующими переменными: «любовь» ( $r = -0,495$  при  $p = 0,01$ ), «помощь и милосердие к другим людям» ( $r = -0,388$  при  $p = 0,05$ ), «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» ( $r = -0,525$  при  $p = 0,01$ ), «идентификация в эмпатии» ( $r = -0,446$  при  $p = 0,05$ ), «общее значение по шкалам (ценностные ориентации)» ( $r = -0,476$  при  $p = 0,01$ ).

Отрицательная корреляционная связь (обратно-пропорциональная зависимость) между переменными «религиозность – идентификация в эмпатии»: чем выше значение пе-



ременной «религиозность», тем ниже значение переменной «идентификация в эмпатии» ( $r = -0,446$  при  $p = 0,05$ ). Чем сильнее выражена религиозность, тем менее проявляется идентификация в эмпатии. Идентификацию определяют как одну из неперенных условий успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность, гибкость эмоций, способность к подражанию. Однако, если учесть, что формально религиозный тип соблюдает только обрядовую сторону религии и не испытывает действительной связи с Богом, и, следовательно, с другими людьми, то становится понятным низкое значение идентификации в эмпатии. В данной корреляционной связи «религиозность – идентификация в эмпатии», при неспособности субъекта испытывать эмоции, переживаемые истинно религиозными личностями, наблюдается неумение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера.

Между переменными «религиозность – любовь» ( $r = -0,495$  при  $p = 0,01$ ) наблюдается обратная корреляционная связь: чем выше значение переменной «религиозность», тем ниже значение переменной «любовь». В данном случае любовь рассматривается как ценностная ориентация. Таким образом, чем больше проявляется показная религиозность, тем слабее будет проявляться ценностная ориентация «любовь». Сниженная способность или затрудненность в сопереживании ведет к не значимости ценностной ориентации «любовь».

Обратно-пропорциональная зависимость между переменными «религиозность – помощь и милосердие к другим людям»: чем выше значение переменной «религиозность», тем ниже значение переменной «помощь и милосердие к другим людям» ( $r = -0,388$  при  $p = 0,05$ ). Формальная религиозность, направленная на получение собственной выгоды, способствует уменьшению значимости ценностной ориентации «помощь и милосердие к другим людям». Неспособность субъекта разобраться в собственных проблемах, поиск помощи в Церкви, способствует незначимости ценностной ориентации «помощь и милосердие к другим людям».

Отрицательная корреляционная связь между переменными «религиозность – социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе»: чем выше значение переменной «формальная религиозность», тем ниже значение переменной «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» ( $r = -0,525$  при  $p = 0,01$ ). Можно предположить, что «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» как ценностная ориентация является незначимой при сильной выраженности формальной религиозности, то есть людям не присуща социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе, когда у них есть трудности в собственной жизни.

Обратная корреляционная связь между переменными «религиозность – общее значение по шкалам (ценностные ориентации)»: чем выше значение переменной «формальная религиозность», тем ниже значение переменной «общее значение по шкалам (ценностные ориентации)» ( $r = -0,476$  при  $p = 0,01$ ). Чем больше проявляется религиозность, тем ценностные ориентации оказываются незначимыми (ценностные ориентации – относительно устойчивое, избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных благ и идеалов, которые рассматриваются как предметы, цели или средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности). Это сочетание показывает разобщенность духовной и светской жизни, неспаянность личности и ее повседневных нужд, искусственность и надуманность своего общения с Богом.

В ЭГ-3 (нерелигиозный тип),  $N=31$ ; параметр «религиозность» образует отрицательную связь с параметром: «проникающая способность в эмпатии» ( $r = -0,519$  при  $p = 0,01$ ). Положительные связи зафиксированы между показателями «религиозность» и «познание нового в мире, природе, человеке» ( $r = 0,439$  при  $p = 0,05$ ), «приятное времяпрепровождение, отдых» ( $r = 0,400$  при  $p = 0,05$ ), «агрессия (доминирующая психологическая защита в общении)» ( $r = 0,383$  при  $p = 0,05$ ).

Нерелигиозный тип положительно относится к познанию нового в мире, природе, человеке: ( $r = 0,439$  при  $p = 0,05$ ). Догматический характер христианской религии у истинно религиозного типа уменьшает желание интересоваться новыми

событиями, открытиями, поскольку, как следует из Библии, мир неизменен и создан Богом. Человек, свободный от догм, открыт всему новому и интересному.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует информационно-энергетическому обмену или препятствует ему. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

При понижении значимости «проникающей способности в эмпатии» ( $r = -0,519$  при  $p = 0,01$ ), появляется отчужденность и закрытость, нежелание интересоваться внутренним миром другого – эти качества присутствуют у нерелигиозного типа, который, вероятно, поверхностен и нацелен на события.

Положительные связи зафиксированы между показателями «религиозность» и «приятное времяпрепровождение, отдых» ( $r = 0,400$  при  $p = 0,05$ ), «агрессия (доминирующая психологическая защита в общении)» ( $r = 0,383$  при  $p = 0,05$ ). Повышение агрессии, как доминирующей психологической защиты в общении, у нерелигиозного типа мы расцениваем как положительное явление в связи с тем, что агрессия, в ее допустимых формах, способствует выживанию. Агрессия – психологическая стратегия защиты субъектной реальности личности, действующая на основе инстинкта. Высокая примативность, т.е. реактивность в соответствии с инстинктами, не способствует духовным поискам и противоречит глубокой религиозности.

Прямо-пропорциональная зависимость между показателями «религиозность» и «приятное времяпрепровождение, отдых» ( $r = 0,400$  при  $p = 0,05$ ).

Корреляционный анализ показал, что наблюдается тенденция, когда с понижением уровня религиозности ярче выявляются различные коммуникативные особенности характера, проявляется гедонистическая направленность личности, более яркой представляется ее земная жизнь.

Экспериментальное исследование места религиозности в симптомокомплексе коммуникативных особенностей характера осуществлялось методом факторного анализа отдельно по трем экспериментальным группам и по общей экспериментальной выборке 90 человек.

Интерпретация (описание) факторного анализа по экспериментальной группе 1 (религиозный тип).

Проведение факторного анализа осуществлялось на выборке 30 человек. Анализ данных выявил шесть факторов, которые имеют собственные значения больше единицы и объясняют 62 % дисперсии (из них 1-й фактор объясняет – 18%, 2-й фактор – 13%, 3-й фактор – 10%, 4-й фактор – 8%, 5-й фактор – 7%, 6-й фактор – 6%). Данное факторное решение было предложено статистической программой SPSS v13.0 и является, на наш взгляд, оптимальным, поскольку, учитывает как высокие собственные значения факторов, так и высокий процент объясняемой ими дисперсии. Табличные данные свидетельствуют, что факторные нагрузки после вращения весьма значительны и могут быть представлены к интерпретации. Для данного экспериментального исследования представляется наиболее важным (рассмотреть лишь) фактор, в котором содержится переменная «религиозность»:

3-й фактор содержит переменные: признание и уважение людей (0,850), социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе (– 0,815), религиозность (0,492), обида (0,462), познание нового в мире, природе, человеке (– 0,434), проникающая способность в эмпатии (– 0,413).

Параметр: «признание и уважение людей» своим значением 0,850, имеет самое сильное факторное значение. Переменные: «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе», «познание нового в мире, природе, человеке», «проникающая способность в эмпатии» имеют высокие отрицательные факторные веса.

Как уже упоминалось, при истинной религиозности не характерны ценностные ориентации такие, как социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе, познание нового в мире, природе, человеке, а также не выражен компонент проникающая способность в эмпатии,

т.е. коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности.

Таким образом, 3-й фактор отражает выраженность религиозности с преобладанием ценностной ориентации «признания и уважения людей» и при этом сопровождающейся обидой, т.е. зависти и ненависти к окружающим за действительные и вымышленные действия, связанной с недостаточной удовлетворенностью этой потребности.

Интерпретация (описание) факторного анализа по экспериментальной группе 2 (формально религиозный тип).

Проведение факторного анализа осуществлялось на выборке 29 человек. Анализ данных выявил шесть факторов, которые имеют собственные значения больше единицы и объясняют 62 % дисперсии [из них 1-й фактор объясняет – 16%, 2-й фактор – 14%, 3-й фактор – 12%, 4-й фактор – 8%, 5-й фактор – 6%, 6-й фактор – 6%]. Результаты факторного анализа представлены в приложении № 2. Табличные данные свидетельствуют, что факторные нагрузки после вращения весьма значительны и могут быть представлены к интерпретации. Для данного экспериментального исследования представляется наиболее важным фактор, в котором содержится переменная «религиозность»:

3-й фактор представлен переменными: общее значение по шкалам (ценностные ориентации) (0,886), социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе (0,747), религиозность (– 0,729), познание нового в мире, природе, человеке (0,636), поиск и наслаждение прекрасным (0,622), любовь (0,599), высокий социальный статус и управление людьми (0,493), помощь и милосердие к другим людям (0,471).

Переменная: «общее значение по шкалам (ценностные ориентации)» своим значением 0,886, имеет самое сильное факторное значение.

Переменные: «идентификация в эмпатии» и ценностная ориентация — «общение» имеют факторное значение 0,465.

Переменная «религиозность» имеет высокий отрицательный факторный вес.

Можно предположить, что, когда менее выражены ценностные ориентации такие, как социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе, познание нового в мире, природе, человеке, поиск и наслаждение прекрасным, любовь, высокий социальный статус и управление людьми, помощь и милосердие к другим людям – то возникает формальная религиозность как попытка адаптации в обществе, как поиск путей самоуважения и адекватного существования.

Интерпретация (описание) факторного анализа по экспериментальной группе 3 (нерелигиозный тип).

Проведение факторного анализа осуществлялось на выборке 31 человек. Анализ данных выявил шесть факторов, которые имеют собственные значения больше единицы и объясняют 66 % дисперсии [из них 1-й фактор объясняет – 27%, 2-й фактор – 13%, 3-й фактор – 8%, 4-й фактор – 7%, 5-й фактор – 6%, 6-й фактор – 5%]. Результаты факторного анализа представлены в приложении № 12. Табличные данные свидетельствуют, что факторные нагрузки после вращения весьма значительны и могут быть представлены к интерпретации. Для данного экспериментального исследования представляется наиболее важным фактор, в котором содержится переменная «религиозность»:

6-й фактор отражает переменные: религиозность (0,575), любовь (– 0,567), помощь и милосердие к другим людям (– 0,529), социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе (– 0,452).

Параметр: «религиозность» своим значением 0,575, имеет самое сильное факторное значение. Переменные: «обида» имеет факторное значение 0,457; «проникающая способ-

ность в эмпатии» имеет факторное значение – 0,457. Переменные «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе», «помощь и милосердие к другим людям», «любовь», «проникающая способность в эмпатии» имеют высокий отрицательный факторный вес.

Можно предположить, что при отсутствии религиозности не характерны такие ценностные ориентации, как социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе, любовь, помощь и милосердие к другим людям, а также не преобладает проникающая способность в эмпатии.

Поскольку по всем трем выделенным экспериментальным группам мы наблюдаем одно и тоже направление связей между религиозностью и коммуникативными особенностями, то мы посчитали возможным провести факторный анализ по всем трем экспериментальным группам.

Интерпретация (описание) факторного анализа по общей экспериментальной выборке (с высоким, средним и низким уровнем религиозности).

Проведение факторного анализа осуществлялось на выборке 90 человек. Анализ данных выявил восемь факторов, которые имеют собственные значения больше единицы и объясняют 61 % дисперсии (из них 1-й фактор объясняет – 18%, 2-й фактор – 11%, 3-й фактор – 8%, 4-й фактор – 8%, 5-й фактор – 5%, 6-й фактор – 4%, 7-й фактор – 4%, 8-й фактор – 3%). Результаты факторного анализа представлены в приложении № 2. Табличные данные свидетельствуют, что факторные нагрузки после вращения весьма значительны и могут быть представлены к интерпретации. Для данного экспериментального исследования представляется наиболее важным рассмотреть лишь фактор, в котором содержится переменная «религиозность»:

5-й фактор содержит переменные: социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе (0,725), познание нового в мире, природе, человеке (0,693), общее значение по шкалам (ценностные ориентации) (0,563), идентификация в эмпатии (0,475), поиск и наслаждение прекрасным (0,468), религиозность (– 0,459).

Параметр «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» своим значением 0,725, имеет самое сильное факторное значение. Переменная «религиозность» имеет высокий отрицательный факторный вес.

Можно предположить, что при выраженности религиозности не характерны такие ценностные ориентации, как социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе, познание нового в мире, природе, человеке, поиск и наслаждение прекрасным, а также не выражена идентификация в эмпатии.

Статистический анализ по трем экспериментальным группам и всей экспериментальной выборке в целом свидетельствует, что религиозность тесно отрицательно связана практически со всеми коммуникативными особенностями характера: со спецификой ценностных ориентаций, эмпатических способностей, психологической защиты в общении, состояниями агрессии.

В то же время в данном исследовании мы не обнаружили связей с такими особенностями характера, как субъективное ощущение одиночества и коммуникативные установки. Возможно, эти особенности включаются в другой по содержанию симптомокомплекс. Не исключено также, что отсутствие связей по этим параметрам обусловлено особенностями выборки. Для ответа на этот вопрос требуется дополнительное исследование.

Таким образом, в силу многообразия связей, религиозность является важной составляющей особенностей характера, накладывает на характер определенный отпечаток и определяет специфику функционирования личности в обществе.

#### Библиографический список

1. Малкина-Пых, И.Г. Гендерная терапия: справочник практического психолога. – М., 2006.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.; М., 2003.
3. Большунова, Н.Я. Проблема характера: традиции и современность: монография. Новосибирск, 2011.
4. Большунова, Н.Я. Развитие характера в детском и юношеском возрасте // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – № 5.
5. Большунова, Н.Я. Характер как единство телесного, душевного и духовного // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 1.
6. Соколовская, И.Э. Религиозная идентичность в структуре личности и ее связь с процессами социально-психологической адаптации // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5(42).
7. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. – Самара, 2004.
8. Двойнин, А.М. Смысловые ориентации религиозной личности // Вестник ПСТГУ. Педагогика. Психология. IV:3 (22). – М. – 2011.



9. Чухрова, М.Г. Процесс адаптации лиц с наркотической зависимостью в реабилитационном центре в связи с принятием или отвержением религии / М.Г. Чухрова, И.Э. Соколовская, И.С. Карпова, С.В. Пронин, Н.В. Рыбальчук, В.Э. Иванова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6(43).

## Bibliography

## Bibliograficheskiy spisok

1. Malkina-Pihkh, I.G. Gendernaya terapiya: spravochnik prakticheskogo psikhologa. – M., 2006.
2. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar' / pod red. B.G. Metheryakova, V.P. Zinchenko. – SPb.; M., 2003.
3. Bol'shunova, N.Ya. Problema kharaktera: tradicii i sovremennosti: monografiya. Novosibirsk, 2011.
4. Bol'shunova, N.Ya. Razvitiye kharaktera v detskom i yunosheskom vozraste // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – № 5.
5. Bol'shunova, N.Ya. Kharakter kak edinstvo telesnogo, dushevno i dukhovnogo // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 1.
6. Sokolovskaya, I.Eh. Religioznaya identichnost' v strukture lichnosti i ee svyaz' s processami social'no-psikhologicheskoy adaptatsii // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 5(42).
7. Raygorodskiy, D.Ya. Prakticheskaya psikhodiagnostika. – Samara, 2004.
8. Dvoyin, A.M. Smislozhiznenniye orientatsii religioznoy lichnosti // Vestnik PSTGU. Pedagogika. Psikhologiya. IV:3 (22). – M. – 2011.
9. Chukhrova, M.G. Process adaptatsii lic s narkoticheskoy zavisimost'yu v reabilitatsionnom centre v svyazi s prinyatiem ili otverzheniem religii / M.G. Chukhrova, I.Eh. Sokolovskaya, I.S. Karpova, S.V. Pronin, N.V. Rihbal'chuk, V.Eh. Ivanova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 6(43).

Статья поступила в редакцию 18.07.14

УДК 159.9 : 37.015.3

*Kholodkova O.G., Malokhvei S.M. THE RESEARCH OF THE DEVELOPMENT OF MORAL VALUES OF CHILDREN IN ELEMENTARY SCHOOL.* In this research the data on modern investigation in the sphere of psychology of values is presented. It shows that the main tendency among children in the choice of values is the choice of material-oriented values in life and entertainment. The authors discuss the modern problems of the development of values of schoolchildren and study the level of actual development of moral values in firstgraders.

**Key words:** schoolchildren, development of values, moral values, value self-concept, direction of desires.

**О.Г. Холодкова**, канд. психол. наук, доц. каф. психологии Алтайской гос. педагогической академии, г. Барнаул, E-mail: holodkova.fnk@mail.ru; **С.М. Малохвей**, педагог-психолог Детского оздоровительно-образовательного центра «Гармония», г. Барнаул, E-mail: swetun-90@mail.ru

## К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ НАВРСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье приводятся данные современных исследований в области психологии ценностей, которые показывают уверенную тенденцию выбора главных ценностей детей и подростков в сторону материально обеспеченной жизни, развлечений. Авторы обсуждают современные проблемы нравственного развития младших школьников, исследуют уровень актуального развития нравственных ценностей учащихся первых классов.

**Ключевые слова:** младший школьный возраст, нравственное развитие, нравственные ценности, ценностное отношение, направленность желаний.

Современные исследования в области психологии ценностей показывают уверенную тенденцию выбора главных ценностей детей и подростков в сторону материально обеспеченной жизни, развлечений, а также нравственные позиции, как совершенствование духовных качеств, красота природы, искусство, как правило, ставятся подрастающим поколением на последние места [1, с. 85].

Налицо негативное отношение и оторванность молодого поколения от ценностей и традиций предшествующих поколений. Таким образом, сегодня одной из главных задач школьного образования является сохранение и совершенствование индивидуально-личностных качеств подрастающего члена общества, а так же формирование адекватного, разумного взгляда на жизнь, иерархию ценностей. В связи с этим, воспитание ребёнка школьного возраста как высококультурной нравственной личности, обладающей активной моральной гражданской позицией, стремлением к самореализации, носят не просто актуальный, но и социально-значимый характер.

Несмотря на достаточно обширное поле научных изысканий в сфере нравственности, ее генезиса и особенностей становления, проблемы нравственного развития не теряют своей актуальности. К. Гиллиган [2] считает, что нравственное развитие детей не предсказуемо и не может укладываться в жесткие рамки стадий – оно зависит от многих факторов, среди которых доминируют культурные. Изменения в социально-культурном аспекте развития общества влекут изменения и в представлениях общественности на моральное и нравственное развитие, а это, в свою очередь, стимулирует научные исследования в этом плане.

В отечественной психологии в рамках личностного и деятельностного подходов феномен нравственности рассматривается с точки зрения ее социальной и культурно-исторической обусловленности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович и др.). В русле самостоятельных исследований изучаются различные аспекты нравственности: когнитивный компонент нравственного сознания личности (Г.М. Шакирова, Г.Е. Залесский, М.И. Боришевский, В.Э. Чудновский); эмоциональный компонент нравственного сознания личности (С.Л. Рубинштейн, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов); нравственные ценности, нравственные качества (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Р.В. Петропавловский); нравственное сознание (А.И. Раев, О.С. Богданова, Н.А. Менчинская); нравственное поведение, нравственное развитие личности (М.Г. Яновская, А.Г. Ковалев, А.А. Запорожец, В.М. Прошкина, П.М. Якобсон, К.К. Платонов, С.Г. Якобсон, П.А. Рудик, Б.И. Додонов). В рамках системного подхода нравственность рассматривается как интегративное личностное образование (Л.Н. Антилогова, Е.Е. Соловцова).

В зарубежной психологии в рамках трех основных психологических направлений проводится исследование генезиса, механизмов, факторов и средств формирования нравственного сознания, нравственных чувств и поведения личности. В психоаналитическом направлении основной акцент ставится на изучении развития внутриспсихических нравственных инстанций, усвоении нравственных норм, которое осуществляется через преодоление и разрешение конфликта между влечением и долгом (З. Фрейд, М. Кляйн, А. Фрейд, Э. Фромм, Р. Шафер, Р.М. Левенштейн, Э. Якобсон, О.Ф. Кернберг и др.); в рамках бихевиористического направления исследуется фор-

мирование нравственного поведения как результата социального научения через модели, а также через различные виды подкрепления (Г. Айзенк, Б.Ф. Скиннер, А. Бандура, Д. Роттер); в когнитивном направлении разработана теория развития морального сознания; установлена связь когнитивных структур и нравственного развития; выявлена зависимость моральной регуляции поведения от сформированности нравственных убеждений, особенностей личности и способности к самостоятельному нравственному выбору (Ж. Пиаже, Э. Туриэль, Д. Реет, Р.С. Джонсон, Л. Кольберг и М. Блатт).

Изучение младшего школьного возраста с точки зрения возможности возникновения в нем предпосылок развития нравственных ценностей и устойчивого нравственного поведения привело нас к выводу, что становление устойчивых форм нравственного поведения ребенка этого возраста обусловлено не только формированием нравственных образцов и идеалов, но и закрепившейся системой отношений ребенка с окружающей действительностью [3].

Влияние школы на формирование нравственных ценностей личности определяется как особенностями организации учебного процесса, так и возрастной спецификой отношений с учителями и сверстниками. Однако в настоящее время конкретные закономерности и специфика их влияния на развитие ценностно-смысловой сферы изучены недостаточно. Личность учителя продолжает оставаться одним из важных факторов развития системы ценностей учащихся вне зависимости от формы организации и содержания учебного процесса. В отличие от подростков, дети младшего школьного возраста в большей степени ориентируются на ценности, транслируемые взрослыми, в частности, учителем. Для подростков же, по мнению И.С. Кона, существенными для социализации являются следующие специфические функции общения сверстников: передача информации, совместная деятельность, осуществление эмоционального контакта [4, с. 87]. В целом, существуют противоположные точки зрения относительно преимущественного влияния учителей или сверстников на формирование ценностных ориентации школьника. Мы разделяем мнение с П. Массена и соавторов о том, что «дети действительно узнают нравственные правила и ценности от взрослых, но сверстники помогают им оценить и истолковать на своем уровне понимания полученную информацию» [5, с. 163].

Для нравственного становления младшего школьника первостепенное значение имеет целенаправленная организация его жизни с одновременной опорой на отношения, сознание и деятельность ребенка. Объясняется это тем, что уже в дошкольном возрасте образуются связи между аффективной, поведенческой и когнитивной сторонами развивающейся личности ребенка. Своеобразие и индивидуальные особенности этих связей во многом определяются тем, как организована жизнедеятельность ребенка не только в данной конкретной среде, но и в каждом отдельном случае.

Младший школьный возраст в нравственном развитии ребенка отмечается как переходный, «взятый в границы двух кризисов» [6]. Он требует особого внимания со стороны взрослых, которые могут и должны создать необходимые условия для становления устойчивых нравственных форм поведения.

Среди таких условий Г.К. Узбекова [7] выделяет как необходимые уже в старшем дошкольном возрасте, следующие:

1. Наличие положительного эмоционального отношения детей к близкому или взрослому, в реальных отношениях с которым ребенок, прежде всего на эмоциональном уровне, усваивает основы должного отношения к людям, т.е. идентифицируется с ним.

2. Обязательное и своевременное подкрепление эмоционально-положительного отношения ребенка ко взрослому, к совместной с ним деятельности, которая затем под руководством взрослого перерастает в самостоятельную деятельность, актами сознания, когда действия ребенка оцениваются с точки зрения их пользы или вреда, т.е. с точки зрения их последствий для самого ребенка и окружающих его людей. Так происходит создание, формирование нравственных мотивов поступков ребенка, связь самооценки ребенка с собственной деятельностью, во всех случаях связанной с другими людьми.

3. Становящаяся привычной для развивающейся личности ориентация в собственной деятельности на других, связанная с положительным отношением к окружающим людям, к деятельности и к самому себе.

Нравственные ценности в младшем школьном возрасте определяют смысл целенаправленной деятельности, саморегуляцию поведения и деятельности, регулируют взаимодействие с окружающим миром. Нравственные ценности выступают как желательное, предпочтительное для данного индивиду, социальной общности, общества, состояние социальных связей, содержание идей [8].

Активное развитие нравственных ценностей у детей младшего школьного возраста, которые ведут за собой формирование устойчивого нравственного поведения, обусловлено периодом активных изменений в личности 7-10-летних детей (самоконтроль и саморегуляция собственной деятельности, способность планировать и выполнять действия во внутреннем плане, рефлексия своих собственных психических явлений). Эти личностные новообразования, которые появляются в младшем школьном возрасте и представляют собой единый комплекс свойств и качеств личности, приводящий к изменениям в сознании, являются основой формирования в целом ценностно-смысловой сферы [9, с. 157].

Этот период можно назвать «зоной ближайшего развития» в плане становления процесса нравственного самосовершенствования. Существует уровень актуального нравственного развития личности, то есть те качественные характеристики личности, которые присутствуют в данный момент. Наряду с этим, личность обладает потенциальными возможностями своего развития, теми личностными новообразованиями, которые естественно появляются в онтогенезе, и теми, появление которых зависит от активности самой личности и от ее социального окружения. Значит, мы правомерно можем говорить и о созревающих качественных характеристиках личности, которые находятся в зоне ближайшего развития и могут быть актуализированы в специально созданных условиях под руководством взрослого [10]. В данном исследовании нам представляется интересным рассмотреть уровень актуального развития и специфику нравственных ценностей ребенка на начало младшего школьного возраста, на протяжении первого года обучения в школе. Можно предполагать, что на протяжении этого этапа младшего школьного возраста, под влиянием формирующейся учебной деятельности, происходят изменения в иерархии нравственных ценностей первоклассников. В исследовании принимали участие 90 учащихся первых классов.

Нами изучался уровень развития таких нравственных ценностей у детей младшего школьного возраста, как:

1. Ценность отношений с родными и близкими людьми.
2. Гармоничное взаимодействие и сотрудничество с учителем.
3. Стремление к гармоничному общению и взаимодействию в больших группах детей.
4. Удовлетворенность ребенком своим положением в обществе, качественная оценка этой удовлетворенности.

Для исследования вышеперечисленных ценностей были использованы следующие методики: детская проективная методика Рене Жилия, методика «Цветик – семицветик», проективная методика «Школа зверей» и вариант методики незавершенных предложений.

Проективная методика Рене Жилия [11] выявляет особенности отношения испытуемого к близким людям (в первую очередь к членам семьи), применяется для определения референтной группы испытуемого. Тест дает возможность описать систему личностных отношений ребенка. В результате исследователь получает характеристики конкретно-личностных отношений ребенка с другими людьми: матерью, отцом, обоими родителями, братьями и сестрами, бабушкой и дедушкой, другом (подругой), учителем (воспитателем или другим авторитетным для ребенка взрослым). В нашем исследовании прежде всего учитывались характеристики ценностных отношений ребенка к родителям и учителю.

Методика «Цветик – семицветик» направлена на диагностику желаний детей, выявление ценностей материального и духовно-нравственного порядка. Диагностируется направленность желаний на себя, на других людей, тем самым определяется доминирующие нравственные ценности младших школьников.

Проективная методика «Школа зверей» [12] направлена на изучение ценностного отношения детей к учителю, а ее результаты представляют собой количественную и качествен-

ную интерпретацию детьми рисунка школы, в которой учатся животно-человеческие существа.

Использованная в нашем исследовании методика «Неоконченные предложения» является модификацией варианта Saks–Sidney [13]. Он состоит из 20 незавершенных предложений, сгруппированных в 2 группы по 10 предложений; каждая из этих групп соответствует определенной сфере отношений человека: к самому себе, к другим людям и т.д. В данном случае нас интересовал аспект ценностного отношения младших школьников к сверстникам.

Результаты диагностики показали следующее.

По данным теста Рене Жилия для 74% первоклассников нравственно значимым показателем является только отношение с родными и близкими людьми. Ценностное отношение к учителю выявлено лишь у 11% детей, что является важным показателем, который противоречит имеющимся научным данным. Ценность общения в больших группах детей и построению в них гармоничного взаимодействия обозначили 14% детей.

Основываясь на этих данных, можно сделать вывод, что для детей первого класса нравственно ценным и значимым является взаимодействие с родными и близкими людьми, это говорит о привязанности детей к своим родным. Малоценным для детей является общение с учителем и большими группами детей, что говорит о слабой школьной мотивации и сложной адаптации первоклассников.

При интерпретации результатов методики «Цветик-семицветик» определялась направленность желаний детей, ориентированных на благо других людей (сверстников, воспитателей, родителей, братьев, сестер и др.), а также желаний, относящихся к школе. Также выявлялись широкие «общечеловеческие» ценности («Хочу, чтобы люди никогда не болели», «Чтобы никто не убивал других людей», «Нашли все полезные ископаемые» и пр.).

Поскольку само строение методики ориентирует детей прежде всего на актуализацию собственных желаний, то выделение желаний «для других» свидетельствует о широкой мотивации, выходе за пределы личного опыта, наличии широких смыслообразующих мотивов и/или формировании потребности в благо для других людей. Вместе с тем, неблагоприятными являются варианты, когда желания «для себя» полностью отсутствуют.

Наиболее часто здесь встречались ответы о желании обладать определенными материальными благами, иметь какие-то новые качества, способности, приобрести друзей, повысить успеваемость, выполнять требования воспитателей и др.

Ответ «не знаю» являлся неблагоприятным показателем, который может свидетельствовать как о слабости желаний и потребностей, о недоразвитии детской рефлексии, о том, что ребенок не привык давать себе отчет о своих желаниях, так и о своеобразном «отказе» от желаний, их вытеснении, а также об определенной закрытости по отношению ко взрослому, иногда имеющей характер негативного протеста. Какой именно из вариантов имеет место в конкретном случае, следует выяснять в процессе дополнительной беседы.

Определяется степень «протяженности» желаний во времени через интерпретацию модальности высказывания «Я хочу», «Я хотел бы».

Использование сослагательного наклонения, свидетельствующего о неуверенности ребенка в своем «праве на желания», является неблагоприятным симптомом.

При обработке результатов основными ценностями у детей были отмечены следующие: материальные ценности, обеспечивающие удовлетворение собственных желаний и желаний близких, нравственные ценности для удовлетворения окружающих, также были выявлены испытываемые с не-

сформированными или неустойчивыми ценностями.

В частности, 39% детей обозначили приоритетными материальными ценностями для родных и близких людей; 38% детей обозначили важным материальные ценности для себя, получение дорогих подарков; для 12% первоклассников характерна слабость личных желаний, ответы были основаны на минимальных потребностях. Только 11% детей выделили в качестве значимых для них нравственные ценности для себя и своего окружения.

Таким образом, можно сделать вывод, что для первоклассников важными и ценными представляются материальные блага в сравнении с нравственными ценностями для окружающих их людей – семьи, классного коллектива, друзей и т.д. Такие дети предпочитают удовлетворение собственных потребностей и игнорируют нравственный компонент построения взаимоотношений с социальным обществом. У части детей была отмечена несформированность ценностных ориентаций, дети затруднялись выделить и расставить приоритеты в наиболее ценных позициях их жизни.

При анализе результатов проективной методики «Школа зверей» нас интересовали такие нравственно значимые параметры, как: удовлетворенность ребенком своим положением в обществе, благоприятное взаимодействие с учителем.

В ходе исследования были получены следующие результаты: своим положением в коллективе класса удовлетворены 43% детей; благоприятное взаимодействие между учителем и ребенком является ценным для 69% детей; испытывают трудности при взаимодействии с учителем 3% первоклассников.

Таким образом, ценностным и желательным параметром для большей части детей является построение благоприятных взаимоотношений с учителем и удовлетворенность своим статусом среди сверстников, что, по результатам методики Рене Жилия, на деле оказывается совсем не так.

Согласно методике «Неоконченные предложения», производился подсчет положительных, нейтральных и отрицательных ответов по отношению к сверстникам. Положительное отношение к сверстникам выявилось у 49% детей, нейтральное отношение к сверстникам обозначили 48% детей, отрицательное отношение к сверстникам обнаружилось только у 3% первоклассников.

Таким образом, данная методика показывает нам об осведомленности и осознанности отношений ребенка к его социальному окружению, наблюдаются элементы рефлексии.

На основе проведенных методик можно сделать следующие выводы:

1. В качестве доминирующей нравственной ценности для первоклассников выступает общение с родителями, общение с учителем и большими группами детей менее значимо, что может говорить о слабой школьной мотивации и сложной адаптации первоклассников.

2. Для учащихся первых классов приоритетными являются материальные ценности, которые удовлетворяют личные эгоистические потребности. Наряду с этим, для первоклассников не важна забота об окружающих людях, дети не стремятся к построению компромиссных взаимоотношений.

3. У детей недостаточно развиты нравственные представления, суждения, понятия; нет осознанности общественно принятых норм поведения, своей ответственности; не сформированы нравственные установки ребенка на другого человека как самостоятельную ценность.

Таким образом, уровень актуального развития нравственных ценностей у первоклассников находится на допустимо низком пределе, что говорит о необходимости создания специально-организованных психолого-педагогических условий, направленных на повышение базовой психологической и нравственной культуры учащихся.

#### Библиографический список

1. Потанина, Л.Т. Развитие ценностно-смысловой сферы личности школьника: условия и механизмы // Вестник МГОУ. – 2011. – № 2. – Сер. Психологические науки.
2. Gilligan, C. In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development. Harvard University Press. Cambridge, 1996.
3. Холодкова, О.Г. Предпосылки и генезис стремления к самосовершенствованию как компонента психологической культуры младших школьников: дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2000.
4. Кон, И.С. Психология старшеклассника. – М., 1980.
5. Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского. – М., 1987.
6. Цукерман, Г.А. Десяти – двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. – 1998. – № 3.
7. Узбекиева, Г.К. Некоторые особенности формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста // Вопросы самоопределения личности и ее активности: межвузовский сб. науч. трудов. – Уфа, 1985.

8. Колмогорова, Л.С. Возрастные особенности становления психологической культуры младших школьников / Л.С. Колмогорова, О.Г. Холодкова // Вопросы психологии. – 2000. – № 6.
9. Сулейманова, Н.И. Формирование ценностно-смысловой сферы у младших школьников средствами предметно-смыслового диалога в совместно-разделенной деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – № 5. – Т. 12.
10. Холодкова, О.Г. Самооценка нравственных качеств личности младших школьников // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – Вып. 7(85).
11. Осницкий, А.К. Выявление проблем ребенка и родителей с помощью «фильм-теста» Рене Жилия // Вопросы психологии. – 1997. – № 1.
12. Панченко, С.А. Перспективная методика «Школа зверей» (диагностика адаптации учащихся к школе) // Школьный психолог. – 2000. – № 12.
13. Лубовский, Д.В. Применение диагностического комплекса проективного интервью в работе детского психолога-практика. – М., 1992.

## Bibliography

1. Potanina, L.T. Razvitiye cennostno-smyslovoy sferi lichnosti shkol'nika: usloviya i mekhanizmy // Vestnik MGOU. – 2011. – № 2. – Ser. Psikhologicheskie nauki.
2. Gilligan, C. In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development. Harvard University Press. Cambridge, 1996.
3. Kholodkova, O.G. Predposylki i genezis stremeniya k samosovershenstvovaniyu kak komponenta psikhologicheskoy kul'tury mladshikh shkol'nikov: dis. ... kand. psikh. nauk. – Barnaul, 2000.
4. Kon, I.S. Psikhologiya starsheklassnika. – M., 1980.
5. Psikhologiya razvivayutseysha lichnosti / pod red. A.V. Petrovskogo. – M., 1987.
6. Cukerman, G.A. Desyati – dvenadcatiletne shkol'niki: «nichiya zemlya» v vozrastnoy psikhologii // Voprosy psikhologii. – 1998. – № 3.
7. Uzbekova, G.K. Nekotorye osobennosti formirovaniya otvetstvennosti u detey starshego doskol'nogo vozrasta // Voprosy samoopredeleniya lichnosti i ee aktivnosti: mezhvuzovskiy sb. nauch. trudov. – Ufa, 1985.
8. Kolmogorova, L.S. Vozrastnye osobennosti stanovleniya psikhologicheskoy kul'tury mladshikh shkol'nikov / L.S. Kolmogorova, O.G. Kholodkova // Voprosy psikhologii. – 2000. – № 6.
9. Suleymanova, N.I. Formirovaniye cennostno-smyslovoy sferi u mladshikh shkol'nikov sredstvami predmetno-smyslovogo dialoga v sovместно-razdelennoy deyatel'nosti // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossiyskoy akademii nauk. – 2010. – № 5. – Т. 12.
10. Kholodkova, O.G. Samoocenka нравственных качеств личности младших школьников // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – Вып. 7(85).
11. Osnitskiy, A.K. Vihyavleniye problem rebenka i roditel'ey s pomosh'yu «film-testa» Rene Zhilya // Voprosy psikhologii. – 1997. – № 1.
12. Panchenko, S.A. Perspektivnaya metodika «Shkola zverey» (diagnostika adaptatsii uchashchikhsya k shkole) // Shkol'niy psikholog. – 2000. – № 12.
13. Lubovskiy, D.V. Primeneniye diagnosticheskogo kompleksa proektivnogo interv'yu v rabote detskogo psikhologa-praktika. – M., 1992.

Статья поступила в редакцию 18.07.14

УДК 159.923

**Bokova O.A. THEORETICAL BASES OF THE STUDY OF RIGIDITY OF AN INDIVIDUAL AS AN INDICATOR OF OPENNESS OF A PSYCHOLOGICAL SYSTEM.** In the article the basic theoretical research of the works by representatives of a human psychology who study rigidity of an individual is held. The author analyses the main theoretical works that let carry out a survey of a person's rigidity as one of the main parameters of openness of his personality. The paper also discusses various approaches that study indicators of the rigidity in different contexts of a person's development. The author concludes that there is a common, systemic quality of a person that both characterizes a degree of openness of an individual to new changes and self-development, and shows a level of stability of his system that preserves its specific features.

**Key words:** rigidity, flexibility, continuum, personality, openness, system.

**О.А. Бокова, доц. каф. психологии ФГБОУ ВПО «Алтайская гос. педагогическая академия», г. Барнаул, E-mail: olgbokova7@mail.ru**

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ РИГИДНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЯ ОТКРЫТОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

В статье приводятся данные изучения проблемы открытости человека представителями гуманистической психологии, проанализированы основные теоретические исследования, позволяющие изучать ригидность личности как один из основных параметров ее открытости, рассмотрены различные авторские подходы, рассматривающие показатели ригидности в различных контекстах развития человека. Автор приходит к выводу о существовании общесистемного качества, которое характеризует одновременно и степень открытости человека навстречу изменениям, обеспечивающим саморазвитие, и степень устойчивости системы, сохраняющей свою специфику.

**Ключевые слова:** ригидность, гибкость, континуум, личность, открытость, система.

Жизнедеятельность человека в современном мире осуществляется путем взаимодействия его индивидуальности и общества, что зачастую выражается в противоречивости его поведения. Человек стремится быть одновременно стабильным и динамичным, конформным и творческим, исполнительным и самостоятельным, разделять социальные нормы и быть самим собой, придерживаться определенных правил во взаимоотношениях с людьми и быть искренним в выражении своих чувств, контролировать себя и быть спонтанным, доверяя себе и окружающему миру.

Чем быстрее и адекватнее человек воспринимает постоянно происходящие изменения в окружающей действитель-

ности, своевременно усваивает важную для него информацию и перестраивает свое поведение в соответствии со сложившейся необходимостью, тем более гармоничным будет его внутренний мир и совершеннее взаимодействие внутреннего и внешнего.

Подвижность как гибкость и вариативность в постоянно изменяющихся условиях жизнедеятельности и устойчивость как способность после каких-либо действий возвратиться в равновесное состояние являются важными характеристиками открытости человека как психологической системы. Ими определяется, с одной стороны, сохранение внутренней целостности, а с другой, способность к самодетерминации и про-

изводству новообразований потому, что «личность – это система, ... сочетающая в себе устойчивость и изменчивость» [1, с. 206].

Проблема открытости человека как психологической системы рассматривается представителями гуманистической психологии (А.Г. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс и др.), синергетики (К.Х. Делокаров, Ф.Д. Демидов, Д.Л. Дружинин, В.Г. Ванярхо, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов и др.), а также в теории психологических систем (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева и др.).

К. Роджерс (K. Rogers), говоря об открытости человека, имел в виду не только открытость новому опыту, но и расширение границ «Я», большем взаимодействии «Я» с миром [2]. Квинтэссенцией теории Г. Оллпорта (G. Allport) было положение о том, что личность является открытой и саморазвивающейся системой. Он исходил из того, что человек, прежде всего социальное, а не биологическое существо, и потому не может развиваться без контактов с другими людьми, с обществом. Утверждая, что личность является открытой системой, он подчеркивал значение окружающего для ее развития, открытость человека для влияния внешнего мира. Также он утверждал, что общение личности с обществом является не уравновешиванием со средой, а взаимодействием [3].

В синергетике, которая «задает новый образ мира – открытого, трансцендентного, не ставшего, а становящегося, непрерывно возникающего, эволюционирующего по пути усложнения собственной системной организации» [4, с. 112], к открытым относят и социальные, и биологические системы.

Система, по мнению А.В. Черникова, является открытой, когда границы поддерживают ее целостность, в то же время, открывая доступ к дальнейшему изменению системы. Он отмечает, что в одних случаях границы воспринимаются как фиксированные, в других – как подвижные. Для удовлетворительного функционирования системы важно, чтобы разграничительные линии четко и ясно просматривались, но при этом были подвижны. В этом случае они способствуют сохранению внутренней стабильности, и в то же время система будет обладать той открытостью, которая необходима для ее дальнейшего развития в соответствии с изменениями внутри и вне системы [5].

В открытых системах постоянно происходит обмен энергией, веществом и информацией с окружающей средой. Д.Л. Дружинин, В.Г. Ванярхо под одним из наиболее необходимых условий возникновения упорядоченных систем понимают открытость во внешнюю среду и наличие потоков обмена с внешней средой [6].

Основным свойством системы открытого типа является способность к самозарождению, саморазвитию, т.е. самоорганизации, которая может происходить до тех пор, пока поддерживается поток обмена со средой. К.Х. Делокаров, Ф.Д. Демидов самоорганизацию рассматривают как согласованное с потоками обмена взаимодействие элементов или процессов, происходящих в разных частях системы. Для самоорганизации система использует не только приток энергии, вещества или информации, сколько пользуется возможностями, заключенными в ней самой [7].

С точки зрения теории психологических систем (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева), открытой самоорганизующейся считается психологическая система, которая способна производить новообразования и опираться на них в своем последовательном движении [8; 9]. Как открытая психологическая самоорганизующаяся система понимается человек «в процессе формирования собственно человеческого в нем, которое и порождается, производится каждым актом взаимодействия, включенного в деятельность, направленную на мир, на другого, на самого себя, выступающую как средство самосуществования, самореализации, саморазвития» [10, с. 109].

Э.В. Галажинский отмечает, что «существует общесистемное качество, характеризующее одновременно как степень открытости в мир – навстречу изменениям, обеспечивающим приток возможности, т.е. детерминант последующего самодвижения, так и степень устойчивости системы, вынужденной сохранять свою качественную специфику в потоке изменений, которые обеспечивают сам факт открытости системы» [11, с. 39]. Континуум «ригидность-флексibilität» является показателем этого общесистемного качества. Человек считается более открытым для изменений, если он прибли-

жается к флексibility, а закрытость определяется его тенденцией к ригидности.

Континуум (от лат. continuum – непрерывное) означает непрерывную совокупность всех точек прямой, не пустое связанное множество. В нашем исследовании континуум «ригидность-флексibility» рассматривается как линейное, ограниченное, с одной стороны, ригидностью, с другой, флексibility, пространство, каждая точка которого (в зависимости от приближения к одному из полюсов) показывает степень проявления в структуре личности ригидности или флексibility, убывание ригидности ведет к росту флексibility и наоборот.

В отечественной психологии наиболее полным и разработанным в настоящее время является понимание ригидности, разрабатываемое Г.В. Залевским. Исходя из того, что «ригидность представляет собой сложное многомерное свойство (или состояние)» [12, с. 48], она рассматривается на основе системного (структурно-уровневого) подхода к человеку, что позволяет изучить данный феномен во взаимосвязи личностных особенностей и поведения, а также в комплексе характеристик ее феноменологии и механизмов.

Следует отметить, что формирование ригидности как черты личности рассматривается во временном и пространственном направлениях. В динамическом аспекте временная характеристика выявляет ригидность в структуре личности от флексibility варианта к отдельным ригидным реакциям и состояниям, далее к ригидности как свойству личности и типологическому фактору. В содержательном аспекте пространственная характеристика обнаруживает присутствие ригидности от флексibility типа к парциальному присутствию в структуре личности до тотального поражения всех сфер.

Г.В. Залевским выделяются четыре уровня формирования ригидности, занимающие определенные положения относительно полюсов континуума ригидность-флексibility: флексibility тип личности – уровень ригидности в пределах нормы, характеризуется как умеренный или низкий; парциальное присутствие ригидности – в результате действия ряда внешних и внутренних факторов резко повысился уровень ригидности, что касается лишь некоторых сфер личности, в других сферах уровень ригидности остается умеренным или низким; ригидность как устойчивое свойство личности – уровень ригидности стабильно высок и охватывает одну или несколько сторон личности, в других сферах остается умеренный уровень ригидности; ригидность как тотальная характеристика личности и типологический фактор – общий уровень ригидности стабильно высок и охватывает все сферы личности, характеризуя поведение в целом, а личность развивается по ригидному варианту.

Различия между этими уровнями определяются степенью ригидности в общей структуре личности, ее общей активностью и направленностью (присутствует ли стремление к усвоению новых впечатлений и знаний, пассивное следование стереотипам, эмоциональное неприятие нововведений). Вместе с тем, могут быть выделены и промежуточные варианты в дополнение к уже описанным. Несмотря на произвольность, которую предполагает любая классификация, данная типология в определенной степени снимает односторонность в описании ригидных людей, т.к. допускается понимание ригидности, описывающее «похожих личностей» – определенный класс или тип людей.

Под фиксированными формами поведения Г.В. Залевским понимается упорно и непроизвольно повторяющиеся или продолжающиеся акты поведения и в тех ситуациях, которые объективно требуют их прекращения или изменения. В случае преобладания таких форм поведения нарушается гармоничное взаимодействие внешнего и внутреннего вследствие того, что детерминация поведения обуславливается в основном внутренним состоянием без учета требований внешней ситуации. Поведение в этом случае перестает быть подвижным и не является адекватной реакцией, находясь вне ситуации. Действие повторяется или продолжается, несмотря на его нецелесообразность [12].

В познавательной сфере ригидность выражается в возможности воспринимать и осознавать внешнюю оценку, что сказывается на понимании собственных внутренних проблем, искаженной оценке своего неадекватного поведения, мотивов,

целей и потребностей. Личностная ригидность, выражающаяся в данном случае в тугоподвижности познавательных процессов, способствует возникновению состояния фрустрации как нарушения равновесия между сферой потребностей и реальностью.

Ими отмечается, что при неожиданных изменениях социальной реальности люди с повышенным уровнем ригидности демонстрируют неадекватность восприятия изменившейся ситуации, что ведет к проблемам в реструктурировании моделей поведения. Это содействует возникновению когнитивного диссонанса, внутренних конфликтов и интенсификации фрустрации.

Участие ригидности и гибкости в трансформации порога фрустрации заключается в степени эмоционального насыщения фиксации и на потребности, и на препятствия, блокирующее ее удовлетворение. Высокий уровень ригидности, удерживая такую фиксацию, приводит к тому, что при появлении фрустрирующих воздействий, продолжается жесткая реализация выбранной линии поведения, не приводящей к успеху. Нереализованность цели деятельности вызывает яркое негативное эмоциональное напряжение личности, причем у людей с повышенным уровнем ригидности это напряжение мало подвержено регулированию и редукции, что приводит к гиперустойчивости эмоциональной сферы.

Таким образом, стереотипные поведенческие стратегии и негибкое эмоциональное реагирование закрепляют состояние фрустрации, а неадекватность эмоционального реагирования на психотравмирующее влияние приводит к нарушению соотношения между психическими и физиологическими процессами адаптации.

Под ригидностью также можно понимать такой механизм поддержания целостности и неизменности модели мира, который блокирует информацию, не соответствующую представлениям человека о мире, а иногда и препятствует порождению новых решений, если они могут противоречить существующим на данный момент представлениям, давление индивидуальной цензуры, нечувствительность к новому и неожиданному, недоверие к собственным решениям и невозможность нового ракурса, трудность смены точки зрения, невозможность отстраниться и этим изменить масштаб проблемы, инертность субъективной позиции.

Личностная ригидность также выражается в невозможности изменить свои взгляды на события прошлого, удерживании ненужных и несовременных знаний. Происходит «перекос» временных координат, что проявляется в исключительной концентрации человека на прошлом, деформируя его поведение в настоящем, исключается совместимость нового опыта с предыдущим. Избыточная инерционность системы ценностей ведет к косности убеждений, человек слишком многое считает для себя невозможным, экономя душевные силы, отгораживает себя тем самым от изменяющейся действительности.

Ригидность порождает жесткость внешних барьеров личности, усиливается ее закрытость, поэтому извне слабо поступает информация, поддерживающая у человека представление о мире и о себе. Вместе с тем происходит нарастание внутренней неудовлетворенности нехваткой информации, проявляется тенденция к стандартизации внутреннего мира, а в поведении все больше места занимают формально-инструктивные предписания, безличные, готовые образцы поведения.

Также она ведет к ограничению способности к познанию за счет доминирования привычных схем, следствием рутинности мышления будет неприятие явлений идущих в разрез с установившимися представлениями о должном, их игнорирование, человек «закрывается» и теряет способность к творчеству. А стереотипизация мышления тесно связана со степенью эмоциональной напряженности, преобладание которой снижает возможность новых, нетривиальных подходов. Низкий уровень эмоциональной включенности ведет к банальности и однотипности решений. Исходя из этого, можно констатировать, что при этом окружающий мир изменяется вне восприятия человека, прежние представления становятся неадекватными обновленной среде, возникает рассогласование с реальностью и, следовательно, с самим собой.

О.В. Лукьянов соотносит изучение ригидности с переживаниями идентичности как сквозного качества, определяющего

структуру экзистенции и смыслы ригидной идентичности в потоке обыденной жизни. Ригидность понимается им как проявление внутреннего решения, способа или позиции человека, выражающиеся в отказе от свободы в поиске смысла актуальных взаимоотношений с миром. Способ игнорировать непосредственную вовлеченность в ситуацию, отчужденность человека от реальности, обнаруживающиеся как фиксированность на определенных, предполагаемых событиях, отчужденность от фактов существования, преобладающей интенцией отражения.

Ригидность самоосознания – это фиксированность субъекта на уже однажды порожденных смыслах и автоматическая подстройка актуального самоопределения к уже готовым смыслам. В этом случае субъект оказывается не сензитивен к вновь возникающим смыслам. Ригидность этого плана не выражается в концентрации сознания человека на одном из секторов, она проявляется как жесткая связанная схема, охватывающая некоторую область действительности, формирует ее непроницаемость и для внутренних и для внешних воздействий.

Ригидность искажает идентификацию человека с внутренним и внешним жизненным миром и выражается в полной неспособности человека адекватно определять самого себя в реальности. Как полагает О.В. Лукьянов, в случаях ригидной идентичности исчезает сама реальность [13].

В связи с этим проблема ригидности ярко проявляется при изменениях образа жизни, так как высокая ригидность лишает человека возможности выхода за пределы привычного поведения и жизненных обстоятельств, в которых необходимо изменить устоявшиеся поведенческие стереотипы.

Мы считаем ригидность общесистемным свойством, которое являет собой интегральный, наиболее общий показатель степени открытости психологической системы, а континуум «ригидность-гибкость» содержит составляющие, которые способствуют подвижности (изменению) и статичности (устойчивости), обеспечивая открытость человека как психологической системы. Представление о «едином и общесистемном характере механизма, обеспечивающего сохранение и изменение, устойчивость и подвижность, степень открытости-закрытости» [32, с. 42] нами распространяется и на субъективный контроль, внутренний и внешний уровни которого формируют границы континуума «интернальность-экстернальность».

Проанализировав данные различных исследований, касающиеся изучения личностной ригидности и субъективного контроля, мы выявили определенное сходство в психологических описаниях людей гибких (умеренно ригидных) и людей с интернальным (внутренним) субъективным контролем. Также и личные качества экстерналов, имеющих внешний субъективный контроль соответствуют высоко ригидным людям. Предполагая вероятность подобной взаимосвязи, мы опирались на результаты исследования Э.В. Галажинского, который рассматривал ригидность и субъективный локус контроля как значимые условия (непричинные детерминанты) выбора жизненных сред, позволяющие человеку реализовывать имеющиеся возможности и способности [14].

Проведя такую аналогию, можно предположить, что, если умеренная ригидность (гибкость) характеризует человека как открытую психологическую систему, то интернальный субъективный контроль, детерминируя внутреннюю активность человека, способствует усложнению его системной организации и открытости. Высокая личностная ригидность является показателем гиперустойчивости (закрытости), а экстернальный субъективный контроль в случае его взаимосвязи с высокой ригидностью также определяется как показатель закрытости человека.

Ведущая тенденция развития ответственности как одной из форм произвольной активности человека соотносится с возникновением дополнительного внутреннего механизма регуляции, что является становлением человека как субъекта, при этом возникает перенос инстанции, перед которой человек держит отчет с внешнего уровня на внутренний, т.е., становясь активным субъектом деятельности, он отвечает за свои действия, прежде всего, перед самим собой. Ответственность в этом случае является средством внутренней регуляции, а ее показателем в структуре самосознания личности становится уровень субъективного контроля. Субъективный

контроль является регуляторной характеристикой, основным свойством, которое составляет основание для развития индивидуальных, более частных свойств личности, представляя собой результат осмысления окружающего мира и своего места в нем.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что существует общесистемное качество, которое характеризует одновременно и степень открытости человека навстречу изменениям, обеспечивающим саморазвитие, и степень устойчивости системы, сохраняющей свою специфику, которые обеспечивают сам факт открытости системы. Показателем этого общесистемного качества является континуум «ригидность-флексibilität». Представление о степени открытости-закрытости распространяется также и на субъективный контроль, внутренний и внешний уровни которого формируют

границы континуума «интернальность-экстернальность». Человек считается более открытым для изменений, если он флексибилен и интернален, и наоборот, закрытость его определяется ригидностью и экстернальностью. Ригидность-флексibilität характеризует открытость с позиции готовности человека к переструктурированию опыта, сложившихся поведенческих стереотипов, а интернальность-экстернальность с точки зрения большего или меньшего осознания себя субъектом самоосуществления. Принимая во внимание, что ригидность личности описывается в качестве интегрального, наиболее общего показателя степени открытости (или закрытости) психологической системы нами предполагается, что имеет место взаимосвязь между субъективным контролем и параметрами личностной ригидности, которую возможно установить в исследовании.

#### Библиографический список

1. Рохлин, Л.Л. Проблема личности в психиатрическом аспекте // Проблемы личности: материалы симпозиума. – М., 1970.
2. Rogers, K. Persons or science? A philosophical question // American Psychologist. – 1955. – V.10.
3. Allport, G.W. Pattern and growth in personality. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.
4. Ключко, В.Е. Культурно-историческая психология и психосинергетика // Образование в информационном обществе: пособ. для студентов гуманитарных вузов. – Бийск, 2000.
5. Черников, А.В. Интегративная модель системной семейной психотерапевтической диагностики // Тематическое приложение к журналу «Семейная психология и семейная психотерапия». – М., 1997.
6. Дружинин, Д.Л. Синергетика и методология системных исследований / Д.Л. Дружинин, В.Г. Ванярхо // Системные исследования. Ежегодник. – М., 1989.
7. Делокаров, К.Х. Синергетика и образовательные ценности / К.Х. Делокаров, Ф.Д. Демидов [Э/р]. – Р/д: <http://www.biophys.msu.ru /awse /confer /NCE 00/197. html>– 3К. – 08.08.2000.
8. Ключко, В.Е. Инициация мыслительной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1991.
9. Краснорядцева, О.М. Психологические механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1996.
10. Ключко, В.Е. Предмет современной психологии: человекообразование и психологическое обеспечение смысловой педагогики // Образование и социальное развитие региона. – Барнаул. – 1995. – № 3-4.
11. Галажинский, Э.В. Ригидность как общесистемное свойство человека и самореализация личности // Человек в психологии: ориентиры исследования в новом столетии: Материалы межвузовской научной конференции. – Караганда, 2001.
12. Залевский, Г.В. Филогенетические основы фиксированных форм поведения // Сибирский психологический журнал. – 1999. – Вып. 11.
13. Лукьянов, О.В. Проблема идентичности и психическая ригидность в психологической образовательной практике: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 1999.
14. Галажинский, Э.В. Системная детерминация самореализации личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Барнаул, 2002.

#### Bibliography

1. Rokhlin, L.L. Problema lichnosti v psikiatricheskom aspekte // Problemih lichnosti: materialih simpoziuma. – M., 1970.
2. Rogers, K. Persons or science? A philosophical question // American Psychologist. – 1955. – V.10.
3. Allport, G.W. Pattern and growth in personality. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.
4. Klychko, V.E. Kulturno-istoricheskaya psikhologiya i psikhosinergetika // Obrazovanie v informacionnom obshchestve: posob. dlya studentov gumanitarnykh vuzov. – Biysk, 2000.
5. Chernikov, A.V. Integrativnaya modelj sistemnoj semejnoj psikhoterapevticheskoyj diagnostiki // Tematicheskoe prilozhenie k zhurnalu «Semejnaya psikhologiya i semejnyaya psikhoterapiya». – M., 1997.
6. Druzhinin, D.L. Sinergetika i metodologiya sistemnykh issledovaniy / D.L. Druzhinin, V.G. Vanyarkho // Sistemnye issledovaniya. Ezhegodnik. – M., 1989.
7. Delokarov, K.Kh. Sinergetika i obrazovatelnye cennosti / K.Kh. Delokarov, F.D. Demidov [Eh/r]. – R/d: <http://www.biophys.msu.ru /awse /confer /NCE 00/197. html>– 3К. – 08.08.2000.
8. Klychko, V.E. Inicijaciya mihslytel'noj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. – M., 1991.
9. Krasnoryadceva, O.M. Psikhologicheskie mekhanizmi vozniiknoveniya i regulyacii mihsleniya v real'noj zhiznedeyatel'nosti: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. – M., 1996.
10. Klychko, V.E. Predmet sovremennoj psikhologii: chelovekoobrazovanie i psikhologicheskoe obespechenie smyslovoy pedagogiki // Obrazovanie i socialnoe razvitiye regiona. – Barnaul. – 1995. – № 3-4.
11. Galazhinskiy, E.V. Rigidnostj kak obshesistemnoe svoystvo cheloveka i samorealizaciya lichnosti // Chelovek v psikhologii: orientirih issledovaniya v novom stoletii: Materialih mezhvuzovskoy nauchnoj konferencii. – Karaganda, 2001.
12. Zalevskiy, G.V. Filogeneticheskie osnovih fiksirovannykh form povedeniya // Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal. – 1999. – Vihp. 11.
13. Lukyanov, O.V. Problema identichnosti i psikhicheskaya rigidnostj v psikhologicheskoy obrazovatel'noj praktike: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Tomsk, 1999.
14. Galazhinskiy, E.V. Sistemnaya determinaciya samorealizacii lichnosti: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. – Barnaul, 2002.

Статья поступила в редакцию 10.07.14

УДК 159.9 + 378.178

**Bokova O.A., Chebulin A.A. BASIC PRINCIPLES AND DIRECTIONS OF COGNITIVE-BEHAVIORAL CONSULTING OF ORPHAN STUDENTS.** The article describes the main areas of psychological assistance to orphan students, who have mental health disorders. The assistance is fulfilled in the course of consultations. The consulting is viewed as a possible form of assistance to orphanage home leavers. The authors conclude that the cognitive-behavioral consulting of orphan students can be directed to correction of delinquent behavior, development of constructive thinking, teaching sociably accepted ways of communication and self-control.

**Key words:** cognitive-behavioral counseling, orphan students, processing of experience of socialization, responsible behavior, analysis of behavior and a problem, guiding principles of cognitive-behavioral consulting.

**О.А. Бокова**, доц. каф. психологии ФГБОУ ВПО «Алтайская гос. педагогическая академия», г. Барнаул, E-mail: [olgabokova7@mail.ru](mailto:olgabokova7@mail.ru); **А.А. Чебулин**, педагог-психолог КГБОУ СПО «Барнаульский техникум сервиса и дизайна одежды», г. Барнаул, E-mail: [chebulin@mail.ru](mailto:chebulin@mail.ru)

## ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И НАПРАВЛЕНИЯ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-СИРОТ

В статье представлено описание основных направлений оказания психологической помощи студентам-сиротам, имеющим нарушения психического здоровья посредством когнитивно-бихевиорального консультирования, раскрыты его возможности применительно к специфике развития выпускников детских домов. Авторы приходят к выводу о том, что когнитивно-поведенческое консультирование студентов-сирот должно специализироваться на исправлении делинквентного поведения, ориентироваться на личность подростка и совершаемые им поступки, а также развивать в нём конструктивный образ мыслей, обучать его навыкам социально приемлемого поведения и самоконтролю.

**Ключевые слова:** когнитивно-бихевиоральное консультирование, студенты-сироты, переработка опыта социализации, ответственное поведение, поведенческий и проблемный анализ, ведущие принципы когнитивно-поведенческого консультирования

Социализация, защита и обеспечение прав и законных интересов, а также профессиональное образование воспитанников детских домов относятся к актуальным проблемам современной России. Вхождение воспитанников детских домов в окружающий их социум основывается на всевозможных доступных им способах, в том числе и противоправных. Исследования отечественных и зарубежных психологов показывают, что в условиях детского учреждения интернатного типа формируется совершенно иной, в отличие от условий семейного воспитания, тип личности человека. Особенности физического, психического и социально-правового статуса выпускников детских домов являются следствием их неблагоприятной истории, что существенно сказывается на состоянии их психического здоровья, а также затрудняет получение профессионального образования.

Когнитивно-поведенческое консультирование основано на изменении мышления, убеждения, установок и делинквентного поведения, что является особенно важным в случае с выпускниками детских домов. Дж. Бонта и Р.В. Кормьер (J. Bonta and R.B. Cormier, 1999) правомерно замечают, что «исследование эффективности применения когнитивно-бихевиоральных стратегий в работе делинквентами привели к повсеместному принятию этого подхода как наиболее удобного метода коррекционной работы с проступочным поведением. Более традиционные методы консультирования (например, центрированный на клиенте или психодинамические подходы) постепенно утрачивают свое значение среди клиницистов, работающих с делинквентами» [1, с. 344]. Популярность консультирования реальностью частично обусловлена прямолинейностью подхода и его легкими для понимания процедурами. В сущности, когнитивно-поведенческое консультирование направлено на обучение делинквентных выпускников детских домов ответственному поведению. Главный упор консультирования реальностью делает на характере делинквентности, вместо того, чтобы рассматривать её как результат некоего пограничного расстройства личности. Важными предшественниками когнитивно-поведенческого консультирования являются теория личностных конструктов Дж. Келли (1955), рационально-эмотивная терапия А. Эллиса (1962) и когнитивная терапия А. Бека (1970) [2].

М. Лайнен замечает, что «когнитивно-поведенческое консультирование опережает все другие, подчеркивая необходимость обучения клиентов принятию себя и своего мира таким, какие они есть в настоящий момент» [2, с. 49].

Преимущества когнитивного консультирования в работе со студентами-выпускниками детских домов:

1. Помогает клиенту лучше приспособиться и изменить недостаточно адаптивное поведение, что особенно актуально для профилактики социально-психологической дезадаптации.

2. Обучает продуктивным реакциям, устраняет дефицит в поведенческих репертуарах, развивает эффективные социальные навыки и способность к саморегулированию, позволяет устанавливать конкретные цели и подцели, достигая их, устраняет изнурительные реакции тревоги, развивает способность расслабляться, свойственные сиротам, что в определенной степени позволяет снижать трудности их социализации и проявления девиантного поведения.

Общие принципы когнитивного консультирования:

1. Многие симптомы и поведенческие проблемы являются следствием пробелов в обучении, образовании и воспитании.

2. Имеются тесные взаимоотношения между поведением и средой. Выявление источника нарушений (стимулов) – важный этап метода.

3. Нарушения поведения являются квази-удовлетворением базисных потребностей в безопасности, принадлежности, достижении, свободе.

4. Когнитивный компонент является решающим в процессе научения. Считается, что поведение может быть изменено в результате наблюдения за ним и устранения когнитивного дефицита или когнитивных искажений.

5. Прогноз и результативность психологического консультирования определяются в параметрах наблюдаемого улучшения поведения [1].

Цели когнитивно-поведенческого психологического консультирования представляются следующим образом: проведение функционального поведенческого анализа; изменение представлений о себе; коррекция дезадаптивных форм поведения и иррациональных установок; развитие компетентности в социальном функционировании.

Основные принципы проведения консультационной сессии.

Поведенческий и проблемный анализ считается наиболее важной диагностической процедурой в когнитивно-поведенческом консультировании. Информация должна отражать следующие моменты: конкретные признаки ситуации (облегчающие, утяжеляющие условия для поведения-мишени); ожидания, установки, правила; поведенческие проявления (мотивика, эмоции, когниции, физиологические переменные, частота, дефицит, избыток, контроль); временные последствия (краткосрочные, долгосрочные) с различным качеством (позитивные, негативные) и с различной локализацией (внутренние, внешние).

Помощь в сборе информации оказывает наблюдение за поведением в естественных ситуациях и экспериментальных аналогиях (например, ролевой игре), а также вербальные сообщения о ситуациях и их последствиях.

Цель поведенческого анализа – функциональное и структурно-топографическое описание поведения. Поведенческий анализ помогает осуществить планирование психологического консультирования и его ход, а также учитывает влияние на поведение микросоциального окружения.

При проведении проблемного и поведенческого анализа существует несколько схем. Первая и наиболее отработанная заключается в следующем.

1. Описать детальные и зависимые от поведения ситуативные признаки. Улица, дом, школа – это чересчур глобальные описания. Необходима более тонкая дифференцировка.

2. Отразить поведенческие и относящиеся к жизни ожидания, установки, определения, планы и нормы; все когнитивные аспекты поведения в настоящем, прошлом и будущем. Они нередко скрыты, поэтому на первом сеансе их трудно обнаружить даже опытному психологу-консультанту.

3. Выявить биологические факторы, проявляющиеся через симптомы или отклоняющееся поведение.

4. Наблюдать моторные (вербальные и невербальные), эмоциональные, когнитивные (мысли, картины, сны) и физи-



ологические поведенческие признаки. Глобальное обозначение (например, страх, клаустрофобия) мало применимо для последующего психологического консультирования. Необходимо качественное и количественное описание признаков.

5. Оценить количественные и качественные последствия поведения.

В качестве задач интервью можно назвать и такие, как демонстрация клиенту его способа избирательной фиксации негативной информации и получения ложных выводов; подчеркивание наиболее важных проблем, которые могли бы послужить ключом к психологическому консультированию; установление степени устойчивости к стрессу, выяснение способов совладания со стрессорами; выяснение «условной приятности» симптома; получение информации о мотивации клиента к изменениям; подробный анализ влияния микросоциального окружения; психопатологическое исследование, поиск ресурсов личности [3].

Г.В. Лаут отмечает, что «эффективность психологического консультирования составляет примерно 10%, так как «согласно оценкам, доля рецидивов у делинквентных подростков составляет от 70 до 90%. В исследованиях эффективности поведенческого психологического консультирования или мультимодальных подходов в работе с делинквентами, как правило, регистрируется только сокращение неадекватного поведения в течении короткого периода, а новые проступки (например, по прошествии трех лет) в исследованиях эффективности не всегда фиксируются» [4, с. 231].

Поведенческий и проблемный анализ считается наиболее важной диагностической процедурой в когнитивно-поведенческом консультировании. Информация должна отражать следующие моменты: «конкретные признаки ситуации (облегчающие, утяжеляющие условия для поведения-мишени); ожидания, установок, правила; поведенческие проявления (мотивика, эмоции, когниции, физиологические переменные, частота, дефицит, избыток, контроль); временные последствия (краткосрочные, долгосрочные) с различным качеством (позитивные, негативные) и с различной локализацией (внутренние, внешние)» [1, с. 676].

Основные принципы проведения сессий когнитивно-поведенческого консультирования. В деятельности психолога-консультанта при оказании им психологической помощи существуют некоторые принципы и требования, реализация которых является обязательной. Существование различных этических кодексов деятельности психолога-профессионала в различных странах и психологических сообществах связано с тем, что не существует однозначных и простых ответов на этические и моральные проблемы, возникающие в психологической практике. Эти принципы необходимы для того, чтобы оказание психологической помощи было не просто более эффективным и осмысленным занятием, но также социально приемлемым. Ведущими принципами когнитивно-поведенческого консультирования является: объективность, поведенческая оценка, системность и сотрудничество.

Принцип объективности предполагает ориентацию преимущественно на внешне проявляемые и измеряемые перемены. Это могут быть: эмоциональные реакции, высказывания, жесты, физиологические проявления (сердцебиение, покраснение, дрожь), двигательные реакции, симптомы (головокружение, спазм мышц, страхи), мысли, конкретные действия и поступки. Поведенческие проявления должны фиксироваться максимально конкретно (объективно) и систематически.

Другой важный принцип – поведенческой оценки – указывает на необходимость проведения функционального анализа поведения клиента. Поведенческая оценка проводится при первой же встрече, а также впоследствии для оценки эффективности работы или изменения тактики воздействия. Она может осуществляться в форме заполнения таблицы с тремя колонками, каждая из которых, соответственно, содержит: стимулы и ситуации (что предшествовало поведению); поведенческие реакции личности (как реагировала личность); результаты и последствия данных реакций (что следовало сразу за поведением).

Например, агрессивное поведение фиксируется каждый раз, как только возникает, с отметкой о форме, силе и продолжительности во втором столбце. В первый столбец занос-

ятся пометки о конкретной ситуации, в которой разворачивалось поведение, и стимулах, его вызывающих, например: время, окружение, конкретная фраза начальника. В третью графу помещают данные о последствиях данного агрессивного поведения – переживания и мысли самого человека или реакции окружающих людей.

Поведенческую оценку обычно проводят в ходе интервью с клиентом или людьми, хорошо его знающими. Другой распространенной формой анализа поведения является дневник самонаблюдения клиента. Также используются: прямое наблюдение за клиентом; получение информации от других специалистов; организация ролевых игр. Дополнительными источниками данных, необходимых для оценки, могут быть: медицинская информация, результаты анкетирования и тестирования, экспертные оценки.

Следующий принцип обязывает рассматривать отклоняющееся поведение личности в системе ее значимых отношений. Принцип системности предполагает оценку роли делинквентного поведения в различных социальных системах и жизни личности в целом. Важно понимать, какую функцию симптоматическое поведение выполняет в различных ситуациях и системах (в семье, группе сверстников, учебно-профессиональной группе). Необходимо также оценить, как сами системы поддерживают дисфункциональное поведение. Полученные данные позволяют определить: в чем суть проблем, как они возникают и что способствует их закреплению. При этом важное значение имеет оценка функционального значения отклоняющегося поведения – той психологической «выгоды», которую человек из него извлекает и которая самоподкрепляет данное поведение.

В результате поведенческого анализа формулируются цели помощи, а также способы контроля ее эффективности. Поскольку у клиентов обычно бывает несколько проблемных областей, необходимо выявить степень опасности каждой из них, в соответствии с чем спланировать последовательность работы. Поведенческая интервенция оценивается как достаточно авторитарная система, предполагающая контроль специалиста за поведением другого человека. Для личности с поведенческими проблемами возникает реальная опасность передачи ответственности за свое поведение специалисту.

Когнитивно-бихевиоральное психологическое консультирование выпускников детских домов имеет, с нашей точки зрения, ряд особенностей. Для делинквентов, которыми являются большая часть сирот, как правило, проблемой является не собственное поведение, а внешние реакции на него и санкции со стороны общества. Поэтому важно понимание механизмов неадекватного поведения, для того чтобы в рамках консультативного процесса делинквент смог ответить, почему и зачем он совершал свои поступки, и принял решение о необходимости изменения своего поведения.

Работа психолога-консультанта с делинквентным студентом ведется по следующему алгоритму. Анализ выгод и потерь. Наиболее действенным будет письменное составление выгод и потерь клиента в связи с нарушением поведения. Необходимо заострить внимание на его долгосрочных вредных последствиях для последующей жизни и внутреннего мира подростка. Пробуждение чувства стыда за совершенный проступок и его последствия для жертвы. Этот метод особенно эффективен в рамках группового психологического консультирования, которое с искренним возмущением вынуждают провинившегося лицом к лицу конфронтировать с последствиями содеянного («горячее кресло» в рамках тренинга антиагрессивности).

Модификация вредных дисфункциональных мыслей. В поле зрения психолога должны находиться причины тех чувств, которые подросток испытывал в процессе своего развития, накануне или во время совершения наказуемого деяния или неадекватного поведения (например, ярость из-за неспособности к вербальному разрешению конфликтов или по поводу несправедливости каких-либо ограничений). С помощью когнитивных моделей поведенческого психологического консультирования можно подвести подростка к осознанию, что имеются возможности справиться с конфликтами, ограничениями и негативными переживаниями, например, в связи с разочарованием в людях). Ролевые игры (например, с целью обучения вежливому устойчивому реагированию на кри-

тику со стороны носителя авторитета), упражнения в реальной обстановке (например, сознательное принятие к сведению негативной реакции на свои поступки окружающих людей, уменьшение в себе «дурных настроений» с помощью новых когнитивных моделей или сознательная регистрация положительного реагирования окружающих людей), снижение негативного настроения на основе нового стиля мышления, фокусировка внимания на позитивных изменениях, в реакциях окружающих после переработки прежних способов поведения подкрепляют клиента в его готовности следовать новым способам поведения и мышления.

Переработка прошлого опыта социализации: если главной причиной делинквентного поведения является негативный опыт социализации, то психолог проводит с подростком работу, направленную на принятие им своего прошлого (например, в форме фиктивной переписки с обремененным негативным воспоминанием референтным лицом). При этом речь идет о том, что подросток не может по своему желанию изменить тех или иных близко стоящих к нему людей. Опыт клиента в качестве жертвы злоупотреблений или насильственных действий перерабатывается как травматический (например, с помощью методов рационально-эмотивного и когнитивного консультирования).

Тренинг социальных навыков. Сообщение знаний (на специальных занятиях) и пробные действия в процессе записываемых на видеокамеру ролевых игр призваны повысить способность клиента к вербализации проблемных ситуаций и нахождению правильных решений (в частности, умению выражать свои чувства и высказывать критику). Трудные бытовые ситуации, которые до сих пор заставляли клиента испытывать чувства стыда, страха или вызвали у него стрессовую реакцию, преодолеваются с помощью систематической десенсибилизации [9]; подростки должны убедиться в том, что другие могут относиться толерантно к их неизбежному поведению («Опозориться ещё не значит потерпеть катастрофу»). Во время таких пробных действий подросток убеждается на собственном опыте, что реакция на них окружения вполне сносна. Путем обучения более конструктивному социальному поведению снижается склонность компенсировать страх и чувство собственной неполноценности.

Повышение самооценки: на когнитивном уровне студенту-сироте важно осознать, что слабости и неудачи (связанные, в частности, с недостаточным умением путем переговоров улаживать конфликтные ситуации) вовсе не являются свидетельством малоценности или никчемности человека как личности в целом. Кроме того, ценность личности не может определяться другими людьми. Сообщение этих сведений клиенту важно, в частности, для того, чтобы избежать симп-

томов стресса во время тренинга социальной компетентности, если не всё будет получаться хорошо. Успешность в овладении социальными навыками, естественно, повышает самооценку личности. Эффективными, особенно применительно к младшим подросткам, могут быть педагогические мероприятия, направленные на развитие эмоциональной сферы или поощрение к конструктивному времяпровождению (спорт, хореография, хор, музицирование, моделирование). Если игнорировать проблему в сфере самооценки, то, как показывает опыт, существует опасность сдвига симптоматики (например, в результате тренинга клиент «перестает» вести себя агрессивно, но у него появляется стремление принимать психоактивные средства).

Содействие развитию продуктивности и успешности. Эта мера способна повысить самооценку выпускников детских домов, совершившего проступок, и укрепить его позиции в обществе. Помимо повышения уровня информированности подростка следует работать над повышением его устойчивости к фрустрациям. На когнитивном уровне модифицируется иррациональное убеждение (в школах школьным психологом), готовность к обучению повышается путем положительного подкрепления («жетонное подкрепление»).

Улучшение самоконтроля. Содействие формированию социальных навыков активизирует развитие способности к самоконтролю, поскольку в распоряжении клиента оказывается выбор нескольких альтернатив при определении способов поведения. Кроме того, эффективно проведение специальных провокационных тестов, направленных на десенсибилизацию к критике.

Таким образом, когнитивно-поведенческое консультирование студентов-сирот должно быть теоретически и эмпирически обосновано, специализироваться на исправлении делинквентного поведения, ориентироваться на личность подростка и совершаемые им поступки, а также развивать в нём конструктивный образ мыслей, обучать его навыкам социально приемлемого поведения и самоконтролю. Успешность когнитивно-поведенческого консультирования, по нашему мнению, тем выше и продолжительнее, чем активнее к его проведению привлекается ближайшее социальное окружение: классные руководители, воспитатели и наставники. Вместе с тем, следует отметить, что когнитивно-поведенческое консультирование достаточно проблематично при наличии нарушений интеллектуальной деятельности. Однако основное преимущество когнитивно-бихевиорального консультирования в работе с студентами-выпускниками детских домов заключается в возможности обучения их продуктивным поведенческим реакциям, а также развитию эффективных социальных навыков и способности к саморегулированию.

#### Библиографический список

1. Глэддинг, С. Психологическое консультирование. – СПб., 2002.
2. Лайнен, М. Когнитивно-поведенческая терапия пограничного расстройства личности. – М., 2008.
3. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / под ред. Е.А. Стребелевой. – М., 1998.
4. Лаут, Г.В. Коррекция поведения детей и подростков. – М., 2005.
5. Величковский, Б.М. Современная когнитивная психология. – М., 1982.

#### Bibliography

1. Glehdding, S. Psikhologicheskoe konsultirovanie. – SPb., 2002.
2. Laynen, M. Kognitivno-povedencheskaya terapiya pogranichnogo rasstroystva lichnosti. – M., 2008.
3. Deti-siroty: konsultirovanie i diagnostika razvitiya / pod red. E.A. Strebelevoy. – M., 1998.
4. Laut, G.V. Korrekciya povedeniya detey i podrostkov. – M., 2005.
5. Velichkovskiy, B.M. Sovremennaya kognitivnaya psikhologiya. – M., 1982.

Статья поступила в редакцию 10.07.14

УДК 159+101

*Sokolovskaya I.E.* **MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL DEFENSE OF RELIGIOUS PEOPLE.** The research has proved that the spectrum of methods of psychological defense considerably varies depending on the degree of religiosity of a person. The work shows that religiosity has a function of additional protection for a person and fulfills a compensatory function.

**Key words:** religious, mechanisms of psychological defense of a person.

**И.Э. Соколовская**, канд. психол. наук, доц. НОУ ВПО «ПСТГУ», докторант каф. социальной педагогики и психологии МПГУ, г. Москва, E-mail: iren3d@yandex.ru

## МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ В СВЯЗИ С РЕЛИГИОЗНОСТЬЮ ЛИЧНОСТИ

Выявлено, что спектр психологических защит существенно различается в зависимости от степени религиозности. Показано, что религиозность несет функцию дополнительной защиты и выполняет компенсаторную функцию.

**Ключевые слова:** религиозность, психологические защитные механизмы личности.

Защитные механизмы психики позволяют устранить психотравму за счет исключения ее из сознания. В настоящее время остается открытым вопрос о степени осознаваемости и контролируемости психологических защит личности, возможности изменения в течение жизни, в связи с приобретением жизненного опыта и зрелости человека. Психологические защиты могут выступать некоторой базой, основаниями для формирования стратегий совладания субъекта, а, следовательно, могут приобретать некоторую степень регуляции, подконтрольности, осознанности, целенаправленности с позиции осуществления адаптации.

Ранее нами было показано, что религиозное мышление и религиозное сознание влияют на уровень социально-психологической адаптации личности [1]. Религия, выполняя свое социальное предназначение, как бы раскрашивает обыденную повседневную жизнь, расставляет в ней смысловые акценты, придает рутине значимость, вызывает интенсивные переживания сопричастности [2].

Целью исследования было выявление спектра психологических защит у лиц с разной степенью религиозности. Выделены три экспериментальные группы, разделенные по критерию степени выраженности религиозности.

1 группа – истинно верующие (религиозный тип) – 124 чел.

2 группа – формально верующие (формально религиозный тип) – 272 чел.

3 группа – атеисты (нерелигиозный тип) – 152 чел.

Эти три группы испытуемых были обследованы при помощи опросника «Индекс жизненного стиля» (ИЖС) – «Life Stile Index» (LSI) Плутчика-Келлермана-Конте. Определялся уровень защит (примитивные и высшие формы) и вид психологической защиты. Восемь эгозащитных процессов соответствовали восьми отдельным шкалам, численные значения которых определялись как число положительных ответов на указанные ниже утверждения.

Было выделено 8 шкал: вытеснение (подавление), регрессия, замещение (смещение), отрицание, проекция, реактивное образование (гиперкомпенсация) и рационализация (интеллектуализация). Эти 8 психологических защит соответствуют восьми основным эмоциям. По мнению авторов опросника, использование психологических защит – обязательный процесс, который включается неосознанно. Этот механизм, действующий по принципу отрицательной обратной связи, направлен на ослабление интенсивной эмоциональ-

ной реакции в целях поддержания социально адекватных отношений и сохранения своего «Я»-образа.

Ригидное использование определенной психологической защиты может приводить к искажению характера субъекта с формированием определенных устойчивых черт личности, которые могут нарушать социальную и психическую адаптацию.

Корреляционный анализ показателей религиозности с параметрами опросника Келлермана-Плутчика-Конте показал наличие достаточно высоких связей. Результаты эмпирического исследования представлены на рис. 1.

Полученные данные показывают наличие высокозначимой корреляционной зависимости между религиозным типом и параметром *вытеснение* ( $r=0,66$  при  $p=0,01$ ). На наш взгляд, это может свидетельствовать о склонности испытуемых к избеганию внутреннего конфликта путем активного выключения из осознания неприемлемого мотива или неприятной информации, т.е. интенсивная молитва и переключение на церковные обряды помогает вытеснить неприемлемую информацию или мотив.

Истинные, но неприятные мотивы вытесняются, потому что плохо осознаются и, скорее всего, вызывают состояние тревоги. Поэтому, они чаще всего заменяются приемлемыми с точки зрения социального окружения, и не вызывающими стыда и угрызений совести. Ложный мотив в этом случае может быть опасен тем, что позволяет прикрывать общественно приемлемой аргументацией личные эгоистические устремления. В то же время, вытесненный мотив, не находя разрешения в поведении, сохраняет, свои эмоциональные компоненты.

Высокозначимая связь зафиксирована между религиозным типом и параметром *замещение* ( $r=0,77$  при  $p=0,001$ ). Можно предположить, что респондентам свойственна замена действия, направленного на недоступный объект, действием с доступным объектом, то есть с Богом, что позволяет разряжать напряжение, созданное недоступной потребностью, и создает иллюзию возможного достижения желаемой цели. Так, например, человек вымещает свое раздражение, гнев, досаду, вызванные определенным реальным лицом, сетуя на несправедливость Бога и вымаливая поддержку. Возможно, имеется некий агрессивно окрашенный импульс, который ищет своего выхода и связан с определенным человеком или ситуацией в целом. Импульс, чаще всего, не может реализоваться, т.к. он плохо осознается или совсем не осознается. Поэто-

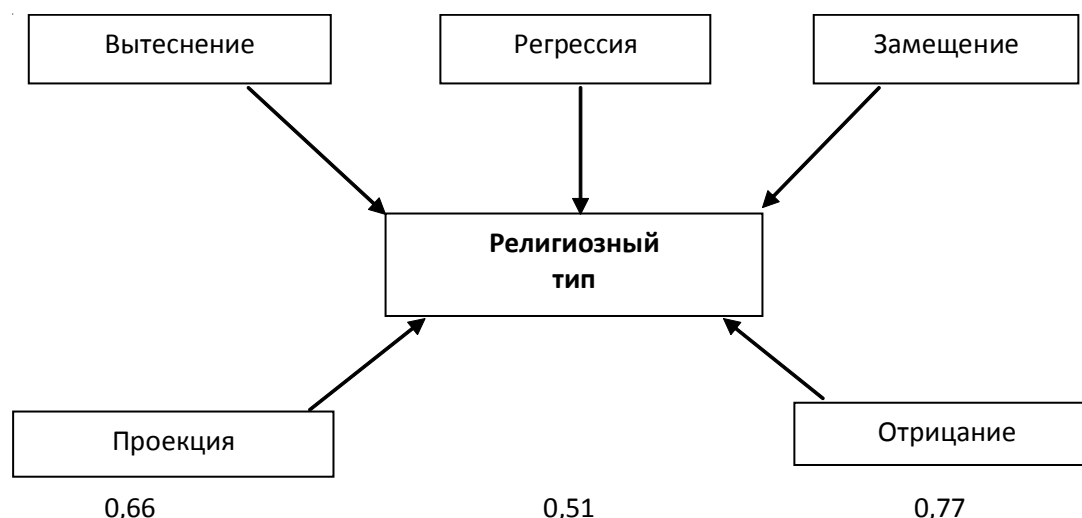


Рис. 1. Корреляционная плеяда. Выделенная переменная – «религиозный тип»

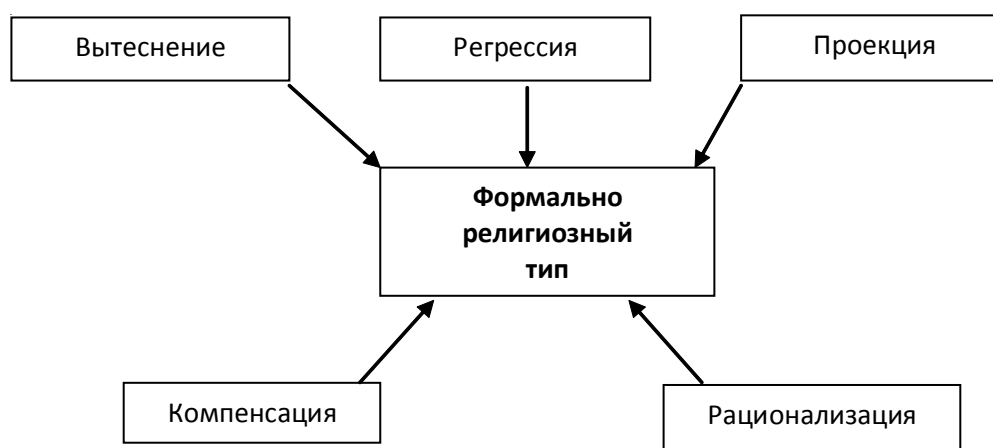


Рис. 2. Корреляционная плеяда. Выделенная переменная – «формально религиозный тип»

му, в определенный момент наступает «точка кипения», когда вся сила импульса вырывается наружу и не всегда её вектор направлен на источник раздражения. Возможно, что конструктивные действия в отношении психотравмирующей ситуации замещаются молитвами и просьбами, обращенными к Высшей сущности. Т.е. происходит замещение одного объекта другим, одной поведенческой активности на другую.

Слабая отрицательная связь обнаружена между религиозным типом и параметром *отрицание* ( $r = -0,37$  при  $p=0,01$ ). Информация, которая тревожит испытуемых и может привести к конфликту, не отрицается, а напрямую делегируется к Богу, предоставляя возможность Ему решать возникшую проблему. Отсюда и высокосвязная связь с параметром *проекция* ( $r=0,61$  при  $p=0,01$ ). Внутренние изменения ошибочно воспринимаются как приходящие извне: «Бог послал», «Бог наказал». Отсюда и апелляция к Богу, а не тенденция разобраться с проблемой. Очевидно, что религиозный тип обладает слабой способностью дифференцировать свои внутренние состояния и нести за них ответственность, гораздо проще переложить ответственность на Бога.

Значимая связь зафиксирована между религиозным типом и параметром *регрессия* ( $r=0,51$  при  $p=0,05$ ). Можно предположить, что респондентам в ситуации, вызывающей тревогу и неопределенность свойственно возвращаться к более раннему возрасту с целью избежания конфликтов, переживаемых на более поздней стадии развития. Тревожность ослабляется здесь посредством ухода от реалистического мышления в поведение, которое в более ранние годы её (тревожность) уменьшало. Очевидно, что Бог при этом воспринимается как всепрощающий Отец, который всегда готов выслушать и помочь. Однако, уменьшая напряжение, жалоба, обращенная к Богу, часто оставляет неразрешенными источники тревожности. Ситуации, вызывающие тревогу, приводят к соскальзыванию на более низшую ступень развития, где когда-то та или иная эмоция не былаотреагирована, и они из раза в раз «возвращаются в прошлое», пытаются разрешить конфликт.

В группе формально религиозных типов также были выявлены значимые корреляционные связи между параметра-

ми опросника Келлермана-Плутчика-Конте. Полученные связи представлены на рис. 2.

Высокозначимая связь обнаружена между формально религиозным типом и параметром *вытеснение* ( $r=0,78$  при  $p=0,01$ ). Предположительно испытуемым свойственно бессознательно отвергать информацию, которая по каким-либо причинам является неприемлемой в данный момент. Можно сказать, что это касается и эмоциональной сферы, т.е. если возникающее чувство или эмоция не вписываются в мировосприятие и систему ценностей испытуемых, то они просто выключаются из сознания, вытесняясь в бессознательную сферу.

Также, высокосвязные связи зафиксированы между формально религиозным типом и параметрами *проекция* ( $r=0,67$  при  $p=0,01$ ) и *регрессия* ( $r=0,71$  при  $p=0,05$ ). Это может свидетельствовать о склонности испытуемых в ситуациях, порождающих тревогу, возвращаться на более раннюю ступень развития с целью избежания конфликтов, переживаемых на более поздних ступенях развития. Также, испытуемым свойственно приписывать собственные качества и эмоции другим людям, а Богу – свои проблемы, как способ избавиться от некоторых собственных ошибок и страхов.

Высокозначимая связь обнаружена между формально религиозным типом и параметром *компенсация* ( $r=0,58$  при  $p=0,05$ ). Исходя из интерпретации авторов методики, компенсация – это механизм, который Эго использует для защиты от тревоги, возникающей из-за чувства незащищенности, прилагая дополнительные усилия в зоне мнимой или действительной слабости. Например, некоторые великие люди представляют собой очень хорошие примеры механизма компенсации в действии. Мильтон, будучи слепым, писал замечательные произведения; Л. Бетховен создавал свои великие симфонии, борясь с прогрессирующей глухотой и т.д. У формально религиозного типа компенсация при помощи обращения к Богу и молитвы может служить способом ухода от реальности, своеобразным способом изменения своего сознания и погружения в зону комфорта. Проявления компенсации в виде религиозных ритуалов будут повсюду, где физические или психические, действительные или мнимые недостатки вызывают необходимость людей прилагать усилия, чтобы хоть как-то их

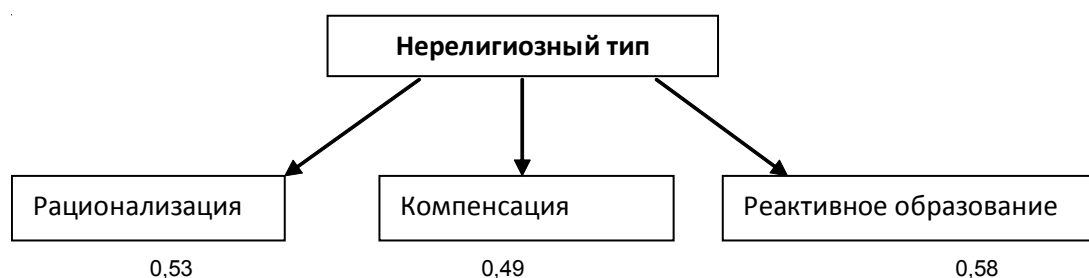


Рис. 3. Корреляционная плеяда 6. Выделенная переменная – «нерелигиозный тип»

восполнить. Кроме обращения к религии, это могут быть высокая пракτικότητα, пунктуальность, педантичность, обязательность, способность к планированию и другие качества, позволяющие респондентам быть адаптивными в социуме и отвлекающие от необходимости внутренней работы, направленной на действительное решение проблемы.

Значимая связь зафиксирована между формально-религиозным типом и параметром *рационализация* ( $r=0,56$  при  $p=0,05$ ). Предположительно, респонденты склонны находить логически убедительные объяснения возникающим у них идеям и чувствам. Рационализация может быть основана на подражании, на действии «на всякий случай», «поставить Богу свечку, чтобы дело выгорело». Значимая связь с данным защитным механизмом еще раз показывает, что «формально-религиозный тип» в своей религиозности недостаточно искренен.

Также, были выделены значимые корреляционные связи между группой респондентов нерелигиозного типа и параметрами опросника Келлермана-Плутчика-Конте. Полученные связи представлены на рис. 3.

Значимые связи выявлены между нерелигиозным типом и параметром *реактивное образование* ( $r=0,58$  при  $p=0,05$ ). Можно предположить, что испытуемым свойственно преобразование негативного аффекта в позитивный или наоборот. Например, трансформация ненависти в любовь, привязанности в презрение, враждебности в дружелюбие и др. Речь идет о том, что иногда бессознательное имеет такой сильный позыв выразить себя в определенном направлении, что сознательное может проконтролировать его (а Эго – избежать тревоги) только одним способом – сделав противоположное. На-

пример, чтобы не упасть вперед, нужно откинуться назад. Поэтому, когда возникает глубокий, сильный бессознательный внутренний конфликт, мы можем сделать противоположное нашему первоначальному желанию, т.е. формируется «реакция» против побуждения. Активное отрицание религии может быть признаком скрытой религиозности, вспоминая К.Г. Юнга, который считал, что нерелигиозных типов вообще нет, просто некоторые своей религиозности не осознают.

Также, зафиксированы значимые связи с параметрами *рационализация* ( $r=0,53$  при  $p=0,05$ ) и *компенсация* ( $r=0,49$  при  $p=0,05$ ). Это может указывать на достаточно хорошие способности испытуемых к логическому объяснению своих мотивов и побуждений, а также на способность «маскировать» дефекты эмоциональной сферы, если они имеются, различными социально приемлемыми качествами, позволяющими быть адаптивными в социуме.

Спектр психологических защит в группе нерелигиозных типов наиболее зрелый, конструктивный и адаптивный. Это свидетельствует, что нерелигиозные испытуемые наиболее хорошо психически адаптированы и наименее подвержены стрессу.

Спектр психологических защит у религиозного типа существенно различается за счет преобладания неконструктивных, незрелых и неэффективных, с точки зрения психоаналитической психологии, механизмов. Недостаточное развитие защитных механизмов психики вызывает необходимость формирования дополнительной защиты – религиозности, которая выполняет в данном случае компенсаторную функцию, и, в конечном итоге, обеспечивает достаточную адаптивность в социуме.

#### Библиографический список

1. Соколовская, И.Э. Религиозная идентичность в структуре личности и ее связь с процессами социально-психологической адаптации // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5(42).
2. Гаврилов, О.Е. Религия как фактор социогенеза: экспликация значений базовой детерминанты // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2(45).

#### Bibliography

1. Sokolovskaya, I.Eh. Religioznaya identichnostj v strukture lichnosti i ee svyazj s processami socialjno-psihologicheskoy adaptacii // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2013. – № 5(42).
2. Gavrilov, O.E. Religiya kak faktor sociogeneza: ehksplikaciya znachenij bazovoyj determinantih // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2014. – № 2(45).

Статья поступила в редакцию 18.05.14

УДК 37.015.3

#### **Pogadaeva E.V. EXPERIMENTAL STUDY OF INTERACTION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF EMPLOYEES OF FEDERAL SERVICE OF EXECUTION OF PUNISHMENT.**

This article discusses the relationship between emotional intelligence employees of Federal service of execution of punishment to the severity of characteristic indicators of socio-psychological adaptation, the impact of the specificity of the service employees on this relationship. The influence of the training, aimed at development of emotional intelligence officers, on the level of socio-psychological adaptation

**Key words:** socio-psychological competence, the penitentiary system, individual-psychological characteristics, psychological-pedagogical program.

**Е.В. Погадаева, психолог психологической лаборатории ФКУ ИК-9 ГУФСИН России по Новосибирской области, старший лейтенант внутренней службы, магистрант Новосибирского гос. педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: Pogadaeva74@mail.ru**

## **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СОТРУДНИКОВ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЯ**

В данной статье рассматривается взаимосвязь уровня эмоционального интеллекта сотрудников федеральной службы исполнения наказания на выраженность характерологических показателей социально-психологической адаптации, влияние специфики службы сотрудников на данную взаимосвязь. Изучено влияние тренинга, направленного на развитие эмоционального интеллекта сотрудников, на уровень социально-психологической адаптации

**Ключевые слова:** социально-психологическая компетентность, пенитенциарная система, индивидуально-психологические особенности, психолого-педагогическая программа.

В условиях реформирования федеральной службы исполнения наказания (далее ФСИН) значительно возросла потребность в профессионально подготовленных кадрах и обеспечении задач по исполнению уголовных наказаний. За последние годы отмечается высокая текучесть кадров, снижение уровня профессиональной подготовки среди сотрудников и атмосфера напряженности в коллективах ФСИН. В связи с постоянным обновлением состава сотрудников ФСИН, стало необходимо опытным сотрудникам приспосабливаться к новым требованиям, большое значение приобретают адаптационные способности личности [1].

Анализ работ, посвященных социально-психологической адаптации сотрудников ФСИН, показал, что на протекание и результат социально-психологической адаптации сотрудников уголовно-исполнительной системы оказывают влияние внутренние факторы, которые определяются личностными особенностями сотрудника, позволяющие быстро и эффективно осуществлять служебную деятельность; внешние производственные факторы, которые определяют специфику службы (необходимость взаимодействовать с асоциальными людьми, осуществлять деятельность в неблагоприятных социально-гигиенических условиях, повышенные требования и контроль над деятельностью и т.д.); внешними производственными факторами – система отбора и проведение стажировки молодых сотрудников. А также особенности профессиональной деятельности – ее эффективность, дисциплина, возможность личностного и профессионального роста, социальная активность [2].

Несмотря на интерес к данной проблеме, в настоящее время недостаточно изучена взаимосвязь эффективной социально-психологической адаптации сотрудников ФСИН с их внутренними особенностями. В частности, с эмоциональным интеллектом, который способствует успешному взаимодействию и коммуникации за счет умения понимать, контролировать и управлять своими и чужими эмоциями.

В связи с этим, возникает необходимость выявления экспериментальным путем взаимосвязи эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптации сотрудников ФСИН.

В эксперименте приняли участие 250 сотрудников в возрасте от 20 до 47 лет, имеющие стаж службы в УИС от 1 года до 25 лет, проходящих службу в отделах безопасности (120 человек) и охраны (130 человек).

Для исследования также были привлечены эксперты. В состав экспертной группы были включены наиболее 8 квалифицированных работников-практиков: начальники отделов, заместители начальников учреждения, курирующие направление деятельности респондента и психологи учреждения.

На первом этапе эксперимента сотрудники были исследованы по методике «Уровень эмоционального интеллекта». На основании полученных результатов исследования сотрудники были поделены на две условные экспериментальные группы. В первую экспериментальную группу (далее ЭГ-1) вошли 60 сотрудников (24% от общей выборки) с высоким уровнем эмоционального интеллекта (8-10 стенов по шкале «Общий эмоциональный интеллект»), во вторую (далее ЭГ-2) 41 сотрудник (16% от общей выборки) с низким уровнем (1-3 стенов).

Далее нами были проанализированы результаты диагностики по методике «Диагностика «помех» в установлении эмоциональных контактов (В.В. Бойко)» и проведен сравнительный анализ результатов исследования по двум выделенным группам.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что сотрудники с низким эмоциональным интеллектом статистически чаще испытывают затруднения в установлении эмоциональных контактов ( $p \leq 0,05$ ), трудности в управлении эмоциями ( $p \leq 0,01$ ), для них более характерны доминирование негативных эмоций ( $p \leq 0,05$ ). Неумение строить эмоционально близкие контакты, низкая способность к эмоциональной регуляции, часто проявление негативных эмоций снижает способность сотрудников 2 экспериментальной группы взаимодействовать с людьми, как на личностном, так и на профессиональном уровне. Это, соответственно, негативно влияет на социально-психологическую адаптацию данных сотрудников.

Сравнительный анализ интегральных показателей по методике «Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс и Р. Даймонд)» свидетельствует о том, что у сотрудников с высоким уровнем эмоционального интеллек-

та статистически выше уровень принятия себя ( $p \leq 0,05$ ) и других ( $p \leq 0,01$ ).

Далее нами были проанализированы результаты анкетирования экспертов. Было выявлено, что сотрудники, имеющие высокий уровень эмоционального интеллекта, имеют более высокий социальный статус: чаще выступают в роли неформальных лидеров, пользуется уважением коллег ( $p \leq 0,05$ ); у них более развиты коммуникативные навыки: умеют логично, доказательно и понятно излагать свои мысли, предотвращать и погашать конфликты, проявлять гибкость в общении ( $p \leq 0,01$ ). Они более эмоционально устойчивы: способны регулировать свои эмоции, не снижать эффективность деятельности при большой эмоциональной нагрузке ( $p \leq 0,05$ ).

С целью изучения влияния специфики служебной деятельности сотрудников ФСИН на взаимосвязь эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптации нами был проведен сравнительный анализ результатов исследования у сотрудников отдела безопасности и отдела охраны.

На данном этапе исследования нами использовался корреляционный анализ Спирмена  $r_s$ , отдельно для сотрудников отдела охраны и сотрудников отдела безопасности.

В экспериментальной группе сотрудников отдела охраны на основании данных матрицы интеркорреляций и *корреляционной плеяды 1* было зафиксировано, что параметр «личностный эмоциональный интеллект» образует 5 связей, из них четыре прямых и одна обратная.

Согласно проведенному анализу повышение уровня личностного эмоционального интеллекта у сотрудников отдела охраны приводит к снижению результатов по шкале «Неспособность управлять эмоциями» (Диагностика «помех» в установлении эмоциональных контактов (В.В. Бойко)). Отсюда следует, что знание и понимание собственных эмоций способствует повышению способности по их контролю ( $p \leq 0,01$ ).

Шкала «Личностный эмоциональный интеллект» имеет среднюю положительную корреляционную связь с такими шкалами методики «Диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс и Р. Даймонд)» как «Самопринятие» ( $p \leq 0,05$ ) и «Эмоциональный контроль» ( $p \leq 0,05$ ). Всестороннее знание своих особенностей, черт характера, позволяет понять взаимосвязь различных черт характера, воспринимать свои недостатки как черты личности, неизбежно вытекающие из положительных черт, и конечно это приводит к положительному эмоционально-ценностному отношению к себе, адекватной самооценке, самопониманию, самоуважению и принятию себя и своего внутреннего мира.

Результаты по шкале «Эмоциональный контроль» подтверждают ранее полученные результаты о взаимосвязи личностного эмоционального интеллекта и способности управлять эмоциями. Таким образом, способность человека осознать возникновение негативных импульсов и эмоциональных состояний на ранней стадии их проявления, позволяет своевременно управлять ими, не допуская их эскалации. Повышение уровня личностного эмоционального интеллекта будет способствовать развитию способности к преодолению состояния сильного эмоционального возбуждения при выполнении служебной деятельности.

Анализ взаимосвязи результатов полученных по шкале «Личностный эмоциональный интеллект» и результатами анкетирования экспертов, показал, что изучаемый параметр эмоционального интеллекта связан с такими объективными показателями социально-психологической адаптации как эффективность деятельности ( $p \leq 0,05$ ) и эмоциональная устойчивость ( $p \leq 0,05$ ).

Следовательно, способность осознавать свои чувства оказывает положительное влияние на способность сотрудников отдела охраны эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность.

Далее нами анализировались корреляционные связи по данной переменной у сотрудников отдела безопасности.

Анализ результатов исследования свидетельствует о том, что у сотрудников отдела безопасности, также как и у сотрудников отдела охраны, личностный эмоциональный интеллект связан со шкалой «Самопринятие» (Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс и Р. Даймонд)  $p \leq 0,05$ ), со шкалой «Неспособность управлять эмоциями» (диагностика «помех» в установлении эмоциональных контактов (В.В. Бойко),  $p \leq 0,05$ ) и шкала «Эмоциональная устойчивость» (анкетирование экспертов,  $p \leq 0,05$ ). Однако, были выявлены и другие корреляционные связи.

У данной категории исследуемых личностный эмоциональный интеллект имеет отрицательную среднюю связь с параметром «Неадекватность проявления эмоций» (диагностика «помех» в установлении эмоциональных контактов В.В. Бойко,  $p \leq 0,05$ ). Личностный эмоциональный интеллект позволяет проявлять эмоции в соответствии с переживаемыми на данный момент чувствами и адекватно внешними обстоятельствами.

У сотрудников отдела охраны личностный эмоциональный интеллект также связан со шкалой «Интернальность» (диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс и Р. Даймонд),  $p \leq 0,05$ ). Следовательно, личностный эмоциональный интеллект связан с внутренним локусом контроля: способностью брать на себя ответственность за свою жизнь, достижения и недостатки. Знание своих особенностей, сильных и слабых сторон, позволяет более адекватно воспринимать взаимосвязь между результатами деятельности и внутренними факторами (приложенными усилиями, степенью развитости способностей, наличием или отсутствием необходимых знаний, умений и навыков и т.п.).

Также была установлена взаимосвязь рассматриваемого критерия со способностью самостоятельно принимать решения и действовать (анкетирование,  $p \leq 0,05$ ).

Далее нами анализировались результаты корреляционного анализа по переменной «Коммуникативный эмоциональный интеллект».

В экспериментальной группе сотрудников отдела охраны на основании данных матрицы интеркорреляций и корреляционной плеяды было зафиксировано, что параметр «Коммуникативный эмоциональный интеллект» образует положительную связь с параметрами «Принятие других» (диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс и Р. Даймонд),  $p \leq 0,05$ ) и «Коммуникативные навыки» (анкетирование,  $p \leq 0,01$ ). Следовательно, способность чувствовать, понимать и принимать во внимание чувства и мысли других, способствует развитию способностей к бесценочному восприятию других людей, устанавливать и поддерживать обоюдные удовлетворяющие взаимоотношения, проявлять чуткость по отношению к другим, принимать в собственном сознании роль другого человека.

У сотрудников отдела безопасности, как и у сотрудников отдела охраны, параметр «Коммуникативный эмоциональный интеллект» связан с параметрами «Принятие других» (диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс и Р. Даймонд),  $p \leq 0,05$ ) и «Коммуникативные навыки» ( $p \leq 0,01$ ).

Однако, была выявлена и специфическая корреляционная связь. «Коммуникативный эмоциональный интеллект» является значимой характеристикой профессиональной компетентности сотрудников отдела безопасности и способствует социально-психологической адаптации к профессиональной деятельности. Это подтверждается наличием статистически значимой связи между параметрами «Коммуникативный эмоциональный интеллект» и «Эффективность деятельности» (анкетирование,  $p \leq 0,05$ ).

Также в ходе исследования нами изучалась возможность повышения уровня социально-психологической адаптации под воздействием тренинга, направленного на повышение эмоционального интеллекта. С этой целью нами был проведен формирующий эксперимент по реализации тренинга «Эмоциональный интеллект».

После реализации тренинга была проведена повторная диагностика и сравнительный анализ результатов исследования до и после тренинга.

Анализ результатов исследования показал, что благодаря проведенной программе повысился эмоциональный интеллект как по отдельным показателям: личностный ( $p \leq 0,05$ ) и коммуникативный ( $p \leq 0,05$ ), так и по общей шкале ( $p \leq 0,05$ ).

Следовательно, благодаря проведенной работе сотрудники стали лучше осознавать эмоции, понимать и управлять ими, как у себя, так и у других людей.

Далее нами анализировались результаты данных экспериментальной группы по методике «Диагностика «помех» в установлении эмоциональных контактов (В.В. Бойко)». Результаты повторной диагностики свидетельствуют, о том, что у сотрудников экспериментальной группы эмоции стали оказывать меньше негативного влияния на установление контактов ( $p \leq 0,05$ ). Произошло статистически значимое снижение

нагрузки на шкалы «Неумение управлять эмоциями, дозировать их» ( $p \leq 0,05$ ) и «Неадекватность проявления эмоций» ( $p \leq 0,01$ ).

Следовательно, благодаря реализации тренинга по формированию эмоционального интеллекта у сотрудников экспериментальной группы повысились такие показатели социально-психологической адаптации как, стабильность эмоциональной сферы и способность устанавливать контакты.

Анализ результатов по методике «Диагностика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда» показал, что произошли статистически значимые изменения по интеграционным шкалам «Адаптация» ( $p \leq 0,05$ ), «Самопринятие» ( $p \leq 0,05$ ), «Принятие других» ( $p \leq 0,05$ ) и «Эмоциональный комфорт» ( $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, тренинг «Эмоциональный интеллект» способствовал развитию адаптационных способностей, готовности воспринимать и принимать личность целиком, повысился уровень эмоционального комфорта в процессе социального взаимодействия.

Далее анализировались результаты экспертной оценки социально-психологической адаптации сотрудников экспериментальной группы.

Анализ показал, что статистически значимая динамика произошла по ряду показателей: «эффективность деятельности» ( $p \leq 0,05$ ), «коммуникативные навыки» ( $p \leq 0,05$ ), «эмоциональная устойчивость» ( $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, после реализации тренинга «Эмоциональный интеллект» повысился уровень некоторых объективных показателей социально-психологической адаптации. Благодаря приобретенным в ходе тренинга знаниям, навыкам повысилась эффективность профессиональной деятельности за счет умения устанавливать контакты, поддерживать разговор, договариваться и настаивать на своих законных правах, а также благодаря повышению способности контролировать свои эмоции и проявлять их адекватно ситуации.

Сравнительный анализ результатов диагностики до и после тренинга у контрольной группы по методикам «Диагностика «помех» в установлении эмоциональных контактов (В.В. Бойко)» и «Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс и Р. Даймонд)», а также анкетирования экспертов значимых изменений не выявил. Следовательно, произошедшие в экспериментальной группе изменения уровня ряда показателей социально-психологической адаптации произошли под воздействием проведенного тренинга «Эмоциональный интеллект».

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптации сотрудников ФСИН позволяет сделать следующие выводы:

1. Уровень эмоционального интеллекта сотрудников ФСИН влияет на выраженность характерологических показателей социально-психологической адаптации, как на объективном, так и на субъективном уровне. Что еще раз подтверждает мнения И.Н. Сафроновой, Е.П. Кротовой, Д.Н. Кириленко о наличии взаимосвязи между изучаемыми феноменами [2; 3; 4].

2. Существуют взаимосвязи между критериями эмоционального интеллекта и показателями социально-психологической адаптации сотрудников ФСИН, которые являются специфическими для сотрудников отдела безопасности и для сотрудников отдела охраны, а также существуют взаимосвязи, на которые специфика служебной деятельности не оказывает влияние. Данные положения ранее не исследовались учеными и выступают в качестве новизны нашего исследования.

3. Под воздействием тренинга, направленного на формирование эмоционального интеллекта, происходит повышение уровня не только данного вида интеллекта, но и таких показателей социально-психологической адаптации, как эмоциональная устойчивость, адаптивные способности, самопринятие; принятие других; коммуникативные навыки и эффективность деятельности. Полученные результаты дополняют исследования О.Н. Степановой, в котором было доказано, что внешнее целенаправленное воздействие на социально-психологическую адаптацию способствует повышению уровня эмоционального интеллекта [5].

Результаты, полученные в ходе теоретико-эмпирического исследования, могут быть включены в лекционные курсы по трудовой психологии, а также при подготовке научно-мето-

дических материалов и разработке индивидуальных и групповых программ, способствующих развитию социально-пси-

хологической адаптации и эмоционального интеллекта, а также в работе практических психологов.

#### Библиографический список

1. Профессионально важные качества личности сотрудника уголовно-исполнительной системы: монография / под общ. ред. О.Н. Ракитской. – Вологда, 2012.
2. Сафронова, И.Н. Адаптация сотрудников пенитенциарной системы к профессиональной деятельности в экстремальных условиях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 2002.
3. Кретова, Е.П. Эмоциональный интеллект как фактор эффективной деятельности // Стратегии социализации молодежи в глобальном мире: сб. науч. трудов / под ред. проф. В.Н. Белова. – Саратов, 2011.
4. Кириленко, Д.Н. Особенности эмоциональной устойчивости молодых сотрудников ОВД // Личность курсанта: психологические особенности бытия: материалы Междунар. научно-практич. конф. / отв. ред. С.Д. Некрасов. – Краснодар, 2012.
5. Степанова, О.Н. Психологические средства профессиональной адаптации сотрудников уголовно-исполнительной системы // Вестник Владимирского государственного университета. – 2011. – № 30.

#### Bibliography

1. Professionaljno vazhnihe kachestva lichnosti sotrudnika ugolovno-ispolnitel'noy sistemih: monografiya / pod obth. red. O.N. Rakitskojy. – Vologda, 2012.
2. Safronova, I.N. Adaptaciya sotrudnikov penitenciar'noy sistemih k professional'noy deyatel'nosti v ehkstremljalnihkh usloviyakh: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Tomsk, 2002.
3. Kretova, E.P. Ehmocional'nihiy intellekt kak faktor ehffektivnoy deyatel'nosti // Strategii socializacii molodezhi v global'nom mire: sb. nauch. trudov / pod red. prof. V.N. Belova. – Saratov, 2011.
4. Kirilenko, D.N. Osobennosti ehmocional'noy ustojchivosti molodikh sotrudnikov OVD // Lichnostj kursanta: psikhologicheskie osobennosti bihtiya: materialih Mezhdunar. nauchno-praktich. konf. / otv. red. S.D. Nekrasov. – Krasnodar, 2012.
5. Stepanova, O.N. Psikhologicheskie sredstva professional'noy adaptacii sotrudnikov ugolovno-ispolnitel'noy sistemih // Vestnik Vladimirsogo gosudarstvennogo universiteta. – 2011. – № 30.

Статья поступила в редакцию 18.07.14

УДК 159.923 + 616.8(075)

*M.G. Chukhrova, G.N. Pilipenko, A.N. Savushkin, V.P. Shevchenko.* **NOCICEPTIVE STIMULI IN THE PSYCHOTHERAPY OF ADDICTION STATES.** Proposes the use of certain types of body-oriented psychotherapy practices with elements of painful stimulation to correct secondary affective and sensory disorders in patients with alcohol and opioid addicts. Overcoming pain is regarded as personal experience and personal growth factor. Application of the method helps to reduce the intensity of alcohol or drug dominant.

**Key words:** pain, nociceptive stimulation, body-oriented psychotherapy, addiction, alcoholism, drug addiction.

*М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Новосибирский гос. педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru; Г.Н. Пилипенко, психолог-гипнолог, г. Новосибирск, E-mail: pgerman@ngs.ru; А.Н. Савушкин, психолог, мануальный терапевт, г. Новосибирск, E-mail: savannik@gmail.com; В.П. Шевченко, д-р мед. наук, проф., ФГБУ ННИИТО МЗ РФ, г. Новосибирск, E-mail: VShevchenko@niito.ru*

## НОЦИЦЕПТИВНАЯ СТИМУЛЯЦИЯ В ПСИХОТЕРАПИИ ЗАВИСИМЫХ СОСТОЯНИЙ

Предлагается применение некоторых видов телесно-ориентированных психотерапевтических практик с элементами болевой стимуляции с целью коррекции вторичных аффективных и сенсорных расстройств у больных алкоголизмом и опиодных наркоманов. Преодоление боли рассматривается как личностное переживание и фактор личностного роста. Применение метода способствует уменьшению напряженности алкогольной или наркотической доминанты.

**Ключевые слова:** боль, ноцицептивная стимуляция, телесно-ориентированная психотерапия, аддикции, алкоголизм, наркомания.

Алкоголизм, наркомания и другие аддиктивные (зависимые) состояния являются в настоящее время малокурабельными заболеваниями, что во многом определяется механизмами анозогнозии, вытеснения, недостаточным осознанием пациентом своего состояния. Современная действительность такова, что онтогенез человека в большинстве случаев протекает в комфортных условиях, в отсутствии требований к необходимости физического выживания, что затрудняет понимание цели, смысла и предназначения жизни. Такая среда формирует гедонистические стремления, направленные на получение удовольствия любой ценой, «здесь и сейчас», не задумываясь, не контролируя свое поведение, не прогнозируя последствия. Впервые на несформированность или дефицитность механизмов и средств внутреннего контроля при различного вида девиациях указал А.Ш. Тхостов и соавт. (2001) [1]. Антиципационная несостоятельность алкоголиков и наркоманов описана В.Д. Менделевичем [2]. По мнению Ю.Р. Вагина, такое поведение является проявлением авитальной активности – биологической и поведенческой активности, направленной непосредственно против жизни [3].

Нейробиологическим субстратом алкоголизма является снижение выработки эндогенного этанола, что опосредованно связано с эндорфиновыми механизмами, а при опиоидной наркомании эндорфиновые механизмы повреждаются непосредственно: выявляется снижение выработки церебральных мо-ноаминов и эндорфинов, что сопровождается уменьшением чувствительности эндорфиновых рецепторов. Клинически это выражается в дисфункции сенсорных и аффективных процессов, нарушении адекватного восприятия своего тела, изменении болевой чувствительности. Так, поверхностная кожная чувствительность при алкоголизме и опиоидной наркомании является сниженной [4], напротив, глубокая проприоцептивная чувствительность резко повышается, преимущественно в период воздержания от наркотика. Наблюдается дисбаланс болевой чувствительности. Наркоману «неуютно в своем теле», оно доставляет массу неприятных ощущений, на ликвидацию которых и направлена наркотизация. При алкоголизме этот комплекс ощущений сопровождается также глобальным чувством вины, никчемности, депрессии, тревоги и т.п., ярко продемонстрированным в выражении «жизнь пропадающая».



С.П. Елшанский (2002) высказал точку зрения на возникновение зависимости от психоактивных препаратов из-за дефицитности когнитивных механизмов сравнения внутренних ощущений [5]. Спектр внутренних ощущений достаточно широк и не ограничивается только болевыми ощущениями, он включает также понятие «самочувствие». Специфические внутренние ощущения тоски, тревоги, дискомфорта во многом детерминируют и различные формы отклоняющегося поведения, к которым можно отнести и потребление ПАВ. «Нормальное состояние» или вообще не осознается, или находится вне фокуса сознания, на самой дальней его периферии, но на его фоне проявляются любые «ненормальные» ощущения. «Нормальное» состояние находится в центре континуума между острой болью и кайфом, блаженством. И норма, и боль, и кайф являются значимыми детерминантами поведения человека, это представляется очевидным. Однако хроническое потребление ПАВ, в частности, алкоголя или опиоидных препаратов, приводит к трансформации не только внутренних ощущений, о чем уже упоминалось, но и трансформации самого ощущения «нормы».

Если представить виртуальную аналоговую шкалу, некий болевой континуум, от полного экстаза, «кайфа», до острой невыносимой боли, то нормальное, комфортное состояние, такое, которое никак не воспринимается (как не ощущается работа здорового сердца) – это состояние будет находиться где-то посередине, в центре этого отрезка.

**Кайф\_\_\_\_\_Норма\_\_\_\_\_Боль**

Если человек употребляет алкоголь или другие наркотики, которые вмешиваются в обмен эндорфинов, вызывают их выброс и активацию эндорфиновых рецепторов, то начало этой аналоговой шкалы сдвинется далеко влево:

**Кайф\_\_\_\_\_Норма\_\_\_\_\_Боль**

Нормальное состояние будет находиться слишком близко к болевому и восприниматься как дискомфортное. Вернуть нормальное распределение кайфа, нормы и боли на аналоговой шкале поможет сильное болевое воздействие, которое обладает стрессогенным эффектом, стимулирует выброс эндорфинов, которые «покроют» активированные эндорфиновые рецепторы, и расширят диапазон ощущений от нормы до боли:

**Кайф\_\_\_\_\_Норма\_\_\_\_\_Боль**

Диапазон ощущений, которые знакомы организму, которые переживал, ощущал организм, расширится, но состояние «нормы» вернется на свое место в центре этого континуума.

По нашему мнению, в основе зависимости от психоактивных веществ (ПАВ) лежит нарушение сенсорных механизмов болевых и комфортных ощущений, поэтому ноцицептивная стимуляция может помочь в восстановлении нормального понятия боли, а также вызвать общую активацию психоэмоциональной сферы, пробудить сознание.

**Целью исследования** был анализ применения некоторых видов телесно-ориентированных психотерапевтических практик с элементами болевых воздействий для коррекции вторичных аффективных и сенсорных расстройств у больных алкоголизмом и опиоидных наркоманов и уменьшения напряженности алкогольной или наркотической доминанты.

**Материал и методы исследования.** Исследования по применению ноцицептивной стимуляции при зависимых состояниях ведутся с 2003 г. по настоящее время. За этот период наблюдалось около 300 пациентов с алкогольной или опиоидной зависимостью (героин), в возрасте 19-43 года. В качестве воздействия, помимо стандартных детоксикационных процедур, с информированного согласия пациентов применялся метод ноцицептивной стимуляции, обозначаемый в телесно-ориентированных психотерапевтических практиках как «прохлопывание», «щипки», «продавливание», а также метод болевого воздействия на ягодицы с помощью интенсивных ударов розгами [6]. Методы чередуются в зависимости от индивидуального состояния. Разработаны индивидуальные схемы применения данных воздействий, которые повторяются не менее 1 раза в неделю в течение 1-3 месяцев, в дальнейшем

– в зависимости от индивидуального состояния, но не реже 1 раза в месяц. Пациент испытывает острую, но абсолютно безопасную и безвредную боль. Процедура сопровождается психотерапевтической беседой с пациентом. В результате такого воздействия боль рассматривается пациентом не как повреждающий фактор, а как личностное переживание, как возможность преодоления себя, как способ доказать себе, что еще не все потеряно. Добровольное переживание боли пациентом имеет для него большой личностный смысл, обретающий психотерапевтический потенциал.

**Результаты и их обсуждение.** Как показывают наблюдения, в период прохождения курса все пациенты находятся в состоянии ремиссии и не ощущают потребности в алкоголе или наркотическом веществе. Объективно регистрируется значительное уменьшение алкогольной и/или наркотической доминанты, улучшение настроения вплоть до эйфорического состояния, изменение личностных конструктов, обретение позитивных жизненных ценностей, действительное осознание негативного влияния наркотизации и постепенная полная социализация. Поскольку лечение анонимное, проследить судьбу всех обратившихся за помощью не представляется возможным, однако имеющиеся сведения позволяют говорить о хороших и отличных результатах не менее, чем у 60% обратившихся.

Клиническая эффективность ноцицептивной стимуляции в рамках эмоционально-стрессовой телесно-ориентированной психотерапии является объективно высокой. Следует заметить, что фармакотерапия при зависимых состояниях в большинстве случаев не оказывает быстрого эффекта, а при лечении длительных алкогольных или наркотических эксцессов усиливает интоксикационную нагрузку на организм больного. Болевая терапия в рамках телесно-ориентированной психотерапии лишена этих недостатков. Психофизиологический механизм положительного эффекта безвредного болевого воздействия заключается в активирующем, стимулирующем, «пробуждающем» влиянии. Синхронизированная по частоте и фазе болевая стимуляция как массивное воздействие сигналов одинаковой сенсорной модальности позволяет нарушить устойчивость стартового (на момент лечения) динамического стереотипа и перевести биологическую систему в новое физиологическое состояние с соответствующей трансформацией ее метаболизма. Мощный поток болевой стимуляции «стирает» патологические программы, разрывает условно-рефлекторные патологические связи, вызывает общую активацию центральной нервной системы, особенно эмоциональных зон. Другим психофизиологическим механизмом позитивного воздействия ноцицептивной стимуляции является восстановление корковой активности и межполушарных взаимоотношений. В процессе процедуры происходит активация левого полушария, сниженная при различных формах аддиктивного поведения, а также восстановление инверсии межполушарного отражения, наблюдаемая при аддикциях [7]. Болевой стресс вызывает массивный выброс эндорфинов и восстановление чувствительности эндорфиновых рецепторов. Клинически эти эффекты проявляются в повышении настроения, активности, общего самочувствия, в появлении конструктивных мотиваций. Пациенты высказывают реальные планы на будущее, у них появляется желание жить в обществе, прилив сил, появляется ощущение могущества. Преодоление боли позволяет поверить в свои силы, появляются намерения по восстановлению нарушенных интерперсональных отношений, просоциальные тенденции. Боль, как стрессующий фактор, запускает нелинейные многомерные взаимоотношения, растормаживает резервные геномы и подключает дремлющие ресурсы. Активируется защитный инстинкт на угрозу разрушения тела. Физическая боль помогает больному войти в болезненное переживание и осознать его причины. Физическая боль полностью растворяет боль душевную, она становится незначимой, к ней появляется критика. Сознание очищается от болезненных переживаний. Нельзя исключить нейромуморальные, иммунные и другие механизмы позитивного воздействия боли.

В основе этого способа очищения сознания от болезненных переживаний и содержания лежит разработанный на основании этнографических и психологических исследований, проводимых под руководством А.А. Шевцова, метод так называемого «встречного пала» [8]. Название происходит от на-

родного способа тушения лесных пожаров – когда на их пути поджигался лес, и один огонь «пожирался» другим, встречным. Так и в случаях «пожара в сознании» – когда человек оказывается одержим неким переживанием, побуждающим его к созданию и закреплению разрушительных образцов поведения, встречная боль, исходящая из «здесь и сейчас», помогает войти в пространство памяти, содержащее боль, и осознать ее причины. Осознанная боль перестает быть тем, что пугает и не дает избавиться от порожденного ею поведения. Задача психотерапевта – помочь больному найти и осознать, а, осознав – избавиться от причин своих переживаний и разрушительного поведения. Человек получает свободу выбора, в то время как до осознания причин, побуждавших его действовать неразумно, он пребывал в своеобразной «поведенческой колее».

Наблюдения показывают, что в структуре зависимости от психоактивных веществ (ПАВ) имеется нарушение механизмов сравнения болевых и комфортных ощущений. Мы специально обращали внимание пациентов на ощущения ими боли в течение их жизни, и почти всегда отмечали ее дефицит. Как правило, наркоманы не знают, что такое обычная физическая

боль, например, от побоев – по крайней мере, они не знали этого до начала злоупотребления наркотиками. Зато многие из них хорошо знакомы с ощущениями боли душевной, связанной с депрессивным переживанием, с одиночеством, непониманием, невозможностью найти жизненный интерес и т.д. – всем тем, что характеризует так называемую авитальную активность.

**Заключение.** Болевой стресс облигатно вызывает массивный выброс эндорфинов и восстановление чувствительности эндорфиновых рецепторов. Клинически этот эффект проявляется в повышении настроения, активности, общего самочувствия, в появлении конструктивных мотиваций, желании жить, восстановлении нарушенных интерперсональных отношений, появлении просоциальных тенденций. Ноцицептивная стимуляция, или болевая терапия, в качестве одной из телесно-ориентированных психотерапевтических практик у больных алкоголизмом и опиоидных наркоманов может быть рекомендована для коррекции вторичных аффективных и сенсорных расстройств и уменьшения напряженности наркотической доминанты.

#### Библиографический список

1. Тхостов, А.Ш. Дефицитарность внутреннего контроля у больных опийной наркоманией как фактор наркотизации / А.Ш. Тхостов, Н.А. Грюнталь, С.П. Елшанский, И.В. Белокрылов // Вопросы наркологии. – 2001. – № 3.
2. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения. – М., 2001.
3. Вагин, Ю.Р. Авитальная активность (злоупотребление психоактивными веществами и суицидальное поведение у подростков). – Пермь, 2001.
4. Чухрова, М.Г. Применение методов болевого воздействия при опиоидной наркомании / М.Г. Чухрова, Г.Н. Пилипенко // Дискуссионные вопросы наркологии: профилактика, лечение и реабилитация: материалы Российской научно-практич. конф. / под общ. ред. проф. А.В. Худякова. – Иваново, 2005.
5. Елшанский, С.П. Внутреннее восприятие и механизмы развития зависимостей от ПАВ // Вопросы наркологии. – 2002. – № 4.
6. Сперанский, С.В. Метод болевого воздействия при лечении аддиктивного поведения и других проявлений авитальной активности / С.В. Сперанский, М.Г. Чухрова, Н.К. Жуков // Новые методы лечения и реабилитации в наркологии: сб. материалов Междунар. конф.; под общ. ред. проф. В.Д. Менделевича. – Казань, 2004.
7. Чухрова, М.Г. Аддикция: зависимое поведение / М.Г. Чухрова, В.П. Леутин. – Новосибирск, 2010.
8. Шевцов, А.А. Введение в общую культурно-историческую психологию. – СПб., 2000.

#### Bibliography

1. Tkhostov, A.Sh. Deficitarnost' vnutrennego kontrolya u bol'nykh opiyjnoj narkomaniej kak faktor narkotizacii / A.Sh. Tkhostov, N.A. Gryuntal', S.P. Elshanskiy, I.V. Belokrihlov // Voprosih narkologii. – 2001. – № 3.
2. Mendelevich, V.D. Psikhologiya deviantnogo povedeniya. – M., 2001.
3. Vagin, Yu.R. Avital'naya aktivnost' (zloupotreblenie psikhoaktivnyimi veshchestvami i suicidal'noe povedenie u podrostkov). – Perm, 2001.
4. Chukhrova, M.G. Primenenie metodov bolevo go vozdeystviya pri opioidnoy narkomanii / M.G. Chukhrova, G.N. Pilipenko // Diskussionnye voprosih narkologii: profilaktika, lechenie i reabilitatsiya: materialih Rossijskoy nauchno-praktich. konf. / pod obth. red. prof. A.V. Khudyakova. – Ivanovo, 2005.
5. Elshanskiy, S.P. Vnutrennee vospriyat'ie i mekhanizmi razvitiya zavisimostey ot PAV // Voprosih narkologii. – 2002. – № 4.
6. Speranskiy, S.V. Metod bolevo go vozdeystviya pri lechenii addiktivnogo povedeniya i drugih proyavleniy avital'noy aktivnosti / S.V. Speranskiy, M.G. Chukhrova, N.K. Zhukov // Novie metody lecheniya i reabilitatsii v narkologii: sb. materialov Mezhdunar. konf.; pod obth. red. prof. V.D. Mendelevicha. – Kazanj, 2004.
7. Chukhrova, M.G. Addicija: zavisimoe povedenie / M.G. Chukhrova, V.P. Leutin. – Novosibirsk, 2010.
8. Shevcov, A.A. Vvedenie v obthuyu kul'turno-istoricheskuyu psikhologiyu. – SPb., 2000.

Статья поступила в редакцию 18.07.14

УДК 159.9

*Lisovskaya N.B., Sayanskaya A.M. RESULTS OF THE STUDY OF THE COGNITIVE COMPONENT OF THE CAREER READINESS OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES.* The article highlights the issues of professional career and psychological readiness to her building graduates of pedagogical universities, a concept career preparedness and describes its structure. The authors presented the results of the study of cognitive component career-ready graduates of pedagogical universities.

**Key words:** career readiness, components career readiness, cognitive component career readiness.

**Н.Б. Лисовская**, канд. психол. наук, доц. каф. организационной психологии психолого-педагогического факультета РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: lisovskaja@mail.ru; **А.М. Саянская**, аспирант каф. организационной психологии психолого-педагогического факультета РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: sayanskaya@mail.ru

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА КАРЬЕРНОЙ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье освещаются проблемы профессиональной карьеры и психологической готовности к ее построению у выпускников педагогических вузов, раскрывается понятие карьерной готовности и описывается ее структура. Авторами представляются результаты исследования когнитивного компонента карьерной готовности у выпускников педагогических вузов.

**Ключевые слова:** карьерная готовность, компоненты карьерной готовности, когнитивный компонент карьерной готовности.

В настоящее время одной из главных проблем высшего образования является поиск новых подходов к подготовке компетентных, высококвалифицированных специалистов соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособных на рынке труда, ответственных, целеустремленных, умеющих мобилизовать себя для решения профессиональных задач, готовых к профессиональной карьере.

Проблема профессиональной карьеры, карьерного роста – это относительно новая научная проблема. Она была поставлена зарубежными авторами, в том числе Т. Парсонсом, Д. Холландом, Д. Сьюпером, и в дальнейшем получила развитие в работах отечественных исследователей [1]. Так, В.К. Белолипецкий, В.Г. Игнатов, А.В. Понедельков, А.И. Турчинов в своих трудах обосновывают теоретические предпосылки исследования карьеры в рамках процессного, статусного, ценностного подходов [2; 3]. А.Я. Кибанов определяет содержание целей карьеры [4]; А.П. Егоршин и В.Л. Романов в своих работах представляют модели карьеры и карьерные стратегии [5].

Успешное формирование профессионализма личности и деятельности будущих специалистов и, как следствие, их успешное трудоустройство, базируются на их готовности к труду, или карьерной готовности.

Для обозначения понятия «карьерная готовность» в зарубежной психологии используют два термина: *career-choice readiness* (готовность к карьерному выбору) и *career-decision readiness* (готовность к карьерному решению). С точки зрения зарубежных ученых, феномен карьерной готовности неразрывно связан с готовностью к карьерному выбору и принятию решения. Это обусловлено практической направленностью зарубежной организационной психологии и, в первую очередь, практикой карьерного консультирования [6]. D. Super, M. L. Savickas, A. Hirschi и D. Lage определяют карьерную готовность как «готовность и способность личности успешно вовлекаться в процесс принятия решения о карьере и достигать обоснованного карьерного решения» [1; 6].

Анализ современных исследований по проблеме карьерной готовности показывает тесную взаимосвязь понятия «карьерная готовность» с феноменом карьерной зрелости. В работах J. Crites и M. Savickas подчеркивается тот факт, что карьерная зрелость является важным конструктом, так как обозначает осознание человеком индивидуального уровня развития прогресса в карьере. M. Savickas определяет карьерную зрелость как готовность человека делать осознанные, соответствующие возрасту карьерные выборы и принимать соответствующие решения, а также справляться с задачами по развитию карьеры [7]. D. E. Super предложил рассматривать карьерную зрелость при помощи следующих характеристик: ориентация на работу; планирование успеха; постоянство в профессиональных предпочтениях; мудрость в профессиональных предпочтениях [1]. Карьерная зрелость, согласно K. Seifert и W. Stangle, включает в себя следующие основные параметры: карьерную решимость; независимость карьерного выбора; вовлеченность в процесс принятия карьерного решения; позитивные аттитуды по отношению к карьерному решению; знания о профессиях. Очевидно, что

карьерная зрелость – это во многом синонимичное понятие по отношению к карьерной готовности [8].

Карьерная готовность, в соответствии с концепцией D. Super, предполагает развитие у личности ее базовых составляющих: установок на развитие карьеры, поведения и когниций, необходимых для кристаллизации стабильной профессиональной идентичности [1]. Позднее, операционализируя понятие готовности к принятию карьерного решения, A.S. Thompson, R.H. Lindeman, D.E. Super, J.P. Jordan и R.A. Myers выделили следующие основные компоненты: установки на планирование и исследование, информацию о мире профессий и компетентность в области принятия решения [9].

Понятие «карьерная готовность» является более широким, чем «готовность к труду», так как включает в себя еще и желание развиваться в процессе профессионального становления, менять свой социальный статус, получать в процессе трудовой деятельности как моральное, так и материальное вознаграждение, и прочее.

Следовательно, карьерная готовность – это направленное на планирование и построение карьеры выражение личности, включающее в себя ее убеждения, взгляды, мотивы, чувства, установки, настроенность на поведение, которое обеспечит успешное построение карьеры и соответствие ожиданий личности ожиданиям карьерной среды; это концентрация сил личности, направленных на создание карьерного плана и его осуществление, является предпосылкой целенаправленной деятельности по построению карьеры, ее регуляции и эффективности [10].

Карьерная готовность представляет собой интегральное образование, функциональная структура которого состоит из двух факторов – объективного и субъективного, – каждый из которых имеет свои составляющие и взаимосвязи [11]. Объективный фактор готовности включает в себя социокультурные изменения, происходящие в обществе, состояние рынка труда в конкретном регионе, а также организационные особенности. Субъективный фактор состоит из функционально-операционального и психологического (личностного) компонентов.

Функционально-операциональные особенности личности – это опыт, знания, умения и навыки, необходимые для выполнения выбранной профессиональной деятельности. Психологический (личностный) компонент карьерной готовности включает в себя структуру индивидуально-психологических особенностей личности, представленную тремя составляющими: эмоциональной, мотивационной и когнитивной, которые выступают в качестве субъективных условий успешного построения карьеры.

Таким образом, теоретический анализ и систематизация данных различных исследований позволяют выделить три составляющие психологической структуры карьерной готовности [12; 13]:

- когнитивную (желание и возможность принимать новое, а также содержание карьерных ориентаций);
- эмоциональную (ощущение эмоционального комфорта, общее состояние эмоционального благополучия, оптимизм, бодрость и уверенность в себе);

Таблица 1

Выраженность карьерных ориентаций выпускников

Карьерные ориентации	Среднее значение в группе	Стандартное отклонение
Стабильность работы	8,0	1,3
Служение	7,6	1,6
Интеграция стилей жизни	7,4	1,4
Автономия	6,8	1,4
Менеджмент	6,4	1,9
Предпринимательство	6,1	2,1
Профессиональная компетентность	5,6	1,7
Вызов	5,6	1,8
Стабильность места жительства	5,3	2,6

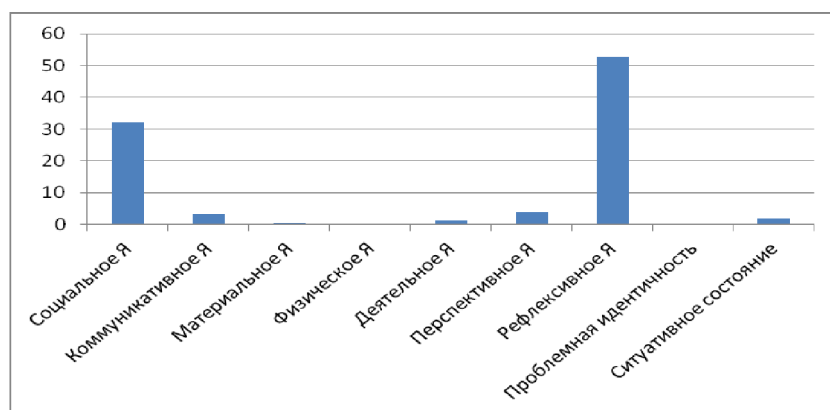


Рис. 1. Результаты изучения сформированности профессионального сознания выпускников по методике «Кто Я?» ( $n = 300$ )

– мотивационную (положительное отношение к карьере и желание достигнуть успеха в ее построении).

Целью нашего исследования было изучение когнитивного компонента карьерной готовности выпускников педагогических вузов.

Исследование проводилось на базе психолого-педагогического факультета Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена и на базе нескольких факультетов/институтов Новосибирского государственного педагогического университета, ведущих подготовку студентов по психолого-педагогическому направлению. Общая выборка участников исследования составила 300 человек, из которых по 150 выпускников 2014 г. приходится на РГПУ им. А.И. Герцена и НГПУ соответственно. Группу выпускников бакалавриата по каждому из вузов составили 50 человек, группу выпускников специалитета – 100 чел. Средний возраст испытуемых – 21 год, из них 86,8 % составили женщины, 13,2% – мужчины.

Для изучения когнитивного компонента карьерной готовности использовались следующие методики: методика оценки карьерных ориентаций «Якоря карьеры» Эдгара Шейна (перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокуровой) [14]; методика «Кто Я» М. Куна, Т. Макпартленда (перевод и адаптация Т. В. Румянцевой) [15].

С целью выявления структуры карьерных ориентаций в группе выпускников была применена методика оценки карьерных ориентаций «Якоря карьеры» Э. Шейна. Результаты исследования карьерных ориентаций выпускников представлены в таблице 1.

Из таблицы 1 видно, что ведущими карьерными ориентациями выпускников выступают «стабильность работы», «служение» и «интеграция стилей жизни». Ярко выраженная карьерная ориентация «стабильность работы» говорит о том, что выпускники будут искать работу в такой организации, которая сможет обеспечить им определенный срок занятости и социальные гарантии. Якорь «служение», выраженный чуть менее ярко, говорит о том, что основными ценностями исследуемой группы являются «помощь людям», «желание сделать мир лучше», «служение человечеству» и т. д. Выпускники стараются приносить пользу обществу в целом и отдельным людям в частности и для них очень важно видеть конкретные результаты своей работы, даже если они не выражены в материальном эквиваленте. Основной тезис построения карьеры для таких людей – наиболее эффективно использовать свои таланты и опыт для реализации общественно важной цели. Выпускники хотят заниматься только профессиональной деятельностью, имеющей для них личное зна-

чение и ценность, и откажутся работать в организации, враждебной их целям и ценностям. Они также могут отказаться от продвижения по службе или перевода на другую работу, если это лишит их возможности реализовать главные ценности жизни. Люди, ориентированные на служение, общительны и порой консервативны. Часто они выбирают себе «помогающие» профессии.

Помимо этого, для выпускников очень важен баланс между работой и личной жизнью. Для людей с ориентацией на «интеграцию стилей жизни» очень ценно их личное время. Им важно, чтобы на работе с уважением относились к их личным и семейным проблемам. Такие люди высоко ценят всевозможную гибкость работы. Развитие карьеры может их привлечь только тогда, когда оно не нарушает привычный для них стиль жизни.

Следовательно, испытуемых характеризует желание реализовать социально-значимые цели, не придавая исключительно значения только профессиональной деятельности. Помимо работы они стремятся уделять время семье, а также саморазвитию. Можно предположить, что выпускники будут строить свой карьерный путь в тех сферах профессиональной деятельности, в которых есть возможность проявить себя в качестве профессионала, но с уклоном в социальную значимость – без ущерба другим личным интересам, или даже совмещая их.

Для изучения сформированности профессионального сознания выпускников, места учебной и профессиональной идентичности в структуре их самосознания нами была проведена методика «Кто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда. Представлялось важным выяснить, есть ли среди идентификационных характеристик профессионально-важные и профессионально-значимые качества и как выпускники оценивают их. Для этого необходимо посмотреть, какое место занимает «профессиональное Я» в списке ответов на вопрос «Кто Я?» (рис. 1).

Из полученных данных видно, что наиболее часто выпускники отмечают свои личностные качества, особенности характера, описывают индивидуальный стиль поведения, персональное и эмоциональное отношение к себе. Показатели, относящиеся к «рефлексивному Я» и «социальному Я», представлены в ответах на вопрос «Кто Я?» у большинства выпускников РГПУ им. А.И. Герцена и НГПУ (86%). Стоит заметить, что лишь незначительное количество отмеченных личных качеств относится к профессиональной сфере (17%).

Выбор характеристик, которые относятся к учебно-профессиональной сфере, занимает 12,3% среди всех ответов на вопрос «Кто Я?». При этом большая часть из них (72%) относится к учебной сфере. Такие характеристики, как «психолог», «педагог», «консультант», «молодой специалист» упоминаются довольно редко. Обобщенный показатель идентичности «Перспективное Я», в частности профессиональная перспектива, в числе ответов представлен также незначительно. Ответы «будущий психолог», «будущий социальный работник», «будущий педагог» и т. д. занимают лишь 1,3% от всех ответов на вопрос «Кто Я?». Из вышеизложенного можно сделать вывод, что профессиональное самосознание выпускников не сформировано, они не видят себя молодыми специалистами и будущими профессионалами, не отмечают у себя профессионально-важные качества.

Полученные результаты могут быть использованы психологическими центрами вузов для уточнения карьерных целей и приоритетов студентов и формирования их карьерной готовности, а также в процессе подготовки и переподготовки педагогических кадров.

#### Библиографический список

1. Super, D.E. The life-span, life-space approach to careers / D.E. Super, M.L. Savickas, C.M. Super // Career choice and development (3rd ed.) / D. Brown, L. Brooks (eds). – San Francisco, 1996.
2. Игнатов, В.Г. Профессионализм в системе государственной службы / В.Г. Игнатов, В.К. Белоплицкий, А.В. Понедельков. – Ростов-на-Дону, 1997.
3. Турчинов, А.И. Актуальные проблемы развития теории кадровой политики в условиях реформ // Научные доклады. Вып. 1: Материалы научно-практ. конф. «Российское государство и государственная служба на современном этапе». – М., 1999.
4. Кибанов, А.Я. Управление персоналом организации: учебник. – М., 2010.
5. Романов, В.Л. Прохождение государственной службы: карьерная стратегия и служебная тактика. – М., 2007.

6. Hirschi, A. The relation of secondary students' career choice readiness to a six-phase model of career decision making / A. Hirschi, D. Lage // *Journal of Career Development*, 2007. – Vol. 34(2).
7. Crites, J.O. Revision of the career maturity inventory / J.O. Crites, M.L. Savickas // *Journal of career assessment*, 1996. – V. 4(2).
8. Seifert, K.-H. Der Fragebogen Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit / K.-H. Seifert, W. Stangl // *Diagnostica*, 1986. – Heft 32 (2).
9. Jordan, J. P. Exploratory behavior: The formation of self and occupational concepts // *Career development: Self-concept theory*. – New York, 1963.
10. Hall, D.T. *Careers in and out of organizations*. – Thousand Oaks, CA., 2002.
11. Holland, J.L. *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd edition). – Englewood Cliffs, NJ. – 1997.
12. Лисовская, Н.Б. Карьерная готовность выпускника вуза: монография. – СПб., 2012.
13. Лисовская, Н.Б. Карьерная готовность выпускников педагогического вуза / Н.Б. Лисовская, Е.А. Трощина // Информационно-аналитический научно-образовательный журнал РГПУ им. А.И. Герцена Universum: Вестник Герценовского университета. – СПб. – 2012. – № 3.
14. Почебут, Л.Г. Организационная социальная психология / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. – СПб., 2002.
15. Румянцева, Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. Тест Куна. Тест «Кто Я?» / М. Кун, Т. Макпарланд; модификация Т.В. Румянцевой. – СПб., 2006.

## Bibliography

1. Super, D.E. The life-span, life-space approach to careers / D.E. Super, M.L. Savickas, C.M. Super // *Career choice and development* (3rd ed.) / D. Brown, L. Brooks (eds). – San Francisco, 1996.
2. Ignatov, V.G. Professionalizm v sisteme gosudarstvennoy sluzhby / V.G. Ignatov, V.K. Belolipeckiy, A.V. Ponedelkov. – Rostov-na-Donu, 1997.
3. Turchinov, A.I. Aktualnye problemy razvitiya teorii kadrovoy politiki v usloviyakh reform // *Nauchnye doklady. Vihp. 1: Materialy nauchno-prakt. konf. «Rossijskoe gosudarstvo i gosudarstvennaya sluzhba na sovremennom etape»*. – M., 1999.
4. Kibanov, A.Ya. *Upravlenie personalom organizatsii: uchebnik*. – M., 2010.
5. Romanov, V.L. *Prokhozhenie gosudarstvennoy sluzhby: karjernaya strategiya i sluzhebnyaya taktika*. – M., 2007.
6. Hirschi, A. The relation of secondary students' career choice readiness to a six-phase model of career decision making / A. Hirschi, D. Lage // *Journal of Career Development*, 2007. – Vol. 34(2).
7. Crites, J.O. Revision of the career maturity inventory / J.O. Crites, M.L. Savickas // *Journal of career assessment*, 1996. – V. 4(2).
8. Seifert, K.-H. Der Fragebogen Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit / K.-H. Seifert, W. Stangl // *Diagnostica*, 1986. – Heft 32 (2).
9. Jordan, J. P. Exploratory behavior: The formation of self and occupational concepts // *Career development: Self-concept theory*. – New York, 1963.
10. Hall, D.T. *Careers in and out of organizations*. – Thousand Oaks, CA., 2002.
11. Holland, J.L. *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd edition). – Englewood Cliffs, NJ. – 1997.
12. Lisovskaya, N.B. *Karjernaya gotovnost' vhpusknika vuza: monografiya*. – SPb., 2012.
13. Lisovskaya, N.B. *Karjernaya gotovnost' vhpusknikov pedagogicheskogo vuza* / N.B. Lisovskaya, E.A. Troshina // *Informacionno-analiticheskiy nauchno-obrazovatel'nyy zhurnal RGPU im. A.I. Gercena Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*. – SPb. – 2012. – № 3.
14. Pochebut, L.G. *Organizatsionnaya social'naya psikhologiya* / L.G. Pochebut, V.A. Chiker. – SPb., 2002.
15. Rumyantseva, T.V. *Psikhologicheskoe konsultirovanie: diagnostika otnosheniy v pare. Test Kuna. Test «Kto Ya?»* / M. Kun, T. Makpartland; modifikatsiya T.V. Rumyantsevoj. – SPb., 2006.

Статья поступила в редакцию 05.08.14

УДК 159.9

**Sayanskaya A.M., Lisovskaya N.B. THE PSYCHOLOGICAL READINESS OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES FOR CAREER BUILDING.** The article is devoted to the problem of formation of psychological preparedness of graduates for the planning and construction of their own professional career; a concept of «career readiness», describes its structure and factors of formation. The authors presented the results of the research of personal component career-ready graduates of pedagogical universities.

**Key words:** career readiness, factors career readiness, the personal component career readiness.

**А.М. Саянская**, аспирант каф. организационной психологии психолого-педагогического факультета РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: sayanskaya@mail.ru; **Н.Б. Лисовская**, канд. психол. наук, доц. каф. организационной психологии психолого-педагогического факультета РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: lisovskaya@mail.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПОСТРОЕНИЮ КАРЬЕРЫ

Статья посвящена проблеме формирования психологической готовности выпускников вузов к планированию и построению собственной профессиональной карьеры; раскрывается понятие «карьерная готовность», описывается ее структура и факторы формирования. Авторами представляются результаты исследования личностного компонента карьерной готовности у выпускников педагогических вузов.

**Ключевые слова:** карьерная готовность, факторы карьерной готовности, личностный компонент карьерной готовности.

В свете возросших требований к деятельности и личности молодого специалиста одной из самых актуальных становится проблема формирования готовности выпускников вузов к планированию и построению собственной карьеры.

Для обозначения понятия «карьерная готовность» в зарубежной психологии используют два термина: career-choice readiness (готовность к карьерному выбору) и career-decision readiness (готовность к карьерному решению). Феномен карьер-

ной готовности с точки зрения зарубежных ученых неразрывно связан с готовностью к карьерному выбору и принятию решения. Зарубежные исследователи (D. Super, M.L. Savickas, A. Hirschi и D. Lage) определяют карьерную готовность как «готовность и способность личности успешно вовлекаться в процесс принятия решения о карьере и достигать обоснованного карьерного решения» [1; 2]. Карьерная готовность, согласно концепции D. Super, предполагает развитие у личности ее базовых

составляющих: установок на развитие карьеры, поведения и когнитивных, необходимых для кристаллизации стабильной профессиональной идентичности [1].

Карьерная готовность обуславливается как внешними факторами, так и индивидуальными качествами личности – уровнем мотивов, поведением, характером, темпераментом, способностями, опытом, знаниями. Поэтому препятствовать развитию карьерной готовности могут не только неблагоприятные внешние условия, но и эмоционально-волевая неустойчивость человека, слабость навыков, некоторые нежелательные черты его темперамента и прочее. И наоборот, уверенность в успехе, приобретенные в вузе знания, умения и навыки, опыт, полученный за время прохождения практики, личный пример преподавателей и руководителей содействуют появлению и упрочению непосредственной психологической карьерной готовности.

Карьерная готовность представляет собой интегральное образование, функциональная структура которого состоит из двух факторов – объективного и субъективного, – каждый из которых имеет свои составляющие и взаимосвязи [3]. Объективный фактор готовности включает социокультурные изменения, происходящие в обществе, состояние рынка труда в данном регионе, а также организационные особенности. Субъективный фактор состоит из функционально-операционального и психологического (личностного) компонентов.

Функционально-операциональные особенности личности – это опыт, знания, умения и навыки, которые необходимы для выполнения выбранной профессиональной деятельности. Психологический (личностный) компонент карьерной готовности включает в себя структуру индивидуально-психологических особенностей личности, представленную тремя составляющими: эмоциональной, мотивационной и когнитивной, которые выступают в качестве субъективных условий успешного построения карьеры.

Наше исследование проводилось на базе психолого-педагогического факультета Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена и на базе нескольких факультетов/институтов Новосибирского государственного педагогического университета, ведущих подготовку студентов по психолого-педагогическому направлению. Общая выборка участников исследования составила 300 человек, из которых по 150 выпускников 2014 г. приходится на РГПУ им. А.И. Герцена и НГПУ соответственно. Группу выпускников бакалавриата по каждому из вузов составили 50 человек, группу выпускников специалитета – 100 чел. Средний возраст испытуемых – 21 год, из них 86,8 % составили женщины, 13,2 % – мужчины.

С целью определения личностных свойств выпускников и построения их профиля личности применялась методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (№ 105) (16PF – опросник) [4], позволяющая выявить коммуникативные, интеллектуальные и эмоциональные свойства личности. Полученные результаты в целом свидетельствуют о гармоничном профиле личности выпускников.

Обратимся к анализу первого блока личностных характеристик – коммуникативным характеристикам. Данный блок образован двумя подблоками:

1) общительность: общение непосредственное, межличностное, в малых группах (А), активность социального общения (Н), эмоциональная насыщенность в процессе общения, экспансивность и динамичность общения (F);

2) социально-психологические характеристики: отношение к людям, независимость и доминантность (Е), неконформность или зависимость от группы (Q2), принятие и соблюдение общепринятых правил и норм (G), естественность поведения или сдержанность поведенческого рисунка, проницательность (N).

Исследуемая группа характеризуется высокими оценками по фактору А (8,80), что говорит о высокой общительности выпускников в малых группах и высокой способности к установлению непосредственных, межличностных контактов. Выпускники предпочитают работу с людьми, социальное одобрение, готовы к сотрудничеству, любят идти в ногу со временем. Также они характеризуются активностью социального общения, о чем можно судить по высоким оценкам фактора Н (7,85). Такие люди упорны, социальны, предприимчивы, умеют выдерживать эмоциональные нагрузки, готовы к риску, способны принимать самостоятельные, неординарные решения, что часто делает их лидерами. Выше среднего оценки по фактору F (6,00) характеризуют выпускников как жизнерадостных, для них важна эмоци-

ональность социальных контактов, эмоциональная яркость в отношениях между людьми.

Анализ второго подблока показал, что выпускники довольно самостоятельны, независимы и настойчивы. Это видно по относительно высоким оценкам фактора Е (6,00). Средние значения по фактору Q2 (5,50) указывают на некоторую зависимость от мнения и требований группы, хотя при этом выпускники стараются ориентироваться на собственные решения и проявлять самостоятельность. По высоким значениям фактора G (8,15) видим, что выпускникам присуща добросовестность, ответственность, стабильность, уравновешенность, настойчивость, развитое чувство долга и ответственности, осознанное соблюдение общепринятых моральных правил и норм, настойчивость в достижении цели и деловая направленность. Оценки по фактору N (5,15), ориентированному на измерение отношения личности к людям и окружающей действительности, говорят об откровенности, простоте и некоторой наивности выпускников.

Из всего вышесказанного видно, что коммуникативные способности выпускников достаточно развиты. Без сомнения, современный выпускник помимо обладания определенными знаниями о различных сторонах и аспектах общения, должен еще и уметь воспользоваться ими в жизни, реализовав их в конкретные действия для достижения взаимопонимания с окружающими и для достижения высоких результатов профессиональной деятельности, т.е. должен обладать коммуникативными способностями.

Обратимся к анализу второго блока личностных характеристик – интеллектуальным характеристикам. Данный блок содержит следующие факторы: общий уровень культуры (В), восприимчивость к новому, аналитичность мышления (Q1), уровень развития воображения (М). Исследуемая группа характеризуется достаточно высокими оценками по фактору В, что говорит о развитом абстрактном мышлении, оперативности, сообразительности, быстрой обучаемости. Выпускники имеют довольно высокий уровень общей культуры, в частности вербальной. Также у них развитое аналитическое мышление, имеется направленность на аналитическую, теоретическую деятельность, они являются экспериментаторами, о чем говорят высокие оценки по фактору Q1 (6,75). При этом выпускники характеризуются богатым воображением, поглощенностью своими идеями, внутренними иллюзиями, умением оперировать абстрактными понятиями, ориентированностью на свой внутренний мир, мечтательностью, о чем можно судить по значениям фактора М (6,60).

Таким образом, можно считать, что выпускники обладают высокими интеллектуальными способностями. Они легко решают отвлеченные задачи, быстро устанавливают причинно-следственные соотношения между явлениями, обладают богатой фантазией, развитым образным мышлением, но при этом их мышление логично и отличается высоким уровнем обобщения.

Проанализируем третий блок личностных характеристик – эмоционально-волевые характеристики. Данный блок образован следующими факторами: эмоциональная устойчивость (С), чувствительность (I), тревожность (О), эмоциональная напряженность (Q4), интегрированность личности, самоконтроль (Q3).

Высокие оценки по фактору С (7,35) и I (7,50) говорят о том, что выпускники обладают эмоциональной устойчивостью и выдержанностью, но при этом они являются довольно чувствительными и впечатлительными, имеют склонность к эмпатии, сочувствию, сопереживанию и пониманию других людей. Это эмоционально зрелые люди.

Средние значения факторов О (5,50) и Q4 (5,24) относятся к людям, испытывающим тревогу, беспокойство в новых для них ситуациях. Если обстановка знакома и предсказуема, то ощущение тревоги слабеет или не появляется вовсе. Выпускники пытаются объективно воспринимать происходящее и окружающих людей. Критические замечания в свой адрес воспринимают поначалу с раздражением, а позднее входят в них рациональное зерно, и раздражение исчезает. В конфликтных ситуациях такие люди склонны обвинять не только других, но и себя. Высокие оценки по фактору Q3 (7,00) характеризуют исследуемую группу как имеющую социально одобряемые характеристики: самоконтроль, настойчивость, сознательность, склонность к соблюдению этикета. Для того, чтобы соответствовать таким стандартам, от личности требуется приложение определенных усилий, наличие четких принципов, убеждений и учет общественного мнения.

Следовательно, выпускники характеризуются высокой эмоциональной устойчивостью и стабильностью, что позволяет

предположить достаточно успешное прохождение ими стадии «вхождения» в профессию и периода адаптации. Это будет способствовать четкому планированию собственной профессиональной карьеры и совершению шагов по ее осуществлению, так как одним из важнейших профессионально значимых качеств выпускника (в частности педагога-психолога), которое способствует адаптации в профессии, сохранению психологического здоровья и стабильности эмоционального состояния при реализации профессиональной деятельности, позволяющего предотвратить развитие синдрома эмоционального выгорания и деформацию личности, выступает эмоциональная устойчивость.

Для того, чтобы оценить, в какой степени выпускники готовы брать на себя ответственность за происходящее с ними и вокруг них, нами была использована методика диагностики уровня субъективного контроля Джулиана Роттера [5]. Наиболее информативными для нас являются результаты по шкале интернальности в производственных отношениях (Ип). Результаты по другим шкалам дают дополнительную возможность построить многомерный профиль.

Количественный и качественный анализ показателей уровня субъективного контроля по семи шкалам и сравнение результатов (полученный «профиль») с нормой говорят нам о том, что большинству выпускников соответствует отклонение влево (< 5,5 стенов), свидетельствующее об экстернальном типе контроля (УСК) в соответствующих ситуациях. Отклонение вправо от нормы (> 5,5 стенов) встречается реже и говорит об интернальном типе УСК.

По результатам исследования видно, что самые высокие показатели у выпускников наблюдаются по шкалам интернальности в области достижений и в отношении здоровья и болезни. Отсюда можно сделать вывод, что у учащихся высокий уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. По мнению студентов, они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и способны с успехом достигать своих целей в будущем. Кроме того, выпускники полагают, что именно они во многом ответственны за свое здоровье: если и болеют, то обвиняют в этом себя и думают, что выздоровление почти всегда зависит только от их действий.

Значения по шкале интернальности в семейных отношениях и в области межличностных отношений занимают пограничное положение. Это говорит о том, что одна часть выпускников считает себя ответственными за события, которые происходят в их семейной жизни, а другая часть винит во всем своих партнеров, считая их причиной значимых ситуаций, возникающих в семье. Точно также кто-то из выпускников считает именно себя ответственным за построение межличностных отношений с окружающими, а кто-то склонен придавать наибольшее значение в этом процессе обстоятельствам, случаю или окружающим его людям.

Относительно невысокий балл по шкале общей интернальности соответствует низкому уровню субъективного контроля (экстернальный контроль, экстернальная личность). Такие выпускники не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие. Они полагают, что большинство событий их жизни есть результат случая или действия других людей. Обобщение различных экспериментальных данных позволяет говорить об экстерналах как о людях с повышенной тревожностью, обеспокоенностью, которых отличает конформность, меньшая терпимость к другим и повышенная агрессивность, меньшая популярность в сравнении с интерналами. Результаты по шкале интернальности в области неудач свидетельствуют о том, что выпускники склонны приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения.

Самый низкий балл (3,80) по шкале интернальности, к сожалению, как раз приходится на область производственных отношений, которая нас больше всего интересует. Это значение указывает на то, что выпускники чаще всего стараются придавать наибольшее значение внешним обстоятельствам – руководству, товарищам по работе, везению-невезению.

Следовательно, большинство выпускников полагает, что происходящее с ними не зависит от них самих, а является результатом действия внешних причин (например, случайности или вмешательства других людей). Таким учащимся в большей степени присуще конформное и уступчивое поведение, они пред-

почитают работать в группе, чаще пассивны, зависимы, тревожны и не уверены в себе. Меньшая часть выпускников интерпретирует значимые события своей жизни как результат своих собственных усилий, что характеризует их как более активных, независимых, самостоятельных в работе. Они чаще имеют положительную самооценку, что связано с выраженной уверенностью в себе и терпимостью к другим людям.

Для выявления степени выраженности социально-психологических установок в исследуемой группе, которые позволяют определить основные движущие силы, источники профессиональной активности выпускников, нами была проведена методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере [6].

Из полученных данных видно, что наиболее выраженными социально-психологическими установками выпускников в мотивационно-потребностной сфере являются ориентация на процесс, ориентация на результат и ориентация на свободу.

Следовательно, выпускниками движет интерес к делу, что может негативно сказываться на результативности, но при этом они довольно надежны и могут достигать результата в своей деятельности вопреки суете и неудачам, а одной из главных ценностей для них является свобода. Не выраженными являются установки на деньги и на власть, говорящие нам о том, что выпускники не ориентированы на влияние на людей и общество, а также что их стремление к увеличению своего благосостояния не является ведущей ценностью.

Для определения мотивации выпускников к карьере использовался опросник «Мотивация к карьере» (А. Ноз, Р. Ноз, Д. Баххубер, адаптация Е.А. Могилевкина) [7]. Методика базируется на представлении о важной роли таких мотивационных феноменов, как карьерная интуиция, карьерная причастность и карьерная устойчивость. Центральным аспектом мотивации считают идентификацию с карьерой, которая соотносится со степенью идентификации с выполняемой работой.

Анализ результатов данного опросника позволил выделить основные уровни развития карьерной интуиции, карьерной причастности и карьерной устойчивости выпускников.

В ходе проведения исследования было выявлено, что у студентов выпускных курсов преобладает средняя степень развития карьерной интуиции, говорящая о том, что несмотря на недостаточно эффективное использование своих личностных ресурсов для продвижения по службе, некоторые учащиеся все же способны реально оценивать свои карьерные перспективы, опирающиеся если и не на осознанное, то на интуитивное понимание своих сильных и слабых сторон в отношении профессионального и должностного продвижения. Такие работники умело модифицируют свои карьерные цели и активно действуют в направлении по их достижению. Хотя, нельзя исключать из внимания тот факт, что часть выпускников все-таки имеет неадекватные (или заниженные, или завышенные) карьерные ожидания. Такие студенты не очень охотно схватывают и усваивают новые методы работы.

Низкий уровень развития карьерной причастности выпускников характерен для людей, реализующих в карьере в первую очередь свои личные цели, недостаточно учитывающих интересы организации. Такие учащиеся не склонны «выкладываться» на работе, предпочитая направлять свою активность в другие сферы жизни.

Выпускники со средним уровнем карьерной устойчивости относительно легко адаптируются к меняющимся обстоятельствам и способны эффективно справляться с трудностями и проблемами, которые возникают в ходе осуществления их профессиональной деятельности. Они отличаются настойчивостью в преодолении разного рода препятствий и служебных проблем на пути профессионального роста. Но, тем не менее, для некоторых из них определенную сложность вызывает сохранение высокого качества исполнения работы в ситуациях давления фактора времени, нехватки материально-технических ресурсов, отсутствия информации от коллег и вышестоящего руководства. Они менее склонны проявлять инициативу, недостаточно настойчивы в разрешении проблем, тормозящих их профессиональный и должностной рост.

Таким образом, формирование психологической готовности студента к профессиональной карьере может осуществляться согласно выявленным нами психологическим условиям: формирование и поддержание устойчивой профессиональной направленности личности студента на успешную карьеру в выб-

ранной сфере деятельности, развитие ценностного отношения к будущей профессии, развитие потребности в карьерных достижениях; развитие и совершенствование рефлексивных умений,

направленных на анализ и оценку собственной деятельности, своих возможностей; формирование эмоциональной устойчивости, целеустремленности, развитие навыков самоконтроля.

#### Библиографический список

1. Super, D.E. The life-span, life-space approach to careers / D.E. Super, M.L. Savickas, C.M. Super // Career choice and development (3rd ed.) / D. Brown, L. Brooks (eds). – San Francisco, 1996.
2. Hirschi, A. The relation of secondary students' career choice readiness to a six-phase model of career decision making / A. Hirschi, D. Lage // Journal of Career Development, 2007. – Vol. 34 (2).
3. Holland, J.L. Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd edition). – Englewood Cliffs, NJ., 1997.
4. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла: учебно-методич. пособ. – СПб., 2006.
5. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2005.
6. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / ред. и сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 2001.
7. Могилевкин, Е.А. Психолого-акмеологическая концепция карьеры профессионала: монография. – Владивосток, 2005.

#### Bibliography

1. Super, D.E. The life-span, life-space approach to careers / D.E. Super, M.L. Savickas, C.M. Super // Career choice and development (3rd ed.) / D. Brown, L. Brooks (eds). – San Francisco, 1996.
2. Hirschi, A. The relation of secondary students' career choice readiness to a six-phase model of career decision making / A. Hirschi, D. Lage // Journal of Career Development, 2007. – Vol. 34 (2).
3. Holland, J.L. Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd edition). – Englewood Cliffs, NJ., 1997.
4. Kapustina, A.N. Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella: uchebno-metodich. posob. – SPb., 2006.
5. Fetiskin, N.P. Socialjno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malinkh grupp / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuyjlov. – M., 2005.
6. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testih: ucheb. posobie / red. i sost. D.Ya. Rayjgorodskiy. – Samara, 2001.
7. Mogilevkin, E.A. Psikhologo-akmeologicheskaya koncepciya karjerih professionala: monografiya. – Vladivostok, 2005.

*Статья поступила в редакцию 05.08.14*



# Раздел 2

## ПЕДАГОГИКА

Редактор раздела:

ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД – доктор педагогических наук, профессор каф. педагогики и психологии профессионального образования Института образования и социальных наук Северо-Кавказского федерального университета (г. Ставрополь)

УДК 378

*Antonova N.N., Korzhuyev A.V. THE PEDAGOGICAL RESEARCH AS A MULTIASPECT PHENOMENON: GENERAL APPROACH AND INTERDISCIPLINARY VIEW.* In this paper a subject of methodology of pedagogy as it is understood in the modern time is presented; cognitive, logical, psychological, sociocultural and other aspects of scientific research on pedagogy are analyzed; "a methodological culture of a researcher" in the field of pedagogy is discussed.

**Key words:** methodology of pedagogy; scientific research on pedagogy; aspects of pedagogical research; methodological culture; teacher-researcher; socio-humanitarian knowledge.

*Н.Н. Антонова, канд. пед. наук, доц. каф. теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: n73@mail.ru; А.В. Коржуйев, д-р пед. наук, проф., каф. медицинской и биологической физики Первого московского гос. медицинского университета им. И.М. Сеченова, г. Москва, E-mail: akorjuev@mail.ru*

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК МНОГОАКУРСНЫЙ ФЕНОМЕН – ОБЩИЕ ПОДХОДЫ И ВЗГЛЯД КРУПНЫМ ПЛАНOM

В статье определяется предмет методологии педагогики в современном звучании, анализируется уровень её развития. Педагогическое исследование рассматривается как сложный, многоаспектный феномен, рассматриваются когнитивный, логический, психологический, социокультурный и другие аспекты научного исследования по педагогике; раскрывается тезис «методологическая культура педагога-исследователя».

**Ключевые слова:** методология педагогики; научно-педагогическое исследования; аспекты научно-педагогического исследования; методологическая культура; педагог-исследователь; социогуманитарное знание.

Сегодня педагогика значимо расширяет предмет своего рассмотрения и в её поле зрения включаются такие пласты окружающей действительности, которые еще совсем недавно с этой отраслью знания никак не ассоциировались, вскрываются многочисленные противоречия, о которых еще совсем недавно не шла речь. Поэтому, естественно, не вызывает сомнений правомерность употребления словосочетания «научное исследование в области педагогики».

Накопление педагогической информации, добытой большим числом ученых самого разного профиля и уровня, безусловно, обогащает педагогическое знание, делает его глубже и содержательно насыщеннее, с одной стороны, и предполагает необходимость серьезного и многопланового анализа самого процесса его «добывания», этапной, временной развертки педагогического исследования, его особенностей как целостного процесса и как последовательности выстроенных в определенной смысловой логике исследовательских «шагов» – с другой. Иными словами, речь идет о формировании такого научного сегмента, который именуется «педагогическое исследование как процесс и феномен» или более кратко, «методология педагогического исследования» – сегодня этот фрагмент науковедения развивается, хотя, конечно, неизмеримо более медленно, чем сама прикладная педагогика. Научный багаж методологии педагогики связан с такими именами, как М.А. Данилов, В.В. Краевский, А.М. Новиков, Н.В. Бордовская, В.И. Загвязинский, Г.П. Щедровицкий, В.М. Полонский, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова и ря-

дом других последователей, заложивших основы общенаучного понимания как самого педагогического знания, так и процесса его «рождения».

Что же конкретно сегодня имеется в данном научном сегменте? Во-первых, достаточно четкое понимание «стартовых» позиций: проблема, объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, методологическая основа исследования. Во-вторых, содержание и логически выверены характеристики, показатели качества педагогического исследования: научная новизна, теоретическая значимость, практическое значение полученных результатов. В-третьих, определены и содержательно раскрыты такие понятия как теоретические и эмпирические методы исследовательской деятельности (изучения литературы, наблюдение, опрос, тестирование, изучение продуктов деятельности, оценивание, педагогический эксперимент, опытная работа, интерпретация результатов, сравнение, обобщение, абстрагирование, моделирование, анализ, эвристический синтез и другие). В-четвертых, содержательно раскрыты стадии (фазы) исследования: проектировочная, технологическая и рефлексивная. В-пятых, сделаны серьезные попытки «встраивания» педагогического исследования в общенаучный формат современного социогуманитарного знания: а) классифицированы педагогические модели, описывающие широкий класс феноменов и процессов; б) обозначены подходы и возможности знания в данной области, прежде всего связанные с использованием методов математического моделирования – как при обработке полученных в эк-

сперименте данных, так и при разработке концептуальных и нормативных моделей; в) выявлены возможности репрезентации педагогических конструкций в логике системного анализа; г) выявлен ряд возможностей и принципиальных подходов к позиционированию педагогического исследования в синергетическом формате (синергетика – широкая и интенсивно развивающаяся современная междисциплинарная отрасль науки, изучающая процессы самоорганизации в сложных системах). Наконец, в-шестых, (а по степени значимости, в главных) конституирован предмет рассмотрения самой методологии педагогики, проведен ретроспективный анализ этапов ее становления и развития, на этом фоне выявлены «болевы́е точки» современного содержания педагогической науки и подходов к его представлению и структурированию. В частности, так или иначе в числе этих «болевы́х точек» осознана проблема множественности педагогического знания: наличия огромного числа подходов, способов описания, терминов, авторских версий, относимых к одному и тому же феномену или процессу, что, конечно же, затрудняет его сущностное осознание и субъективирование исследователями, особенно начинающими.

Так, например, последние годы в отечественной педагогике интенсивно и широко внедряется компетентностный подход – на самых различных уровнях. За весьма короткий период авторами рождена масса различных версий этого подхода разных структур и перечней основных (базовых) и вспомогательных компетенций, классификационные основания очень слабо проявляются, различные компетенции часто сильно перекрывают друг друга, что порождает определенную путаницу. Склониться к одной из версий, обосновать выбор, выделить инварианты, на которые можно опираться, очень трудно.

Есть, конечно, белые пятна и в самой методологии педагогической науки (сразу оговоримся, что мы ни в коей мере не ставим это в упрек приведенным выше авторам). Например, сегодня широко признана идея проверки справедливости выдвигаемых авторами на начальных этапах исследования гипотез в процессе экспериментальной апробации основных идей и методов в реальном образовательном процессе. Ни в коей мере не стремясь оспорить все это, мы, тем не менее, полагаем, что давно пора задуматься над тем, как могла бы осуществляться теоретическая «апробация», проверка выдвигаемых гипотез – посредством: а) проявления в них особенностей логики построения педагогического знания; б) адресации к выявленным (а на сегодня пока еще не выявленным!) методологами теоретическим критериям адекватности нового рождающегося знания тому, которое уже имеет ту или иную степень теоретической и практической верифицированности; в) нахождения той степени приемственности, которая позволяет новому знанию вписаться в систему уже существующего. Научное знание такие критерии иметь должно.

Педагогическое исследование является сложным, многоаспектным феноменом и как процесс представляет собой, с нашей точки зрения, особый научный и практический интерес. Представим и обсудим его различные ракурсы.

**Когнитивный аспект** такого исследования в грубом приближении есть многоаспектный, однозначно логически не детерминированный переход от незнания к знанию, от знания неполного, незавершенного, не до конца осознанного и не достаточно четко оформленного – к знанию более высокой степени полноты, логической и содержательной насыщенности, отрефлексированности и структурной наполненности.

Педагогическое исследование отвечает на вопросы: что необходимо сделать для того, чтобы у субъекта педагогического воздействия формировались и развивались те или иные личностные качества, умения, компетенции, практические навыки и т.п., какие методы обучения (воспитания), обучающие (воспитательные) технологии или методики необходимо использовать, в каком конкретном формате; наконец, как должно быть структурировано описывающее всё вышеперечисленное педагогическое знание?

Это относится как к теоретико-методологическому исследованию, так и к прикладному, практико-ориентированному. Одним из ярких примеров этого является книга Н.В. Бордовской «Педагогическая системология» (М.: Дрофа, 2009), в которой автор представляет скрупулёзный анализ понятия «педагогическая система», достаточно давно использующегося в педагогике. Выявив предпосылки зарождения понятия *педагогическая система*, этапы его внедрения в отечественную педагогическую

науку, Н.В. Бордовская [1] обосновывает новый теоретический конструкт, именуемый педагогической системологией и претендующий на статус отрасли методологии педагогики: в книге подробно обсуждаются её объект, предмет, задачи и научные функции, приводится авторская модель системологического подхода, конструируется целесообразный в рамках его применения понятийно-категориальный аппарат и структурируются соответствующие исследовательские методы. Таким образом ранее применявшееся исследователями из разных областей педагогики понятие получает подробное обоснование, панорамное структурное представление, а в двух заключительных главах традиционное содержание педагогики перепозиционируется с точки зрения системного подхода, глубоко переосмысливается, встраивается в общенаучный формат.

Ещё одним характерным примером «движения» теоретической педагогики в направлении целостности, полноты и содержательной завершенности накопленного знания является исследование А.М. Новикова [2] – в ней известный широкому читателю автор выявляет совокупность понятий, концепций и методов, на которых с его точки зрения может строиться наука педагогика, подробно обсуждаются клише: «культура как основание содержания образования», «деятельность как основание содержания образования» (образовательная деятельность обучающегося, педагогическая деятельность и т.п.), «педагогический процесс» и другие – они позволяют автору по-новому выстроить компоненты педагогического знания, объединить их в такую структуру, которая по-иному, чем это традиционно осуществляется, проявляет его суть.

Ещё одним примером теоретического педагогического исследования является работа В.И. Михеева [3], в которой автор рассматривает глубокие теоретические основы и возможности использования в педагогике метода моделирования, а также вопросы педагогических измерений, построения количественных шкал, организации и планирования эксперимента в педагогике, проблемы обработки результатов тестирования – с широким привлечением математического описания.

Обсуждаемый аспект педагогического исследования, надемся, достаточно очевиден читателю и применительно к прикладному педагогическому исследованию, в котором на основе тех или иных теоретических подходов авторы проектируют новые учебные или воспитательные технологии, подходы, методики, способы организации деятельности обучающихся, направленные на достижения или приращения в интеллектуальной, эмоциональной, волевой сферах личности.

Это позволяет перейти к следующему аспекту педагогического исследования, который можно назвать **логическим** и проиллюстрировать посредством проявления в этом процессе четырех традиционно выделяемых психологами этапов деятельности исследователя: мотивационного, этапа целеполагания и следующего за ним целевыполнения с последующей рефлексией полученных результатов. Так, мотивационный этап может быть представлен посредством выявления предпосылок и конкретных мотивов, опосредующих обращение субъекта к жанру педагогического исследования. Среди таких мотивов мы, прежде всего, считаем необходимым отметить возникающие у этого субъекта и четко осознаваемые им противоречия из педагогической действительности, непосредственно из того образовательного процесса, в котором он ежедневно или эпизодически участвует. Это, как правило, противоречия практического, прикладного характера – между ожидаемым уровнем сформированности у обучаемых тех или иных знаний, умений, стратегий деятельности, качеств личности и тем реальным, который фиксируется на практике; между тем направлением совершенствования содержания образования, которое целесообразно обусловлено задачами повышения профессиональной компетентности выпускника вуза, колледжа, и тем направлением, которое реализуется в действующих и вновь вводимых образовательных стандартах, программах, учебных документах, нормативных актах и т.д.; наконец, противоречие между огромными интеллектуальными, эмоциональными, волевыми усилиями проектирующего и реализующего образовательный процесс педагога и тем порой весьма скромным приращением (когнитивным, деятельностным и др.), который показывает при этом обучаемый.

К числу этих противоречий могут относиться и такие, которые связаны с наличествующим в обсуждаемый момент педагогическим знанием, и прежде всего, с обобщенностью многих педагогических подходов и концепций с одной стороны и конк-

ретики феномена «образовательное пространство», в котором они должны так или иначе реализовываться, с другой. К числу теоретических противоречий и несоответствий, инициирующих исследовательский поиск, относится и «недостроенность» многих педагогических классификаций, неоявленность в них критерия полноты, а также очень часто нечеткое определение авторами научных трудов границ применимости разработанных методик, подходов и конкретных педагогических условий, при которых всё сконструированное могло бы эффективно «работать» в образовательном процессе. И конечно, одним из стимулов исследовательского поиска может стать «множественность» педагогического знания – такая реально имеющая место ситуация, когда одни и те же «по названию» подходы имеют различную содержательную интерпретацию и наполнение (например, трудно даже приблизительно оценить, сколько авторских версий компетентностного подхода опубликовано сегодня в научно-педагогической печати) – в данном случае конкретным «исследовательским стимулом» может стать попытка приведения описанного многообразия к общему знаменателю, адекватно просвечивающему суть обсуждаемого подхода, позволяющему её сформулировать *stans pede in uno* (стоя на одной ноге – лат.). И, конечно, масса других индивидуальных мотивов – начиная от различных вариантов познавательного интереса и заканчивая чисто прагматическими, например, карьерными соображениями – присутствуют сегодня в научно-исследовательской педагогической среде.

За этапом мотивации следуют этапы целеполагания, целеисполнения и рефлексии, просвечиваемые в процессе педагогического исследования, например, такой цепочкой: определение цели и задач исследования аформулировка его гипотезы и проектирование методов её теоретической и экспериментальной проверки а трансформация положений гипотезы в практически ориентированную методику, технологию и т.п. а её пилотная, а затем и полноценная экспериментальная апробация а осмысление полученных результатов с последующей коррекцией исходных посылок (такая цепочка, конечно, не единственная и вполне возможно предложить ряд альтернативных).

Однако, логический ракурс педагогического исследования этим не завершается, и в последующем изложении мы посвятим специальный раздел специфике доказательства и обоснования педагогических утверждений, выдвижения гипотез в исследованиях различного жанра и содержательной направленности, их теоретической и экспериментальной проверки, а также возможностям применения в ходе педагогического исследования методов анализа и синтеза, индукции, обобщения, аналогии, мысленного моделирования и мысленного эксперимента, прогнозирования – всего того, что по праву относится к разделу «логика в педагогике».

Обсуждая различные ракурсы педагогического исследования, следует особо отметить его **психологический аспект**, позиционируемый такими клише, как «творческая неуспокоенность исследователя», «эмоциональная и интеллектуальная заряженность субъекта педагогического познания», «стратегии саморазвития исследователя». Последний тезис включает в себя творческий самообразовательный рост исследующего педагогические феномены окружающего мира субъекта, овладение им современными исследовательскими методами, характерными для социогуманитарного познания, включение субъекта в многомерную методологическую рефлексию полученных авторских результатов и того «пути», который к ним привел.

Всё это очень тесно связано с **социокультурным аспектом** педагогического исследования, позиционируемым нами прежде всего как его приобщение к опыту предшественников, творческому его осмыслению, проектированию результатов, полученных некогда в прошлом, на современность: осмысливая историко-философские сюжеты воспитания и обучения, относящиеся к длительному временному интервалу развития человеческой цивилизации, современный автор пытается проявить ту или иную степень их актуальности – как в современном социуме в целом, так и в педагогическом микросоциуме, участь на ошибках и достижениях предшественников, проектирует исследовательские и практические подходы, образовательные концепции, парадигмы и технологии, обуславливающие конкретное социокультурное приращение на поле педагогики и образования.

Это приращение, как правило, может быть конкретно представлено в виде конструкторов теоретического или историко-педагогического знания различной масштабности, а также в виде

практических фрагментов: новых, пригодных к широкому тиражированию методик и технологий (как обучения, так и воспитания); фрагментов учебников, пособий, руководств, задачников для различной целевой аудитории обучаемых, а иногда и всех этих продуктов в целостном формате (как печатных, так и электронных); инновационных средств обучения, позволяющих, например, реализовать его дистанционно и т.п. Всё это предназначено для широкого практического использования в образовательном процессе и потому проявляет **праксеологический аспект** педагогического исследования.

Здесь мы считаем целесообразным ненадолго вернуться к психологическому аспекту педагогического исследования и дополнить его такими клише, которые проявляют особенности коллективных педагогических исследований. Это творческая атмосфера в коллективе педагогов-исследователей; соотношение индивидуального и коллективного видения исследуемых подходов, проблем, противоречий и путей их разрешения; эвристический синтез в процессе приведения плюрального поля педагогических мнений к общему логико-содержательному «знаменателю»; организация работы педагогической исследовательской команды, приведение её психологического статуса в состояние сообщества единомышленников, грамотное распределение исследовательских ролей между членами коллектива участников научно-поисковой работы. К этому перечню, несомненно, следует отнести и умения педагога-исследователя грамотно представить полученные результаты научному сообществу, убедить его в продуктивности собственного поиска, участвовать в дискуссии, в процессе которой неизбежно проявление критического отношения (а иногда и непонимания) к представляемому авторскому продукту.

Весьма сложным и неоднозначным является **этический ракурс** педагогического исследования, тесно связанный, в частности, с его ценностными компонентами. Одним из важных моментов здесь является педагогический эксперимент, сопряженный с теми или иными проектируемыми его авторами изменениями в структуре личности воспитанников, и заповедь «не навреди» в данном случае не менее значима, чем в медицине, поскольку, к сожалению, граница между категориями *личностное приращение* – *добро* и *личностное приращение* – *зло* во многих случаях неоднозначна и весьма подвижна. Говоря более простым языком, исследователь-педагог должен заранее обладать достаточно высокой степенью уверенности в проектируемом для внедрения в образовательный процесс продукте (обучающая или воспитательная методика, технология и т.п.), причем уверенностью настолько чисто амбициозного характера, сколько глубокой внутренней убежденностью в позитиве, конечно, подкрепленной авторитетными экспертными оценками.

Важной подструктурой этического ракурса педагогического исследования является и то, что связано с оценками, выражаемыми автором того или иного проекта по поводу работ предшественников на выбранном содержательном поле педагогики, и суть вопроса сводится к следующим клише:

- вдумчивая, глубоко аргументированная критика, не задевающая личности авторов критикуемых подходов;
- акцентирование внимания на том, что сделано предшественниками, а не на том, чего они сделать не смогли;
- понимание принципа «обратной стороны любой медали», позиционирующая то, что любое на первый взгляд однозначно положительное часто вносит в образовательный процесс деструкцию, а любое на первый взгляд исключительно отрицательное, деструктивное содержит скрытый позитив;
- корректное цитирование работ предшественников, предполагающее не только соблюдение исследователем правил, обозначенных в соответствующих ГОСТах, но и недопущение такого «пересказа» чьего-либо текста, при котором суть мысли цитируемого автора искажается, выведение из не следствий происходит с различными логическими нарушениями; и конечно, недопустимо приписывание цитируемому автору таких мыслей, которых он не высказывал;
- недопущение заимствования автором текстов предшественников без ссылки на первоисточники, а также переписывание чужих мыслей своими словами без таких ссылок (скрытое заимствование);
- по возможности недопущение умалчивания об известных работах предшественников на том содержательном поле, на котором «трудится» исследователь.

Всё это в полной мере можно отнести и к процессу позиционирования автором тех или иных фрагментов своего исследования, неизбежно связанного с обсуждением проекта в научном и практическом педагогическом сообществе, с различного уровня дискуссиями, и перечисленные выше шесть позиций можно объединить термином «исследовательская толерантность», добавив к ним спокойный, уравновешенный тон в дискуссии, внимательный анализ взглядов и подходов оппонентов, умение встать на их точку зрения и вместе с тем не потерять суть собственной.

Ещё более трудноопределимым является **эстетический ракурс** педагогического исследования, адресующийся к категориям эстетической привлекательности, красоты и им синонимичным. Признавая присутствие в данном пункте рассмотрения множества субъективных моментов и сюжетов, мы, тем не менее, возьмем на себя смелость представить раскрытие всего этого следующими тезисами:

- удачная, нетривиальная аналогия, позволяющая сделать интересные выводы, выдвинуть неординарную гипотезу или предположение;

- удачное образное сравнение в описании педагогического феномена или в выводе – с широко признанным общекультурным феноменом, близким к эстетическому идеалу, своеобразному эталону красоты, гармонии и совершенства;

- «легкий», хорошо воспринимаемый и читаемый стиль изложения результатов;

- нахождение в педагогических феноменах, подходах к их описанию различных элементов симметрии, гармонии, порядка.

Весь этот процессуальный пласт получает логическое завершение в обсуждении тезиса «научно-педагогическое исследование в общенаучном формате» или более конкретно, – «методологическая культура педагога-исследователя», о котором мы уже в данном параграфе считаем необходимым хотя бы кратко говорить.

Этот сложносоставной феномен включает в себя прежде всего понимание исследователем общенаучной канвы поискового процесса в области гуманитарных и социальных наук [4] и в частности, владение методологической терминологией, относящейся к педагогическому исследованию (концепция, метод исследования, объект, предмет исследования, цель, задачи, гипотеза, научная и практическая значимость и т.п.)

Более «тонкий пласт» методологической культуры исследователя-педагога можно, на наш взгляд, обозначить в виде ряда нижеследующих тезисов:

- понимание исследователем различий двух пластов педагогического знания – феноменологического и сущностного, апеллирующего к механизмам наблюдаемых феноменов педагогической действительности, прежде всего, психологическим, к скрытым причинам того или иного характера их протекания, – ко всему тому, что не лежит на поверхности; умение отличить то или иное реальное приращение позитивного характера от часто присутствующих в образовательном процессе иллюзорных эффектов, широко распространенных заблуждений, мнимых достижений;

- грамотное позиционирование тезиса «педагогика – искусство возможного», обуславливающее стремление как можно более полно, вдумчиво и конкретно обозначить совокупность условий достижения того приращения, которое обозначено в цели работы, выявление среди них: а) абсолютно жестко необходимых, в той или иной степени желательных; б) желательных, но не обязательных; в) реализуемых в обычном формате авторской методики и в «продвинутом», на уровне максимально возможного;

Библиографический список

1. Бордовская, Н.В. Педагогическая системология. – М., 2009.
2. Новиков, А.М. Основания педагогики. – М., 2010.
3. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. – М., 2010.
4. Кохановский, В.П. Философия и методология науки. – Ростов-на-Дону, 2002.

Bibliography

1. Bordovskaya, N.V. Pedagogicheskaya sistemologiya. – M., 2009.
2. Novikov, A.M. Osnovaniya pedagogiki. – M., 2010.
3. Mikheev, V.I. Modelirovaniye i metodih teorii izmereniy v pedagogike. – M., 2010.
4. Kokhanovskiy, V.P. Filosofiya i metodologiya nauki. – Rostov-na-Donu, 2002.

- умение в кажущихся полярными педагогических подходах, применяемых к описанию некоторого феномена, находить содержательное и смысловое объединяющее начало, снижая часто декларируемую преувеличенную степень их различия; а также умение находить ту или иную степень внутреннего, сущностного различия в том, что традиционно представляется тождественным – иными словами, грамотная реализация принципа единства симметрии и асимметрии, предполагающего умение найти различие в тождественном и тождественное в различном;

- умение оценить реальную степень тиражируемости собственного педагогического замысла, авторской методики, отделив то, что без существенной дополнительной подготовки сможет реализовать в образовательном процессе «среднестатистический» педагог-пользователь, а что – только прошедший дополнительное обучение, специальный инструктаж и т.п.;

- соблюдение критериев логической корректности, предполагающих недопущение поспешных обобщений, «потери» тезиса в процессе обоснования или доказательства того или иного утверждения, подхода; а также недопущение необоснованного перехода от утверждения, сформулированного с ограничительными условиями, к «безусловным» и т.п.; умение отложить в сторону результат, при получении которого были затрачены серьезные усилия, а затем вновь вернуться к нему, вторично пройдя ту логическую цепочку, которая к этому результату первоначально привела.

Клише «методологическая культура» просвечивает ещё один значимый аспект: педагогическое исследование как *компонент содержания педагогического образования*.

Это раскрывается следующими тезисами:

- специальные курсы для студентов типа «Исследовательская работа по педагогике», аналогичные содержательно обогащенные курсы для аспирантов или преподавателей, проходящих обучение по программе «Преподаватель высшей школы» в рамках дополнительного профессионального образования;

- специальные семинары и практикумы исследовательско-методологической направленности;

- выпускные квалификационные работы как общепедагогической, так и историко-педагогической и методолого-педагогической направленности;

- научные конференции, дискуссии соответствующей направленности.

Таким образом, мы понимаем под исследовательской деятельностью по педагогике специфический, структурированный способ «движения» исследователя от неизвестного к известному на содержательном поле педагогики и образования, в результате которого научно-педагогическое сообщество получает информацию о способах достижения приращения в уровне обученности и воспитанности школьников, студентов и т.п. или о том, как может быть позиционирован и структурирован тот или иной фрагмент педагогического знания.

В грубом приближении в структуру исследовательской педагогической деятельности входят:

- умения анализа научно-педагогических текстов, в которых представлено теоретическое и прикладное педагогическое знание;

- умение выявления «белых пятен» в разработке исследуемой проблемы и выдвижение на этой основе первоначального авторского замысла – в виде гипотезы;

- умение сегментирования исходного замысла на ряд логически и содержательно взаимосвязанных этапов и доведение его до уровня нормативно-технологической модели, а затем – практической методики или технологии;

- умения планирования и реализации педагогического эксперимента по проверке выдвинутой гипотезы, а также рефлексии (осмысления) его результатов.

Статья поступила в редакцию 30.05.14

УДК 316.6

*Gerbet O.I., Apanasenko O.N. THE PROCESS OF FORMING THE EXPERIENCE OF SELF-PRESENTATION AMONG TEENAGERS IN TEMPORARY CHILDREN'S ASSOCIATIONS.* This paper describes and analyzes the possibilities of temporary children's associations for the formation of experience in self-presentation of adolescents. The article highlights four common positions, helping to reveal the specifics of realization of their initiative of a teenager in the process of common activities and describes the conditions and methods to form experience of self-presentation of a teenager.

**Key words:** self-presentation, temporary children's association, individual projects, projects of interaction of clubs, clubs in one's community.

**О.И. Гербет**, канд. пед. наук, доц. АГАО им. В.М. Шукшина, г. Бийск;

**О.Н. Апанасенко**, канд. пед. наук, доц. АГАО им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: oapanasenko@bk.ru

## ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ПОДРОСТКА ВО ВРЕМЕННОМ ДЕТСКОМ ОБЪЕДИНЕНИИ

В работе описаны и проанализированы некоторые возможности временных детских объединений для формирования опыта самопрезентации подростков. В статье выделены четыре общие позиции, помогающие раскрыть особенности реализации собственной инициативы подростка в процессе совместной деятельности, дана характеристика условий и методов формирования опыта самопрезентации подростка.

**Ключевые слова:** самопрезентация, временное детское объединение, «ниши», индивидуальные проекты, проекты межклубного взаимодействия, клубы по месту жительства.

Для каждого человека, особенно в подростковый период, самыми важными и актуальными потребностями в плане самореализации являются потребности в общении, признании, самоутверждении, так как именно они являются «имиджевыми», то есть основой при создании впечатления о человеке. Кроме того, в подростковый период, наиболее осознаваемыми мотивами являются социальные мотивы самоопределения и самосовершенствования, поэтому необходимо сформировать у ребенка нормативно-правильный «имидж». Мы считаем, что овладение опытом самопрезентации представляет собой важную часть самосовершенствования подростка, его социализации и самореализации.

Анализ психологической литературы позволил сделать вывод о том, что самопрезентация – это акт самовыражения и поведения, направленный на то, чтобы создать желаемое впечатление, соответствующее чьим-либо идеалам. Однако, в подростковый период акт самовыражения чаще всего окрашен негативными проявлениями в поведении. Поэтому на наш взгляд, по отношению к подростковому периоду, точнее определение, сформулированное в словаре-справочнике по социальной работе: «самопрезентация – старание индивида составить определенное представление о себе в сознании других» [1, с. 14].

Важность обсуждения вопроса по получению подростком опыта самопрезентации связана с тем, что с каждым годом увеличивается число дезадаптированных подростков, которые не умеют организовывать свое время, более того у них практически отсутствуют смыслообразование и целеполагание, не сформировано ценностное отношение.

Стихийное приобретение подростком опыта самопрезентации создает опасность усвоения асоциальных форм предъявления себя, закрепления стиля взаимодействия, унижающего человеческое достоинство, более того, способно сформировать отношение к окружающим как к средствам достижения собственного благополучия. С одной стороны, родители и педагоги нередко встречаются с проблемой неадекватной самопрезентации подростков, а с другой – в практике образовательных учреждений не уделяется должного внимания формированию у подростков опыта презентации себя окружающим на основе социально-приемлемых норм взаимодействия.

Сформированный опыт самопрезентации, по нашему мнению, является необходимым элементом благополучного вхождения подростка в социум.

Анализируя исследования об особенностях воспитания детей во временном детском объединении (В.Д. Иванова, А.Г. Кирпичник и др.), мы выяснили, что большими возможностями для формирования опыта самопрезентации обладают временные детские объединения. Нет необходимости лишней раз говорить о том, что важной составляющей процесса формирования опыта самопрезентации подростка является обеспечение реализа-

ции собственной инициативы подростка в процессе совместной деятельности оцененной сверстниками и взрослыми.

В спектре рассматриваемого вопроса, в частности, формирования опыта самопрезентации подростка, нами изучен опыт организации летней педагогической практики и ее возможностей в этом процессе. С этой целью, мы познакомились с материалами летней педагогической практики, которая проводилась в оздоровительных лагерях Алтайского края («Лесная сказка», «Бригантина», «Селена», «Юность»). В результате анализа материалов смен, были определены четыре общие позиции, помогающие в каждой смене раскрыть особенности реализации собственной инициативы подростка в процессе совместной деятельности, оцененной сверстниками и взрослыми, в частности:

- возможность подростка стать непосредственным автором идей реализации проекта и наполнения конкретным содержанием различных пространств смены;
- создание подростком авторского (индивидуального) проекта;
- вариативность организационных и содержательных пространств смены;
- вариативность ролей и функций в совместной деятельности.

Предоставление подростку возможности осуществления авторской позиции обеспечивалось таким приемом как «свободные ниши». То есть, в программе, разработанной педагогами, были предусмотрены незанятые места («ниши»), которые должны были заполниться в результате совместного с детьми планирования. Причем, свободные «ниши» были оставлены в программах совместной деятельности разного уровня: первичных временных объединений (отрядов), программ взаимодействия между отрядами на уровне детского лагеря, программ деятельности мастер-классов, клубов, площадок, тематических дней.

На уровне первичного временного объединения этот прием применялся при планировании, разработке и проведении отрядных дел. Работа проходила в организационный период смены на сборе планирования первичного объединения. Перед началом смены педагоги с подростками обсуждали план работы смены, предлагаемый педагогами, в который включена совместная деятельность по проведению традиционных отрядных дел («огонек знакомств», музыкально-игровой час, организационный сбор, экскурсионные поездки и др.). Педагоги, как носители первичной информации о проекте смены, освещали перспективы его развития, после чего ребятам предлагалась дальнейшая разработка вариантов совместной деятельности в отряде. Следует отметить, что планы отрядной деятельности не являлись, так скажем, «статичными», к примеру, идея проведения общелагерных дел возникла у ребят непосредственно в ходе самой смены.

Реализации инициативы подростка способствовало также самостоятельное создание авторских (индивидуальных) проек-

тов. У каждого участника смены была возможность придумать и презентовать свой проект. Участие подростка в разработке содержания совместной деятельности на уровне оздоровительного лагеря происходило при подготовке программы презентации своего мастер-класса, конкурсной площадки, клуба, тематического дня. Разработка и запуск детского сайта смены являлся особым примером как индивидуального, так и коллективного проекта. Индивидуальным его можно назвать потому, что каждый участник смены мог придумать свой проект сайта; коллективным – так как окончательный вариант сайта явился результатом коллективных усилий, сбора наилучших идей.

Участвуя в подобной работе, подросток приобретает опыт осознанного выбора способов организации своей жизнедеятельности. Особое внимание обращалось на формирование у подростков не просто умения видеть то, что «я хочу» (свою цель), а умение сопоставить свои цели с возможными вариантами путей ее достижения, способность оценивать ситуацию с позиции целесообразности. На наш взгляд, данные умения повышают самооценку подростка и являются необходимым компонентом опыта самопрезентации.

Вариативность организационных и содержательных пространств смены способствовала удовлетворению потребностей детей и предоставляла возможность подростку быть не только активным участником смены, но и «соавтором» программы, влиять на ход разворачивающихся событий и получать опыт деятельности и поведения в различных структурных объединениях. Дети презентовали и отстаивали свою или коллективную точку зрения, получали самостоятельный опыт презентации своих творческих, коммуникативных способностей, лидерских качеств, ценностных предпочтений. Примерами организационных и содержательных пространств в исследуемых сменах являлись: конкурсные программы, мастер-классы, вожатские клубы, тематические блоки-дни. К обозначенным пространствам относятся советы командиров, экспертов, лидеров, физоргов, а также творческие детские группы, пресс-центр и др.

Материалы летней педагогической практики показали, что организация воспитывающей и развивающей среды, как в конкретном детском временном объединении, так и на уровне всего объединения лагерей края способствует реализации детской инициативы в условиях совместной деятельности, ее оценке сверстниками и взрослыми. Следует отметить, что насыщенность и разноплановость общих мероприятий лагерей края (творческие игры, спортивные соревнования, концерты, дискуссии и др.) обеспечивали возможность подростку презентации себя, с одной стороны как личности, с другой как представителя какой-либо структурной единицы (город, село, область, организация, конкретный детский лагерь). Таким образом, опыт самопрезентации подростка активно формировался при изменяющейся позиции подростка в смене, а также в зависимости от структуры смены.

В зависимости от особенностей программы смены и контингента детей, мы отметили несколько позиций, наличие которых способствовало реализации инициативы подростка в процессе совместной деятельности. К примеру, в программах специализированных смен для подростков, представителям клубов по месту жительства, такими позициями выступают:

- презентация своего клуба по месту жительства;
- подготовка клубного актива;
- выезды в клубы по месту жительства края;
- совместная итоговая конференция детей и взрослых;
- обеспечение информационной поддержки подростков в территориях.

Важной позицией, обеспечивающей поддержку инициативы подростка, стала *обязательная презентация своего клуба по месту жительства*. Мы считаем, что подобная деятельность способствует формированию самопрезентации подростка и личности и деловой.

Из отчетов студентов мы узнали, что в сменах была организована работа с подростками по созданию проектов межклуб-

*ного взаимодействия*. Под проектом межклубного взаимодействия понимается проект совместной деятельности клубов по месту жительства, находящийся в разных городах (селах) и желающих поддерживать деловые или дружеские отношения не только в рамках специализированной смены, но и после ее завершения. Подготовка клубного актива, под которым понимается группа ребят, наиболее заинтересованных в межклубном общении после смены в лагере делают конкретные шаги по укреплению и расширению данного вида взаимодействия.

Нельзя не отметить и тот факт, что создание специальных проектов проходило на протяжении всех четырех смен и позволяло не только оптимизировать процесс развития детской инициативы, но и формировать у подростков ответственное отношение к результатам своей деятельности. Технология организации процесса создания индивидуальных детских проектов из смены в смену существенно не менялась. Различными были лишь организационные формы: экспертный совет, конструкторское бюро.

Преимуществом программ заключалась в том, что в каждой новой программе смены были отражены идеи предыдущей. Этот прием поддержки и развития детской инициативы стал для подростков демонстрацией бережного и делового отношения к результатам их труда со стороны взрослых. Данный прием способствовал развитию адекватной самооценки, стимулированию процесса познания себя, своих особенностей, возможностей, качеств личности, умения находить единомышленников для достижения поставленных целей.

Одним из эффективных приемов поддержки и реализации инициативы подростка стал выезд групп детей, пребывающих на смене, в клубы по месту жительства Алтайского края. Возможность продемонстрировать себя, презентовать свой клуб по месту жительства, подчеркнуть статусность клуба, способствовали формированию ответственности и патриотизма подростка.

Нельзя не отметить и тот факт, что особое значение для поддержки и реализации инициативы подростка приобретает *деловое взаимодействие* с теми взрослыми, которые работают с ними непосредственно в клубах по месту жительства. Формами обеспечения такого взаимодействия являются *совместная итоговая конференция детей и взрослых и обеспечение информационной поддержки подростков в территориях* (информационные письма руководителям местных департаментов по делам молодежи и непосредственно самим руководителям клубов по месту жительства).

Таким образом, можно констатировать, что организация деятельности детей в лагерях края, по рассмотренным выше четырем основным позициям, способствовала раскрытию инициативы подростка, активизации его жизненной позиции, ответственности и активности. Хочется отметить, что немаловажным, существенным и определяющим фактором в формировании опыта положительной самопрезентации подростка является профессионализм взрослых, организующих досуг подростков. Мы пришли к выводу, что студенты, работающие с подростками в лагере не вместо, а *вместе* с ними, создавали необходимые условия для приобретения подростком опыта самопрезентации, формировали такие обобщенные способы деятельности как: когнитивный (формы мышления, опыт) и регулятивный (смысло- и целеполагание). Нельзя не учитывать и то, что весь педагогический корпус лагеря, создавая для подростков благоприятные условия для успешного своевременного формирования новообразований сознания, способствовал вхождению детей в контекст общечеловеческой культуры и учил жить в общепринятом ценностном мире. И в заключении уместно вспомнить замечательные слова великого педагога Л.С. Выготского, о том, что учитель не должен подобно рикше тащить на себе весь воспитательный процесс, а должен максимально развить свою обязанность быть «организатором социальной воспитательной среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с каждым учеником» [2, с. 82].

#### Библиографический список

1. Гулина, М.А. Словарь-справочник по социальной работе. – М., 2008.
2. Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М., 2005.

#### Bibliography

1. Gulina, M.A. Slovarj-spravochnik po social'noy rabote. – M., 2008.
2. Shneyder, L.B. Deviantnoe povedenie detey i podrostkov. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 02.06.14

УДК 378.001

*Kazantseva Yu.V., Kornienko A.N., Orlov A.V., Yazykova I.N.* **TRAINING A BACHELOR AT A HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTION ON THE BASIS OF A MULTIDISCIPLINARY APPROACH.** The article reviews some modern trends in training a bachelor on the basis of a multidisciplinary approach. The authors focus on the process of teaching bachelors a foreign language. Special attention is paid to interactive teaching methods: problem-oriented teaching, different types of projects and mind mapping. The article reveals advantages of modern interactive teaching technologies and peculiarities of their application at higher technical educational institutions.

**Key words:** bachelor, multidisciplinary approach, learning process, interactive teaching methods, problem-oriented teaching, project teaching, mind mapping.

**Ю.В. Казанцева**, канд. пед. наук, доц. каф. иностранного языка и филологии Рубцовского индустриального института (филиала) ФГБОУ ВПО «Алтайский гос. технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: rhfcjnrfu@bk.ru; **А.Н. Корниенко** ст. преп. каф. иностранного языка и филологии Рубцовского индустриального института (филиала) ФГБОУ ВПО «Алтайский гос. технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: asp-kornienko@mail.ru; **А.В. Орлов**, канд. пед. наук, ст. преп. каф. иностранного языка и филологии Рубцовского индустриального института (филиала) ФГБОУ ВПО «Алтайский гос. технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: orlov.avadi@yandex.ru; **И.Н. Языкова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. иностранного языка и филологии Рубцовского индустриального института (филиала) ФГБОУ ВПО «Алтайский гос. технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: irinayaz@yandex.ru

## TRAINING A BACHELOR AT A HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTION ON THE BASIS OF A MULTIDISCIPLINARY APPROACH

Статья рассматривает некоторые современные направления в подготовке бакалавра на основе междисциплинарного подхода. Особое внимание уделяется интерактивным обучающим технологиям: проблемное обучение, различные виды проектов, метод интеллект-карт. В статье отражены преимущества интерактивных обучающих технологий и особенности их применения в условиях технического вуза в процессе обучения иностранному языку.

**Ключевые слова:** бакалавр, междисциплинарный подход, процесс обучения, интерактивные обучающие технологии, проблемное обучение, метод проектов, метод интеллект-карт.

Vocational training of modern engineer includes not only training of a qualified specialist, but also a person capable of self-development, self-education, creative thinking, with a system of values, taking an active role in a changing society, mobile and successful in his professional carrier. Higher educational institutions aim at creating conditions for realization of this complex task. This is dictated by real needs of society and the individual in the context of changing international, state, regional conditions and socio-economic trends [1]. That is why new concepts of school and higher education, new models and training system to meet modern trends of updating the content of education are being developed both at national and regional levels.

They assume constant search for best practices and training facilities in accordance with the required objectives of teaching, and the use of modern educational technologies and new forms of educational process organization on the basis of multidisciplinary approach. Federal state educational standard (FSSES) envisages widespread use of active and interactive forms of training in the educational process combined with extracurricular work to create and develop the professional skills of a technical university graduate.

Learning process, based on the use of interactive teaching methods requires involvement of all students into cognitive process. Joint activities means that each individual brings his own special contribution by exchanging knowledge, ideas and opinions. Interactive methods are based on the principles of cooperation, learners' activity relying on group experience and obligatory feedback. Thus environment of educational communication characterized by openness, interaction of all the participants, equality of their arguments, accumulation of shared knowledge, possibility of mutual evaluation and control is created.

In the practice of Rubtsovsk Industrial Institute we use such innovative method as problem-oriented teaching. The content of this method is represented by a system of problem tasks of different complexity levels. While solving these tasks students acquire new knowledge and modes of action resulting in formation of creative abilities, productive thinking, imagination, cognitive motivation and intellectual emotions [2].

Problem-oriented teaching scheme is presented as a sequence of procedures, including: setting a problem by a teacher, creating a problematic situation for students, awareness, acceptance and solution of the problem by students. For higher school students the major psychological conditions for the successful use of problem-oriented teaching are the conditions that contribute to the objectives of interdisciplinary knowledge formation; activate their cognitive function and activity, the desire to solve the existing problem and analyze the ways of solving this problem.

Application of problem-oriented multidisciplinary approach in the educational process requires coordinated efforts of students and teachers of different departments, time-consuming work to prepare and solve the problem of intellectual activity optimization. The advantages of problem-oriented teaching are: high degree of students' autonomy in the process of solving a problem; formation of cognitive interest or personal motivation; development of thinking abilities.

While training a bachelor on the basis of multidisciplinary approach we also use project method of teaching team work to solve practical problems. Project teaching is intended to develop cognitive skills, to obtain knowledge in different fields of science independently, to find necessary information on the topic, to define the problem, to think critically.

Project method is focused on independent individual or team work to be done within fixed period of time. Project method is intended to solve a problem and requires on the one hand using different forms, methods and means of education and on the other to integrate knowledge, skills from various areas of science, engineering, technology or arts. The results of the projects must be real: if it is a theoretical problem, it is necessary to submit its concrete solution, if a problem is practical – it is necessary to obtain a result, ready for implementation. The above mentioned characteristics make this method popular [3].

Project method of teaching a foreign language in higher school ensures better formation of communicative competence, which includes not only practical knowledge of a foreign language, essential for a specialist in innovative society, but also the ability to work with

different kinds of information in a foreign language. In this case we are talking about a specific organization of training content and students' cognitive activity, which facilitates and accelerates the acquisition of knowledge, activates the process of assimilation, teaches students to work independently, promotes the formation of their informational and communicative competence.

Project method of teaching a foreign language allows students to use a foreign language as a means of knowledge, a way of expressing their own thoughts, and understand other people. This is the most effective way to shift a focus from a form of statement to the content and to get involved in cognition of the surrounding world by means of a foreign language, thereby to expand the scope of social competence. This method improves communicative competence, motivation and development of cognitive interests, forms the abilities of self and mutual estimation; develops intellectual skills of critical and creative thinking; takes into account psycho physiological characteristics of students.

Modern interactive teaching technologies based on multidisciplinary approach teach a bachelor to plan his learning activities, raise his self-control and his ability to work with educational literature, to apply the obtained knowledge in his future professional carrier, form a positive attitude to his future profession.

Educational projects at the Department of Foreign Languages of the Rubtsovsk Industrial Institute cover a wide range of professional, social and cultural topics: Electricity – the Fuel of the Future; Application of New Constructive Materials: advantages and disadvantages; User Manual; Modern Trends in Machine Building; Altai Regional Agricultural Machinery; How to Get a Good Job; Britain in Russia; Exhibitions and Fairs; Youth Organizations; A Small Business Project; Family Values, Outstanding Political Leaders, Customs and Traditions, Altai Region, A World of Students, Future Speciality, etc. All these projects are based on multidisciplinary approach [2].

One of the types of projects used in the classroom is a role – play project. Role – play project is a simulation game representing a particular language situation, close to reality. For example: Getting a Loan; Interviewing a Candidate; At the Construction Site; Purchasing New Equipment, etc.

A role – play project consists of the following stages: preparation, a game, a final stage.

At the preparatory stage the teacher presents the object of the simulation and the game situation, assigns the functions to the participants, explains the rules of the game, as well as evaluation system. Students are divided into playgroups. Then they distribute roles and prepare the appropriate language material.

A game stage covers the situation based on previously studied material. This stage is organized in such a way that almost all students are involved into the game, they are able to understand and evaluate what they know and think. Joint activity means that each student makes a special contribution and exchanges knowledge, ideas, opinions, modes of activity. A game is held in the atmosphere of friendliness and mutual support. It gives the opportunity not only to obtain new knowledge, but also to develop the cognitive activity, transforming it to more effective form of cooperation.

At a final stage the results are analyzed and summed up. The teacher finds out the drawbacks in theoretical and practical training, thinks them over and suggests the ways to eliminate them.

Successful implementation of the project method largely depends on well-organized work and collaborative efforts of the project participants at all stages, the development of abilities and skills required for project activity. The analysis of the project method use showed that to make their joint or individual activities productive the students must possess intellectual, creative, communicative, social and educational skills: to operate information, to generate ideas, to find different ways of solving a problem, to anticipate consequences of decision making, to communicate, to cooperate with other people, to be responsible for the results of their work, etc.

It should be noted that project method is not considered as the main one defining the strategy of teaching foreign languages. The training system is determined by the overall concept of teaching and includes a set of components – goals, contents, methods, organizational forms and teaching means. All components of the system are interconnected. Project method is just one of its components used effectively in the process of teaching a foreign language. It complements other methods of teaching and optimizes the process of teaching a foreign language on the basis of interdisciplinary approach at Rubtsovsk Industrial Institute [4].

Another innovation we have started to use recently in the educational process is a method of mind maps, revealing the potential of the human brain. Research findings by English psychologist constitute the basis of this method. Mind maps are a practical application and the form of graphic expression of radiant thinking concept. According to this concept every bit of information coming into the brain can be represented as a central spherical object, emitting tens, hundreds, thousands and millions of "triggers". Each trigger is an association having an infinite number of relationships with other associations. This is what we call a memory, i.e. database or archive. By using this complex multi-channel system the brain obtains sophisticated "information maps" [5].

T. Buzan drew a parallel between the brain structure and the organization of thinking by means of "mind maps", which differ from typical note-taking by presenting information graphically and operating multidimensional objects. The Mind Mapping process is a combination of imagery, colour and visual-spatial arrangement – the elements important for the effective functioning of the brain.

Mind maps have four essential features [6]:

- The object of study is concentrated in the central image;
- The main topics and ideas related to the object of study radiate from the central image in the form of ideas;

- Branches in the form of smooth lines are explained and marked key images and words. Ideas of the next level are also represented in the form of branches, etc.;

- All branches form a connected structure (a system). Modern students face a flow of diverse information, and mind maps help them select the most important, structure, memorize and reproduce the material [5; 6; 7].

Mind mapping is used in various spheres of life: professional (planning, writing reports, preparing for negotiations, etc.); personal (self-organization, learning and problem-solving), educational (record keeping, analyzing and summing up the material, preparing the exams, etc.). At Rubtsovsk Industrial Institute mind mapping is used for:

- 1) brushing grammar material: English Tenses, Voice System, Modal verbs in the form of mind maps help to understand the grammatical structure of the language and improve the level of knowledge;

- 2) working on the text:

Students determine the main idea and conclusions of the text, analyze, summarize, make a plan of the text. Mind Mapping technique in this case helps not only to master the language but also understand the matters of special disciplines;

- 3) memorizing new vocabulary:

Students make up associative chains with new words, representing lexical material in a visual form. Our practice has shown that this way of learning words gives better results;

- 4) oral practice: in this case mind maps serve as a visual aid for the students statements. Topical mind maps are used to prepare for the exam in a foreign language. Making a topical mind map promotes free talking and involves creative component: some students use bright colors and keywords, while the others prefer pictures and images;

- 5) project activity:

Mind Mapping significantly simplifies the process of setting a goal, helps to build a hierarchy of project goals and objectives, to identify the main problems and outline their solutions. Mind maps can also be used to present the results of project activity;

- 6) debates, round table discussions:

Opposite sides opinions are represented as mind maps which can be revised and modified during discussion to clear up the opponents points of view and achieve a compromise solution.

Besides the above mentioned characteristics a good mind map attracts students' attention and makes the learning process visual and entertaining.

Orientation of the training content towards the best domestic and foreign educational programs improves and enriches the process of teaching a bachelor at the Rubtsovsk Industrial Institute. Studying positive examples of teaching different disciplines at higher educational institutions both in Russia and abroad, taking professional development courses, oriented to practical application of newly acquired experience, using innovative technologies on the basis of multidisciplinary approach in the educational process help to train highly qualified and competitive specialist at the Rubtsovsk industrial Institute .



## Библиографический список

1. Казанцева, Ю.В. Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста в процессе обучения в вузе (на материале иностранного языка) / Ю.В. Казанцева, И.Н. Языкова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 2.
2. Языкова, И.Н. Использование инновационных образовательных проектов при подготовке специалиста в РИИ // Материалы всероссийской научной конф. с международным участием 15-16 декабря 2011 г. – Рубцовск, 2011.
3. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. – М., 2005.
4. Корниенко, А.Н. Реализация проектного метода при обучении студентов иностранному языку в техническом вузе в условиях развивающей образовательной среды / А.Н. Корниенко, А.В. Орлов, И.Н. Языкова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4-1.
5. [Э/р]. – Р/д: www.mindmap.ru
6. Бьюзен, Тони и Барри. Супер-мышление (The Mind Map Book). – М., 2007.
7. Советова, Е.В. Эффективные образовательные технологии. – Ростов-на-Дону, 2007.

## Bibliography

1. Kazanceva, Yu.V. Lichnostnoe i professionalnoe razvitie buduthego specialista v processe obucheniya v vuze (na materiale inostrannogo yazyhka) / Yu.V. Kazanceva, I.N. Yazyhkova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2009. – № 2.
2. Yazyhkova, I.N. Ispol'zovanie innovatsionnykh obrazovatel'nykh projektov pri podgotovke specialista v RII // Materialih vserossiyskoy nauchnoy konf. s mezhdunarodnym uchastiem 15-16 dekabrya 2011 g. – Rubcovsk, 2011.
3. Pakhomova, N.Yu. Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii. – M., 2005.
4. Kornienko, A.N. Realizatsiya projektogo metoda pri obuchenii studentov inostrannomu yazyhku v tekhnicheskoy vuze v usloviyakh razvivayutheyj obrazovatel'noy sredy / A.N. Kornienko, A.V. Orlov, I.N. Yazyhkova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2011. – № 4-1.
5. [Eh/r]. – R/d: www.mindmap.ru
6. Bjuzen, Toni i Barri. Super-mishshlenie (The Mind Map Book). – M., 2007.
7. Sovetova, E.V. Ehffektivniye obrazovatel'niye tekhnologii. – Rostov-na-Donu, 2007.

Статья поступила в редакцию 02.06.14

УДК 378

**Kocherova L.A. THEORETICAL ISSUES OF A TASK-BASED APPROACH IN ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY.** In the work some theoretical aspects of a task-based approach are considered. These aspects include defining a concept of "task", describing its all-didactic understanding, connection with educational activity, singling out bases for a classification, types, studying the structure of a decision, the role of motivation.

**Key words:** task, educational task, educational activity.

**Л.А. Кочерова**, преп. Ставропольского филиала ГБОУ ВПО «Краснодарский университет МВД России», г. Ставрополь, E-mail: kocherov71@mail.ru

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящей работе рассмотрены некоторые теоретические аспекты задачного подхода – определение понятия «задача», его общедидактическое понимание, связь с учебной деятельностью, классификационные основания, виды, структура решения, роль мотивации. Выявлено, что решение учебной задачи связано с определенной последовательностью действий: понимание задачи, принятие к решению, решение задачи, самоконтроль и самооценка.

**Ключевые слова:** задача, учебная задача, учебная деятельность.

В теории обучения идея задачного подхода заключается в том, что задача выступает как детерминанта действия – основного структурного элемента деятельности. В работах В.В. Давыдова, И.И. Ильева, А.К. Марковой, Д.Б. Эльконина и других исследователей категория учебной деятельности распространяется на все возрасты и определяется как деятельность субъекта по овладению обобщенными способами действий, побуждаемая адекватными мотивами. Основными характеристиками учебной деятельности являются: 1) овладение учебным материалом и решение учебных задач; 2) освоение общих способов действий и научных понятий; 3) саморазвитие обучающихся посредством учебных действий.

В структуре учебной деятельности особое место занимает задача. Теоретический анализ показывает, что к проблеме уточнения сущностных особенностей задачи как самостоятельной категории обращались многие исследователи (Л.Л. Гурова, Л.Ф. Спирин, А.Ф. Эсаулов и др.). В научных источниках приводятся разные определения понятия «задача». Одни авторы (С.Л. Рубинштейн) считают, что задача – это цель, данная в определенных условиях и направленная на мыслительную деятельность. Другие (Я.А. Пономарев) рассматривают задачу как ситуацию, которая определяет действие субъекта. Общедидактическое содержание понятия «задача» приводит В.И. Гинецинский, который определяет ее как «...стандартизированную (схематизированную) форму описания некоторого фрагмента (отрезка) уже осуществленной (достигшей требуемого результата) по-

знавательной деятельности, ориентированную на создание условий для воспроизведения этой деятельности в условиях обучения» [1, с. 173].

Как нам представляется, наиболее полное определение понятия «задача» содержится в работах Г.А. Балла: «Задача в самом общем виде – это система, обязательными компонентами которой являются: а) цель деятельности, б) ситуация, требующая от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе его связей с известными, в) ситуация, требующая от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе его связей с известным в условиях, когда субъект не обладает способом этого действия» [2, с. 41].

По словам Г.А. Балла, учебная задача, как и любая другая, должна рассматриваться в качестве системного образования, в котором обязательно присутствие двух компонентов: 1) предмет задачи в исходном состоянии и 2) модель требуемого состояния предмета задачи. Состав задачи как «данное и искоемое», «известное и неизвестное», «условие и требование» представлен одновременно в форме исходного состояния и «модели требуемого будущего» (П.К. Анохин) как результата разрешения отношения между компонентами этого состава. В данное толкование задачи включаются прогнозирование результата и его модельное представление.

Обращаясь к особенностям учебной задачи, И.А. Зимняя пишет: «Задача – сложная система информации о каком-либо

явлении, объекте, процессе, в которой четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна. Она может быть найдена только на основе решения задачи или сведений, сформулированных таким образом, что между отдельными понятиями, положениями имеются несогласованность, противоречие, требующие поиска новых знаний, доказательства, преобразования, согласования и т.д.» [3, с. 200]. По мнению И.А. Зимней [3, с. 203], в процессе учебной деятельности учебная задача выступает в качестве единицы целостного образовательного процесса. При этом по своему содержанию она может быть нейтральной или проблемной. Оба вида задач присутствуют в обучении, однако вторая из них требует создания особых условий ее решения – проблемной ситуации.

В некоторых публикациях (Е.И. Машбиц, Л.М. Фридман и др.) рассмотрен состав учебной задачи, который представлен следующими структурными компонентами: предметная область – класс фиксированных обозначенных объектов, о которых идет речь; отношения, которые связывают эти объекты; требование задачи – указание цели решения задачи; совокупность тех действий (операций), которые надо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее решение.

В некоторых случаях особенности учебной задачи рассматриваются в контексте управления учебной деятельностью. В этой связи отмечаются такие существенные особенности, как: направленность на субъекта (решение задачи предполагает изменения не в «задачной структуре», а в субъекте, ее решающем); неоднозначность или неопределенность (обучающийся может вкладывать в задачу свой смысл из-за недопонимания требований задачи, собственной мотивации); для достижения той или иной цели требуется решение не одной, а нескольких задач (решение каждой задачи вносит вклад в достижение общей цели).

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что решение задач относится к обучающим методам. В этой связи Е.И. Машбиц [4] формулирует ряд требований к учебной задаче: конструироваться должна не одна отдельная задача, а набор задач; при конструировании системы задач необходимо стремиться к тому, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших учебных целей, но и отдаленных; учебные задачи должны обеспечивать усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности; учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт обучения.

Отмечая отличие проблемной задачи от любой другой, А.М. Матюшкин, например, подчеркивает, что она «представляет не просто описание некоторой ситуации, включающей характеристики данных, составляющих условия задачи и указания на неизвестное, которое должно быть раскрыто на основании этих условий. В проблемной задаче сам субъект включен в ситуацию задачи» [5, с. 60].

Как нам представляется, понятие «задача» нередко неправомерно отождествляется с понятием «проблемная ситуация». Проблемная ситуация есть предпосылка и форма предъявления обучающимся учебной задачи. Суть ее состоит в том, что в ходе учебной деятельности обучающийся сталкивается с чем-то непонятным, неизвестным, т.е. возникает объективная ситуация, когда проблема требует от него каких-то усилий, действий, сначала мыслительных, затем практических. В момент включения мышления проблемная ситуация становится задачей. Ина-

че говоря, задача появляется из проблемной ситуации, связана с ней, но имеет свою специфику. Задача – это следствие проблемной ситуации, однако следует иметь в виду, что не всякая проблемная ситуация может перерасти в задачу.

Создание проблемной ситуации в обучении представляет значительную педагогическую трудность. Во-первых, потому что – это развивающий тип обучения. Во-вторых, потому что он связан с активностью мыслительной деятельности обучающегося, поставленного в ситуацию интеллектуального затруднения. В-третьих, сама постановка проблемы является актом мышления, который требует и от преподавателя большого напряжения умственных сил.

Несомненный теоретический интерес представляет вопрос классификации задач, их группировки на типы и виды. С этой целью исследователи используют различные основания. Анализ литературных данных выявляет множество оснований классификации учебных задач: 1) по характеру содержания (абстрактные, конкретные, предметные, межпредметные, политехнические, исторические, занимательные и др.); 2) по характеру требований (нахождение искомого, конструирование, доказательство); 3) по способу решения (качественные, количественные, графические, экспериментальные); 4) по целевому назначению (тренировочные, познавательные, творческие, исследовательские); 5) по степени сложности (простые, сложные, комбинированные).

В образовательном процессе решение задачи – это учебная деятельность, включающая в себя разные виды учебных действий. Под действием принято понимать структурный компонент деятельности. Способ осуществления действия – это операции, отвечающие определенным условиям, в которых дана цель (А.Н. Леонтьев).

Решение учебной задачи связано с определенной последовательностью действий, которая складывается из этапов: 1) понимание задачи, сформулированной в готовом виде преподавателем (иногда определяемой самим обучающимся); 2) «принятие» задачи обучающимся, он должен решать ее для себя, она должна быть лично значима, а потому понята и принята к решению; 3) решение задачи; 4) самоконтроль и самооценка.

Немаловажная роль в осуществлении учебной деятельности, связанной с решением учебных задач, играет мотивация, т.е. побуждение обучающегося к деятельности. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также методов изучения. Основным методологическим принципом, определяющим исследование мотивационной сферы в отечественной психологии (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др.), является положение о единстве динамической (энергетической) и содержательно-смысловой сторон мотивации. Что касается дефиниции понятия «мотив», то наиболее приемлемым в контексте рассматриваемого вопроса представляется определение, предложенное Л.И. Божович: «это то, ради чего осуществляется деятельность» [6, с. 53].

В иносказательном смысле мотив – источник мотивации, без которой учебная деятельность в большинстве случаев не может состояться. Учебная мотивация системна, Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. При использовании задачного подхода в организации учебной деятельности необходимо это иметь в виду, а также учитывать доминирующий мотив (цель, потребность, интерес, смысл, эмоция, отношение и т.п.).

#### Библиографический список

1. Гинецинский, В.И. Предмет психологии: дидактический аспект. – М., 1994.
2. Балл, Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М., 1990.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – 1999.
4. Машбиц, Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью // Сов. педагогика. – 1973. – № 2.
5. Матюшкин, А.М. Теоретические вопросы проблемного обучения // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981.
6. Божович, Л.И. Избранные психологические труды. – М., 1995.

#### Bibliography

1. Ginecinskiy, V.I. Predmet psikhologii: didakticheskiy aspekt. – M., 1994.
2. Ball, G.A. Teoriya uchebnykh zadach: psikhologo-pedagogicheskiiy aspekt. – M., 1990.
3. Zimnyaya, I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya. – 1999.
4. Mashbic, E.I. Psikhologicheskie osnovy upravleniya uchebnoy deyatelnostiyu // Sov. pedagogika. – 1973. – № 2.
5. Matyushkin, A.M. Teoreticheskie voprosy problemnogo obucheniya // Khrestomatiya po vozrastnoy i pedagogicheskoy psikhologii. – M., 1981.
6. Bozhovich, L.I. Izbranniye psikhologicheskie trudi. – M., 1995.

Статья поступила в редакцию 26.05.14

УДК 378

*Kuznetsov D.A. EDUCATION AS A KIND OF ACTIVITY AND A MULTIPLE-FACTOR PROCESS.* In the work some approaches to education as a kind of activity and a process are considered. The main subjects of education, its target orientations and factors are singled out. An educational process is treated as a wide, multi-sided interaction of a person with the environment. The author distinguished a target of education, which is cultural development of the society as a detector for its self-consciousness.

**Key words:** education, education process, feature of having many factors.

**Д.А. Кузнецов**, соискатель, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: a412@bk.ru

## ВОСПИТАНИЕ КАК ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МНОГОФАКТОРНЫЙ ПРОЦЕСС

В работе рассмотрены некоторые подходы к воспитанию как виду деятельности и процессу, выделены его основные субъекты, целевые ориентации и факторы. Воспитательный процесс рассматривается как широкое, многостороннее взаимодействие человека – активного субъекта деятельности с окружающей средой. Автор указывает цель воспитания: проявление культурного развития социума, показатель его самосознания, в том числе и этнического, сфера его традиций, ментальности, самоопределения.

**Ключевые слова:** воспитание, процесс воспитания, многофакторность.

История педагогической мысли свидетельствует о том, что процесс воспитания всегда находился в фокусе внимания ученых и практиков. И в наше время воспитание остается основной проблемой педагогики.

Как показывает теоретический анализ, общественная практика передачи социального опыта от старшего поколения младшему сложилась гораздо раньше обозначающего ее термина, очевидно, поэтому сущность воспитания до сих пор объясняется по-разному. Однако в любом случае в качестве предмета воспитания выступает человек, на которого направлено воспитательное воздействие со стороны воспитателя. Воспитание является сложным процессом по преобразованию человека. Наиболее развернутую его характеристику мы обнаруживаем в работах Б.Т. Лихачева, который пишет: «Воспитание как общественное явление – сложный и противоречивый социально-исторический процесс вхождения, включения подрастающих поколений в жизнь общества; в быт, общественно-производственную деятельность, творчество, духовность; становление их людьми, развитыми личностями и индивидуальностями...» [1, с. 313].

Характеризуя воспитательный процесс с точки зрения факторов его осуществления, А.С. Макаренко писал: «Воспитывает все: люди, вещи, явления, но, прежде всего, и больше всего – люди...» [2, с. 99].

Итак, воспитательный процесс как объективный феномен представляет собой широкое, многостороннее взаимодействие человека как активного субъекта деятельности с окружающей средой. В этом взаимодействии основными его участниками являются дети и взрослые люди.

Ребенок как субъект воспитания подвергается воздействию со стороны взрослых, общественных отношений и форм сознания, явлений окружающей социальной и природной среды, усваивает необходимый ему социальный опыт и информацию, обеспечивающие процесс жизни и подготовку к ней. При этом бесконечное множество отношений и взаимодействий, в которые вступает ребенок, не усваиваются им пассивно и механически. Одни из них оказывают на него огромное влияние, формируют мотивы поведения, стимулируют деятельность; другие – оказываются нейтральными; третьи – встречаются настороженно, враждебно, вызывают сопротивление, стремление к их преодолению. Все это делает ребенка не только объектом, но и *субъектом* воспитательного процесса. Ребенок как субъект воспитательного процесса есть развивающаяся индивидуальность на основе природных сил и задатков, обладающая исходными потребностями, возникающими мотивами, интересами. Возможность формирования и развития задатков, способностей и потребностей каждого ребенка практически не ограничены, но обусловлены возможностями социальной среды и воспитания. Становление ребенка как индивидуальности осуществляется не только автономно, по внутренним спонтанным законам. Оно неразрывно связано с социальными условиями, от которых зависит возможность развития (или не развития) тех или иных сторон личности, дарований, потребностей, интересов. Воспитание как общественное явление, социальная среда

играют ведущую роль по отношению к развивающейся индивидуальности. Ребенок как субъект воспитания представляет собой постепенно формирующуюся гражданскую личность, аккумулирующую общественное сознание, осмысливающую идеи, формирующую собственные мотивы поведения, совершающую все более сознательный выбор поступков. Постепенно формируются личностные качества, потребности, интересы, активная жизненная позиция, помогающие осуществлять собственный критический анализ влияний, отношений, взаимодействий.

Воспитание – это многофакторный процесс. Принято различать две группы факторов – объективные и субъективные. К группе объективных факторов относят: генетическую наследственность и состояние здоровья человека; социальную и культурную принадлежность семьи, оказывающей влияние на его непосредственное окружение; обстоятельства биографии; культурные традиции, особенности страны и исторической эпохи [3].

Группу субъективных факторов составляют: психические особенности, мировоззрение, ценностные ориентации, внутренние потребности и интересы, как воспитателя, так и воспитуемого; систему отношений с социумом; организованные воспитательные воздействия на человека со стороны отдельных людей, групп, объединений и всего сообщества [3].

Процесс воспитания всегда связан с желанием получить определенный результат. Понятие результата воспитания отражено в его цели. В большинстве учебников по педагогике отмечается, что целью воспитания является *воспитанность конкретного человека*, общности граждан. При этом подчеркивается, что воспитанность зависит от образованности, обученности и развитости человека. В качестве критериев оценки воспитанности предлагаются: «добро» как поведение во благо другого человека (группы, коллектива, общества в целом); «истина» как руководство при оценке действий и поступков; «красота» во всех формах ее проявления и созидания.

Мера же воспитанности человека определяется следующими критериями: широтой и высотой восхождения человека к вышеозначенным ценностям; степенью ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества и мерой руководства ими в поступках и действиях, а также уровнем приобретенных на их основе личностных качеств и их иерархией в структуре личности.

Заметим, что с глубокой древности, любая воспитательная система ориентировалась на некий идеал. Философы древности представляли себе человека средоточием фундаментальных добродетелей. Сложилось даже понятие «калокагатии» (от греч. kalos – прекрасный, agathos – добрый), под которым понималось гармоничное сочетание внешних физических и внутренних духовных достоинств человека.

В дальнейшем идея всесторонне развитой личности была сформулирована в знаменитом «Манифесте» К. Маркса как цель, которая может стать реальностью в коммунистическом обществе по отношению к каждому его члену, если только это общество сможет создать необходимые условия для развития.

Таким образом, всесторонне развитая, гармоничная личность – та цель, тот желаемый результат, который с тех пор, как человечество стало задумываться над воспитанием подраста-

ющего поколения, выступал в качестве ведущей педагогической идеи.

Между тем практика свидетельствует, что в одном человеке реально не могут быть развиты с должной полнотой все стороны его личности (у каждого своя наследственность, своя предрасположенность к восприятию окружающего мира и т.д.). Кроме того, социально-политические условия каждого общества, хотя и влияют на создание условий для развития личности, но даже в идеальном обществе, если такое возможно, личность, развитая в одинаковой степени, всесторонне воспитаться не может. Значит, цель – «воспитание всесторонне развитой личности» – является по сути своей идеалом. Возникает вопрос: а нужна ли такая цель? Подавляющее большинство исследователей отвечают на этот вопрос утвердительно: нужна, потому что она является ориентиром на возможности человека и помогает сформулировать задачи воспитания многогранной личности. В ней заложено сильное гуманное начало – вера в возможности человека.

Теория и практика отечественного воспитания переживает в настоящее время несколько кризисов: 1) мировоззренческий, связанный с тем, что в общественном сознании рухнули многие стереотипы, хотя некоторые еще остаются, например, стереотип надежды на государство; 2) технологический кризис: прежние, до предела формализованные формы воспитания утратили смысл, т.к. некому «рапортовать» об успехах; 3) управленческий кризис, который состоит в том, что в сфере воспитания не решены чисто организационные проблемы: кто должен заниматься воспитанием, какова сфера их ответственности, как подготовить этих воспитателей, мотивировать и, наконец, оплатить их труд. К сказанному можно добавить еще несколько «кризисов». В первую очередь – это кризис целеполагания, т.е. кого мы собираемся сегодня воспитывать? Распространяя теорию личностно ориентированного образования на воспитательную сферу, мы обязаны внести в нее неизбежные коррективы. Пока речь шла о собственной образовательной сфере, можно было говорить об общих для всех обучаемых личностных функциях, которые должны быть развиты у всех детей. Когда же мы говорим о сфере воспитания, то обязаны сделать эту цель предельно ясной и социально очерченной: нельзя воспитывать вообще, нужно конкретно решить, какой именно член общества нам нужен. Отсутствие ясности в решении этой проблемы и составляет суть кризиса.

#### Библиографический список

1. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций. – М., 1998.
2. Макаренко, А.С. Пед. соч.: в 8 т. – М., 1983. – Т. 4.
3. Реан, А.А. Педагогика и психология / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб., 2000.

#### Bibliography

1. Likhachev, B.T. Pedagogika: kurs lekcij. – M., 1998.
2. Makarenko, A.S. Ped. soch.: v 8 t. – M., 1983. – T. 4.
3. Rean, A.A. Pedagogika i psikhologiya / A.A. Rean, N.V. Bordovskaya, S.I. Rozum. – SPb., 2000.

Статья поступила в редакцию 23.05.14

УДК 378.2

**Magomedova A.A. MODEL OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE BACHELORS FOR NETWORKING COMMUNICATION IN THE PROCESS OF STUDYING FOREIGN LANGUAGES (MAJOR IN LAW).** The article presents the author's model of readiness of future bachelors who major in "Jurisprudence" for networking communication in the process of learning a foreign language. A brief characterization of the main components of this model is given.

**Key words:** model, future bachelors, networking, means of information and communication technologies, formation of readiness.

**А.А. Магомедова, преп., Северо-Кавказский филиал Российской правовой академии Министерства юстиции Российской Федерации, г. Махачкала, E-mail: aysha\_akbarovna@mail.ru**

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ К СЕТЕВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (ПРОФИЛЬ «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ»)

В статье обосновывается необходимость практического владения иностранным языком, представлена авторская модель формирования готовности будущих бакалавров по профилю «Юриспруденция» к сетевому взаимодействию в процессе изучения иностранного языка. Дана краткая характеристика основным составляю-

щим данной модели. Представлены современные электронные ресурсы для обучения языку, названы преимущества сетевого взаимодействия.

**Ключевые слова:** модель, будущий бакалавр, сетевое взаимодействие, средства информационных и коммуникационных технологий, формирование готовности.

Современность предъявляет все более высокие требования к обучению практическому владению иностранным языком в повседневном общении и профессиональной сфере.

В решении этой проблемы большую роль играют современные средства информационных и коммуникационных технологий (средства ИКТ), под которыми авторы работы [1] понимают программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей.

Современное информационное общество периода массовой глобализации коммуникации предъявляет новые требования к подготовке бакалавров в вопросах применения и продуцирования информационного ресурса Интернет, освоения методов и средств информационного взаимодействия в локальных и глобальных сетях, реализации возможностей информационных и коммуникационных технологий в процессе самостоятельного извлечения и представления знаний.

Образовательное учреждение должно быть открыто для новых ресурсных и информационных влияний и, в свою очередь, быть готовым стать ресурсным центром.

Опыт работы различных всемирных, корпоративных, региональных сетей показывает, что наиболее адекватным способом общения всех участников образовательного процесса, позиционирования инновационных образовательных программ является сетевое взаимодействие, под которым мы понимаем горизонтальное взаимодействие между образовательными учреждениями по распространению функционала и ресурсов.

Важную роль в таком взаимодействии играют сетевые сообщества образовательной направленности, которые обладают упорядоченной структурой объединения пользователей компьютерных сетей, осуществляющих коммуникацию с образовательными целями и имеющими при этом устойчивые социальные роли, а также придерживающихся определенных норм поведения в виртуальном пространстве.

Как отмечают многие исследователи, сетевое взаимодействие образовательных учреждений сегодня становится современной высокоэффективной инновационной технологией, которая позволяет образовательным учреждениям динамично развиваться.

Для решения вышеизложенных проблем нами разработана модель формирования готовности будущих бакалавров к сетевому взаимодействию в процессе изучения иностранного языка (профиль «Юриспруденция») (рис. 1).

В теоретико методологический блок модели формирования готовности будущих бакалавров к сетевому взаимодействию включены следующие принципы:

1. *Принцип увлекательности.* Элементарное любопытство и собственное открытие формируют у будущих бакалавров такие нравственные качества, которые заставляют почувствовать себя частицей общества, предвидеть результаты своей деятельности и нести ответственность перед окружающими их людьми.

2. *Принцип навигации и содержательной упорядоченности.* Содержание сетевого взаимодействия обретает устойчивые формы, позволяющие эффективно подключаться к данному взаимодействию на разных этапах все новым и новым участникам, но при этом грамотно и корректно систематизировать и упорядочивать прошлые взаимодействия.

3. *Принцип открытости.* Локальное сетевое взаимодействие является потенциально жизнеспособным, если оно открыто к самосовершенствованию, к саморасширению и сетевому взаимодействию с новыми партнерами.

4. *Принцип языковой адекватности.* Язык сетевого взаимодействия должен быть языком взаимопонимания.

5. *Принцип свободной импровизации.* Импровизация – это единственный способ осуществления адекватного оперативного поведения. Планирование вовсе не противоречит принципу свободной творческой импровизации как преподавателя, так и студента.

6. *Принцип теоретической и информационной корректности.* Непременным условием сетевого взаимодействия является открытая насыщенная информационная среда, отличающаяся научностью, доступностью, достоверностью и отвечающая требованиям информационной и психологической безопасности.

7. *Принцип образовательной ответственности и эффективности.* Основанием для оценки эффективности образовательной реализации участника сетевого взаимодействия является активность, субъектность и продуктивность, определяющая на основании количества созданных новых образовательных маршрутов или новых ветвей обсуждения, качества созданных продуктов.

В данном блоке выделены следующие подходы: системный, компетентностный, культурологический и социально-педагогический.

Важное место в организационно-технологическом блоке модели занимает информационно-коммуникационная образовательная среда (ИКОС) вуза.

Ученые [2] под информационно-коммуникационной образовательной средой подразумевают совокупность субъектов и объектов образовательного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию современных образовательных технологий, ориентированных на повышение качества образовательных результатов и выступающих как условия построения личности – ориентированной педагогической системы. Основу информационно-коммуникационной образовательной среды Северо-Кавказского филиала Российской правовой академии Министерства юстиции Российской Федерации (г. Махачкала) составляют: автоматизированная система управления обучением; база данных, информационные и электронные ресурсы вуза: архивы презентаций, лекций, видео-и аудиоматериалов, научных статей, базы данных, электронные библиотеки и т.п.; сервисы и интернет-ресурсы для общения: социальные сети, ICQ, Skype, веб-нары; сайты вуза.

Нами большое внимание уделяется сервисам и интернет-ресурсам для общения, а также содержательной основе сайта (контенту), так как именно содержание в конечном итоге является важнейшим фактором эффективности любого электронного ресурса, образовательного сайта в целом. Сайт заполнен электронными материалами различных типов. Важное место среди них занимают авторские электронные издания и ресурсы: электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК), электронные учебно-методические материалы (ЭУММ). Красочные мультимедийные демонстрационные слайды и презентации, проецируемые на экран через проектор, применяются при объяснении нового материала, повторении и опросах. Статические или динамические, с поясняющим текстом, они повышают наглядность изучаемого материала, фиксируют внимание при его усвоении, способствуют развитию у обучающихся наглядно-образного мышления, формированию навыков работы с информацией, активизации познавательной деятельности.

Применение сайта придает обучению творческий характер, позволяет в большей степени диагностировать коммуникативную компетентность будущих бакалавров по профилю «Юриспруденция» в процессе изучения иностранного языка.

Все ресурсы сайта доступны студентам бакалавриата с домашних компьютеров, подключенных к Интернету.

Современные электронные ресурсы для обучения языку можно представить следующими группами учебных материалов и программных средств:

- электронные словари, в том числе учебные;
- аутентичные материалы на изучаемом языке;
- специализированные учебные ресурсы для обучения языку;
- средства электронной коммуникации.

Учебные ресурсы, принадлежащие к каждой из этих групп, могут быть использованы в сетевом взаимодействии. На занятиях по иностранному языку нами используются образовательные Интернет-сайты ([www.edu.ru](http://www.edu.ru) и [www.school-collection.edu.ru](http://www.school-collection.edu.ru)), которые имеют большой набор электронных образовательных ресурсов.



Рис. 1. Модель формирования готовности будущих бакалавров к сетевому взаимодействию в процессе изучения иностранного языка (профиль «Юриспруденция»)

Преимуществом сетевого взаимодействия является возможность привлечения высококвалифицированных преподавателей вуза и специалистов для совершенствования организации образовательного процесса, участия студентов в научных исследованиях, создание дополнительных условий по поддержке и развитию студентов, повышения качества образования и квалификации педагогических кадров.

В настоящее время в Северо-Кавказском филиале Российской правовой академии Министерства юстиции Российской Федерации накоплен определенный опыт взаимодействия со многими образовательными учреждениями города и республики по различным направлениям, который можно считать предпосылками организации сетевого взаимодействия: отработки механизмов, методов и форм, создания модели.

#### Библиографический список

1. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие / И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова; под ред. И.В. Роберт. – М., 2008.
2. Абдуразаков, М.М. Возможности информационно-коммуникационной образовательной среды для достижения новых образовательных результатов / М.М. Абдуразаков, М.А. Сурхаев, И.Н. Симонова // Информатика и образование. – М. – 2012. – № 1 (230).

#### Bibliography

1. Informacionnihe i kommunikacionnihe tekhnologii v obrazovanii: uchebno-metodicheskoe posobie / I.V. Robert, S.V. Panyukova, A.A. Kuznecov, A.Yu. Kravcova; pod red. I.V. Robert. – M., 2008.
2. Abdurazakov, M.M. Vozmozhnosti informacionno-kommunikacionnoj obrazovatel'noj sredih dlya dostizheniya novihkh obrazovatel'nykh rezul'tatov / M.M. Abdurazakov, M.A. Surkhaev, I.N. Simonova // Informatika i obrazovanie. – M. – 2012. – № 1 (230).

Статья поступила в редакцию 04.06.14

УДК 378

*Muzaev A.I., Muzaeva L.V. COMPETENCE-BASED APPROACH TO TRAINING FUTURE TEACHERS OF LIFE SAFETY MANAGEMENT.* This article discusses forming the professional competence of future teachers in basics of safety management. The work provides a number of factors that influence the process of formation and development of the professional orientation of future specialists in safety management.

*Key words: competence, competence approach, vocational education, personal component diagnostics.*

**А.И. Музаев**, преп. основ безопасности жизнедеятельности и физической культуры, лицей № 8, г. Каспийск; **Л.В. Музаева**, канд. пед. наук, ст. преп. каф. ИКТ, Дагестанского гос. педагогического университета, г. Каспийск, E-mail: gadjiev82@mail.ru

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье приводятся данные исследования факторов, оказывающих положительное и негативное влияние на процесс формирования и развития профессиональной ориентации будущих специалистов по безопасности жизнедеятельности. Рассматриваются проблемы подготовки профессионально компетентного будущего учителя безопасности жизнедеятельности. Приводится ряд факторов, оказывающих влияние на процесс формирования и развития профессиональной ориентации будущих специалистов по безопасности жизнедеятельности.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентностный подход, профессиональное образование, личностный компонент, диагностика.

Потребности общества и модернизация образования требуют компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании, что подразумевает актуальность этой идеи и в педагогическом образовании.

В образовательном процессе педагогического вуза при компетентностном подходе происходят глубокие системные преобразования в образовательных технологиях, преподавании, содержании, оценивании, в связях высшего образования с другими уровнями профессионального образования. Как следствие, преобразование содержания и организации процесса образования осуществляется с учетом потребностей студентов в реализации и осуществления себя, их индивидуально-психологических особенностей. Результатом предполагается развитие и становление личности студента [1].

Целью этих преобразований является подготовка профессионально компетентного будущего учителя, формирование компетентности, компетенций и социально значимых качеств студента, как личности. В результате он становится способным к самоопределению, самообразованию, саморегуляции и самоактуализации.

Чем обширнее банк данных разнообразных методик, технологий у педагога, тем выше его профессиональная состоятельность, профессиональный компонент авторитета. Занимаемая должность и соответствующие ее права и обязанности определяют ролевой компонент, который имеет тем меньше значение для авторитета, чем старше студенты [2].

Наряду с этим большое значение имеет и личностный компонент, в состав которого входят ценностная составляющая, характерологическая составляющая, культурологическая составляющая. Чем выше авторитет преподавателя, тем сильнее его влияние на духовную сферу своих учеников, на мотивационно-творческое отношение студентов к учебной и будущей профессиональной деятельности.

Преподаватель пользуется или нет авторитетом у студентов в зависимости от того, какие чувства и компоненты ассоциируются у студентов с преподавателем. Как предпосылки авторитета можно выделить ряд психологических свойств личности. Первое из них – особенности отношения личности к другим людям и к себе лично. Большое значение имеют также нравственные, интеллектуальные, волевые и профессиональные свойства, педагогическая культура, как сущностная характеристика личности педагога. В системе способов деятельности, педагогических ценностей, профессиональном мышлении и поведении педагога отражается его педагогическая культура.

Поскольку процесс профессионально-педагогического развития и становления студента есть результат множества взаимосвязей и взаимодействий его внутренних сфер и внешних обстоятельств, то наблюдается проявление многообразия факторов, влияющих на этот процесс. Различаются факторы внешние объективные и внутренние субъективные.

В связи с этим мы провели работу по изучению факторов, оказывающих как негативное, так и положительное влияние на

процесс формирования и развития профессиональной ориентации будущих специалистов по безопасности жизнедеятельности. Для этого проводились различные опросы, обсуждения, индивидуальные беседы, анкетирование, которые включали следующие вопросы:

1. Способствует ли обучение в университете формированию интереса к профессии учителя безопасности жизнедеятельности? Обоснуйте свой ответ.

2. Что вам нравится и не нравится в вузе?

3. Какие, на Ваш взгляд, изменения следует внести в профессионально-педагогическую подготовку?

4. Какие сложности в процессе учебы, педагогической практики вызывают у Вас негативное отношение к профессии учителя БЖ?

5. Какие учебные дисциплины в наибольшей степени способствуют формированию интереса к педагогической деятельности?

6. Каким Вы хотите видеть преподавателя университета?

7. Что, на Ваш взгляд, ценит преподаватель в студенте? Справедливы ли его требования и ожидания?

Проанализировав полученные материалы, мы выделили четыре группы факторов, влияние которых необходимо учесть при осуществлении специального подхода к профессиональной подготовке студентов университета специальности «Безопасности жизнедеятельности».

К первой группе факторов мы отнесли возможности специальных дисциплин, методик преподавания, педагогической практики, психолого-педагогических дисциплин, научно-исследовательской работы студентов.

Студенты считают значимыми только те предметы, в которых они видят тесную эмоционально-смысловую связь с практикой безопасности жизнедеятельности. На наш взгляд, в преподавании дисциплин, где явно такая связь не прослеживается, преподавателю необходимо обосновать значимость данного предмета для профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов, то есть более наглядно представить межпредметные связи.

Вторую группу факторов можно связать с личностью преподавателя. Преподаватель должен быть образцом для подражания, с помощью которого студенты связывают ожидания и представления об идеальном образе учителя. Отношение преподавателя к своему труду отражается на характере формирующихся профессиональных представлений студента.

По мнению студентов, хороший преподаватель должен быть способен:

● *уважать в ученике самооценку и уникальную личность, которая обладает правом общечеловеческого равенства с учителем;*

● *быть значимым «экспертом» по вопросам, интересующим студентов, источником опыта, а не носителем «истины в последней инстанции»;*

● *быть «доступным» для каждого студента;*

● *доверять своим учащимся и не скрывать этого на всем протяжении общения с ними;*

● *хорошо знать себя и свои возможности и уметь управлять собой.*

Наличие названных требований к преподавателю влечет за собой глубинные личностные преобразования и развитие имеющихся способностей у студента на основе переосмысления опыта общения, отношений, деятельности и поведения.

Психологическая атмосфера и характер общения в вузе составляют третью группу факторов, в основе которой лежат внешние оценки, выражаемые со стороны среды разными способами. К способам причисляются: признание успеха, принятие – непринятие на межличностном уровне, тот или иной статус, критический анализ деятельности и личности.

Процесс организации образования с выбранной методикой, технологией обучения определяет четвертую группу факторов. Сегодня все более возрастает роль технологий, обеспечивающих не только сообщение знаний, но и осмысливание их значения, значения своих действий и слов, обмен суждениями, позициями, открытие многомерности изучаемых явлений.

Понятие «профессиональная компетентность» включает в себя множество компонентов. Одним из них является личностно-индивидуальная компетентность, которая представлена совокупностью знаний и представлений человека о самом себе в контексте профессиональной роли. Это понятие подразуме-

вает знание человека о своих сильных и слабых сторонах, как профессионала, так и личности.

Обобщая все вышесказанное, можно сказать, что человек, обладающий профессиональной компетенцией, готов и способен целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самостоятельно оценивать результаты своей деятельности. Другими словами, этот человек владеет связанными с предметом навыками – соответствующими методами и техническими приемами, присущими различным предметным областям.

Для определения профессиональных компетенций мы предлагаем экспертный метод, который можно реализовать в ходе выполнения следующего алгоритма:

– обязательное изучение Государственного образовательного стандарта специальности и формирование банка умений выпускника учебного заведения на его основе;

– выбор такого показателя характеристики профессионализма, как компетентность;

– определение значимости полученного набора компетенций по пятибалльной системе экспертами из числа специалистов и преподавателей специальных дисциплин;

– распространение экспертных листов среди большого числа организаций и сбор исходной информации;

– обработка экспертных данных и обоснование компонентов профессиональных компетенций с точки зрения обобщенной характеристики специалиста;

– характеристика компонентов компетентности, которые свидетельствуют о том или ином уровне профессионализма;

– построение уровней компетентности из всех характеристик ее компонентов для создания некоторой «лестницы» профессионального роста студентов;

– построение профессиограммы с позиции компетентности как спектра определенных компетенций;

– разработка методики получения интегральной характеристики выпускника с позиции его компетентности.

Таким образом, для реализации компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущего учителя необходимо:

● первую характеристику профессионализма обозначить как компетентность;

● обосновать функциональные и личностные компоненты компетентности с точки зрения обобщенной характеристики специалиста;

● все компоненты компетентности наполнить точными характеристиками, с помощью которых можно говорить о том или ином уровне профессионализма;

● для создания некоторой «лестницы» профессионального роста студентов из всех характеристик компонентов компетентности определить обоснованные уровни компетентности;

● в соответствии с уровнями компетентности разработать образовательные программы;

● на основе комплексного использования современных достижений цивилизации в области педагогических, организационных, информационных и коммуникативных технологий создать компетентно ориентированную модель обучения;

● в целях создания единого образовательного пространства для подготовки будущих учителей интегрировать как систему учебную, профессиональную и социальную среды;

● разработать методы и содержание оценки учебных достижений студента в его деятельности с учетом функциональных и личностных компетентностей.

Чем точнее станет осуществляться диагностика состояния профессиональной подготовки будущих специалистов с высшим образованием, тем целенаправленнее и эффективнее будет осуществляться эта подготовка [3]. Причем, при изучении личностных профессиональных качеств будущего специалиста может быть понято его поведение в будущей профессиональной деятельности.

Личностные профессиональные умения играют важную роль в профессиональном самоопределении. Они составляют информационную основу при управлении процессом развития профессионально значимых позиций ориентации студентов. Для того чтобы провести конкретный анализ учебно-воспитательной работы, необходима диагностика, которая предоставляет возможности для оценки, планирования средств и коррекции результатов профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов.



Специфической особенностью подготовки будущего учителя безопасности жизнедеятельности к профессиональной деятельности является обучение действиями в экстремальных условиях. Поэтому локальное значение имеет научное обоснование специальной психологической подготовки учителя безопасности жизнедеятельности. Эта проблема подготовки является

одной из важных в плане обеспечения жизнедеятельности человека в экстремальных условиях. Как было сказано, данный процесс будет более эффективным при наличии опыта действий в подобных ситуациях и развитии важных психологических качеств у учителя безопасности жизнедеятельности.

#### Библиографический список

1. Абдулина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М. – 1990.
2. Бубнова, С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. – № 5. – 2009. – Т. 20.
3. Давыдова, Т.Ю. Педагогические основы управления процессом формирования знаний и умений по безопасности жизнедеятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тула, 1999.

#### Bibliography

1. Abdulina, O.A. Obshchepedagogicheskaya podgotovka uchitelya v sisteme viysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. – M. – 1990.
2. Bubnova, S.S. Cennostnye orientacii lichnosti kak mnogomernaya nelineynaya sistema // Psikhologicheskij zhurnal. – № 5. – 2009. – T. 20.
3. Davydova, T.Yu. Pedagogicheskie osnovy upravleniya processom formirovaniya znaniy i umeniy po bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Tula, 1999.

Статья поступила в редакцию 23.05.14

УДК 378.12

*Pavlova Zh.G.* **INDICATORS OF EFFECTIVE WORK OF UNIVERSITY TEACHERS.** The article considers a rating system as a tool of motivation of professional pedagogical activity. Based on the analysis of existing statements of the rating systems for teachers of different high schools, the indices of efficiency of high school teachers, united in groups depending on the kind of teachers' activities are presented in this article.

**Key words:** motivation of professional activities of high school teacher, evaluation of high school teacher's activity, rating system, indices of rating system.

**Ж.Г. Павлова**, ст. преп. каф. информационных систем и технологий Хабаровской гос. академии экономики и права, соискатель каф. педагогики Дальневосточного гос. гуманитарного университета, г. Хабаровск, E-mail: gzhg30@mail.ru

## ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

В статье рассматривается рейтинговая система как инструмент мотивации профессиональной педагогической деятельности. На основе анализа действующих положений о рейтинговых системах оценки преподавателей разных вузов представлены показатели эффективности деятельности преподавателей вуза, объединенные в группы в зависимости от видов деятельности преподавателей. Указывается на необходимость гибкого подхода при использовании перечня показателей оценивания.

**Ключевые слова:** мотивация профессиональной деятельности преподавателя вуза, оценка деятельности преподавателя вуза, рейтинговая система, показатели рейтинговой системы.

Россия несколько лет назад присоединилась к Болонской декларации о формировании единого европейского пространства высшего образования и вузы страны, сохраняя и развивая достижения и традиции российской высшей школы, влились в мировую систему высшего образования. Реформа образования, происходящая в течение последних лет, направлена на повышение качества образования, что, в свою очередь, невозможно без эффективной работы профессорско-преподавательского состава.

Для оценивания работы преподавателей нужно рассмотреть те виды деятельности, которые характеризуют его труд. Профессиональная деятельность преподавателей складывается из нескольких её видов: педагогический, методической, научной.

Педагогическая деятельность направлена на изучение отношений, возникающих в педагогической сфере и их применение, а также передачу духовно-практического опыта. Методическая деятельность направлена на организацию методической работы, является механизмом профессионально-личностного роста преподавателя, по ней можно судить о качестве предоставления образовательных услуг. Научная деятельность в общем случае направлена на получение и применение новых знаний. Методическую деятельность в вузах рассматривают как совокупность учебно-методической, научно-методической и организационно-методической деятельности. В зависимости от занимаемой должности один из видов методической деятельности является ведущим: для ассистента и старшего преподавателя – учебно-методическая, для доцента – научно-методическая, для профессора – научная деятельность, для преподавателей,

занимающих руководящие должности – организационно-управленческая деятельность [1].

Рейтинговая система (с явно обозначенными положительными характеристиками [2]), зарекомендовавшая себя эффективным инструментом мотивации учебной деятельности студентов, вполне приемлема для оценивания деятельности профессорско-преподавательского состава (ППС). В том числе этот инструмент можно вполне успешно использовать для мотивации преподавательского труда, выделив основные блоки профессиональной деятельности ППС. Помимо повышения качества образования (рейтинг способствует стимулированию профессионального, карьерного роста сотрудников, что в конечном итоге приводит к повышению качества деятельности вуза, его конкурентоспособности), результаты рейтинга можно использовать при формировании оплаты труда преподавателей (стимулирующей части) – что некоторые вузы страны с разной степенью успеха применяют на практике.

Из положений о рейтинге ППС разных вузов можно сформулировать следующее определение: рейтинг – система упорядочения в виде списка достижения преподавателя за определенный период времени. Это уровневый результирующий показатель многоаспектной преподавательской деятельности.

С 2008 года фонд оплаты труда работников федеральных государственных учреждений включать в себя три элемента: оклад (должностной оклад) или ставку заработной платы, выплаты компенсационного характера, выплаты стимулирующего характера – такой подход позволил работодателям более гибко подойти к формированию заработной платы, повысив роль сти-

мулирующих выплат. И чтобы эта часть не носила формальный характер, а распределялась в зависимости от объема и качества работы преподавателя, направленной на повышение качества образования, начали внедрять рейтинговую оценку деятельности ППС.

В целом цели и задачи рейтинговой системы ясны и едины для учебных заведений (основное направление – оценка качества работы сотрудников, стимулирование роста квалификации, совершенствование качества образовательного процесса), но подход к основным показателям (которые объединяются в группы), их оцениванию и использованию результатов рейтинга различны. В большинстве своём существует накопительная система: баллы накапливаются в течение года (у кого то календарного, у других – учебного); но кто то получает выплаты разовые, за конкретно выполненную работу – публикация статьи в научных журналах, защита диссертации, проведение лекции на иностранном языке и т.д. (не учитывая показатели, заложенные в базовый оклад по текущей работе).

Выделяют несколько направлений деятельности преподавателя (укладывающиеся в схему «педагогическая – методическая – научная»), по которым происходит оценивание их работы, в каждом направлении выделяют определенные показатели. Таких групп в разных вузах насчитывается от 3-х до 11, соответственно и количественное наполнение различно (можно отметить не всегда четкое распределение показателей по группам).

Один из вузов дальневосточного региона выделяют три укрупненные группы: качество выполняемых работ, исполнительская дисциплина, интенсивность и высокие результаты учебной и научной работы (общее количество показателей 18 или 27 в зависимости от должности, плюс 3 показателя так называемого «накопленного потенциала» – степень, стаж, звания и награды). Другой вуз Хабаровска использует более ранжированный подход, выделяя следующие группы: учебная работа, качество учебной работы, учебно-методическая работа, подготовка кадров высшей квалификации, публикации, повышение квалификации, награды, воспитательная работа, организационная и исполнительская деятельность, международная деятельность (общее количество показателей – 42) [3; 4].

Достаточно основательно подошли к составлению рейтинговой системе оценивания ППС в одном из педагогических вузов Курганской области. Они предлагают модель оценивания профессиональной деятельности ППС, которая состоит из шести блоков показателей [5]:

- 1 блок – оценка показателей достигнутой квалификации;
- 2 блок – оценка научной работы (за отчетный период);
- 3 блок – оценка организационно-методической деятельности (за отчетный период);
- 4 блок – оценка учебно-методической деятельности (за отчетный период);
- 5 блок – внеучебная, воспитательная и общественная работа (за отчетный период);
- 6 блок – поощрения и взыскания.

Как и во многих подобных системах, здесь оценка складывается из двух составляющих: по фактическому статусу (постоянная, характеризующая квалификационный потенциал преподавателя, накопленный им за все время работы) и по достигнутым результатам (текущая часть, учитывающая трудовую и творчес-

кую активность преподавателя за отчетный период, т.е. за последний год).

Выделено большое количество показателей, которые по необходимости разделены для большего уточнения (дифференцированный подход к начислению баллов) – это прослеживается в блоках 2, 4 и 5 (научная работа – как и во всех вузах – объемный блок, учебно-методическая деятельность и внеучебная, воспитательная и общественная работы соответственно). Например:

- ✓ статьи в сборниках научных трудов, сборниках статей и прочих изданиях: международных;
- ✓ статьи в сборниках научных трудов, сборниках статей и прочих изданиях: российских;
- ✓ статьи в сборниках научных трудов, сборниках статей и прочих изданиях: региональных.

Или:

- ✓ участие в научных конкурсах, олимпиадах (преподаватели): международных;
- ✓ участие в научных конкурсах, олимпиадах (преподаватели): российских;
- ✓ участие в научных конкурсах, олимпиадах (преподаватели): региональных;
- ✓ участие в научных конкурсах, олимпиадах (преподаватели): своего вуза.

Составители постарались охватить всевозможные показатели выделенных групп для более комплексной оценки деятельности ППС (в количественном отношении всего таких показателей 84).

Один из педагогических вузов Красноярского края выделяет отдельным блоком преподавательскую работу (или учебную работу, выделенную также в некоторых вузах Дальневосточного региона), куда относят объем учебной нагрузки, внеаудиторную работу, подготовку дипломников, работу в ГАК, чтение открытых лекций (интересный показатель, не в каждом вузе обозначенный), оценку «Преподаватель глазами студента» – в похожих терминах этот показатель можно встретить в некоторых учебных заведениях (отдельная нагрузка на отдел по мониторингу качества образования, и это немаловажный показатель).

В некоторых вузах (Иваново, Хабаровск) выделяют отдельными блоками международную деятельность и повышение квалификации.

В ДВГГУ так же была сформирована группа экспертов для разработки рейтинговой системы ППС, была проведена работа по выделению основных блоков – тех видов деятельности преподавателей, по которым можно оценивать, в том числе мотивируя рост квалификации, профессионализма, их творческой инициативы – накапливая информационную базу (которую можно будет использовать по нескольким направлениям). Предложенные экспертами показатели по выделенным группам обсуждались, прежде чем были утверждены. Прослеживалась тенденция выделения показателей для стимулирования профессиональной работы преподавателей, а не только лишь пожинания плодов плодотворной работы преподавателей, принесших высокие результаты.

Проанализировав показатели рейтинговой системы ППС мы предлагаем выделить группы, представленные в таблице.

Таблица 1

Показатели для расчета рейтинга ППС

№	Показатель (критерий) оценивания
<b>1. Квалификационный потенциал</b>	
1.	Академик РАН
2.	Член-корреспондент РАН
3.	Членство в отраслевых (государственных) или общественных академиях
4.	Ученая степень доктора наук
5.	Ученая степень кандидата наук
6.	Ученое звание профессора
7.	Ученое звание доцента
8.	Должность профессор
9.	Должность доцент
10.	Должность старший преподаватель
11.	Должность ассистент
12.	Почетное звание РФ, ордена и медали РФ
13.	Прочие звание федерального уровня

14.	Прочие звание регионального уровня
15.	Звание «Заслуженный мастер спорта»
16.	Звание «Мастер спорта международного класса»
17.	Звание «Мастер спорта»
18.	Стаж непрерывной педагогической работы: 3-10 лет 11-20 лет 21 год и более
<b>2. Преподавательская (учебная) работа</b>	
1.	Разработка и чтение нового курса, спецкурса, авторского курса: руководство разработка лекционного курса разработка лекционного курса разработка семинаров разработка лабораторных работ
2.	Разработанные и читаемые лекции с помощью мультимедиа
3.	Количество различных учебных дисциплин преподавателя
4.	Руководство подготовкой работ: Курсовых ВКР
5.	Руководство практикой
6.	Руководство магистерской программой
7.	Работа по сохранению контингента: дополнительные консультации, переекзаменовки и прочее (на 1-2 курсах)
8.	Чтение открытых лекций, лекций на иностранном языке
9.	Оценка «преподаватель глазами студента»: высокая средняя низкая (возможность вычитания баллов)
<b>3. Учебно-методическая работа</b>	
1.	Разработка и оформление: рабочих программ дисциплин и фонда оценочных средств УМК (без рабочей программы и фонда оценочных средств) программ практик
2.	Экспертиза и помощь в разработке и оформлении рабочих программ и фонда оценочных средств, УМК, программ практик
3.	Разработка и оформление рабочих программ дополнительных (федеральных, внутривузовских) курсов, материалов для ведения курсов
4.	Обновление УМК
5.	Разработка электронной версии УМК для дистанционного обучения
6.	Разработка версии УМК для заочного обучения
7.	Разработка новых учебных планов бакалавриата, магистратуры
8.	Издание учебников, учебных пособий с грифами МО РФ, УМО (за п.л.)
9.	Издание учебников, учебных пособий с грифами ДВ РУМЦ, МАНПО и др. (за п.л.)
10.	Издание учебников, учебных пособий, методических рекомендаций, текстов лекций, и др. без грифа (за п.л.)
11.	Создание электронных пособий, зарегистрированных УМУ вуза
12.	Подготовка рецензий (внешних и внутренних) на учебные пособия, методические рекомендации, тексты лекций и т.д.
13.	Участие в конкурсах, олимпиадах, выставках, соревнованиях (не научных) – преподаватели: международных российских региональных вуза
<b>4. Организационно-методическая деятельность</b>	
1.	Работа в советах, конференциях, комиссиях, федерациях спорта и др.: российских международных региональных
2.	Работа в советах, конференциях, комиссиях, семинарах вуза: руководитель секретарь член
3.	Выполнение заданий учебно-методической работы комиссии: вуза факультета кафедры
4.	Заместитель завкафедрой, ответственные по направлениям
5.	Заместитель декана
6.	Повышение квалификации (курсы, стажировки): международный уровень российский уровень региональный уровень вузовский уровень
7.	Работа по совместительству в организациях по профилю направления (за исключением преподавательской деятельности)
<b>5. Научная деятельность, спорт</b>	
1.	Подготовка и защита кандидатской диссертации под Вашим руководством

2.	Подготовка и защита докторской диссертации, где Вы являетесь консультантом
3.	Аттестация в звании «профессор»
4.	Аттестация в звании «доцент»
5.	Защита кандидатской диссертации
6.	Защита докторской диссертации
7.	Участие в работе диссертационного совета в качестве оппонента, ведущей организации: кандидатская докторская
8.	Подготовка отзыва ведущей организации: кандидатская докторская
9.	Рецензирование диссертаций
10.	Работа в диссертационных советах: председатель зам.председателя ученый секретарь член
11.	Отзыв на автореферат: кандидатской диссертации докторской диссертации
12.	Рецензирование статьи в центральном журнале по заданию редакции
13.	Рецензирование монографии
14.	Рецензирование сборника статей
15.	Оформление заявки на участие в грантах: международных российских региональных
16.	Участие в грантах в качестве руководителя: международных российских региональных вуза
17.	Участие в грантах в качестве исполнителя: международных российских региональных вуза
18.	Получение патентов: зарубежные российские
19.	Экспонаты, представленные на выставках: зарубежных российских
20.	Хоздоговорные и госбюджетные НИР
21.	Статья в журналах: из списка ВАК зарубежных изданиях и центральных российских журналах сборниках научных трудов, сборниках статей и прочих изданиях российских сборниках научных трудов, сборниках статей и прочих изданиях международных сборниках научных трудов, сборниках статей и прочих изданиях региональных/вуза
22.	Тезисы докладов на конференциях: международных российских региональных вуза
23.	Составление и редактирование сборников статей, материалов конференций
24.	Монография: зарубежное издательство центральной российской издательство региональное издательство Издательство вуза
25.	Организация и проведение конференции: международной русской Интернет-конференции региональной вузовской вуза
26.	Подготовка и проведение олимпиад, конкурсов, соревнований – руководитель: международных русских региональных вуза

27.	Подготовка и проведение олимпиад, конкурсов, соревнований – рабочая группа: международных российских региональных вуза
28.	Жюри/судейство в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях: международных российских региональных вуза
29.	Подготовка судей по видам спорта
30.	Участие в конференции: международной русской Интернет-конференции региональной межвузовской вуза
31.	Участие в научных конкурсах/соревнованиях – преподаватели: международных русских региональных вуза
32.	Руководство студенческими научными/спортивными кружками, проблемными группами и т.д.
33.	Подготовка студентов для участия в конференции: международной русской региональной вуза
34.	Совместное со студентом написание статьи (или руководство): зарубежное издание зарубежная конференция центральное русское издание издание федерального уровня издание вуза издание другого вуза
35.	Подготовка докладов студентов на конференцию: международной русской Интернет-конференции региональной межвузовской вуза
36.	Подготовка студенческих работ на конкурсы НИРС: международный русский региональный межвузовский вуза
37.	Подготовка студентов/сборной команды вуза/сборной России/сборной края/участников к олимпиаде/соревнованию/Чемпионату и Первенству: международной русской региональной вуза
38.	Студенты-призеры конференций, подготовленные под Вашим руководством: международной русской Интернет-конференции региональной межвузовской вуза
39.	Студенты-призеры конкурсов, олимпиад/соревнований: международных русских региональных межвузовских вуза
40.	Руководство НИРС: на факультете на кафедре
41.	Чтение лекций в за рубежом
42.	Проведение курсов, консультаций за рубежом
<b>6. Внеучебная, воспитательная работа</b>	
1.	Кураторство

2.	Участие в мероприятиях профориентационного характера
3.	Организация и проведение культурно/физкультурно-массовых мероприятиях – руководитель: город вуз факультет
4.	Организация и проведение культурно/физкультурно-массовых мероприятиях – исполнитель: город вуз факультет
5.	Организация и проведение общественных мероприятиях (субботник, торжества, день открытых дверей и др.) – руководитель
6.	Организация и проведение общественных мероприятиях (субботник, торжества, день открытых дверей и др.) – исполнитель
7.	Участие в разработке и реализации конкретного проекта вуза: международного российского вузовского
<b>7. Выполнение работ</b>	
1.	Присвоение Государственного Почётного звания
2.	Присвоение спортивного звания
3.	Награждение знаком «Почетный работник ВПО»
4.	Награждение медалями ВДНХ, грамотами МО, почетными грамотами и знаками других министерств и ведомств
5.	Награждение дипломами всесоюзных и республиканских конкурсов
6.	Награждение дипломами, почетными грамотами, благодарственными письмами вуза
7.	Победители различных конкурсов вуза (на звание «Профессор года», «Доцент года» ... «Куратор года», «Лучшее учебно-методическое издание» и т.д.)
8.	Общая трудовая дисциплина
9.	Поощрения по представлению ректората, деканата, завкафедрой
10.	Взыскания по представлению ректората, деканата, завкафедрой

Немаловажно не только выделить показатели оценивания, но и их «вес», чтобы преподаватели «не ушли» в научную деятельность, занимаясь написанием статей и получением грантов, переводя на второстепенный план учебную, преподавательскую деятельность. Ещё в начале XX столетия В. Оствальд показал «...отсутствие прямых связей между особенностями научного мышления конкретного педагога и его способностью преподавать науку. В частности, он выделил следующие типы сочетаний: выдающиеся исследователи, но неспособные педагоги; прекрасные педагоги, но неудачные исследователи; выдающиеся исследователи и выдающиеся педагоги; исследователи, не имеющие ничего общего с педагогической деятельностью» [6]. Об этом не следует забывать.

Хотелось бы выстроить такую рейтинговую систему, которую можно было бы использовать по разным направлениям: одно из ведущих – мотивация многоаспектной профессиональной деятельности преподавателей, которая бы не только стимулировала повышение квалификации, но и создавала бы среду для здоровой конкуренции в рамках карьерного роста. По результатам рейтинга предполагается как моральное так и материальное поощрение, что может явно прописывается в положении вуза – для расчета стимулирующих выплат, усиления материальной заинтересованности и повышения качества работы сотрудников. Также нужно учесть, что система должна быть гибкой, с возможностью изменения показателей, адаптивной к изменениям окружающей среды.

#### Библиографический список

1. Соловова, Н.В. Методическая компетентность преподавателя вуза // Педагогические и психологические науки. – 2010. – № 05.
2. Павлова, Ж.Г. Рейтинговая система – фактор мотивации деятельности преподавателей вуза // Materiały X Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Strategiczne pytania światowej nauki – 2014» Volume 18. Pedagogiczne nauki: Przemysł. Nauka i studia. – 2014.
3. Стандарт ДВГУПС СТ 05-09-08 «Положение о порядке установления стимулирующих выплат (надбавок и доплат) работникам университета».
4. Положение о рейтинговой системе оценки преподавателей, кафедр и факультетов Тихоокеанского государственного университета.
5. Рейтинговая система оценивания деятельности профессорско-преподавательского состава, кафедр и факультета вуза (методические рекомендации для заведующих кафедрами ГОУ ВПО «ШПГИ»).
6. Макарова, Л.Н. Научная деятельность как необходимое условие продуктивности развития индивидуального стиля преподавателя вуза // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – 2010. – № 5. – Т. 77. – Сер.: Гуманитарные науки.

#### Bibliography

1. Solovova, N.V. Metodicheskaya kompetentnostj prepodavatelya vuza // Pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki. – 2010. – № 05.
2. Pavlova, Zh.G. Reytingovaya sistema – faktor motivacii deyatel'nosti prepodavatelej vuza // Materiały X Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Strategiczne pytania światowej nauki – 2014» Volume 18. Pedagogiczne nauki: Przemysł. Nauka i studia. – 2014.
3. Standart DVGUPS ST 05-09-08 «Polozhenie o poriadke ustanovleniya stimulyruyutikh vihplat (nadbavok i doplat) rabotnikam universiteta».
4. Polozhenie o reytingovoyj sisteme ocenki prepodavatelej, kafedr i fakul'tetov Tikhookeanskogo gosudarstvennogo universiteta.
5. Reytingovaya sistema ocenivaniya deyatel'nosti professorsko-prepodavatel'skogo sostava, kafedr i fakul'teta vuza (metodicheskie rekomendacii dlya zaveduyutikh kafedrami GOU VPO «ShPGI»).
6. Makarova, L.N. Nauchnaya deyatel'nostj kak neobkhodimoe uslovie produktivnosti razvitiya individual'nogo stilya prepodavatelya vuza // Nauchnihe vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. – № 5. – Т. 77. – Ser.: Gumanitarniye nauki.

Статья поступила в редакцию 30.05.14

УДК 373.1.02

*Polomoshnova S.A. THE AXIOLOGICAL PERSONAL POTENTIAL OF A HIGH-SCHOOL PUPIL FROM THE VIEWPOINT OF ACTIVITY THEORY.* This article is devoted to axiological personal potential from the viewpoint of Activity theory. The axiological personal potential of a pupil in high school is shaped by professional self-determination.

**Key words:** axiological personal potential, Activity theory, professional self-determination, psychological framework of personality.

**С.А. Поломошнова**, аспирант каф. педагогики Мурманского гос. гуманитарного университета,  
г. Мурманск, E-mail: polomoshnova@mail.ru

## АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ПОЗИЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье рассматривается аксиологический потенциал личности с позиции деятельностного подхода, представлена структура деятельности по формированию АПЛ старшекласников. В старшем школьном возрасте деятельностью по формированию аксиологического потенциала личности выступает профессиональное самоопределение. Указывается на то, что рассмотрение аксиологического потенциала личности старшекласников с позиции деятельностного подхода раскрывает теоретические и практические перспективы в решении проблемы его формирования и развития.

**Ключевые слова:** аксиологический потенциал личности, деятельностный подход, профессиональное самоопределение, психологическая структура деятельности.

В связи с переходом на новый Федеральный государственный образовательный стандарт актуализируется проблема разработки научных подходов к формированию ценностно-смысловых компетенций учащихся в образовательной среде. Показателем развития данных компетенций выступает **аксиологический потенциал личности** (АПЛ), характеристика отражающая уровень ценностно-смысловой зрелости субъекта, меру осуществления субъектом ценностного выбора.

В старшем школьном возрасте, в период возрастания ценностно-ориентационной активности связанной с выбором дальнейшего жизненного пути, осуществлением профессионального выбора проблема формирования аксиологического потенциала личности становится особенно актуальной. Вместе с тем следует отметить, что концепция его формирования в школьной среде как в теоретическом так и в прикладном аспектах не имеет четкого содержания и достаточной разработанности.

**Задачей** настоящего исследования является поиск теоретических подходов к проблеме формирования аксиологического потенциала личности в старшем школьном возрасте.

Понятие АПЛ ввел в науку М.С. Каган (1997) [1], а его включение в педагогический тезаурус связано с именами оренбургских ученых исследовавших АПЛ студентов (А.В. Кирьякова, А.А. Полякова, Г.А. Мелекесов, Г.Н. Левашова, Л.В. Моисеева, О.О. Ненашева, О.И. Полкунова, О.В. Сальдаева и др.). Г.А. Мелекесов определяет АПЛ как «многоуровневое интегративное динамическое новообразование, характеризующееся наличием устойчивой структуры (иерархии) ценностных ориентаций, определяющих характер его будущей жизнедеятельности» [2, с. 94-95]. Согласно А.А. Поляковой, АПЛ «представляет собой сущностные силы личности, сфокусированные в тесном органическом единстве (синтезе) интеллектуальной (мыслительные операции), эмоциональной, духовной и душевной (психо-физической) природы человеческой личности, предполагающие своё проявление во всех сферах её жизнедеятельности» [3, с. 221]. О.О. Ненашева, опираясь на исследования А.В. Кирьяковой, рассматривает АПЛ через качественные образования, такие как «Образ мира», «Образ «Я», «Образ будущего», концентрирующие в себе ценностные ориентации личности [4]. Все авторы указывают направленность аксиологического потенциала на достижение личностью жизненных и профессиональных планов.

Методологическим основанием нашего понимания феномена **«аксиологический потенциал личности»** является теория ориентации личности в мире ценностей А.В. Кирьяковой [5], а также положения деятельностного подхода сформулированные А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, К.А. Абульхановой-Славской и др. [6; 7; 8].

Рассматривая АПЛ в его становлении и функционировании сквозь призму категории «деятельность», мы считаем, что АПЛ проявляет себя в активности субъекта по осмыслению ценности (перевод ее на личностный уровень), реализации принятой ценности в поведении и деятельности, принятии ответственности за свое поведение связанное с реализацией ценности. Формирование АПЛ, по нашему мнению, происходит в процессе личностно значимой деятельности.

Опираясь на исследования Ю.Д. Бабаева, В.В. Белоусова, Л.В. Попова, В.С. Юркевич Е.А. Климова, Н.С. Пряжниковой [9; 10; 11] мы считаем, что в старшем школьном возрасте (в период ранней юности) личностно значимой деятельностью является

профессиональное самоопределение, которое мы рассматриваем как поиск личностного смысла в выбираемой профессии, результатом которого является осознанный профессиональный выбор.

При рассмотрении АПЛ, мы будем пользоваться представлениями о психологической структуре деятельности сформулированными С.Л. Рубинштейном (субъект, объект, мотив, цель, способы осуществления деятельности, условия, представления о результате) [7], учитывать психологические особенности раннего юношеского возраста, а также особенности среды, в которой происходит формирование АПЛ, в данном случае это профильное обучение (рис. 1).

Определяя старшекласника как **субъекта** деятельности по формированию АПЛ, на первый план мы выдвигаем ценностно-смысловую организацию личности, и одним из наиболее важных свойств развивающегося субъекта деятельности считаем осознание и принятие смыслов, перевод их на личностный, ценностный уровень.

В старшем школьном возрасте основная направленность личности связана с устремленностью в будущее, построением жизненных планов и перспектив, осуществлением профессионального выбора. В связи с этим, в качестве **объекта** деятельности по формированию АПЛ выступает – образ будущего «Я» в профессиональной деятельности.

Рассматривая деятельность на ее внутреннем плане, на основании работы О.В.Оконешниковой «Соотношение самоопределения и идентичности субъекта» [12], нами были выделены условия, которые, согласно С.Л. Рубинштейну, определяют объект деятельности («внешние причины действуют посредством внутренних условий»). Главными из условий являются осознание ситуации ценностного выбора и потребность в профессиональном выборе.

Определяя **цель** деятельности по формированию АПЛ, и рассматривая профессиональное самоопределение в качестве данной деятельности, обратимся к работе Н.С. Пряжниковой, где автор формулирует идеальную цель профессионального самоопределения в юношеском возрасте [11]. Данная цель интегрирует в себе все виды самоопределения старшекласника (профессиональное, личностное, жизненное), в основе ее лежит осознанное ценностно-смысловое отношение поэтому, мы выделяем ее как цель формирования аксиологического потенциала личности (рис. 1).

Движущей силой, побуждающей к определенной активности является мотив. Представляя собой сложное интегральное образование, структура мотива профессионального самоопределения, согласно исследованию Н.В. Сорокиной, включает в себя интерес к определенному виду деятельности, личностные мотивы, преломляющиеся сквозь призму конкретной деятельности профессионального самоопределения, эмоциональный компонент принятия решения о профессиональном выборе, а также общую согласованность мотивов профессионального самоопределения с мотивационной структурой личности. Мотивационные факторы имеют как внутренние так и внешние причины [13, с. 82].

**Способы осуществления деятельности** по формированию АПЛ включают в себя действия, которые в свою очередь состоят из отдельных операций. Рассматривая протекающую деятельность в условиях профильного обучения нами были выделены

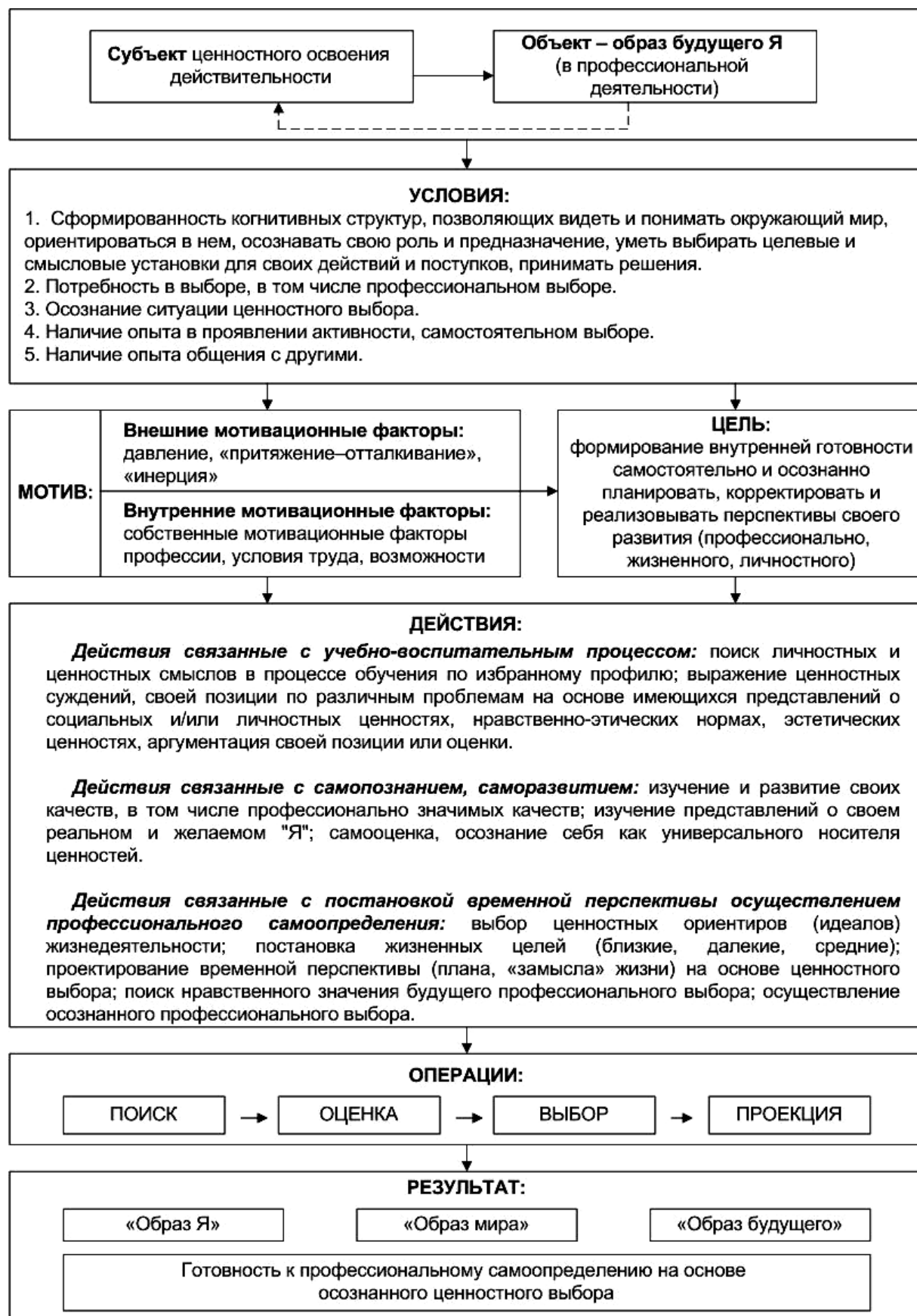


Рис. 1. Структура деятельности по формированию АПЛ старшекласников



три группы **действий**: 1) действия связанные с учебно-воспитательным процессом; 2) действия связанные с самопознанием, саморазвитием; 3) действия связанные с постановкой временной перспективы и осуществлением профессионального самоопределения.

**Операциями**, по осуществлению вышеописанных действий, являются поиск, оценка, выбор, проекция [5]. В процессе ПОИСКА тот или иной объект привлекает внимание школьника, происходит осознание потребности в необходимости получении знаний о нем (например, учащегося привлекла та или иная профессия, появляется стремление узнать больше о ней). Функция операции ОЦЕНКИ состоит в вынесении суждения, она раскрывает личностное отношение субъекта к миру, себе, выявляет то, что является для него ценностью (соотнесение знаний о профессии со своими интересами и склонностями, своими личностными и профессиональными качествами, своими «хочу» и «могу»). Функция операции ВЫБОР – разрешение неопределенности, закрепление эмоционально-оценочного отношения, воли субъекта (моя это профессия или не моя, буду я ее осваивать или нет). Согласно О.В. Оконешниковой ценности выступают ядром самоопределения, определяя выбор субъекта [12]. Выбор осуществляется в предверии деятельности. Суть опера-

ции ПРОЕКЦИЯ заключается в формировании в сознании образа будущего, жизненного плана, временной перспективы с позиции ценностного отношения на основе понимания и оценивания, своих действий в настоящем (что произойдет, каким я буду и какой будет моя жизнь если я выберу данную профессию). Рассмотренные операции взаимосвязаны друг с другом. Потребность побуждающая поиск при встрече с объектом поиска, дополняется необходимостью оценки, а при положительном результате следует выбор, сопровождающийся проекцией.

**Результатом деятельности** по формированию АПЛ является сформированный «Образ Я», «Образ мира», «Образ будущего», готовность к профессиональному самоопределению на основе осознанного ценностного выбора.

Предложенное нами рассмотрение аксиологического потенциала личности старшеклассников с позиции деятельностного подхода раскрывает новые перспективы в решении проблемы его формирования и развития. В теоретическом плане – в уточнении и конкретизации его структуры и компонентов; в практическом – в поиске психолого-педагогических технологий его формирования и развития. В ракурсе нашего исследования деятельностный подход является одним из методологических оснований модели формирования аксиологического потенциала личности.

#### Библиографический список

1. Каган, М.С. Философская теория ценностей. – СПб., 1997.
2. Мелекесов, Г.А. Развитие аксиологического потенциала личности студента как проблема университетского образования // Современные наукоемкие технологии. – 2005. – № 8.
3. Полякова, А.А. Теория и практика развития аксиологического потенциала личности студента в диалоге культур: дис. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2002.
4. Ненасева, О.О. Научно-исследовательская деятельность как фактор развития аксиологического потенциала личности студента: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2010.
5. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. – Оренбург, 2000.
6. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1981.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2000.
8. Абульханова-Славская, К.А. О субъекте психической деятельности. – М., 1973.
9. Юркевич, В.С. Организация психологического сопровождения одаренных подростков в процессе их профессионального самоопределения: методические рекомендации / В.С. Юркевич, Ю.Д. Бабаева, В.В. Белоусова, Л.В. Попова. – М., 2011.
10. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М., 2004.
11. Прыжников, Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. «Психология» и психол. спец. – М., 2008.
12. Оконешникова, О.В. Соотношение самоопределения и идентичности субъекта // Образование и наука: достижения, задачи и перспективы: межвуз. науч.-практ. конф. профессорско-преподават. состава, 27-28 нояб. 2007г.: в 2 ч. – Мурманск, 2007. – Ч. 2.
13. Сорокина, Н.В. Формирование мотивации профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений: дис. ... канд. психол. наук. – Тула, 2004.

#### Bibliography

1. Kagan, M.S. Filosofskaya teoriya cennostey. – SPb., 1997.
2. Melekesov, G.A. Razvitiye aksiologicheskogo potentsiala lichnosti studenta kak problema universitetskogo obrazovaniya // Sovremennih naukoemkie tekhnologii. – 2005. – № 8.
3. Polyakova, A.A. Teoriya i praktika razvitiya aksiologicheskogo potentsiala lichnosti studenta v dialoge kul'tur: dis. ... d-ra ped. nauk. – Orenburg, 2002.
4. Nenasheva, O.O. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' kak faktor razvitiya aksiologicheskogo potentsiala lichnosti studenta: dis. ... kand. ped. nauk. – Orenburg, 2010.
5. Kiryakova, A.V. Teoriya orientatsii lichnosti v mire cennostey. – Orenburg, 2000.
6. Leont'ev, A.N. Problemy razvitiya psikhiki. – M., 1981.
7. Rubinshteyn, S.L. Osnovy obshchey psikhologii. – SPb., 2000.
8. Abul'khanova-Slavskaya, K.A. O sub'yekte psikhicheskoy deyatel'nosti. – M., 1973.
9. Yurkevich, V.S. Organizatsiya psikhologicheskogo soprovozhdeniya odarennykh podrostkov v processe ikh professional'nogo samoopredeleniya: metodicheskie rekomendatsii / V.S. Yurkevich, Yu.D. Babaeva, V.V. Belousova, L.V. Popova. – M., 2011.
10. Klimov, E.A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya. – M., 2004.
11. Pryazhnikov, N.S. Professional'noye samoopredeleniye: teoriya i praktika: ucheb. posobie dlya stud. vuzov, obuch. po napravl. «Psikhologiya» i psikhol. spec. – M., 2008.
12. Okoneshnikova, O.V. Sootnosheniye samoopredeleniya i identichnosti sub'yekta // Obrazovaniye i nauka: dostizheniya, zadachi i perspektiv: mez'vuz. nauch.-prakt. konf. professorsko-prepodavat. sostava, 27-28 noyab. 2007g.: v 2 ch. – Murmansk, 2007. – Ch. 2.
13. Sorokina, N.V. Formirovaniye motivatsii professional'nogo samoopredeleniya studentov srednikh spetsial'nykh uchebnykh zavedeniy: dis. ... kand. psikhol. nauk. – Tula, 2004.

Статья поступила в редакцию 17.06.14

УДК 378

**Rozhkov S. Yu., Marenchuk Yu. A. FORMATION OF THE GENERAL EDUCATION SYSTEM IN STAVROPOL REGION IN 20s OF THE TWENTIETH CENTURY.** The article provides an overview of the development of general education in Stavropol Region with regards to its specific features. The author concludes that the general education here began in 20 of the 20<sup>th</sup> century, when "School Number 1 of the second degree" was founded and the attention of the local population was paid to solving the problem of illiteracy in Stavropol. The early Soviet period of the development of school stimulated an innovative approach to education and organization of experimental educational institutions.

**Key words:** general education school, illiteracy, universal education, vseobuch (learner of all), kultarmeets.

**С.Ю. Рожков**, канд. пед. наук, полковник полиции, доц. каф. оперативно-розыскной деятельности и специальной техники Ставропольского филиала ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Ставрополь; **Ю.А. Маренчук**, канд. биол. наук, доц. каф. теории и методики безопасности жизнедеятельности, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский Федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: rozshkov69@gmail.com

## СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТАВРОПОЛЬЕ В ПЕРИОД 20-Х ГГ. XX ВЕКА

В статье дается обзор развития системы общего образования на Ставрополье с учетом специфики региона. Автор приходит к выводу, что общее образование на Ставрополье берет свое начало в 1920 году с открытием «1-ой школы 2-й ступени» и привлечением внимания населения Ставрополья к ликвидации неграмотности. В раннесоветский период советская школьная политика благоприятствовала новаторской работе в школе и созданию экспериментальных образовательных учреждений, в силу сложившихся условий и целенаправленной политики в образовании доминировали русские традиции системы общего образования.

**Ключевые слова:** общее образование, школа, неграмотность, всеобуч, культармеец.

Старая дореволюционная повышенная школа на Ставрополье почти не имела в своем составе рабочих и крестьян, хотя население региона в основном состояло из рабочих и особенно крестьян. В.П. Вахтеров в «Основах новой педагогики» писал: «Что касается многочисленного у нас сословия-крестьян, то их жизнь ... ужасна. Голод хронический, но есть голод духовный, и он является причиной первого. Если люди получают сельскохозяйственное образование, то и урожайность сельскохозяйственных культур повышается. ... В Германии, Швейцарии нет чернозема, как у нас, но они не знают что такое голод, т.к. у них выше технологии возделывания сельскохозяйственных культур» [1].

Гражданская война мешала осуществлению планов в общеобразовательной системе. Развитие этой системы стало возможным лишь по окончании военных действий. На Ставрополье фундамент новой школы закладывался в трудных условиях, которые осложнялись напряженной классовой борьбой, сложной политической обстановкой и тяжелым хозяйственным положением. Трудности порождались также тем, что часть учителя, преимущественно учителя гимназий и других средних учебных заведений, враждебно относились к революционным преобразованиям; в большинстве своем это были либо выходцы из враждебных классов, либо обманутые контрреволюционной пропагандой люди. Среди учителей были и такие, кто считал, что школа «должна стоять вне политики и быть беспартийной», что вся «деловая» и «практическая» работа школьного работника заключается лишь в узкой сфере педагогики» [2].

В марте 1920 года была открыта Ставропольская духовная семинария, в ее помещении открылась «1-я школа 2-й ступени». Епархиальная женская гимназия была реорганизована по типу советских учебных заведений с присвоением ей названия «2-я школа первой и второй ступени». На базе двухгодичной церковно-приходской школы открылась «2-я Ставропольская учительская семинария» для подготовки преподавателей школ 1-й ступени. Из учебных планов всех типов школы было исключено преподавание закона Божия и церковно-славянского языка; в средних школах отменялось преподавание древнегреческого и латинского языков. Все учебные заведения приступали к обучению русскому языку по правилам новой орфографии, из школьных библиотек были изъяты все книги религиозного содержания и книги, противоречащие принципам Советской власти.

Отделение церкви от государства и школы от церкви. Отмена национальных, сословных, вероисповедальных и иных ограничений в области образования, воспитания, демократизация руководства народным образованием были началом социального преобразования всего дела воспитания и обучения подрастающего поколения.

Одновременно Советская власть решила задачу ликвидации неграмотности и малограмотности среди взрослого населения, которая была провозглашена еще в декабре 1919 года. Во всех городах и селах были созданы Чрезвычайные комиссии по ликвидации неграмотности (Грамчека). К этой работе были привлечены члены партии, комсомольцы, пролетарское студенчество, учащиеся старших групп школ 2 ступени, просвещенцы и другие представители интеллигенции. Особое внимание уделялось привлечению к обучению грамоте батраков и женщин.

В 1920 году во всех уездах были проведены съезды Советов, которые обсудили вопрос о ликвидации неграмотности. Съезд Советов Медвеженского уезда, например, постановил просить губернскую власть использовать с этой целью все учительские силы и «работать в этой области не меньше, чем в школьной». Съезд предложил также заведующим отделами народного образования и учительству «устроить ряд лекций и бесед, в которых разъяснить населению необходимость ликвидации неграмотности» и «провести в уезде неделю просвещения» [3].

Для привлечения внимания населения Ставрополья к ликвидации неграмотности широко использовались возможности местных газет, различные формы агитационно-пропагандистской работы.

Упорный труд и настойчивость Ставропольских активистов Грамчека дали хорошие результаты: к началу 1921 года к обучению в ликбезах было привлечено 58 147 человек, из них 37283 женщины, обучено 43 050 человек.

В Ставропольской губернии надо было обучить грамоте 525 тысяч человек [4]. И работа по ликвидации неграмотности повсеместно продолжалась более 10 лет. Преодоление одного из тяжелых наследий прошлого – неграмотности, потребовало больших усилий органов народного образования, учителей, коммунистов, комсомольцев, активистов общества «Долой неграмотность!».

В раннесоветский период, особенно в годы военного коммунизма, советская школьная политика благоприятствовала новаторской работе в школе и созданию экспериментальных образовательных учреждений. Школьные работники получали полную свободу действий в разработке учебных программ и внутришкольного порядка. Народный комиссариат просвещения выступил за создание опытно-показательных школ, своего рода педагогического авангарда, которые должны были разрабатывать, апробировать и распространять идеи единой трудовой школы, походы к организации обучения [5].

Экономические условия, голод, бедность резко ограничивали расходы на образование. В школах Ставропольской губернии была введена плата за обучение. В те годы часто проводились субботники и «недели» помощи школе, добровольных средств населения.

Совнарком в сентябре 1921 года принял постановление, законодательно снимавшее с государственного бюджета школы, библиотеки, детские учреждения, пункты по ликвидации неграмотности и т.п. Также было решено привлекать к содержанию и обслуживанию общеобразовательных учебных заведений городское и сельское население, фабрично-заводские предприятия и учреждения.

В этот период местных средств для выполнения этого постановления не было, созданные при школах хозяйственные советы из-за новизны порученного дела и бедности населения с трудом обеспечивали школьных работников жалованием. Больших фабрик и заводов, имевших возможность выделять средства на просвещение, в Ставропольской губернии не было, Советские учреждения не могли содержать школы за свой счет, так как сами зависели от местного бюджета. Принимая во внимание крайне тяжелое материальное положение учебных заве-

дений в стране, на X Всероссийском съезде Советов было разрушено введение платы за обучение в городских школах первой и второй ступени [6].

На Ставрополье в 20-е гг. XX века открывались школы 1-ой и 2-ой ступени. В первые годы после гражданской войны (1920-1925 гг.) была объявлена кампания по ликвидации неграмотности. В 1920 году создается Всероссийская Чрезвычайная Комиссия (ВЧК) по ликвидации неграмотности во главе с Н.К. Крупской. Началось восстановление сети учебных заведений. Постепенно росло число средних школ в сельской местности. Но особых успехов из-за тяжелейших экономических условий достигнуто не было. Дети и школа оказались жертвами разрухи и голода.

В связи с тяжелым экономическим положением в стране и народом образованием Постановления Терского Губернского Исполкома по делам народного образования в 1923 году обязывало взимать плату за обучение в городах и поселках городского типа в школах 1-ой и 2-ой ступени [7].

С момента окончания Гражданской войны единственная на всю Ставропольскую губернию Егорлыкская профшкола с одним центром не получила средства на восстановление своего хозяйства, и к моменту принятия ее на учет Губпрофобром пришла к окончательному упадку. Несмотря на тяжелое материальное положение, классные занятия в школе проводились; кузничные и слесарные мастерские работали при поступлении заказов от крестьян. В 1923/24 уч. году Егорлыкскую профшколу Ставропольский Гиком принял на местный бюджет, а руковод-

ство идеологической стороной, построение учебных планов и программ, содержание административно-педагогического персонала оставила за собой [8].

В 20-е гг. XX века общеобразовательная система развилась в тесной связи с западной реформаторской педагогики. Она находилась в условиях полной идеологической и политической детерминации. В многонациональном Ставрополье, в силу сложившихся условий и целенаправленной политики, в образовании доминировали русские традиции системы общего образования.

В 1927/28 уч. году, в связи с нэпом в Ставропольском округе сократилось количество школ 1-ой и 2-ой ступени. Причинами этому являлись: недоступность учебников и учебных пособий, недостаточное количество учителей, болезненность обучающегося персонала и учащихся вследствие материальных недостатков в школе и дома. Голод в стране 1927-29 гг. значительно приостановил развитие грамотности, и только после него борьба за всеобщее образование возобновилась. Учитывая это, ВЦИК признал ударной и первоочередной работу по ликвидации неграмотности. По Ставропольскому округу было выделено 14 ударных сел и 2 городских района. Полностью ликвидировали неграмотность села: Красное, Грачевка, Александроталь, Либенталь, Лисичка, Базовая Балка, Тищенское, аул Малый Барханчак и др. Таким образом, преодолевая трудности и барьеры осуществлялось становление системы общего образования на Ставрополье в период 20-х гг. XX века.

#### Библиографический список

1. Вахтеров, В.П. Основы новой педагогики. — М., 1913.
2. Известия Терского губревкома РКП(б). — 1921. — 6 июля.
3. Государственный архив Ставропольского края, ф. 164, д. 15, л. 57.
4. Государственный архив Ставропольского края ф. 164, д. 370, л. 11.
5. Белканов, Н.А. Оценка советской школы и педагогики 1920-х годов в педагогической советологии: автореф. дис. д-ра пед. наук. — Елец, 2003.
6. Съезды Советов РСФСР и автономных республик РСФСР: сборник документов. — М., 1959. — Т. 1.
7. Государственный архив Ставропольского края ф. 1141, д. 341, л. 11, 34, 35.

#### Bibliography

1. Vakhterov, V.P. Osnovih novoyj pedagogiki. — M., 1913.
2. Izvestiya Terskogo gubrevkoma RKP(b). — 1921. — 6 iyulya.
3. Gosudarstvenniy arkhiv Stavropol'skogo kraya, f. 164, d. 15, l. 57.
4. Gosudarstvenniy arkhiv Stavropol'skogo kraya f. 164, d. 370, l. 11.
5. Belkanov, N.A. Ocenka sovetskoyj shkolih i pedagogiki 1920-kh godov v pedagogicheskoyj sovetologii: avtoref. dis. d-ra ped. nauk. — Elec, 2003.
6. Sjhezdi Sovetov RSFSR i avtonomnihk respublik RSFSR: sbornik dokumentov. — M., 1959. — T. 1.
7. Gosudarstvenniy arkhiv Stavropol'skogo kraya f. 1141, d. 341, l. 11, 34, 35.

Статья поступила в редакцию 05.06.14

УДК 37.015.311:159.922.72

*Ryzhov D.M. EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE.* It is possible to ascertain that emotional intellect is a complicated construction which is based on the understanding of one's own emotions and emotions of other people, and the ability to manage them.

**Key words:** intellect, emotional, psychology, understanding, identification.

**Д.М. Рызов**, канд. психол. наук, доц., зам. директора по учебной, научной и воспитательной работе Шадринского филиала Московского гос. гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, г. Шадринск, E-mail: dmrigov@mail.ru

## ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

В статье рассматривается понятие «эмоциональный интеллект» как сложная психологическая категория, её парадоксальность и составляющие. Автор приходит к выводу, что понятие состоит из структурных компонентов отдельных категорий «интеллект» и «эмоции» и свойственных им качеств, одним из которых является психологическая защита. Установлено, что эмоциональный интеллект представляет собой сложную конструкцию, в основе которой лежит понимание своих эмоций и эмоций окружающих, а также способность управлять ими.

**Ключевые слова:** интеллект, эмоциональный, психология, осмысление, идентификация.

Особенности психологической связи интеллектуального и эмоционального компонентов стали рассматриваться в науке относительно недавно только в 90-х годах XX века. С этого момента он обозначил себя как один из самых актуальных и востребо-

ванных в психологической науке конца XX начала XIX века. Данная проблема обусловила собой разрешение противоречия, существующего в современной психологической науке и взгляда на него зарубежных и отечественных психологов.

Суть данного противоречия заключается в следующем: с одной стороны, не смотря на длительное изучение в науке когнитивного компонента, как такового, практически не уделялось внимание влиянию на него эмоционального аспекта. С другой стороны недопонимание хода всего развития человека на протяжении жизни и влияния на ход данного развития данных компонентов.

Также интересным представляется вопрос, почему люди, обладающие относительно невысоким коэффициентом интеллектуального развития способны добиваться высоких результатов в конкретной деятельности и наоборот люди, обладающие высоким интеллектом, не могут добиться в деятельности значительных результатов.

Ответы на поставленные вопросы может дать подробное изучение природы и структуры эмоционального интеллекта, особенностей его проявления у человека. Впервые понятие эмоционального интеллекта было использовано в зарубежной психологии. Оно возникло из ряда научных исследований, посвященных развитию социального интеллекта, в первую очередь такого ученого как Р. Торндайк, Д. Гилфорд и Г. Айзенк. Связь между компонентами когнитивной и эмоциональной сферы в свое время находили также Д. Векслер, Х. Гарднер и др. Суть их предположений опиралась главным образом на то, что эмоциональная и когнитивная сферы должны быть чем-то связаны, иными словами они должны иметь некий механизм взаимосвязи, который позволяет им взаимодействовать друг с другом и оказывать друг на друга влияние [1].

Нельзя обойти стороной заслуги исследователей, перед началом изучения эмоционального интеллекта, в русле гуманистической психологии. Именно представитель данного научного направления П. Саловей в 1990 году опубликовал научную статью под названием «Эмоциональный интеллект». Изучив основные положения данного ученого и других представителей этого направления, таких как А. Маслоу, Д. Майер, Д. Карузо, мы приходим к парадоксальному выводу. С одной стороны категории «эмоция» и «интеллект» безусловно, взаимодействуют между собой, что представлено влиянием эмоций на когнитивную сферу и интеллекта на эмоциональную, определяя в значительной степени ход их развития у человека и изменение сущности самих механизмов их развития [2]. С другой стороны эмоции представляют собой как некий барьер, мешающий развитию интеллектуального компонента, так как когнитивный аспект не может в полной мере проявить себя и как следствие затормаживается его развитие.

П. Саловей и Д. Майер дают свое определение категории эмоциональный интеллект, по их мнению, это способность воспринимать и понимать проявления личности, выражаемые в эмоциях, управлять эмоциями на основе интеллектуальных процессов. Изучая данное понятие, они включают в него 5 частей [3]:

- познание своих собственных эмоций. Самосознание, принятие чувства;
- управление эмоциями. Способность разбирать чувства;
- самомотивация. Подчинение эмоций задаче достижения цели;
- Признание чужих эмоций. Эмпатия, социальная осведомленность;
- Управление отношениями. Навык управления чужими эмоциями.

Другую, отличную от данной трактовки теорию эмоционального интеллекта предлагает Ревен Бар-Он [4]. На его взгляд эмоциональный интеллект, представляет собой нечто иное как своеобразный защитный механизм личности, который способствует преодолению всевозможных «проблемных» ситуаций в жизни человека, а также помогает ему в процессе адаптации к таким обстоятельствам.

Рассмотрим, что включает в модель эмоционального интеллекта автор:

- внутриличностная сфера (самоанализ, самоутверждение, независимость, самоуважение, самореализация);
- межличностная сфера (эмпатия, социальная ответственность, межличностные отношения);
- сфера приспособляемости, адаптивности (адекватная оценка действительности, гибкость, умение решать проблемы);
- сфера управления стрессом (переносимость стресса, контроль над импульсами);
- сфера общего настроения (оптимизм, счастье).

Ключевым моментом в работе Ревен Бар-Она стало его гипотетическое предположение об исключении из структуры эмоци-

онального интеллекта всех познавательных способностей. Данное предположение однако, вызвало много критических замечаний у специалистов, так как принимая во внимание его взгляд на структуру данного понятия, мы практически должны полностью отказаться от составной части данного определения – интеллекта.

Позднее в 1995 году идею эмоционального интеллекта озвучил в своей книге с одноименным названием Д. Гулман [5]. Эмоциональный интеллект он определяет как способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих для того, чтобы использовать принятую информацию для реализации своих целей. В структуру своего понятия автор включает следующие компоненты:

- самосознание (эмоциональное самосознание, точная самооценка, уверенность в себе);
- самоуправление (эмоциональный самоконтроль, прозрачность или надежность, приспособляемость, ориентация на достижения, инициатива, оптимизм, сознательность);
- социальная осведомленность (эмпатия, организационная осведомленность ориентация на услуги);
- управление взаимоотношениями с клиентами (воодушевляющее лидерство, влияние, развитие, катализатор перемен, управление конфликтами, установление связей, взаимодействие и сотрудничество, коммуникация).

Исследования Д. Гулмана [5] показали, что именно наличие у человека прочной связи эмоциональной сферы и когнитивной сферы определяют лидерские качества человека и успешность в его деятельности.

Рассматривая свой взгляд на структуру эмоционального интеллекта, мы предлагаем отталкиваться от составляющих компонентов данного понятия, то есть современного понятия «интеллект» и современного понятия «эмоция».

В большом психологическом словаре Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко интеллект понимается как [2]:

1. Общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе другая способность.
2. Система всех познавательных (когнитивных) способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти, представления, мышления, воображения.
3. Способность к решению проблем без проб и ошибок «в уме».

Эмоция понимается как – особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности.

Объединяя в единое понятие эти две психологические категории, мы можем предположить о возможности естественного изменения сути данных понятий. То есть, соединяясь в единое целое, структура обеих категорий может видоизмениться. Иными словами, взяв, любые два объекта и соединив их, мы автоматически видоизменяем их структуру и процессы, которые происходят внутри этих объектов. Поэтому, соединяя между собой интеллект и эмоции мы изменяем два этих понятия, которые в совокупности являются уже совершенно новой психологической категорией, которая должна рассматриваться отдельно от самого интеллекта и отдельно от самой эмоции. Таким образом, механизм воздействия эмоционального интеллекта на человека в корне отличается от механизма воздействия интеллекта и эмоции как таковых.

Отметим, что в нашей статье за основу структуры интеллекта взята модель Академика РАЕН А.А. Тюняева, которая включает в себя ряд структурных слоев: совокупный интеллект – тот, что реализуется как совокупные проявления реакции всего организма на внешние раздражители; структурный интеллект – тот, что реализуется как проявление реакции частей организма на внешние раздражители; субструктурный интеллект – тот, что реализуется как проявление реакций на внешние раздражители самостоятельных организмов, являющихся составляющими данного организма; сверхсовокупный интеллект – тот, что реализуется как проявление реакции организма, стоящего выше по отношению к данному.

Суть этого отличительного воздействия заключается на наш взгляд в следующих моментах:

1. Эмоциональный интеллект, в отличие от интеллекта как такового, не только обуславливает действие всех когнитивных процессов, но и придает данному процессу эмоциональную ок-

рашенность, что, в свою очередь, ведет к более качественной, эффективной и продуктивной работе протекания его внутренних механизмов.

2. В своей структуре интеллект, вливаясь в структуру эмоционального интеллекта претерпевает некоторые изменения. Они заключаются в том, что реакции организма на внешние раздражители становятся менее болезненными для него, так как используют механизмы психологической защиты, имеющие эмоциональную окраску, и сглаживают данные реакции, адаптируют их для организма. Иными словами интеллект в своем проявлении приобретает аффективную защитную функцию.

3. Эмоции в структуре эмоционального интеллекта приобретают способность выражения и воспроизведения на когнитивном уровне. При этом они видоизменяются, приспосабливаются и наполняются смыслом к конкретной деятельности, выполняемой человеком.

Таким образом, мы приходим к выводу, что эмоциональный интеллект по своей сути является сложнейшей психологической категорией, включающей в себя не столько структурные компоненты отдельных категорий «интеллекта» и «эмоции», но и свойственные им качества, одним из которых является психологическая защита.

В результате, можно говорить о том, что проблема эмоционального интеллекта новая актуальная в психологии проблема, работа над которой еще только начата. Фактически в современной психологической науке еще не существует однозначного понимания данного вопроса, как не существует и общепринятого определения эмоционального интеллекта. Интерес к данному вопросу очень широк в науке. Он приобретает все новые специфические черты, обрастает инновационными взглядами ученых занимающихся данным вопросом.

#### Библиографический список

1. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Энни Макки. — М., 2005.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — СПб., 2007. .
3. Карпов, А.В. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма / А.В. Карпов, А.С. Петровская [Э/р]. — Р/д: www.drupal.psychosfera.ru
4. David, R. Caruso, Peter Salovey. The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership. Jossey-Bass, San Francisco, 2004.
5. Bar-On R. BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Measure of Emotional Intelligence. Technical Manual // Toronto. Canada: Multi-Health Systems, 2004.

#### Bibliography

1. Goulman, D. Emocionalnoe liderstvo. Iskustvo upravleniya lyudmi na osnove emocional'nogo intellekta / D. Goulman, R. Boyacis, Ehnni Makki. — M., 2005.
2. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar' / pod red. B.G. Metheriyakova, V.P. Zinchenko. — SPb., 2007. .
3. Karpov, A.V. Problema emocional'nogo intellekta v paradigme sovremennogo metakognitivizma / A.V. Karpov, A.S. Petrovskaya [Eh/r]. — R/d: www.drupal.psychosfera.ru
4. David, R. Caruso, Peter Salovey. The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership. Jossey-Bass, San Francisco, 2004.
5. Bar-On R. BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Measure of Emotional Intelligence. Technical Manual // Toronto. Canada: Multi-Health Systems, 2004.

Статья поступила в редакцию 09.06.14

УДК 378

*Tagariev R.Z., Balanyuk N.A. FACILITATION AS A FORM OF ORGANIZATION OF A LEARNING PROCESS AT A UNIVERSITY IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF A COMPETENCE APPROACH.* The article discusses features of implementation of a competency approach to training of teachers. The role of student-centered learning in the implementation of the competency approach. The essence of facilitation as a form of organization of the learning process at the university, its role in the implementation of modern educational technologies. The authors use their own experience to study the implementation of technology in the learning process of students.

**Key words:** competence approach, professional and pedagogical competence, student-centered learning, facilitation.

**Р.З. Тагариев**, д-р пед. наук, декан факультета технологического и художественного образования, Бирского филиала Башкирского гос. университета, г. Бирск; **Н.А. Баланюк**, ст. преп. каф. Технологического образования Бирского филиала Башкирского гос. университета, г. Бирск, E-mail: n19ata@yandex.ru

## ФАСИЛИТАЦИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Статья посвящена рассмотрению особенностей реализации компетентностного подхода в подготовке педагогов. Проанализирована роль личностно-ориентированного обучения в реализации компетентностного подхода. Раскрыта сущность фасилитации как формы организации процесса обучения в вузе, её роль в реализации современных образовательных технологий. Авторы на примере своего опыта рассматривают особенности реализации технологий в процессе обучения студентов.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, профессионально-педагогическая компетентность, личностно-ориентированное обучение, фасилитация.

В настоящее время утвердилась концепция системы непрерывного образования и формируемый на ее основе компетентностный подход в подготовке специалистов. Экономическая формула наших дней — «Знать, уметь, хотеть, успевать» — является

регулятором и своего рода стимулятором непрерывного образования и самообразования. Нельзя наполнить «чужую голову своими знаниями», цитируя философа Мераба Мамардашвили; нельзя вооружить знаниями; нельзя за другого сформировать

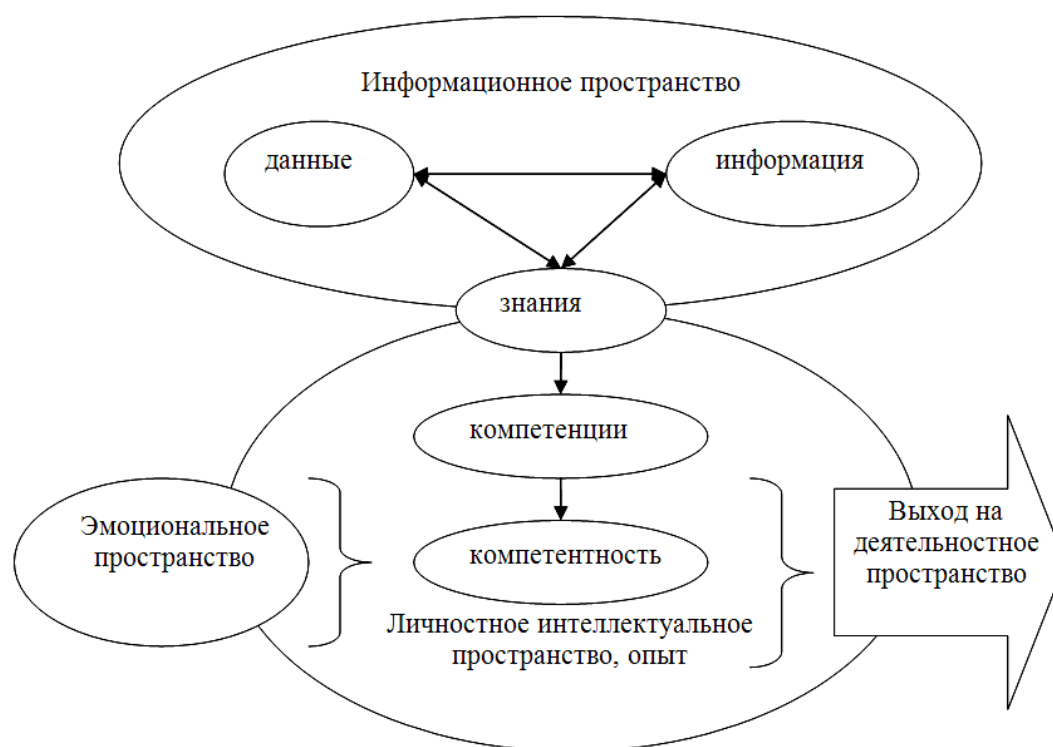


Рис. 1. Схема взаимодействия основных категорий обучения

знания. Можно создать условия для формирования индивидуальных знаний субъекта, личности, индивида. Обучаемость как индивидуальное свойство – единственное качество, которое заложено во всех элементах природы, так как именно оно дает им возможность изменяться и развиваться. Необходимо помнить о том, что обучаемые решают не одну задачу (получение информации), а две задачи: получают информацию, накапливают и анализируют ее, а также, что естественно – освобождаются от информации. Прогресс во многом обуславливается уровнем квалификации специалистов, поэтому в динамично развивающемся обществе, при интенсивном развитии передовых технологий и новейших информационных коммуникаций высока потребность в подготовке компетентных профессионалах. В современных российских условиях требуется не просто специалист с высшим образованием, а личность интеллектуально и профессионально развитая, прогрессивно и творчески мыслящая, ориентирующаяся в сложных проблемах, понимающая и учитывающая законы развития общества и окружающей среды.

При рассмотрении понятий компетентность и компетенции выстраивается следующая иерархия (рис. 1): данные, информация, знания, компетенции, компетентность [1].

Компетентностный подход к профессиональному образованию соответствует и социальным ожиданиям в сфере образования, и интересам участников образовательного процесса. К настоящему времени накоплен определенный научный опыт осмысления сущности таких категорий, как «компетенция» и «компетентность» (А.Н. Дахин, О.Е. Лебедев, Г.Б. Голуб, Т.В. Иванова, А.В. Баранников, О.В. Чуркова, В.И. Третьяков, А.В. Хуторский и др.). Появились публикации по проблемам профессионально-педагогической компетентности современного преподавателя (В.А. Адольф, В.М. Антипова, А.Г. Бермус, А.Н. Дахин, О.А. Козырев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, М.М. Митина, Г.А. Пахомова, В.А. Трайнев и др.).

Профессиональная компетентность интегративное свойство личности педагога, характеризующееся его осведомленностью в психолого-педагогической и предметной областях знаний, профессиональные умения и навыки, личностный опыт.

Исследование профессионально-педагогической компетентности учителя в работах Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митина и др. это понятие определяется как:

– процессуально важные качества, связанные со свойствами интегральной индивидуальности педагога;

– способность педагога превращать специальность в средство формирования личности учащегося с учетом ограничений и предписаний, налагаемых на учебный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется;

– труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании школьников;

– знания и опыт, дающие возможность профессионального, грамотного решения вопросов обучения и воспитания;

– совокупность профессионально-педагогических компетенций и др.

Компетентности в отличие от обобщенных, универсальных знаний имеют действенный, практико-ориентированный характер. Поэтому они, помимо системы теоретических и практических знаний, включают также когнитивную и операционально-технологическую составляющие. То есть – это совокупность (система) знаний в действии. Приобретение, преобразование и использование знаний предполагает активную познавательную деятельность, а поэтому в структуру компетентности входят также эмоционально-волевые и мотивационные компоненты. Смыслообразующим компонентом компетентностей являются деятельностные, процессуальные знания.

Формирование и развитие профессиональной компетентности специалиста происходит в течение всей жизни. Структуру профессиональной компетентности определяет видами профессиональной деятельности.

Обобщая, предложенные различные классификаторы профессиональная компетентность специалиста любого профиля включает такие разновидности, как:

■ Практическая (специальная) компетентность – высокий уровень знаний, техники и технологии, используемых в профессиональном труде и обеспечивающих возможность профессионального роста специалиста, смену профиля работы, результативность творческой деятельности;

■ Социальная компетентность – способность брать на себя ответственность и принимать решения, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, продуктивно взаимодействовать с представителями других культур и религий;

■ Психологическая компетентность, обусловленная пониманием того, что без культуры эмоциональной восприимчивос-

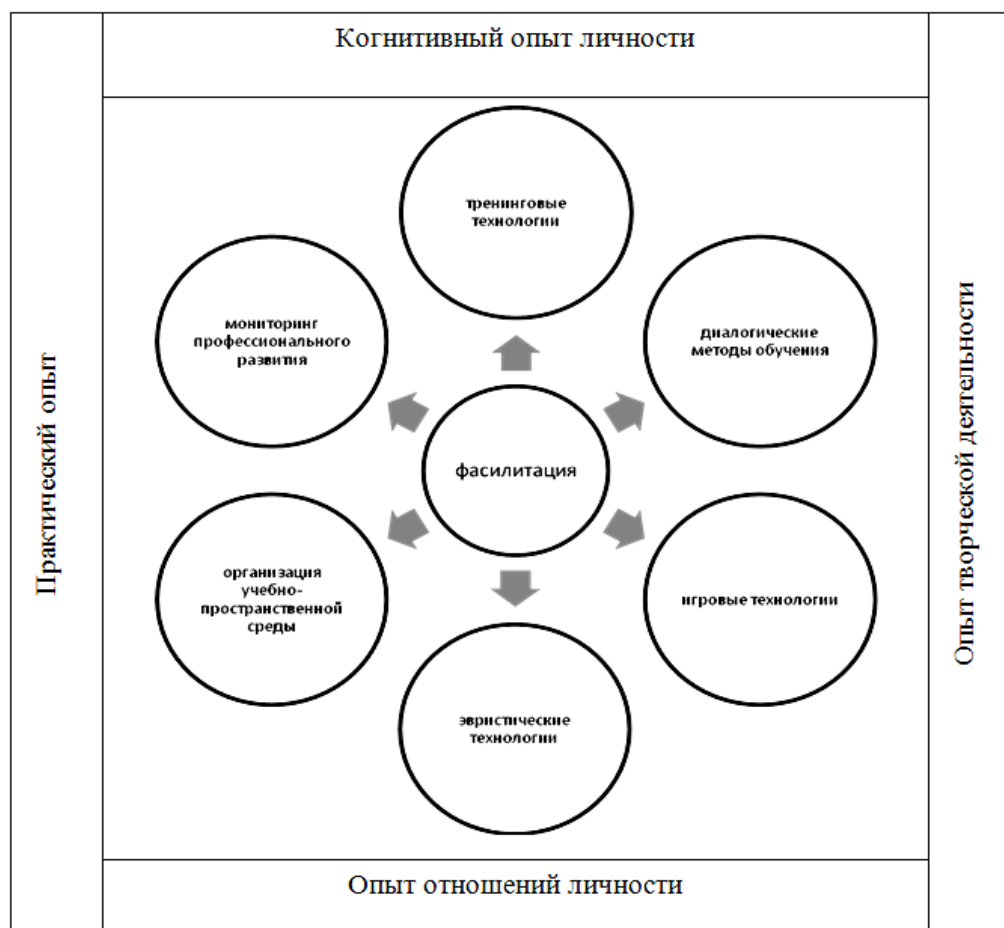


Рис. 2. Взаимосвязь содержания обучения, технологий и фасилитации

ти, без умений и навыков рефлексии, без опыта эмпатийного межличностного взаимодействия и самореализации профессионализма остается частичным, неполным;

- Информационная компетентность, включает в себя владение новыми информационными технологиями;

- Коммуникативная компетентность, предполагающая знание иностранных языков, высокий уровень культуры речи;

- Экологическая компетентность, основывается на знании общих законов развития природы и общества, на экологической ответственности за профессиональную деятельность;

- Валеологическая компетентность, означающая наличие знаний и умений в области сохранения здоровья и в вопросах здорового образа жизни.

В любой образовательной парадигме заложено противоречие между потребностями личности и ожиданиями общества. Поэтому решающим фактором и критерием гуманности обучения является отношение образовательной системы к потребностям личности. Личностно-ориентированная образовательная система планирует выход ученика за внешние ориентиры – цели, задачи, содержание, темпы образования. Содержание образования представляет собой среду, в которой происходит становление и развитие личности ученика. Наиболее полным определение личностно-ориентированного образования можно считать следующее: «образование, обеспечивающее развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности» [2].

У истоков личностно-ориентированного образования стоят психологи гуманистического направления: А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Берн, В. Сатир и др. В последние годы проблема личностно-ориентированного обучения была предметом специальных исследований И.С. Якиманской, В.В. Серикова, Е.В. Бандаревской, А.В. Хуторский, Ф.Э. Зеер и др.

И.С. Якиманская раскрывает в своих работах принципиальные позиции реализации личностно-ориентированного обучения.

«Реализация личностно-ориентированной системы обучения требует смены «векторов» в педагогике: от обучения как нормально построенного процесса (и в этом смысле жестко регламентированного), к учению как индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержке (фасилитации). Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия. Его задача не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психологического развития, а помогать каждому ученику с учетом имеющегося у него опыта познания совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность» [3].

Введение иностранного слова «фасилитация» в российский психолого-педагогический обиход объясняется тем, что со второй половины 20 века каждый педагог на Западе понимает его не иначе как оказание помощи обучающемуся, клиенту. Вторых, развиваются и укрепляются международные связи не только на государственном уровне, бизнеса, неправительственных общественных организаций, но и на уровне образования.

Рассматривая понятия education, teaching, learning («обучение», «преподавание» и «учение»), К. Роджерс подчеркивает, что в современном мире, характеризующимся постоянным изменением, акцент в процессе обучения необходимо перенести с преподавания на фасилитацию учения, как появления нового мышления, как подлинную реформу образования, которую нельзя обеспечить ни путем совершенствования навыков и умений, знаний и способностей учителя, ни путем разработки и внедрения в процесс обучения экспериментальных программ и современных технических средств обучения [4].

Фасилитация – стимулирование развития сознания людей, их независимости, свободы выбора, а не попытка сделать зависимыми от общего мнения, это изменение эффективности деятельности субъектов деятельности. Основная задача учителя – стимулирование и инициирование (фасилитация) осмысленного учения. По убеждению К. Роджерса, действительная реформа образования должна основываться на перестройке опреде-



ленных личностных установок учителя, реализующихся в процессах его межличностного взаимодействия с учащимися. К. Роджерс анализирует три основные установки учителя-фасилитатора. Первая – «истинность» и «открытость»; вторая установка описывается терминами «принятие» и «доверие»; третья описывается терминами «эмпирическое понимание» [5].

Суть фасилитации в том, чтобы актуализировать креативность педагога, чтобы он во все привносил присущие только ему отношение к происходящему, чтобы каждый его акт становился актом творчества, был тем, кем он, может быть, соответствовать собственной природе. В центре внимания учителя не конкретные знания, умения и навыки учащихся, а их личный опыт впечатлений и переживаний предметно-практической деятельности, взаимодействий и общения, основных компетенций личности.

При коллективной работе участники сами ее организуют и корректируют свое поведение в группе. Для учащегося, готового к самоанализу, самосознанию, требуется и особый педагог – педагог-фасилитатор. Он активный участник коллектива с высокой педагогической и профессиональной компетенцией поддерживает учебный процесс.

Содержание, цели, организационные формы и средства обучения диктуют выбор соответствующих методов обучения. Методы обучения в любой подсистеме образования связаны с целью обучения, его содержанием, уровнем готовности субъекта к обучению, наличием и особенностям дидактических средств, а также количеством времени, которым располагает педагог для изучения данной темы.

Основные особенности активных методов обучения следующие: обеспечение «вынужденной» активизации деятельности обучаемого, даже вне зависимости от его субъективного желания участвовать в процессе обучения; обеспечение повышения степени мотивации и эмоциональности; обеспечение прямых и обратных связей по взаимодействию обучаемого с преподавателем или при ролевом коллективном обучении – друг с другом.

Схематически взаимосвязь содержания обучения, технологий и фасилитации может быть представлена следующим образом (рис. 2).

В процессе обучения студентов факультета технологии и художественного образования Бирского филиала БашГУ нами реализовывались все перечисленные технологии на основе фасилитации.

Одно из основных достоинств тренинга в том, что во время занятий человека чувствует себя принятым и активно принимающим других. Он испытывает полное доверие группы, и самое главное – не боится доверять свои мысли и чувства, переживания и сомнения другим. В правильно организованной группе создаются условия фасилитации, когда каждый член группы окружен человеческим вниманием и душевным теплом, он имеет возможность, искренне заботится о других участниках тренинга, помогать им в случае необходимости и вправе рассчитывать на их помощь и поддержку. Тренинги применялись нами в процессе изучения дисциплины «Методика технологического образования», спецкурсов. Они были направлены на формирование профессионально-педагогических компетенций и личностно-профессиональных качеств, значимых для учителя технологии.

Диалог следует рассматривать как особую специфическую социокультурную среду, создающую благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, изменения ряда утвердившихся смыслов. Диалог – необходимый компонент гуманизации образования, его ориентации на личность студента. Предмет диалога всегда лежит в контексте личностных целей, интересов, смыслов собеседников. В практике фасилитаторов хорошо зарекомендовали себя такие методы ведения дискуссии как метод кейсов, метод инцидента, метод сознательной конфронтации.

Нами были разработаны и внедрены в учебный процесс кейсы, описывающие ситуации из педагогического опыта учителей технологии. Студенты в ходе решения их предлагали разные варианты, которые обсуждались в группе. Это позволило более глубоко осмысливать особенности педагогической деятельности.

Игру рассматривают как деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности. Она социальна по своей природе, по своему происхождению. Ее содержанием являются отношения между людьми в профессиональной деятель-

ности, которая воспроизводится в игре. Содержание игры состоит в умении общаться, вступать в отношения с людьми. Таким образом, по нашему мнению, она становится одним из основных дидактических средств развития профессионально-педагогической компетентности.

При изучении дисциплины «Методика технологического образования» нами использовалась деловая игра, которая создавала ситуации уроков технологии. В роли учителя на занятии выступал один из студентов. Для повышения эффективности такой формы работы со студентами проводились консультации до и после занятия. При подготовке к занятию ими осмысливается не только учебный материал, но и технология работы с ним и группой, инструментарий занятия.

Сущность эвристических технологий состоит, состоит в создании личностного опыта ученика. Эвристический способ обучения прямая противоположность изучению «готового знания», так как он ставит ученика перед лицом собственного незнания: этот предмет незнания фиксируется и тщательно исследуется. Показателями результативности этой технологии будут способности видеть и понимать проблему, предлагать нестандартные способы решения, умение раскрывать неизвестный предмет с разных точек зрения, понимать других участников учебной деятельности.

Среди эвристических технологий в практике фасилитаторов хорошо зарекомендовали себя метод проектов. Основными признаками проектной деятельности являются: соотнесенность с объективной реальной действительностью; соотнесенность с субъектом деятельности; ориентация на продукт деятельности; методическая соотнесенность.

Проектная деятельность студентов при изучении дисциплины «Методика технологического образования» заключалась в разработке педагогических проектов внеклассной работы с учащимися по предмету на четверть.

Обучение индивидуально по результату, традиционно протекает как совместная деятельность. И это не случайно, обучение, использующее потенциал сотрудничества, оказывается очень эффективным. Оно, интенсивно эксплуатируя механизм социальной фасилитации, не только содействует лучшему усвоению, но и способствует воспитанию таких элементов социального ориентированного поведения, как отзывчивость, обязательность, самодисциплина.

Человек неслучайно занимает то или иное место в пространстве, и он равнодушен к тем перемещениям, которые в этом пространстве происходят. Его настроение, успешность деятельности в значительной мере определяется данным фактором. Перемещение учащихся на учебных занятиях повышает степень их учебной активности. Существенно меняет характер учебной деятельности. Способно как повышать, так и понижать уровень учебной результативности.

В процессе организации занятий мы ориентировались на принципы сотрудничества, сотворчества, что находило отражение во включение студентов в такие этапы занятия, как целеполагание, планирование, организация, самоконтроль своей деятельности. Существенную роль в этом играли, организуемые на практических занятиях формы коллективной деятельности студентов при разрешении проблемных вопросов, педагогических ситуаций, при проведении дискуссий, разработке заданий и педагогических задач для групп.

Идея непрерывного слежения за образовательным процессом, за результативностью профессиональной деятельностью возникла и получила реализацию в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. Тогда же в нашей стране получил распространение термин «мониторинг», который предполагал непрерывность, научность, диалогичность этого процесса. В разработке теории педагогического мониторинга принимали участие А.С. Белкин, В.И. Андреев, В.А. Кальнер, Г.В. Ившина, Ю.А. Конаржевский, А.И. Макаров, А.Б. Сахарчук, Т.А. Стефановская, С.Е. Шишов и др.

Наиболее сложно, на наш взгляд, оценить профессионально значимые качества педагога. В настоящее время существует достаточно много классификаций по оценке профессионально значимых качеств педагога. Ученые предлагают оценивать эмоциональную стабильность, уровень экстраверсии, акцентуации характера, стиль общения, профессиональные мотивы, эрудицию, темп речи, организаторские умения, педагогическое мышление, наблюдательность, открытость по отношению к новому.

С целью мониторинга профессиональных компетенций студентов нами использовались тестирование, контрольные кей-



сы. Формирование профессионально-значимых качеств изучалось на основе анкетирования и тестирования студентов.

Результаты проведенной нами работы доказывают эффективность фасилитации как формы обучения, которая должна

пронизывать технологии обучения студентов в вузе. Фасилитация является ядром личностно-ориентированного обучения, которое в условиях реализации компетентностного подхода занимает ведущее место.

#### Библиографический список

1. Словарь сайта менеджмента знаний [Э/п]. – Р/д: <http://www.kmttec.ru/publications>
2. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н.Б. Крылова. – М., 1995. – Вып. 1.
3. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.
4. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.
5. Орлов, А.Б. Феномены эмпатии и конгруэнтности / А.Б. Орлов, М.А. Хазанова // Вопросы психологии. – 1993. – № 4.

#### Bibliography

1. Slovarj sayta menedzhmenta znaniy [Eh/r]. – R/d: <http://www.kmttec.ru/publications>
2. Novye cennosti obrazovaniya: tezarus dlya uchiteley i shkolnykh psikhologov / red.-sost. N.B. Krihlova. – M., 1995. – Vihp. 1.
3. Yakimanskaya, I.S. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoy shkole. – M., 1996.
4. Rodzhers, K. Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. – M., 1994.
5. Orlov, A.B. Fenomenih ehmpatii i kongruetnosti / A.B. Orlov, M.A. Khazanova // Voprosih psikhologii. – 1993. – № 4.

Статья поступила в редакцию 26.05.14

УДК 372

**Tagariev R.Z., Iskhakova G.T., Zinurova A.Z. CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A RURAL SCHOOL AS A CONDITION OF DEVELOPMENT OF A PERSONALITY.** This article discusses the specifics of creative educational environment as a socio-cultural environment and conditions for personal development. The authors define the basic problems of creative interaction between a teacher and students in an educational process of a rural school, in which interests and values of an individual are a dominant component of meaningful learning activities.

**Key words:** specialized training, creative educational environment, rural school, creativity, creative education.

**Р.З. Тагариев**, д-р пед. наук, проф., декан факультета технологического и художественного образования Бирского филиала Башкирского гос. университета, г. Бирск, E-mail: [tagariev-rashit@yandex.ru](mailto:tagariev-rashit@yandex.ru);

**Г.Т. Исхакова**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и методики дошкольного и музыкального образования Бирского филиала Башкирского гос. университета, г. Бирск, E-mail: [guldar5@rambler.ru](mailto:guldar5@rambler.ru);

**А.З. Зинурова**, соискатель каф. психологического образования Бирского филиала Башкирского гос. университета, г. Бирск, E-mail: [a\\_zinurova@mail.ru](mailto:a_zinurova@mail.ru)

## КРЕАТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье называются положительные тенденции профильного образования. Рассматривается специфика креативной образовательной среды как создание социокультурного окружения и условия для развития личности. Авторы определяют основные проблемы творческого взаимодействия педагога и обучающихся в образовательном процессе сельской школы, в ходе которого интересы и ценность личности являются доминирующей компонентой смысла учебной деятельности.

**Ключевые слова:** профильное обучение, креативная образовательная среда, сельская школа, творчество, креативное образование.

В настоящее время представление о дальнейшем развитии общеобразовательной школы не мыслится без организации профильной дифференциации развития. Углубленное изучение ряда предметов способствует развитию творческих способностей обучающихся, повышению познавательного интереса, ознакомлению с научными исследованиями, способствует выбору будущей профессии.

Под профильным обучением в «Концепции профильного обучения» понимается «средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности обучающихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования».

Его введение способствует реализации множества положительных тенденций: 1) возможность дифференциации обучения на старшей ступени, что позволит в большей степени учесть способности школьников; 2) возможность усиления индивидуально ориентированной составляющей обучения, что вызвано возможностью организации индивидуальных образовательных траекторий учеников на старшей ступени обучения; 3) обеспечение лучшей преемственности вузовского и школьного образо-

вания, что обусловливается введением такого обязательного компонента, как учебно-исследовательская деятельность.

Ведущие задачи профильного обучения:

- достижение выпускниками нового, более высокого качества образовательной подготовки;
- формирование в процессе овладения системой знаний, творческой самостоятельности, становление исследовательских умений;
- формирование умения использовать полученные знания в качестве основы и средства для приобретения новых знаний, их дальнейшего расширения и углубления;
- развитие качеств инициативной личности.

Профильное обучение создает определенные условия для свободного выбора обучающимися профиля, для проявления активности, самостоятельности, творчества. Концепция профильного обучения провозглашает отказ от такой организации обучения, при которой учебная деятельность сводится к процессу усвоения дисциплинарных знаний. Учение в этой области необходимо понимать как деятельность не столько репродуктивную, сколько продуктивную, творческую, в ходе которой не только усваиваются знания и способы их получения, но и делается установка на создание новых знаний, нового социально значимого опыта [1].

Профильное обучение должно обеспечить решение перечисленных задач. Однако его реализация в сельской школе имеет определенные трудности. Поэтому приоритет может быть отдан разработке индивидуальных программ и образовательных маршрутов. В этом случае создание креативной образовательной среды будет строиться с учетом индивидуальных потребностей, особенностей и способностей.

Креативное образование – это творческое и социальное взаимодействие педагога и обучающихся при решении проблем образовательного процесса, в ходе которого интересы и ценность личности являются доминирующей компонентой организации и смысла учебной деятельности [2].

Для реализации в учебном процессе концепции развития креативной личности требуется существенная перестройка сложившейся педагогической системы. Традиционное образование практически не формирует креативных качеств личности. Такое образование не способствует решению творческих задач, которые представляет современная реальная жизнь.

Влияние знания на характер творческой деятельности во многом определяется тем, было ли оно творчески воссоздано, перестроено самим человеком или осталось для него чем-то формальным, чуждым и инородным. Важно освоить не только само знание, но и способ его получения. Следует также учитывать, что всякое знание является не только поставщиком новых областей для творческой активности, но, при определенных условиях, и подавляет творчество. Ведь если обучающийся уже знает, как решать задачу, он откажется от поисковой деятельности, а будет следовать известному алгоритму.

Чтобы формировать творческий опыт, необходимо конструировать специальные педагогические ситуации, требующие и создающие условия для творческого решения [3]. Согласно исследований Г.Т. Исхаковой, В.Г. Рындяк, Р.З. Тагариева развитие креативности возможно лишь в специально организованной среде. Различные методики развития креативности, действующие локально, вне единой системы, приводят лишь к кратковременным эффектам. Для того чтобы креативность развивалась как глубинное личностное, а не только поведенческое и ситуативное свойство, развитие должно происходить под влиянием условий среды при постоянной активности личности, на основе её саморазвития [2; 4; 5].

Понятие «креативное образование» теперь достаточно часто встречается в современной психолого-педагогической литературе. Этим термином обозначается новая – инновационная – модель образования, противоположная традиционной – репродуктивной модели. Креативное образование предполагает обучение через творчество, поэтому оно ориентировано на активизацию творческой деятельности и развитие творческих способностей обучаемых. Оно подразумевает обучение творчеству, в том числе методам генерирования новых идей и решения нестандартных проблем.

Под образовательной средой понимается естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать его продуктивную деятельность [6].

Таким образом, креативная образовательная среда – это социокультурное окружение и условия для развития обучающихся за счет предоставления ему свободы в принятии самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения. Креативная среда образовательного учреждения выстраивается вокруг интересов ребенка и выполняет функцию адаптации школы к индивидуальным особенностям и субъективным потребностям обучающихся. Основная цель такой среды – раскрыть в человеке творческие качества, способность видеть проблемы и выдвигать гипотезы, критичность мышления. Профильное обучение, исходя из понимания его сущности, будет являться основой создания креативной образовательной среды.

Системообразующим фактором проектирования креативной образовательной среды является гуманизация, которая приоритетом рассматривает развитие личности на основе его запросов и интересов, построение педагогического процесса на общечеловеческих ценностях, признание человека высшей ценностью, отношение к обучающимся как полноправным партнерам и субъектам обучения. Рассматриваемая среда должна обладать большой степенью свободы. В креативной среде, обучающиеся не только обладают свободой выбора путей достижения поставленной цели, но и сами принимают активное участие в целеполагании.

Профильное обучение учитывает интересы и потребности обучающихся, выбирается ими самими исходя из будущих профессиональных ориентиров, стимулирует творческое начало личности.

Основанием диалога становится потребность в самореализации, персонализации, социализации, партнерском творческом взаимодействии обучающихся. Диалог появляется тогда, когда взаимодействуют две и более смысловые позиции, которые являются «смыслопорождающими центрами», моделями понимания предмета, диалектическими точками его развития и, следовательно, способами действия, бытия в мире, соответствующими этим смысловым позициям. Диалог возможен только тогда, когда субъекты сотрудничества принимают друг друга такими, каковы они есть на самом деле. Другая установка связана с эмпатийным пониманием личности.

Применение системного подхода при проектировании образовательной креативной среды позволяет оптимизировать данную среду, максимально использовать сильные стороны и взаимно компенсировать недостатки всех её компонентов; интеграция элементов среды исключает потери на выполнение различными элементами дублирующих функций, в результате чего эффективность образовательной среды будет значительно выше суммарной эффективности всех её компонентов.

Одним из наиболее значимых факторов, обеспечивающих развитие креативности обучающихся, является рефлексия. Рефлексия, обеспечивающая адаптивность человека к новым условиям деятельности, демонстрирует, что рефлексивная функция возникает и реализуется в любой деятельности, когда возникает какое-либо затруднение. Рефлексия служит совершенствованию различных видов деятельности, которые могут быть поставлены под контроль сознания. Субъект может не только делать, но и знать, как он это делает. Рефлексия является источником порождения новых идей.

В состав рефлексии рекомендуется включать следующие приёмы: анализ хода деятельности, возникших затруднений; вычленение способов деятельности, её структуры, выявление внутренних противоречий и путей достижения результатов; анализ результатов деятельности, сопоставление полученных результатов с поставленными целями; уяснение личностного смысла деятельности, собственных образовательных приращений; взгляд на собственную образовательную деятельность и её результатов со стороны; коррекция образовательных целей и хода дальнейшей деятельности.

Рефлексия в профильном обучении позволит анализировать свои возможности с позиции выбора будущей профессии, усвоения профильных предметов. Креативный образовательный процесс должен не только предоставлять возможность каждому обучающемуся на каждом образовательном уровне развить исходный творческий потенциал, но и сформировать потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, сформировать у человека объективную самооценку.

Творчество возможно только в том случае если среда, в которой находится личность, обладает достаточной степенью свободы. И наоборот, возможность реализации, «раскрытия» в среде творческих способностей личности характеризует степень свободы данной среды. Важен исключительно творческий характер деятельности по осуществлению выбора, его проблемно-ориентированная направленность, вынуждающая участников образовательного пространства быть экспертами фактов, умозаключений, причин и следствий учебного процесса. Профильное обучение обладает вариативностью и предоставляет возможность выбора образовательной траектории.

В создание креативной образовательной среды важную роль играет сотрудничество и сотворчество педагога и школьников, субъект-субъектное взаимодействие. Для этого необходимо использовать следующие приемы: всяческое поощрение стремления обучающегося быть самим собой; уважение к личности обучающегося, её уникальности, индивидуальности; осознание обучающимися значимости творческой деятельности; запрет на критику; обеспечение обучающегося правом выбора смысла, целей, форм и методов своего образования; опора на инициативу, самостоятельность, поощрение стремления обучающегося к самосовершенствованию, самооценке, самореализации, сознательному активному самосозиданию; развитие деятельности способностей обучающихся, таких как самоопределение, самоорганизация, целеполагание, целеустремленность, рефлексия.

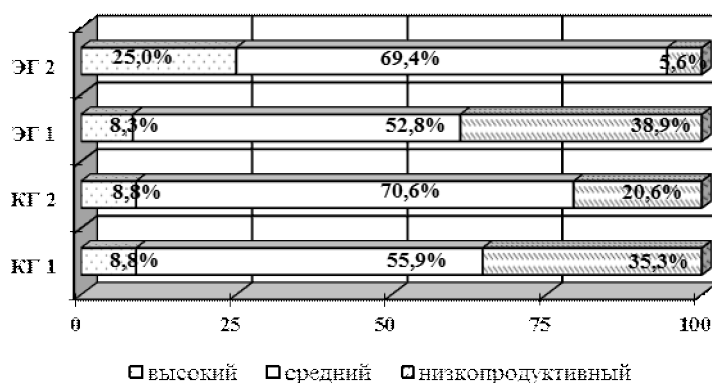


Рис. 1. Динамика сформированности креативности в экспериментальных (ЭГ) и контрольных группах (КГ):

1 – констатирующий эксперимент, 2 – контрольный эксперимент

Личность становится субъектом деятельности благодаря активности. В современных социально-экономических условиях необходимо развивать активность личности, способность осуществлять выбор, ставить и реализовывать цели, выходящие за пределы предписанных стандартов, оценивать свою деятельность на основе анализа, рефлексии, которая способствовала бы культивированию субъективности, целостности, ответственности.

Системообразующим фактором креативного образования является инновационная деятельность самого педагога. В этой связи остается актуальной проблема повышения креативной грамотности учителей школы. При этом не на уровне пользователя, а на уровне позволяющем самостоятельно создавать тестирующие, обучающие авторские интеллектуальные творческие дидактические средства и технологии, которые будут способствовать развитию творческого потенциала субъектов образования и повышению качества профессионального образования учителя.

При организации креативного образования следует учитывать основные структурные компоненты. Целевыми ориентирами при этом становятся:

- личностная самореализация и творческое развитие обучающихся и педагогов в креативном образовательном пространстве, создаваемом в результате организованного творческого взаимодействия;
- разработка и одновременная реализация педагогических технологий креативного обучения;
- расширение внутреннего мира обучающегося человека, его личностной и культурологической позиции.

Принципами конструирования содержания креативного образования являются его адресность и продуктивность в отношении участников организуемых учебных процессов. Главным компонентом содержания креативного образования предстает технология творческого взаимодействия. От учащихся требуется не столько усвоение многообразных данных по изучаемому вопросу, сколько ориентация в них и собственная продуктивная творческая деятельность, ведущая к созданию личностного содержания образования, которое выражается в практической деятельности на уровне школы.

Творческая ориентация креативного обучения предполагает, что оценивается, прежде всего, процесс обучения, его характер, особенности творческого взаимодействия обучающегося с педагогом, индивидуальная траектория освоения изучаемых тем, степень отличия предъявляемых результатов – от стандар-

тных и общедоступных. Решение данной проблемы имеет особое значение в отношении старшего школьного возраста, так как именно этот возраст, является благоприятным временем для развития креативности с целью закрепления ее как устойчивой характеристики личности. Это обосновано как рядом экспериментальных исследований, выявившим «всплеск» проявлений креативности в старшем школьном возрасте, так и теоретическими положениями, раскрывающими особенности развития личности в данный возрастной период.

Результаты нашего исследования согласуются с литературными данными. Критерии отбора детей были равнозначными, специальной предварительной диагностики и селекции при укомплектовании групп не производилось. Выделенные диагностические критерии, позволяющие оценить выраженность способностей к созидательному преобразованию объектов. Мы исходили из теоретических положений ряда авторов относительно критериев успешной творческой деятельности (Б.Т. Лихачев, др.):

- увлеченность свободно избранной деятельностью;
- развитие творческого мышления, способного отказаться от шаблонного решения в поисках оригинального;
- способность самостимулирования, самоорганизации и самоопределения в решении творческой задачи.

Данные выполнения субтестов невербальной креативности на контрольном этапе исследования показали, что число детей, относимых к низкопродуктивному уровню развития данного качества, сократилось как в контрольных (до 7 человек – 20,6%), так и в экспериментальных группах (до 2 человек – 5,6%). Однако в экспериментальных группах их на 18,6% стало меньше, чем в контрольных. Параллельно увеличилось количество обследуемых со средним уровнем сформированности творческих способностей: в контрольных группах оно составило 24 человека (70,6%), в экспериментальных 25 человек (69,4%). Значительные различия в сформированности исследуемого признака наблюдались у детей с высоким уровнем его развития. Так, в контрольных группах он сохранился на прежнем уровне и составил 8,8% (3 человека), в то время как в экспериментальных группах он получил развитие у 25,0% обучающихся (9 человек). Величина изменений составляет 16,7%. Выявленные различия носят достоверный характер ( $t=3,13$ ;  $P<0,01$ ). Распределение детей экспериментальных и контрольных групп по уровням сформированности креативности представлено на рис. 1.

Развитие креативности как устойчивого свойства личности в старшем школьном возрасте детерминировано следующими базовыми условиями:

- а) внутренними, к которым относятся осознание старшеклассником ценности креативных черт собственной личности; эмоционально положительное отношение к креативному процессу; наличие таких личностных качеств, как независимость, решительность, настойчивость при достижении цели, способность отстаивать свое мнение, способность к риску.

- б) внешними, в качестве которых выступают параметры креативной среды: проблемность, неопределенность, принятие, безоценочность.

Задатки творческих способностей присущи любому человеку. Нужно суметь раскрыть их и развить. Для этого необходимо создание специфической креативной образовательной среды. Основная цель такой среды – раскрыть в человеке творческие качества, способность видеть проблемы и выдвигать гипотезы, критичность мышления. Такая среда создает условия для креативного развития личности обучающихся за счет предоставления ему свободы в принятии самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения.

#### Библиографический список

1. Даутова, О.Б. Самоопределение личности школьника в профильном обучении / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб., 2006.
2. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия: монография / под общ. ред. В.Г. Рындяк. – Екатеринбург, Оренбург, 2002.
3. Михайлов, С.М. Творческая деятельность // Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1999.
4. Исакова, Г.Т. Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста: монография. – Бирск, 2013.
5. Тагариов, Р.З. Перспективы модернизации технологического образования: монография. – Уфа, 2013.
6. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. – М., 2005.

#### Bibliography

1. Dautova, O.B. Samoopredelenie lichnosti shkol'nika v profil'nom obuchenii / pod red. A.P. Tryapichnoy. – SPb., 2006.

2. Obrazovanie. Nauka. Tvorchestvo. Teoriya i opit vzaimodeystviya: monografiya / pod obsh. red. V.G. Rihndak. – Ekaterinburg, Orenburg, 2002.
3. Mikhaylov, S.M. Tvorcheskaya deyatel'nost' // Rossiyskaya pedagogicheskaya ehnciklopediya. – M., 1999.
4. Iskhakova, G.T. Razvitiye tvorcheskikh sposobnostey detey doshkol'nogo vozrasta: monografiya. – Birk, 2013.
5. Tagariev, R.Z. Perspektivnyy modernizatsii tekhnologicheskogo obrazovaniya: monografiya. – Ufa, 2013.
6. Khutorskoy, A.V. Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 02.06.14

УДК 372.3/4

**Usha T.Yu. FEATURES OF FORMATION BILINGUALISM IN OFON-STUDENTS IN FAMILIES OF LABOR MIGRANTS.** The paper identifies the factors influencing the formation of bilingual "inofon-students" in a multicultural school. The paper characterizes a communicative space of a school. The conclusion about the necessity to recognize the formation of bilingual schooling states the importance of teaching "inofons" the Russian language.

**Key words:** multicultural school, "inofon", balanced bilingualism, school communicative space.

**Т.Ю. Уша, канд. филол. наук, доц. каф. межкультурной коммуникации Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: koirahome@mail.ru**

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВИЗМА УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ В СЕМЬЯХ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ

В статье рассматривается понятие «билингвизм», называются пути формирования билингвизма. Автор определяет факторы, влияющие на формирование билингвизма учащихся-инофонов поликультурной школы, характеризует школьное коммуникативное пространство, в которое погружается инофон и в котором осуществляется спонтанное практическое общение на иностранном для него языке. Делается вывод о необходимости признания формирования билингвизма целью школьного обучения инофонов русскому языку.

**Ключевые слова:** поликультурная школа, инофон, сбалансированный билингвизм, школьное коммуникативное пространство.

**Билингвизм как понятие.** Несмотря на широчайший круг исследований, посвящённых билингвизму, по-прежнему приходится отмечать некоторую неопределённость содержания понятия и его классификаций. Прежде всего, понятие «билингвизм» применимо как к социуму так и к индивидууму: «1. ...употребление нескольких языков в пределах определённой социальной общности (прежде всего государства). .... 2. ...употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией» [1, с. 303]. Если говорить о билингвизме индивидуума, то в отечественной лингвистике существует узкое и широкое его понимание. В широком смысле – это относительное владение «другим» языком: от способности пользоваться им в определённых сферах общения до понимания лишь отдельных иностранных и диалектных слов и выражений, встречающихся в текстах художественной литературы, средств массовой информации, рекламных и т.д. [2]. Понимание билингвизма в узком смысле менялось от «одинаково совершенное владение двумя языками, применяемыми в разных условиях общения» [3, с. 125] к «то же, что *двуязычие*. 1. Способность индивида или группы пользоваться попеременно двумя языками. 2. Реализация способности пользоваться попеременно двумя языками; практика попеременного общения на двух языках» [4]. Иначе говоря, это более или менее свободное владение двумя языками – родным и, условно говоря, «другим» (неродным, иностранным, вторым). Причём, первоначально понимание билингвизма как альтернативного использования двух языков одним и тем же лицом без определения уровней владения этими языками также сменяется – учётом различий между языками, степенью владения каждым из языков, направлением языковой интерференции и т.д. (см.: [5, с. 8-18]).

По мнению Р.М. Фрумкиной, термин «...всегда был нечёток, а в данный момент его значение не только размылось, но ещё и облеклось ореолом социальных проблем» [6, с. 165]. Это стало очевидным из выступлений участников Международной конференции «Проблемы сбалансированного билингвизма», посвящённых терминологии и категоризации (Л.Н. Саакян, О.А. Ускова), диагностике (Е.Ю. Протасова, Н.В. Мальцева-Замкова.), организации учебного процесса (О.Н. Каленкова, А.В. Зеленин, С.В. Кочнева,) а также общим вопросам, связанным с билингвизмом детей (Г.Н. Чиршева, С.Н. Цейтлин, Н.М. Родина) [7].

Билингвизм как характеристика языковой личности может быть классифицирован по разным основаниям. Приведём здесь

только наиболее распространённые подходы, поскольку описание попыток классификации и систематизации билингвизма не входит в круг задач нашего исследования: наше обращение к пониманию билингвизма связано с необходимостью отбора критериев для языковой идентификации учащихся поликультурной школы.

**1. Субординативный, координативный, комбинаторный, смешанный билингвизм; семилингвизм (полуязычие).** Такое понимание билингвизма традиционно связывается с именем У. Вайнрайха, хотя принадлежит оно ещё М. Робертсу и обусловлено наличием или отсутствием психологического доминирования одного из языков. При изучении второго («другого») языка чаще всего создается субординативный билингвизм, при котором слова второго языка связываются не с системой понятий, а со словами родного языка. Субординативный билингвизм характерен для несвободного владения языком, то есть предполагается, что субъект владеет одним языком лучше, чем другим. Координативный билингвизм – владение субъектом разными языками в равной мере свободно. Он характерен для более высокого уровня владения языком, когда речевая деятельность на другом языке не связана с переводом на него с родного, а осуществляется непосредственно в понятиях и кодах второго языка. Комбинаторный тип билингвизма предполагает умение субъекта в результате сознательного сопоставления форм выражения в двух языках выбрать оптимальный вариант перевода. Именно такой вид билингвизма считается основой переводческой компетенции, которая, помимо определенного уровня владения двумя языками, включает ряд особых переводческих навыков и умений. При смешанном билингвизме у носителя языка складывается единая для двух языков понятийная система. Семилингвизм (полуязычие) связан с недостаточным овладением обоими языками, когда индивид ни одним из языков не владеет на уровне, позволяющем ему выражать сложные смыслы. Такая ситуация может возникнуть, например, при плохом организованном раннем обучении ребёнка неродному языку. Однако особо значимой нам представляется точка зрения на семилингвизм как на ситуацию не только «полуязычия», но и «полукulturия»: «...конфликтная ситуация, в которую попадает личность в результате слома традиции» [8, с. 166]. То есть именно та **актуальная** ситуация, в которой оказываются инофоны-мигранты.

**2.** С точки зрения видов речевой деятельности можно выделять билингвизм **рецептивный, репродуктивный, продуктивный** [9]. При рецептивном билингвизме субъект способен

понять прочитанные (услышанные) им речевые произведения на неродном языке и передать их содержание на родном языке. Репродуктивный билингвизм состоит в том, что индивид может воспроизвести высказывания других лиц на том языке, на котором он их воспринял. Продуктивный билингвизм заключается в способности выражать собственную мысль на разных языках.

3. С точки зрения предпочтения использования, например, когда общение происходит дома на родном языке, а вне дома – на втором, считается, что в таких случаях имеет место **«естественный билингвизм»**. **«Искусственный» билингвизм** формируется в результате изучения второго языка вслед за родным.

4. **Активный и пассивный билингвизм**. Активный билингвизм характеризуется более или менее регулярным обращением субъекта к обоим языкам. Применительно к активному билингвизму, Л. В. Щерба предлагал разграничивать «чистое двуязычие» и «смешанное двуязычие» [10]. Если предпочтение отдаётся какому-то одному языку, то следует говорить о билингвизме пассивном.

5. **Контактный и неконтактный билингвизм**. Контактный билингвизм наблюдается при поддержании билингвом связи с носителями языка, неконтактный – при отсутствии такой связи.

6. **Автономный и параллельный билингвизм**. Автономный билингвизм – результат усвоения двух языков без какого-либо их соотношения между собой. Параллельный билингвизм предполагает, что овладение языками происходит одновременно, параллельно, причём овладение одним осуществляется с опорой на овладение другим языком.

Факторами, влияющими на то, какой именно вид билингвизма может быть сформирован у школьника-инофона, мы предлагаем считать следующие:

1. Язык этнической самоидентификации.
2. Язык родителей.
3. Язык, используемый для общения в семье.
4. Последовательность овладения родным и русским языком.

5. Длительность изучения русского языка.

Кроме того, для полноценной языковой характеристики инофона мы, вслед за А.С. Маркосян, будем исходить из следующего понимания билингвизма: это «... не только и не столько способность и возможность переключения на другой язык, но реальное закрепление функций двух и более языков за разными сферами общения» [11].

**Пути формирования билингвизма**. Обычно выражения «усвоение языка» и «овладение языком» употребляют как синонимы. В то же время предлагается связывать «усвоение» с родным языком, а «овладение» – с неродным, иностранным (см. напр. [11]). Соответственно, усвоение и овладение языком, с этой точки зрения, достигается разными путями.

– Усвоение языка (родного, первого) происходит через практическое общение в языковой среде. Этапы усвоения детьми родного языка исследованы и подробно описаны С.Н. Цейтлин, Е.Ю. Протасовой, Н.М. Родиной, Р.М. Грановской, Р.М. Фрумкиной и многими другими исследователями. Такое усвоение может дополняться специальным обучением, например, в школе, направленным на знакомство с системой языка и его кодификацией. Однако носители языка к моменту поступления в школу (в разных странах этот возраст колеблется около шести лет) имеют достаточно сформированные без какого-либо специального обучения речевые навыки, позволяющие им осуществлять общение на родном языке без серьёзного коммуникативного сбоя и присутствия к изучению в школе языка как системы.

– Овладение языком осуществляется через специальное изучение языка, связанное с осознанием, интериоризацией его структуры. Это путь овладения языком неродным (вторым, иностранным). Обычно овладение предполагает специальное изучение языка, не всегда подкреплённое наличием языковой среды, то есть без практического общения на изучаемом языке с его носителями. Это может привести к ситуации, называемой «полужазычием», когда система языка изучена и понята, но навыки общения на языке отсутствуют или сформированы на низком уровне.

Русский язык для инофонов – это, прежде всего, учебный предмет, связанный с овладением именно системой русского (по сути – иностранного) языка. Затем – это язык обучения, т.е. язык, на котором осуществляется образовательный процесс (язык общения учителя с учащимися, язык учебников и т.д.). Кроме

того, для части инофонов русский язык является не только языком обучения, но также и «языком грамотности» [11, с. 76], например, для цыган, родной язык которых – бесписьменный, или для инофонов, поступающих в школу, где первоначальное обучение письму и чтению происходит на русском языке, а не на родном. Следует понимать, что язык грамотности, язык обучения, и родной язык могут не совпадать. Таким образом, если говорить о путях овладения инофоном русским языком как неродным, то совершенно очевидно, что в школьном обучении оба вышеназванных пути, по крайней мере, соседствуют, то есть сосуществуют, даже если это происходит спонтанно, без какой-либо методической организации со стороны школьного педагогического коллектива.

**Характеристика школьного коммуникативного пространства**. Школьное коммуникативное пространство (ШКП) является той самой языковой средой, в которую инофон оказывается вынужденно погружён и в которой осуществляет спонтанное практическое общение на иностранном для него языке с носителями этого языка. Именно погружение в ШКП становится для учащегося-инофона первым шагом на пути формирования билингвизма. Именно в ШКП закладываются основы аккультурации (интеграции или ассимиляции) инофонов. Иногда ШКП – единственное русскоязычное коммуникативное пространство для инофонов, если общение в семье осуществляется исключительно на родном языке, а общение с носителями русского языка вне школы ограничено. В связи с этим представляется необходимым рассмотреть это пространство именно с точки зрения его способности к осуществлению билингвального образования инофонов.

В нашем исследовании школьного коммуникативного пространства [12] мы выделили следующие его основные виды, положив в основу коммуникативно-речевые ситуации:

**первый вид** – урок; участники: ученик-ученик, ученик-учитель, ученик-учебник;

**второй вид** – внеурочная деятельность:

– спонтанная (перемена); участники: преимущественно ученик-ученик;

– тематически организованная в школе: а) посещение библиотеки; участники: учение-библиотекарь, ученик-книга; б) общение в столовой, в гардеробе, посещение медкабинета и т.д.); участники: ученик-ученик, ученик – сотрудник школы;

– тематически организованная вне школы под руководством учителя (экскурсия, посещение музея); участники: ученик-ученик, ученик-учитель, ученик – сотрудник музея, театра.

Оба вида ШКП не являются изолированными друг от друга, напротив: на уроках русского языка происходит знакомство с языком как системой; знания, полученные на уроках, подкрепляются языковой средой. Однако, если этот процесс не является управляемым и нацеленным именно на формирование билингвизма, ожидать, что все инофоны – выпускники русскоязычной школы становятся билингвами, разумеется нельзя. В связи с этим возникает несколько вопросов.

1. Об уровне овладения русским языком инофоном-выпускником средней общеобразовательной школы с русским языком как родным. Должен ли этот уровень быть соотносим с уровнем носителя русского языка, если выпускник-инофон сдаёт ЕГЭ в том же объёме и на тех же условиях, что и русскоязычный выпускник? Или же этот уровень следует соотносить с уровнями владения русским языком как иностранным, порождая «двойной стандарт» аттестации, а также проблемы с языковой идентификацией учащихся (носитель языка – инофон – билингв)?

2. О возможности формирования билингвизма учащихся-инофонов в школьном коммуникативном пространстве. Каковы будут организационные формы (подготовительное обучение, обучение на уроке, коррекционное обучение и т.п.) и методика обучения: русский язык как родной (школьный предмет), русский язык как иностранный? Или же необходимо переосмысление имеющихся форм и методов с учётом новой ситуации поликультурной школы и нерусскоязычного её контингента?

**Обучение инофонов русскому языку в русскоязычной поликультурной школе**. Современная реальность поликультурной школы такова, что для регионов, где осуществляется подготовительное обучение учеников до поступления в школу (например, в Москве), – это подготовительные классы с изучением русского языка как иностранного, на основе коммуникативно-деятельностного подхода к обучению. В соответствии с содержанием методики обучения русскому языку как иностранному учащийся овладевает практическими навыками пользования язы-

ком в целях коммуникации на ограниченном лексико-грамматическом минимуме. Знания о языке как о системе являются второстепенными, дополняющими. Поступив в школу, учащиеся переходят к изучению системы русского языка с позиций методики преподавания русского языка как школьного предмета – как родного языка для его носителей, ориентированной, естественно, на носителей языка. Обучение в школе может сопровождаться коррекционным курсом русского языка, связанным с аспектами языка (фонетика, лексика, грамматика, стилистика) или видами речевой деятельности (обучение письму, чтению, говорению, аудированию) [13]. Для Санкт-Петербурга и других регионов, где такое обучение не осуществляется, задача подготовки билингва формально возложена на учителя словесности или на школьного логопеда без какой-либо организационно-методической поддержки. При этом остаётся неразработанной процедура выявления инофонов [14; 15].

Первый вид ШКП связан с обучением русскому языку как предмету. Учитель русского языка, следуя тематическому планированию, излагает сведения о системе русского языка, основываясь, прежде всего, на материале учебника, содержащего так называемое «академическое» её (системы языка) описание, модель которого неприемлема для изучения русского языка иностранцами (в нашем случае – инофонами). В то же время другая модель учебника (лингводидактическое описание языка) для использования в школе с русским языком как родным по понятным причинам невозможна (о различии моделей описания языка см. напр. [16, с. 240-274]). Возникает противоречие между «академической» моделью учебника русского языка как родного и потребностью нерусскоязычного контингента класса в дополнительной деятельности учителя в рамках такой организационно-учебной формы как урок, которое учитель в рамках урока преодолеть не в состоянии.

По поводу того, какое именно описание системы русского языка как родного содержится в школьных учебниках, также есть разные точки зрения. Так, по мнению С.Г. Ильенко, школьная грамматика – это «интерпретация» научной грамматики, интерпретация языка с позиций различных грамматических школ и концепций, осуществляемая в разные исторические периоды по-разному. Именно такую интерпретацию С.Г. Ильенко и называет «русский язык как школьный предмет». Понятно, что такая интерпретация, адаптирующая русскую грамматику для школьного русскоязычного контингента, будет ещё дальше от аналогичной интерпретации для учащихся-инофонов, чем общая для них, исходная «научная» грамматика.

Второй вид ШКП позволяет инофону погружаться в языковую среду иностранного для него языка. Однако в силу особенностей школьного контингента данная языковая среда является тематически ограниченной (см. выше характеристику школьного коммуникативного пространства), а также даёт представление о живом реальном языке на материале не «образцовых» текстов и конструкций, а, напротив, предъявляя инофону в качестве лексико-грамматического материала «отрицательный» языковой материал. (Под образцовыми текстами мы вслед за психолингвистами понимаем тексты русской классической литературы – отрывки из художественных произведений, составляющих золотой фонд русской литературы, авторы которых (мастера слова и ученые-филологи) совершенствовали русский язык, доводили его до тонкости, создавая для нас грамматику, словарь. Именно на основе образцовых текстов организуется деятельность в обществе и накапливается опыт). Выражение «отрицательный языковой материал» ввел в лингвистический обиход Л.В. Щерба [17, с. 240-274]. Важнейшей частью «отрицательного языкового материала» он считал ошибки, которые допускают дети при освоении ими родного языка. Но прежде всего – это неузуальное использование активных словообразовательных средств – тексты разных речевых сфер и жанров. По мнению Т.А. Ладыженской, «весь отрицательный языковой материал делится на ошибки и недочёты. Ошибка – это нарушение требований правильности речи, нарушение норм литературного языка... Недочёт – это нарушение требований правиль-

ности речи, нарушение рекомендаций, связанных с понятием хорошей речи, т.е. богатой, точной и выразительной» [18, с. 30].

Именно с отрицательным языковым материалом сталкивается, в первую очередь, учащийся современной школы. И коррекция этого на уроке происходит не всегда. Однако и за рамками урока дополнительная работа по формированию билингвизма инофонов осуществляется стихийно, непланомерно, неструктурированно, без соответствующей методической основы. Коррекционная работа связана с дополнительным изучением тех же учебников с академическим описанием языка, в то время как требуется использование «интерпретаций» и методов обучения русскому языку как иностранному. Иными словами, психология усвоения русского языка как неродного в ситуации поликультурной школы (школьного предмета) должна базироваться, с одной стороны, на психологии усвоения иностранного языка, а с другой стороны – на психологии обучения родному языку, учитывающей психолого-возрастную готовность учащихся к усвоению фонетической, лексической и грамматической системы «языка грамотности».

Билингвальное обучение, в первую очередь, рассматривается применительно к иностранным языкам: «предусматривает овладение определенным предметным знанием за счет взаимосвязанного использования двух языков (родного и неродного) и овладение иностранным языком не только как средством общения, но и средством образовательной деятельности. ... **Наиболее успешно может быть реализовано в школах с углубленным изучением иностранного языка** (выделено нами. – Т.У.).» [19]. Но обучение иностранному языку, несомненно, связано с изучением не только языка, но и его культуры. Поэтому билингвизм также есть «взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимся двумя языками (родным и иностранным), освоение родной и иноязычной культуры, развитие учащихся как двуязычной и бикультурной личности» [19].

До 1991 г. этнически нерусский учащийся русской национальной полиэтнической школы – это билингв, для которого русский язык – язык грамотности и язык обучения (о содержании этих понятий см., напр. [20]). Однако билингвизм учащихся нынешней полиэтнической школы уже совершенно иного свойства. Овладение родным (первым, материнским) языком осуществляется в семье и семьей поддерживается (родители-инофоны, сами плохо владея русским языком, в семье им не пользуются). Овладение неродным (вторым, доминирующим) русским языком происходит естественным образом в школьном коммуникативном пространстве; но прежде, чем ребёнок овладеет русским языком как коммуникативно-речевой деятельностью, он, параллельно этому, а часто и опережая этот длительный процесс, вынужден пользоваться русским языком как языком грамотности и языком обучения, то есть обучаться в школе предметам на языке, фактически, иностранном. Поэтому вместо координативного (как высшей стадии) билингвизма есть опасность ухода в семилингвизм – «полужычие и полукультурии» (Р.М. Фрумкина).

Критерий овладения иностранным языком следует из тех целей, которые поставлены перед изучающим язык (самим обучаемым или программой учебного заведения). Как правило, ни эти цели, ни критерии сформированности овладения иностранным языком не предполагают формирования билингвизма, понимаемого как овладение иностранным языком на уровне, сопоставимом с уровнем носителя этого языка. Обычно это изучение языка как обязательной школьной или вузовской дисциплины или для какой-то конкретной деятельности, ограниченной тематически, хронологически, территориально и т.п. Таким образом, если речь идёт об обучении русскому языку инофонов как школьному предмету и русскому языку как иностранному в поликультурной школе, формирование билингвизма должно стать одной из целей обучения, поскольку такое обучение связано с подготовкой школьника-инофона для дальнейшего обучения в учебных заведениях на русском языке и к работе в русскоязычном коллективе, то есть формирование у инофона билингвизма – это возможность предупреждения (или коррекции последствий) его социально-языковой депривации.

#### Библиографический список

1. Зограф, Г.А. Многоязычие // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
2. Маркосян, А.С. Очерк теории овладения вторым языком. – М., 2004.
3. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1969.
4. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М., 2009.

5. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие // Зарубежная лингвистика. III. – М., 2002.
6. Фрумкина, Р.М. Психоллингвистика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2001.
7. Проблемы формирования сбалансированного билингвизма: тезисы III Международной конф. – СПб., 2012.
8. Фрумкина, Р.М. Психоллингвистика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2001.
9. Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М., 1969.
10. Щерба, Л.В. К вопросу о двуязычии // Л.В. Щерба. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.
11. Маркосян, А.С. Очерк теории овладения вторым языком. – М., 2004.
12. Уша, Т.Ю. Русский язык как неродной в школьном коммуникативном пространстве // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2012. – № 14.
13. О реализации Программы интеграции детей зарубежных мигрантов в московскую образовательную среду и их социально-культурной адаптации к условиям столичного мегаполиса: Приказ Департамента образования г. Москвы от 30.06.2006 г. № 402 [Э/р]. – Р/д: [www.alppp.ru/.../prikaz-departamenta-obrazovaniya-g—moskvy](http://www.alppp.ru/.../prikaz-departamenta-obrazovaniya-g—moskvy)
14. Уша, Т.Ю. Тестирование в поликультурной школе как средство языковой идентификации инофонов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 4(28).
15. Уша, Т.Ю. Языковая идентификация учащихся-инофонов // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2012. – № 11.
16. Маркосян, А.С. Очерк теории овладения вторым языком. – М., 2004.
17. Щерба, Л.В. О тroyаком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Л.В. Щерба. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.
18. Ладыженская, Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения. – М., 1998.
19. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М., 2009.
20. Маркосян, А.С. Очерк теории овладения вторым языком. – М., 2004.

## Bibliography

1. Zograf, G.A. Mnogoyazychie // Lingvisticheskiy ehnciklopedicheskiy slovarj. – М., 1990.
2. Markosyan, A.S. Ocherk teorii ovladeniya vtorim yazyikom. – М., 2004.
3. Akhmanova, O.S. Slovarj lingvisticheskikh terminov. – М., 1969.
4. Azimov, Eh.G. Noviy slovarj metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazyikam) / Eh.G. Azimov, A.N. Thukin. – М., 2009.
5. Vayjnraykh, U. Odnoyazychie i mnogoyazychie // Zarubezhnaya lingvistika. III. – М., 2002.
6. Frumkina, R.M. Psikholingvistika: ucheb dlya stud. viyss. ucheb. zavedeniy. – М., 2001.
7. Problemih formirovaniya sbalansirovannogo bilingvizma: tezisih III Mezhdunarodnoy konf. – SPb., 2012.
8. Frumkina, R.M. Psikholingvistika: ucheb dlya stud. viyss. ucheb. zavedeniy. – М., 2001.
9. Verethagin, E.M. Psikhologicheskaya i metodicheskaya kharakteristika dvuyazychiya (bilingvizma). – М., 1969.
10. Therba, L.V. K voprosu o dvuyazychii // L.V. Therba. Yazyikovaya sistema i rechevaya deyatel'nostj. – Л., 1974.
11. Markosyan, A.S. Ocherk teorii ovladeniya vtorim yazyikom. – М., 2004.
12. Usha, T.Yu. Russkiy yazyik kak nerodnoj v shkol'nom kommunikativnom prostranstve // Problemih i perspektivih razvitiya obrazovaniya v Rossii. – 2012. – № 14.
13. O realizacii Programmih integracii detej zarubezhnikh migrantov v moskovskuyu obrazovatel'nuyu sredu i ikh social'no-kul'turnoy adaptacii k usloviyam stolichnogo megapolisa: Prikaz Departamenta obrazovaniya g. Moskvih ot 30.06.2006 g. № 402 [Eh/r]. – R/d: [www.alppp.ru/.../prikaz-departamenta-obrazovaniya-g—moskvy](http://www.alppp.ru/.../prikaz-departamenta-obrazovaniya-g—moskvy)
14. Usha, T.Yu. Testirovanie v polikulturnoj shcole kak sredstvo yazykovoy identifikacii inofonov // Izvestiya viyss. ucheb. zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarniye nauki. – 2013. – № 4(28).
15. Usha, T.Yu. Yazyikovaya identifikaciya uchastikhshykh inofonov // Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. – 2012. – № 11.
16. Markosyan, A.S. Ocherk teorii ovladeniya vtorim yazyikom. – М., 2004.
17. Therba, L.V. O troyakom aspekte yazyikovih yavlenij i ob eksperimente v yazyikoznaniy // L.V. Therba. Yazyikovaya sistema i rechevaya deyatel'nostj. – Л., 1974.
18. Ladizhenskaya, T.A. Ustnaya rechj kak sredstvo i predmet obucheniya. – М., 1998.
19. Azimov, Eh.G. Noviy slovarj metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazyikam) / Eh.G. Azimov, A.N. Thukin. – М., 2009.
20. Markosyan, A.S. Ocherk teorii ovladeniya vtorim yazyikom. – М., 2004.

Статья поступила в редакцию 26.05.14

УДК 7.06

*Chistyuhina Ye.V. ART CULTURE OF YOUTH: AN EXPERIMENTAL STUDY.* This article reveals and analyses the results of an experimental study of levels of youth art culture by means of art within the activities of leisure centers for students. The dialogue of cultures of different epochs, different art styles and directions should form a core of the development and a competent socialization for a future specialist in a high education institute taking into account system organization of his education, upbringing, cultural and artistic leisure activities.

**Key words:** culture; youth; art culture of the individual; art; creativity; leisure centers; self-realization; artistic education.

*Е.В. Чистюхина, аспирант, ст. преп. каф. режиссуры театрализованных представлений Орловского гос. института искусств и культуры, г. Орел, E-mail: dom26@list.ru*

## ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА МОЛОДЕЖИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье раскрываются и анализируются результаты экспериментального исследования уровней сформированности художественной культуры молодежи средствами искусства в условиях деятельности студенческих досуговых центров вузовского пространства. Диалог культур разных эпох, разных стилей и направлений искусства должен составлять ядро развития и компетентностного становления личности будущего специалиста в вузе при условии системной организации его обучения, воспитания, культурно-художественной досуговой деятельности.

**Ключевые слова:** культура; молодежь; художественная культура личности; искусство; креативность; досуговые центры; самореализация; художественное воспитание.

Формирование художественной культуры студенческой молодежи следует рассматривать как процесс, представляющий собой общие закономерности и особенности развития личности в современном мире, которую убедительно представил М.С. Каган. Он отмечает, что «художественная культура представляет собой такой род культурно-художественной деятельности, внутри которого происходит переформирование общей художественной культуры в ее личностную сферу, субъективное ее принятие. В качестве важнейшего механизма взаимопроникновения общей и личностной культур происходит интерпретация как способность рассматривать личностью все богатство культуры «через себя», свои ценностные ориентации, цели, потребности, мотивы, стремления, жизненные установки» [1].

В современных научных исследованиях художественная культура личности рассматривается как сложное интегративное качество, выражающееся в способности и умении эмоционально воспринимать, осознавать и оценивать произведения искусства, а также преобразовывать окружающий мир человека по законам художественного творчества. Е.Ю. Ежова представляет художественную культуру как «конструкт, традиционное содержание которого (духовно-ценностные основания, эстетическое сознание, творческая деятельность, художественное восприятие) может быть дополнено столь актуальными аспектами, как поликультурные ориентации, креативность, диалоговое мышление, расширяющие личностный культурный опыт» [2, с. 39].

В своей монографии Павлова Л.В. определяет художественную культуру личности как «индивидуальный художественный опыт, обуславливающий возникновение высоких художественных потребностей в искусстве и формируемый преимущественно под его непосредственным воздействием» [3]. Это интегративное свойство личности обучающегося, главнейшими показателями которого являются художественная развитость и художественная образованность. Под художественной развитостью понимается сформированная любовь к художественному творчеству, к восприятию его образцов и активному действию в этой сфере человеческой деятельности; эмоциональное отношение к искусству, потребность в его высоких образцах, эстетическая наблюдательность [4, с. 132].

Б.Т. Лихачев, Е.В. Квятковский отмечают, что художественная культура личности формируется в процессе художественного воспитания, который представляет собой «целенаправленно осуществляемый обществом процесс формирования способности чувствовать, понимать, любить и оценивать искусство, наслаждаться им и создавать художественные ценности» [5, с. 29]. Язык искусства – это система образов, с одной стороны, отражающих существующую реальность. С другой стороны, создавая особый художественный мир, искусство, посредством влияния на реципиента (слушателя, зрителя и т.д.), преобразует эту реальность.

Вопросы теории художественной культуры и художественного сознания нашли отражение в трудах М.М. Бахтина, Г.Д. Гачева, М.С. Кагана, Л.Н. Когана, Б.Т. Лихачева и др. Проблемам приобщения молодежи к культурным ценностям посвящены исследования Т.И. Баклановой, Е.Ю. Ежовой, Л.В. Ермоловой, В.В. Корешкова, В.С. Кузина, В.К. Лебедко, С.П. Ломова, А.Н. Малюкова, Б.М. Неменского, Н.Н. Ростовцева, Н.М. Сокольниковой, В.Я. Суртаева, А.С. Хворостова. Влияние искусства и художественно-творческой деятельности на жизнь общества и человека исследовали в своих работах Л.С. Выгодский, Ю.Б. Борева, Ю.Н. Давыдова, Е.Б. Долинская, Е.А. Дукова, В.С. Жидков, В.Ф. Зива, А.Я. Зись, Ю.Н. Капустина, Ю.А. Лукина, К.Б. Соколов, Л.Н. Столович и др.

В нашем исследовании художественная культура личности понимается как интегративное, личностное образование, включающее художественную образованность и художественную развитость, обуславливающих возникновение высоких художественных потребностей в искусстве, представляющие совокупность компонентов художественной культуры личности. Уровень сформированности художественной культуры определялся у респондентов с помощью разработанных критериев:

- информационно-когнитивного, основными компонентами которого являются художественная образованность, потребность в общении с искусством, его осмысления и анализа, умение пользоваться художественно-образной информацией, развитость художественного вкуса;

- аксиологического – ценностное отношение к произведениям искусства, культуре, наличие позитивного образа национальной культуры, художественное восприятие, художественные чувства, художественный идеал;

- рефлексивно-деятельностный, интегральной характеристикой которого является наличие рефлексивной позиции к художественным и общекультурным знаниям, а так же готовность к художественно – творческой деятельности по усвоению и созданию социокультурного опыта.

Состояние проблемы формирования художественной культуры молодежи в условиях студенческих досуговых центров исследовалось в деятельности следующих высших учебных заведений города Орла: ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет»; ФГБОУ ВПО «Орловский государственный аграрный университет»; ФГБОУ ВПО «Государственный университет учебно-научно-производственный комплекс»; Орловский филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»; ГОУ ВПО «Орловский государственный институт экономики и торговли»; ФГКОУ ВПО «Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова», ФГБОУ ВПО «Смоленский государственный университет». На различных этапах в экспериментальном исследовании приняли участие 433 респондента в возрасте от 17 до 25 лет. В социологическом опросе и анкетировании принимали участие и студенты, занимающиеся в досуговых центрах и не посещающие.

Цель констатирующего эксперимента – осуществить диагностику уровня сформированности художественной культуры молодежи. На первом этапе констатирующего эксперимента было проведено социологическое исследование методом анкетирования респондентов, которое было направлено на выявление уровня художественной культуры студенческой молодежи. Число опрошенных составляло 433 чел. (студенты, обучающиеся в вузах г. Орла и г. Смоленска). Была предложена анкета, которая состояла из 40 вопросов.

В социологическом опросе также принимали участие руководители студенческих досуговых центров. Результаты опроса показали, что проблема формирования художественной культуры молодежи актуальна. Большинство из них отмечают, что воздействие различных видов искусств, в процессе внеучебной досуговой деятельности оказывает огромное влияние на формирование художественного сознания, вкуса, художественно-эстетического мировосприятия, ценностного отношения к произведениям искусства, традиционной народной культуре, а так же способствует национальной самоидентификации молодежи.

В своем исследовании мы используем трехуровневую шкалу развития художественной культуры студентов в процессе деятельности молодежных досуговых центров. Каждый уровень включает специфическую характеристику, которая определяется на основе показателей выделенных нами выше критериев.

**Высокий уровень** (креативно-интегрированный) сформированности художественной культуры личности (от 110 до 130 баллов) характеризуется наличием художественных знаний, умений, творческих качеств и способностей; присутствием творческой инициативы применять полученные художественные знания в практической деятельности, умение подбирать образные средства выражения своего замысла, активно развивая творческие способности.

**Средний уровень** (конструктивно-интерпретирующий) сформированности художественной культуры личности (от 90 до 109 баллов) характеризуется наличием художественных знаний, но недостаточным умением их использовать в творческой самореализации, несформированной потребностью во всех видах искусства, предпочитая лишь общедоступные виды, а так же наличием творческих качеств и способностей в их слабо развитом состоянии.

**Низкий уровень** (художественно-неориентированный) сформированности художественной культуры личности (от 60 до 89 баллов) характеризуется отсутствием полноты художественных знаний, ограниченностью умений, творческие качества и способности либо отсутствуют, либо находятся в зачаточном состоянии.

Анкетирование показало, что 72 % респондентов имеют низкий уровень художественной культуры (310 чел.), 17% респондентов имеют средний уровень художественной культуры (74



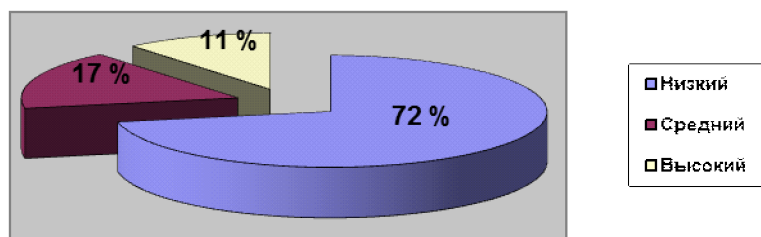


Рис. 2. Показатели уровней сформированности художественной культуры личности

чел.) и 11% респондентов имеют высокий уровень художественной культуры (48 чел.) (рис. 2).

В результате проведенного анкетирования можно сделать вывод о том, что уровень сформированности художественной культуры студенческой молодежи является низким и необходимо вести работу в данном направлении.

Результаты констатирующего эксперимента выявили отношение молодежной аудитории к литературе, музыке, театру, кинематографу, живописи, хореографии, эстраде. Так необходимо отметить, что читающей молодежи (70%) гораздо больше, чем нечитающей (30%). Но при этом в отношении к литературе и чтению можно выделить следующие основные тенденции:

- предпочтение отдается таким жанрам как фантастика (55%), детективы (45%), мелодрамы (25%), которые чаще всего являются низкосортной, бульварной литературой;
- популярностью пользуется и такой жанр как сказка (24%);
- большое воздействие на выбор литературы молодежью оказывают реклама, пропаганда и мода;
- существенную роль в выборе литературы играет приверженность групповым интересам и стереотипам.

Анализируя музыкальные предпочтения студенческой молодежи, мы делаем вывод, что главным музыкальным знаком нашего времени является музыка масс-культуры. Как отмечает В.В. Задерацкий, исследуя проблему художественного воспитания, приобщения молодежи к высокому искусству, что «Оглушительный успех музыкального шоу-бизнеса в нашей стране сформировал не только «вкусы», но и устойчивое нежелание миллионов вообще замечать всю совокупность величайшего богатства, накопленного человечеством в ходе многовековой истории. Высокое искусство музыки во всем мире сегодня находится, пожалуй, в наихудшем положении, поскольку получило затмевающую горизонт альтернативу» [6; 4].

Молодежь обращается к музыке чаще, чем к другим видам искусства. Но большинство молодежи предпочитает наиболее элементарные, легкие для восприятия музыкальные жанры – поп, рэп, рок. Произведения классики, фольклор в структуре музыкальных интересов занимают последние места. Результаты анкетирования показали, что среди музыкальных направлений лидирующую позицию занимает поп-музыка (50%), за ней следует рэп (43%), и на третьем месте – рок-музыка (36%), и только лишь 21% респондентов слушает классическую музыку. Но самое интересное, что при таких показателях, на вопрос «Каких отечественных и зарубежных композиторов вы знаете?» 50% называют классиков: П.И. Чайковского, В.А. Моцарта, П. Глинку, И.С. Баха, Л. Бетховена, и только лишь 21% – современных композиторов, представителей шоу-бизнеса: И. Крутого, И. Укупника, К. Меладзе, а так же Р. Паулса, И. Резника, А. Пахмутову. Это говорит о том, что знания, полученные в общеобразовательной или музыкальной школах, не влияют на формирование музыкального вкуса и предпочтений современной молодежи, а становятся рудиментом, который впоследствии отпадает за ненадобностью.

Проанализировав отношение молодежной аудитории к театру мы можем сделать вывод, что это вид искусства становится менее востребованным, чем остальные. Такая тенденция возникает из-за неразвитости у значительной части молодежи зрительской театральной культуры восприятия спектакля, низким уровнем общей культуры. Косвенным подтверждением тому является абсолютизация сюжетной канвы пьесы и недооценка других структурных компонентов театрального спектакля. «Многие молодые люди искренне полагают, что у театра нет будущего, – отмечает в своем исследовании В.Я. Суртаев, что его из

культурного пространства постепенно вытесняют видео, телевидение и Интернет» [7, с. 189].

Анкетирование выявило, что 64% респондентов не посещают театры, из них 7% не были в театре ни разу, 36% любят театральное искусство, называют спектакли, просмотренные за последнее время. Самые популярные ответы на вопрос «Какие отечественные и зарубежные театры вы знаете?» – Большой и Малый (23%); МХАТ, ТЮЗ, Ленком, Оперный театр, Театр Советской Армии, театры г. Орла и г. Смоленска, Театр на Таганке, Театр Вахтангова, европейские

театры (10%). Театральных режиссеров знают только 21% опрошенных: Станиславского, Немировича-Данченко, Виктюка, Любимова, Волчек, Соломина, Захарова, Табакова, Фоменко, Брука, Круга, Михалкова, Меньшикова. Такие показатели являются результатом того, что современный театр не использует своих воспитательных возможностей. И не только потому, что он не является массовым видом искусства (молодежь нечасто бывает в театре, в среднем не более 1-2 раз в год), но еще и потому, что в погоне за модой и прибылью многие театры, режиссеры, драматурги выдают «продукцию» крайне низкого художественного и эстетического уровня.

Наиболее востребованным видом искусства является кино, но при этом многие молодые люди посещают кинозалы имея внехудожественные мотивы – стремление развлечься, отдохнуть «расслабиться», сменить обстановку и т.д. (60%). Художественно-эстетические мотивы для большей части аудитории носят вторичный характер или вовсе не имеют никакого значения. Современной молодежи импонирует, что экранная культура несет в себе внешне привлекательные и легко усваиваемые идеи и символы, апеллирует к веяниям современной моды и эталонам престижного потребления, не требует напряженных размышлений, позволяет расслабиться, отвлечься от «прозы жизни», не поучает, а развлекает, проповедует гедонизм как основную духовную ценность.

Востребованы все кинематографические жанры. Современный молодой зритель отдает сегодня предпочтение самому легкому жанру – комедии (76%), в соответствии с вышеназванными мотивами. Причем современные комедии в большинстве своем примитивного содержания, ориентированы на самую невзыскательную аудиторию, пропагандируют пошлый юмор, низкосортные, а иногда и скабрзные шутки, и больше похожи на реалисти-шоу в стиле «комеди-клуб», где о художественной глубине, духовности, эстетической ценности говорить не приходится. Вторую позицию в выборе занимает приключенческий жанр (58%), третье место разделили между собой драма и историческая драма (38%), фильмы-ужасы (37%), мистика и фэнтези (34%), немного им уступают триллеры (29%), документальные и познавательные фильмы (26%), и завершают список анимационные фильмы (21%), боевики (17%), мюзиклы (14%). Конечно для того, чтобы смотреть и понимать последний жанр необходимо специальное образование, или увлечение.

Современный отечественный кинорежиссер уступает зарубежному и по количеству фильмов и по качеству. Поэтому ничего удивительного в том, что большинство выбирает последний, называя фамилии зарубежных режиссеров и актеров: Тим Бертон, Спилберг, Тарантино, Кубрик, Кэмерон, Кустурица, Хичкок (30%), Б. Питт, Дж. Депп, К. Ривз, Б. Уиллис, Л. Ди Каприо, Шварценеггер, С. Баллок, С. Сталлоне, Ли Мин Хо, Дж. Чан, Ч. Татум, М. Монро и т. д. (52%). Среди отечественных кинорежиссеров и актеров лидируют Н. Михалков (33%), Ф. Бондарчук (21%), Л. Гайдай (10%), но некоторые называют и А. Тарковского, С. Эйзенштейна, Э. Рязанова, Р. Литвинову, Бекмамбетова (2-5%); наиболее известным российским актером является С. Безруков (26%), называют так же С. Бодрова, А. Абдулова, Н. Караченцева, Л. Ахеджакова, Е. Гусеву, М. Порошину, К. Хабенского, О. Ефремова, В. Холодную и т. д. (3-6%).

Шедевры мирового кино, имеющие художественную ценность, не могут нести в полном объеме необходимой воспитательной нагрузки, образно выражая менталитет других наций, они не являются средством культурной самоидентификации личности, воспроизводства социума посредством формирования и распространения национального самосознания, чувства

патриотизма. Каково бы ни было художественно-эстетическое, профессиональное качество зарубежного фильма, он не способен сформировать из отечественного зрителя чувство идентичности со своей культурой, судьбой своего отечества.

Самые низкие показатели художественных знаний продемонстрировали респонденты анкетирования в отношении к искусству живописи. Анализ показал, что только 22% время от времени посещают художественные выставки и музейные учреждения, а 68% не посещают и не интересуются. Самым известным живописцем в молодежной среде является К. Малевич (32%) с его работой «Черный квадрат», на следующей позиции стоят И. Репин (21%), Шишкин (18%), П. Пикассо (12%). Студенты, называя имена мастеров искусства, творчеству которых отдают предпочтение, как правило, используют ту информацию, которую они получили либо еще в процессе школьного или дополнительного образования (24%), либо через непосредственное потребление произведений искусства в последнее время, либо через общение со сверстниками и знакомыми. Иногда указываются имена деятелей искусства, чье творчество активно пропагандируется средствами массовой коммуникации.

Для плодотворного созидания художественных ценностей необходимы потребность в художественном творчестве, определенные способности и навыки. Затруднение в ответе вызывал вопрос о наличии творческих способностей – 35% респондентов таковыми не обладают?! С момента поступления в вуз редко кто из студентов продолжает развивать свои способности и навыки художественного творчества. В нашем исследовании таковых оказалось 83%. На основании таких результатов, мы можем сделать вывод о том, что молодые люди не понимают, как можно развивать способности вне учреждений художественного образования. Но при этом 95% опрошенных считают, что искусство помогает внутренне совершенствоваться, адаптироваться в окружающем социуме, формировать культуру личности

и художественный вкус, налаживать межличностные связи и развивать врожденные творческие способности.

О потребности студенчества в художественном созидании можно судить по количеству желающих заниматься (38%) и занимающихся художественно-творческой деятельностью в студенческих досуговых центрах (20%). Не испытывают потребности и не желают заниматься творческой самореализацией 42% опрошенных респондентов мотивируя свой ответ нехваткой времени или отсутствием интереса к данному виду деятельности.

Первоочередной задачей молодежных досуговых центров является формирование культурной личности, умеющей ориентироваться в мире национальной и мировой культуры, творчески самореализовываться, соблюдая при этом национальные культурные нормы, создавать креативные проекты. При неразвитости духовных потребностей возможности для самосовершенствования, самореализации зачастую не используются молодежью. По данным анкетирования уровень собственного образования устраивает менее половины молодых респондентов (46%) и они чувствуют потребность повышать свое образование и культурно развиваться.

Подводя итог, можно утверждать: насколько соответствует деятельность студенческих досуговых центров в формате вуза интересам культурно-художественного развития личности, зависит не только эффективность художественного воспитания, поступательный характер культурных процессов, но и динамика изменения ценностных ориентаций российской молодежи. Культура и искусство, работая на будущее, определяют развитие личностных приоритетов человека, входящего в открытое мировое пространство, где представленные функции искусства способствуют взаимопониманию многообразия культур современного мира. С.Н. Батракова отмечает, что «формирование целостной личности, как это демонстрирует история развития педагогики и как это показывают исследования теоретиков-классиков и труды современных ученых, возможно лишь на путях культуры» [8, с. 4].

#### Библиографический список

1. Каган, М.С. Человеческая деятельность (Опыт систем. анализа). – М., 1974.
2. Ежова, Е.Ю. Развитие художественной культуры личности в поликультурном образовательном пространстве: автореф. дис. ... д-ра культурологии. – Саранск, 2011.
3. Павлова, Л.В. Развитие гуманитарной культуры студентов вуза: монография. – М., 2010.
4. Лузина, Л.М. Понимание как духовный опыт (о понимании человека). – Псков, 1997.
5. Лихачев, Б.Т. Сущность, принципы и система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы // Сов. педагогика. – 1980. – № 7.
6. Задерацкий, В.В. Мир, музыка и мы. Размышления без темы // Муз. академия. – 2001. – № 4.
7. Суртаев, В.Я. Молодежь и культура. – СПб., 1999.
8. Батракова, С.Н. Методологические основы педагогического процесса: учеб. пособие. – Ярославль, 2001.

#### Bibliography

1. Kagan, M.S. Chelovecheskaya deyatel'nost' (Opit sistem. analiza). – M., 1974.
2. Ezhova, E.Yu. Razvitie khudozhestvennoy kul'turnykh lichnosti v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve: avtoref. dis. ... d-ra kul'turologii. – Saransk, 2011.
3. Pavlova, L.V. Razvitie gumanitarnoy kul'turi studentov vuza: monografiya. – M., 2010.
4. Luzina, L.M. Ponimanie kak dukhovniy opit (o ponimani cheloveka). – Pskov, 1997.
5. Likhachev, B.T. Suthnost', principii i sistema ehsteticheskogo vospitaniya uchathikhsya obtheobrazovatel'noy shkoli // Sov. pedagogika. – 1980. – № 7.
6. Zaderackiy, V.V. Mir, muzika i mih. Razmishleniya bez temih // Muz. akademiya. – 2001. – № 4.
7. Surtaev, V.Ya. Molodezh i kul'tura. – SPb., 1999.
8. Batrakova, S.N. Metodologicheskie osnovi pedagogicheskogo processa: ucheb. posobie. – Yaroslavl, 2001.

Статья поступила в редакцию 04.06.14

УДК 378

**Shibayev V.P., Shibayeva L.M. METHODOLOGICAL AND ETHICAL ASPECTS OF TEACHERS IN THE PROCESS OF PREPARATION TO TEACH A LESSON ON AN INTERACTIVE BASIS.** In the article the main methods, forms and ethical aspects of work of a professor for teaching a lesson on an interactive basis are considered. The research studies combination of active, interactive and extra-curricular work with the purpose of forming and developing professional skills of students as one of the basic requirements to realize main educational programs. The author offers methods, forms and ethical aspects of the work of a teacher in teaching process with the interactive base.

**Key words:** active and interactive forms of lessons; interactive competence; lecture; practical lesson; ethical aspect.

**В.П. Шибеев**, доц., канд. пед. наук, Ставропольский гос. аграрный университет г. Ставрополь, E-mail: stgau@stgau.ru; **Л.М. Шибеева**, доц., канд. пед. наук, Северо-Кавказский Федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: stgau@stgau.ru

## МЕТОДИЧЕСКИЕ И ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЯ НА ИНТЕРАКТИВНОЙ ОСНОВЕ

В статье рассматривается понятие «интерактивное обучение», обосновывается широкое использование активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся как одно из требований к условиям реализации основных образовательных программ. Предлагаются основные методы, формы и этические аспекты работы преподавателя по проведению уроков на интерактивной основе.

**Ключевые слова:** активные и интерактивные формы занятий; интерактивная компетентность; лекция; практическое занятие; этический аспект.

Значимость применения образовательных технологий и интерактивных методов в процессе обучения была актуализирована внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов Высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) на основе компетентностного подхода. Широкое использование активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся становится одним из требований к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата (магистратуры).

Образовательное учреждение должно предусматривать использование в образовательном процессе активных форм проведения занятий с применением электронных образовательных ресурсов, деловых и ролевых игр, индивидуальных и групповых проектов, анализа производственных ситуаций, психологических и иных тренингов, групповых дискуссий в сочетании с внеаудиторной работой для формирования и развития общих и профессиональных компетенций обучающихся [1].

Термин «интерактивный» означает взаимодействие, нахождение в режиме беседы, диалога с кем-либо. Интерактивная компетентность преподавателя — это способность организовать интерактивное, эффективное взаимодействие обучаемых на основе интенсивных технологий; умение управлять командной работой. Поскольку все практические занятия проводятся в групповой работе, то преподавателю необходимо также владеть навыками командообразования (умение определить лидеров, грамотно распределить роли и организовать внутрикомандную и межгрупповую дискуссию, корректно управлять всеми процессами взаимодействия) и стратегиями взаимодействия (компромисс, сотрудничество, конкуренция, избегание, приспособление), что позволит преподавателю добиться на интерактивных занятиях образовательной результативности [2].

Все интерактивные методы ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения. На современном этапе образовательный процесс профессиональной школы направлен на выполнение социального заказа — формирование самостоятельной, активной, инициативной, творческой личности, личности, готовой к сотрудничеству, к самостоятельной организации пространства деятельности. Интерактивные методы обучения наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу, так как они предполагают со-обучение (коллективное, обучение в сотрудничестве), причем и обучающийся, и педагог являются субъектами учебного процесса. Педагог чаще выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, фасилитатора, создателя условий для инициативы учащихся. Интерактивное обучение основано на собственном опыте обучающихся, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого профессионального опыта. Обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает отличную от привычной логики образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение [3].

В интерактивной форме могут проводиться как практические (семинарские) занятия, так и лекции, среди которых можно выделить следующие: проблемная лекция, лекция с запланированными ошибками (лекция-провокация), лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция «пресс-конференция», лекция-диалог и другие.

Среди интерактивных подходов, которые можно использовать на практических (семинарских) занятиях, современная пе-

дагогика выделяет целый арсенал: творческие задания; работа в малых группах; интерактивная экскурсия; видеоконференция; социально-психологический тренинг; дискуссия; мозговой штурм (мозговая атака); кейс-технологии; ассессмент-центр; фокус группа; метод портфолио; метод проектов; сократический диалог; метод «Займи позицию»; метод «Дерево решений»; метод «Попс-формула» и др..

С этической точки зрения преподаватель в образовательном процессе должен:

- обеспечивать дружескую атмосферу на занятии и выражать положительную и стимулирующую ответную реакцию;
- показать высокий профессионализм, хорошее знание материала в рамках учебной программы;
- обладать способностью лидировать;
- уметь вести диалог;
- обладать речевой культурой и, в частности, свободным и грамотным владением профессиональной терминологией;
- иметь прогностические способности, позволяющие заранее предусмотреть все трудности в усвоении материала;
- облегчать подготовку к занятиям, но при этом не придумливать аргументы при дискуссиях самому;
- заранее готовить вопросы, которые можно было бы ставить на обсуждение по ходу занятия, чтобы не давать погаснуть дискуссии, обсуждению;
- подчеркивать образовательные, а не соревновательные цели студентов;
- стимулировать исследовательскую работу;
- провоцировать интерес, затрагивая значимые для студентов проблемы;
- не допускать ухода за рамки обсуждаемой проблемы;
- способствовать личному вкладу студентов и свободно-му обмену мнениями при подготовке к интерактивному обучению;
- не оставлять без внимания ни одного неверного суждения, но не давать сразу же правильный ответ;
- помочь участникам занятия прийти к единому согласованному решению, путем поиска общих тенденций, при этом подчеркивая важность различных позиций и подходов;
- анализировать и оценивать проведенное занятие, подводить итоги, результаты;
- уметь быть объективным и владеть собой;
- в заключительном слове подвести группу к конструктивным выводам, имеющим познавательное и практическое значение;
- добиться чувства удовлетворения у участников, т.е. поблагодарить всех студентов за активную работу, выделить тех, кто помог в решении проблемы [3].

Применение интерактивных технологий в условиях вузовской подготовки следует рассматривать как ресурс личностного саморазвития будущего педагога. Они готовят студентов к конструктивному профессиональному общению; формируют ценностные ориентации и установки профессиональной деятельности; способствуют большей вовлеченности участников взаимодействия в процесс обучения, побуждают их к непроизвольной активности; способствуют проявлению личностных качеств студентов, их индивидуальных особенностей, стремления к самопознанию и личностному саморазвитию; провоцируют у обучаемых проявление рефлексивных процессов, предоставляют возможность для всестороннего анализа, интерпретации, осмысления полученных результатов.

## Библиографический список

1. Активные и интерактивные формы обучения: методические рекомендации / И.В. Анашкина. – Тамбов, 2011.
2. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М., 2009.
3. Гущин, Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал университета «Дубна». – Дубна. – 2012. – № 2.

## Bibliography

1. Aktivnihe i interaktivnihe formih obucheniya: metodicheskie rekomendacii / I.V. Anashkina. – Tambov, 2011.
2. Panfilova, A.P. Innovacionnihe pedagogicheskie tehnologii. Aktivnoe obuchenie: ucheb. posobie dlya stud. vihshe. ucheb. zavedenij / A.P. Panfilova. – M., 2009.
3. Guthin, Yu.V. Interaktivnihe metodih obucheniya v vihshej shkole // Psikhologicheskij zhurnal universiteta «Dubna». – Dubna. – 2012. – № 2.

Статья поступила в редакцию 10.06.14

УДК 614.2:378.1

**Abdulgalimov R.M., Abdulgalimova G.N. A PROFESSIONAL OUTLOOK OF A MEDICAL DOCTOR IN THE STRUCTURE OF ITS PROFESSIONAL CULTURE.** The work states changes in the educational sphere that made the problem of life value aspects very important. In the article the most topical questions of the modern society are examined, a way of understanding the term "professional culture" is given. Praxeological and mental sides of the professional culture and of the professional outlook of a medical doctor are studied. The authors conclude that the technology of the process of forming the outlook of future doctors contains a system of modern ideas, principals, means, methods, competitive factors of forming, which are connected with micro- and macro-environment of students, their priorities, as well as a criteria system for assessment of their outlook.

**Key words:** professional culture, professional outlook, medical doctor, praxeological and mental components.

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

## МЕСТО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ВРАЧА В СТРУКТУРЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье обосновываются изменения в сфере образования, которые актуализировали проблему ценностных аспектов жизни. Рассматриваются актуальные вопросы современного общества, представлен подход к определению понятия «профессиональная культура», рассмотрены праксиологическая и ментальная сторона профессиональной культуры и профессионального мировоззрения врача. Авторы приходят к выводу, что технология процесса формирования мировоззрения будущих врачей включает систему современных идей, принципов, совокупность субъектов мировоззренческой подготовки, средств, форм, методов, конкурирующих факторов формирования, связанных с макро- и микросредой обитания студентов, приоритетных направлений и критериальную систему оценки мировоззрения.

**Ключевые слова:** профессиональная культура, профессиональное мировоззрение, врач, компоненты праксиологический и ментальный.

Становления глобального мира в современных условиях изменение природы знания и мировоззрения ведут к существенным изменениям в сфере образования тенденции развития, которого актуализировали проблему ценностных аспектов в процессе человеческой жизни.

Современные подходы к высшему образованию базируются на необходимости эффективного формирования профессиональной культуры каждого специалиста. Овладение культурой способствует реальному пониманию человеком самого себя, своего места и своей роли в мире.

Нужно отметить, что понятие «профессиональная культура» часто употребляется вне связи с культурой в целом. Одни авторы обращаются к нему при рассмотрении социализации личности, не касаясь его сущности, другие, не определяя явления, тем не менее, различают общую и профессиональную культуру. Определенный вклад в развитие теории профессиональной культуры внесли Абросимова Л.Ф. [1], Баталов А.А. [2], Батура П.М. [3], Эйхельберг Е.А. [4]. Понимание сущности и структуры данного явления не выходит за пределы представлений Соколовой Г.Н. о профессиональной культуре как исключительно личностной характеристике специалиста, выражающей меру развития потребностей и способностей индивидов [5].

Анализ точек зрения на профессиональную культуру позволяет констатировать, что для большинства авторов характерен несистемный подход к проблеме: в одном случае это выражает-

ся в немотивированном наборе элементов, в другом – в сведении исследуемого феномена либо к совокупности знаний и навыков, либо к стилю мышления и общения.

Под профессиональной культурой врача мы понимаем общественное явление, выражающее степень овладения профессиональной группой, ее представителями праксиологическими и ментальными компонентами медицинской специальной деятельности с целью воспроизводства здоровья человека как основного капитала государства.

В структуре профессиональной культуры будущего врача мы выделили праксиологическую и ментальную стороны.

Ментальная сторона выступает интегральной характеристикой сознания и самосознания субъекта профессиональной медицинской культуры, нравственно-мировоззренческих и эстетических предпосылок деятельности врача. В ее составе выделяются такие элементы, как профессиональное сознание, профессиональное самосознание, профессиональное мировоззрение, профессиональное мышление, профессиональная мораль.

Парапсиологическая сторона характеризует способ взаимодействия субъекта с орудиями и предметом труда, а также степень его готовности к конкретному виду деятельности. В ее составе выделяются такие элементы, как профессиональные медицинские знания, навыки и умения, в том числе стиль профессионального мышления.

Особое место в профессиональной культуре будущего врача принадлежит профессиональному мышлению во многом обусловленное технологией и объективной логикой медицины (лечения) как вида деятельности, которое выступает организующим началом в процессе становления и самоопределения в профессии. Профессиональная мораль – часть общей трудовой морали, которая, являясь элементом профессиональной культуры, выступает регулятором профессионального поведения врача. Профессиональная группа представителей медицинской профессии только тогда отвечает ожиданиям общества, когда она в состоянии продуцировать корпоративный свод формализованных и неформализованных норм.

Профессиональное сознание врача есть такой вид отражения действительности, в котором аккумулируется вся совокупность алгоритмов, норм, ценностей и языка, свойственных «врачеванию» как виду профессиональной деятельности.

Движущей силой развития профессионального медицинского сознания выступает постоянно воспроизводящееся противоречие между консервативным и динамичным началами. Отражением этого процесса является профессиональное самосознание врача, которое содержит устойчивые представления об определенной профессиональной, социальной, психологической и нравственной идентичности членов профессиональной группы врачей, о ее свойствах как целого. В профессиональном самосознании выкристаллизовывается осознание общности интересов, формируются и функционируют механизмы социально-психологической консолидации группы и поддержания стабильности ее социального положения.

Наравне с профессиональным самосознанием стоит профессиональное мировоззрение. Выделение его в качестве специфического среза общего мировоззрения и элемента профессиональной культуры врача все еще является дискуссионным, однако мы считаем, что объектом отражения профессионального мировоззрения выступает не только специально-научная, биоэтическая, антропоцентрическая, но и информационно-технологическая картина мира. Обретение профессионального мировоззрения будущим врачом является одним из важнейших критериев адаптированности личности к профессиональной среде.

В компонентном составе профессионального мировоззрения врача мы также выделяем два вида: прагматологические и ментальные, обусловленные требованиями профессии к личности, содержанием человеческих связей и отношений, определяемых как характером труда и его содержанием, так и местом профессиональной группы в системе общественного разделения труда, а, следовательно и в социальной структуре общества.

Прагматологический компонент мировоззрения врача включает в себя регулятивные принципы (методы) деятельности, поведения, общения и убеждения. В убеждениях синтезируются

профессиональные медицинские знания, умения и навыки, профессионально-медицинского мышления, профессиональные взгляды, вера в их истинность, социальные ценности и идеалы, чувства врача, его эмоциональное отношение к профессиональным знаниям, ценностям, идеалам и волевая готовность к действиям. Цепочка мировоззренческого становления специалиста включает: *знание – ценности – убеждения – волю к действию*.

Прагматологический компонент мировоззрения врача мы распределили на четыре подкомпонента (уровни): мироощущения, мировосприятие, миропонимание и мировзаимодействие. Ментальный компонент, являясь интегральной характеристикой сознания и самосознания врача как субъекта профессиональной культуры, нравственно-мировоззренческих и эстетических предпосылок врачебной деятельности выражает жизненные, практические установки врача, устойчивые образы мира, эмоциональные предпочтения, свойственные субъекту и его культурной традиции. В профессиональном сознании врача аккумулируется вся совокупность алгоритмов, норм, ценностей и языка, свойственных профессионально-медицинской деятельности.

Профессиональная картина мира врача реконструируется в процессе его практической деятельности в сфере медицины и представляет собой сложное ментальное образование в его сознании с картинами мира: социально-научным, биоэтическим, антропоцентрическим, информационно-технологическим. Для любой картины мира врача характерны три основные ведущие компоненты:

- а) знания о природе;
- б) знания об обществе;
- в) знания о человеке и его сознании (духовности).

Взаимообогащение философского и медицинского знания способствует духовному развитию врача и повышению качества мировоззренческой культуры и эффективности врачевания. Философия предлагает врачу систему ответов на мировоззренческие вопросы и в мировоззрении врачей выступает в качестве мировоззренческо-методологической основы современной научной картины мира, интеграции естественнонаучных, медицинских и гуманитарных знаний. Она служит методологической основой медицинской теории и практики врача. В интегральном виде общечеловеческое содержание мировоззрения врача проявляется в совокупности его общечеловеческих качеств личности, выражающихся в деятельностном отношении к окружающему миру, к другим людям и самому себе. Технология процесса формирования мировоззрения будущих врачей включает систему современных идей, принципов, совокупность субъектов мировоззренческой подготовки, средств, форм, методов, конструирующих факторов формирования, связанных с макро- и микросредой обитания студентов, приоритетных направлений и критериальную систему оценки мировоззрения.

#### Библиографический список

1. Абросимова, Л.Ф. Формирование мировоззренческой культуры студентов в вузе гуманитарного профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2009.
2. Баталов, А.А. Профессиональное мышление: философские проблемы: дис. ... д-ра филос. наук. – Свердловск, 1986.
3. Батура, П.М. Профессиональная культура молодежи села: проблемы и перспективы: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Минск, 1990.
4. Эйхельберг, Е.А. Профессиональная культура инженера в современном обществе: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Томск, 1989.
5. Соколова, Г.Н. Труд и профессиональная культура (опыт социологического исследования). – Минск, 1980.

#### Bibliography

1. Abrosimova, L.F. Formirovanie mirovozzrencheskoy kul'turii studentov v vuze gumanitarnogo profilya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Smolensk, 2009.
2. Batalov, A.A. Professionalnoe mihslenie: filosofskie problemih: dis. ... d-ra fil. nauk. – Sverdlovsk, 1986.
3. Batura, P.M. Professionalnaya kul'tura molodezhi sela: problemih i perspektivih: avtoref. dis. ... kand. fil. nauk. – Minsk, 1990.
4. Eihjkeljberg, E.A. Professionalnaya kul'tura inzhenera v sovremennom obshestve: avtoref. dis. ... kand. fil. nauk. – Tomsk, 1989.
5. Sokolova, G.N. Trud i professionalnaya kul'tura (opiht sociologicheskogo issledovaniya). – Minsk, 1980.

Статья поступила в редакцию 02.07.14

УДК 372.3

**Bagina O.A., Zaykin M.I. FEATURES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCES IN PUPILS OF ELEMENTARY SCHOOL IN CONDITIONS OF A RURAL SCHOOL.** In the article possible ways of realization of a competence-based approach in conditions of a rural school are discussed. In the course of the analysis of originality of the educational process in a rural community, the pedagogical conditions of successful formation of components of the key communicative competence in elementary school pupils have been formulated.

**Key words:** competence-based approach; rural school; communicative competences; features of formation.

**О.А. Багина**, преп. каф. начального общего и специального (коррекционного) образования, КОГОАУ ДПО «Институт развития образования Кировской области», г. Киров, E-mail: or\_1978kirov@mail.ru;  
**М.И. Зайкин**, д-р пед. наук, проф. Арзамасский филиал ФГАОУ ВПО «Нижегородский гос. университет им. Н.И. Лобачевского», г. Арзамас, E-mail: doktorzaykin@rambler.ru

## ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

В статье обсуждаются возможные пути реализации компетентностного подхода в условиях сельской школы. В контексте анализа своеобразия образовательного процесса в сельском социуме формулируются педагогические условия успешного формирования у учащихся начальных классов составляющих ключевой коммуникативной компетенции.

**Ключевые слова:** компетентностный подход; сельская школа; коммуникативные компетенции; особенности формирования.

Реализация Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения [1], поиск резервов повышения эффективности обучения и воспитания школьников вынуждают обращаться к анализу своеобразия школьной образовательной среды, специфики того социума, в котором происходит жизнедеятельность обучающихся, особенностей этнокультурной основы образа жизни местного населения.

В существенной мере это касается сельской школы, сельского социума, которые в последние десятилетия претерпели значительные изменения, далеко не всегда положительного свойства, и которые сейчас остро нуждаются в новом осмыслении [2].

Заметим, прежде всего, что при формировании компетенций в любой области деятельности необходимо учитывать, что образовательный процесс начинается с усвоения знаний, умений, навыков в конкретной предметной области, затем происходит применение усвоенного в различных учебных ситуациях, формирование обобщенных способов деятельности (универсальных учебных действий), накопление и рефлексивная оценка опыта деятельности в данной области. И в дальнейшем, сплав опыта использования знаний, умений и навыков, усвоенных способов умственной деятельности, формируемых при этом личностных характеристик (личностный выбор, ответственность и др.) составляет компетенцию ученика в данной сфере деятельности (цель и результат компетентностного подхода), которая со временем проявляется и демонстрируется как его компетентность [3].

Применяя усвоенные знания и осваивая логическую структуру учебной деятельности, ученики овладевают ключевой компетенцией младшего школьника – умением учиться, которая в свою очередь состоит из совокупности компетенций (познавательных, коммуникативных и др.), представленных в новом стандарте в виде планируемых результатов для выпускника начальной школы. И если компетенция – это цель и результат образования (И.А. Зимняя), то сформулированные результаты во ФГОС НОО являются «наперед заданными требованиями» (А.В. Хуторской) – компетенциями, которыми должен овладеть младший школьник в процессе обучения в начальной школе.

Компетенции, таким образом, можно рассматривать как объективно заданные требования к образовательной подготов-

ке ученика, планируемые результаты образования, а также как достигнутые учеником образовательные результаты, субъективные новообразования личности, которые проявляются, демонстрируются как компетентности в ситуациях, требующих реализации компетенций. При этом компетентность – совокупность компетенций, освоенных субъектом и реализуемых (демонстрируемых) им в продуктивной деятельности.

Учитывая разные точки зрения на структуру компетенции, опыт как один из компонентов структуры компетенции (А.В. Хуторской и др.), а также взгляды М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского (см., напр., [4]) на усвоение элементов социального опыта, не трудно сделать вывод о том, что овладение компетенциями происходит в процессе приобретения опыта:

- применения полученных знаний, усвоенных способов деятельности;
- преобразовательной, творческой деятельности в урочной и внеурочной работе;
- эмоционально-ценностного отношения к данной деятельности и понимания личной ответственности за успешность её освоения.

Данный опыт интериоризируется, интегрируется с накопленным ранее, используется для прогнозирования его успешного применения в других учебных или жизненных ситуациях, способствует формированию готовности субъекта продуктивно мыслить и действовать, способности проявлять и совершенствовать свою компетентность. Отталкиваясь от понимания опыта не как отдельного структурного компонента компетенции, а как важного элемента каждого структурного компонента компетенции, представим целостную структуру компетенции следующим образом (таблица 1).

Как известно, одни и те же компетенции могут входить в состав разных ключевых компетенций. Ключевая компетенция – это совокупность планируемых результатов обучения, развития, воспитания (предметных, метапредметных, личностных результатов) в области какого-либо вида деятельности (познавательная, коммуникативная и т.д.), а ключевая компетентность – совокупность достигнутых результатов обучения, развития, воспитания.

Таблица 1

Структура компетенции

Компоненты компетенции		
Содержательно-интеллектуальный компонент	Деятельностно-поведенческий компонент	Эмоционально-ценностный компонент
Основные характеристики компонентов компетенции		
- информация, сведения, знания, способы деятельности, входящие в содержание конкретной компетенции и опыт их применения, осмысления; – понимание, интеллектуальная оценка проблемных ситуаций, прогнозирование возможного выхода из них, творческих решений	- усвоенный и обновляющийся опыт осуществления, использования, интегрирования способов репродуктивной, конструктивной, творческой деятельности, поведения; – опыт рефлексивного анализа, оценки результативности, рациональности использования тех или иных способов	- опыт эмоционально-ценностных отношений к миру, друг к другу, к себе; – принятие духовных ценностей; – понимание и проявление личностного смысла деятельности, личностной ответственности за результаты своей деятельности, за личностный выбор

Таблица 2

## Характеристика ключевой коммуникативной компетенции

Ключевая коммуникативная компетенция		
содержательно-интеллектуальный компонент	деятельностно-поведенческий компонент	эмоционально-ценностный компонент
- информация, сведения, знания, способы взаимодействия, входящие в содержание коммуникативной компетенции и опыт их применения, осмысления; – понимание, интеллектуальная оценка проблемных ситуаций в общении и сотрудничестве, прогнозирование возможного выхода из них, творческих решений	- усвоенный и обновляющийся опыт осуществления, использования, интегрирования способов репродуктивной, конструктивной, творческой деятельности, поведения; – опыт рефлексивного анализа, оценки результативности, рациональности использования тех или иных способов в ситуациях общения и сотрудничества	- опыт эмоционально-ценностных отношений к миру, друг к другу, к себе в ситуациях общения и сотрудничества; – принятие ценностей общения, взаимопонимания, эмпатии, благоприятных межличностных отношений, толерантности; – понимание и проявление личностного смысла общения и сотрудничества, личностной ответственности за результаты своего коммуникативного поведения, за личностный выбор

В начальной школе не ставится задача сформировать ключевые компетентности. Младший школьник овладевает в образовательном процессе определенной компетенцией, но пока не становится компетентным, не проявляет компетентность в данной области, так как овладение компетенциями, входящими в состав ключевой компетенции (компетентности) продолжается и на следующих ступенях обучения. Таким образом, в начальной школе формируются компетенции, входящие в состав ключевых компетенций. Ключевые компетенции формируются на протяжении длительного периода, и каждый уровень образования вносит свой вклад в их становление.

При анализе классификаций ключевых компетенций, предложенных различными авторитетными учеными, можно обнару-

жить непереносимое наличие группы компетенций коммуникативной направленности. По мнению А.В. Хуторского, «коммуникативные компетенции включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе» [5]. Е.В. Коньков характеризует коммуникативные компетенции как «способность устанавливать и поддерживать контакты; проявлять толерантность; вести переговоры; сотрудничать и работать в команде; выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей; дискутировать и защищать свою точку зрения; понимать и говорить, читать и писать на нескольких языках; выступать публично, адекватно выражать свои мысли» [6].

Таблица 3

## Факторы, влияющие на формирование коммуникативных компетенций у учащихся сельской школы





В некоторых диссертационных исследованиях также можно встретить описание структуры коммуникативной компетенции или компетентности. Так, О.А. Сальникова выделяет в структуре коммуникативной компетенции следующие уровневые составляющие: языковую, речевую, дискурсивную, культуроведческую и риторическую компетенции. И.Н. Агафонова в структуру коммуникативной компетентности включает когнитивный, ценностно-смысловой, личностный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Е.Г. Петренко, основываясь на опыте предшественников, в структуру коммуникативной компетентности включает интеллектуально-познавательный, личностно-смысловой, деятельностный и перцептивный компоненты.

Придерживаясь общей структуры любой компетенции, представленной выше, дадим следующую характеристику компонентам ключевой коммуникативной компетенции (таблица 2).

Коммуникативные компетенции учеников, на формирование которых нацелена начальная школа, вносят весомый вклад в становление ключевой коммуникативной компетенции. В результате освоения предметного содержания образования, усвоения норм языка, вербального и невербального общения, овладения учащимися коммуникативными универсальными учебными действиями, присвоения ценностей общения, благоприятных межличностных отношений, получения и осмысления опыта коммуникативного взаимодействия происходит усвоение младшими школьниками коммуникативных компетенций. Приведем те коммуникативные компетенции, овладение которыми происходит в начальной школе согласно ФГОС НОО [7]: слушать собеседника; признавать возможность существования различных точек зрения; участвовать в диалоге; формулировать собственное мнение (точку зрения) обосновывать собственное мнение (точку зрения); строить понятное монологическое высказывание; договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; участвовать в обсуждении и принятии согласованного решения для создания продукта совместной работы; выполнять функции в рамках определенной роли в групповой работе; контролировать действия партнеров; стремиться положительно разрешать конфликты; задавать вопросы; оценивать поведение партнеров по совместной деятельности на основе выделенных критериев; оценивать собственное поведение на основе выделенных критериев; понимать относительность мнений и подходов к решению проблемы.

Возможность достижения планируемых результатов (компетенций) начального общего образования, и оценка их сформированности должны быть гарантированы всеми учреждениями, реализующими основные образовательные программы начального общего образования, независимо от их вида, местонахождения и организационно-правовой формы, в том числе и сельскими школами, обладающими своей спецификой [8].

Обсуждая проблему формирования коммуникативных компетенций у учащихся сельской школы необходимо иметь в виду и грамотно учитывать

влияние целого ряда специфических факторов, природно-климатического, дорожно-территориального, производственно-бытового, социокультурного, организационно-педагогического плана (таблица 3).

С одной стороны, некоторые факторы позитивно отражаются на образовательном процессе сельской школы, в целом, и на формировании коммуникативных компетенций, в частности. Малая наполняемость классов сельской школы позволяет реализовать идеи практической, деятельностной направленности обучения, соответствующие компетентностному подходу. Учащиеся получают опыт применения полученных знаний, умений, разрешения проблем в учебных и жизненных ситуациях; отмечается эффективность самостоятельной работы учеников. Учитель, зная индивидуально-личностные особенности каждого ученика, имеет возможность отслеживать динамику продвижения в обучении и развитии учеников, эффективно контролировать педагогический процесс, своевременно выявлять причины допущенных ошибок. Благодаря малому количеству учащихся учитель может выстроить индивидуальные образовательные траектории для каждого своего ученика, гибко реагировать на учебные запросы, возникающие в процессе учебно-воспитательной работы, оказывать оперативную педагогическую поддержку тем ученикам, которые нуждаются в этом [9]. Стало быть, становится возможным формирование компетенций учащихся в разных областях на доступном для каждого ученика уровне.

С другой стороны, многие из названных факторов негативно сказываются на процессе формирования коммуникативных

компетенций у учащихся сельской начальной школы. Можно говорить об общих и специфических проблемах формирования коммуникативных компетенций учащихся сельской школы.

Первые включают такие, которые определяются своеобразием образовательной деятельности, характерной для отечественных школ вне зависимости от того, где эти школы функционируют. Во вторую группу входят те проблемы, которые определяются спецификой образовательной деятельности в сельском социуме.

Общие проблемы предопределены несовершенством отечественной образовательной системы: слабостью материальной базы, недостаточным методическим обеспечением образовательного процесса, частой сменой учебных программ и учебников и т.п., что в условиях сельского социума особенно пагубно сказывается на эффективности работы школы [10].

К примеру, отечественная школа, находясь длительное время под гнетом идеологических установок правительства, своей главной моделью определила классно-урочную систему обучения, которая в большей мере ориентирована на фронтальные формы обучения, работы со всеми учащимися одновременно. Наряду с фронтальным обучением групповые формы обучения используются редко, как правило, на отдельных уроках. В условиях классно-урочной системы обучения и доминирующей фронтальной формы работы использовались преимущественно объяснительно-иллюстративные методы, когда учитель объясняет учебный материал, иллюстрирует его, используя схемы, таблицы и т.д., учащиеся внимательно слушают, стараются его понять и запомнить.

На современном этапе развития образования в связи с направленностью новых образовательных стандартов на сознательное и активное присвоение нового социального опыта еще более остро встали проблемы поиска возможностей организации учебного сотрудничества учащихся с учителем и сверстниками, а также разработки путей активизации учебно-познавательной деятельности учеников в условиях классно-урочной системы обучения.

Специфические проблемы вызваны особенностями организации учебно-воспитательного процесса и познавательной деятельности детей в условиях сельской школы. Многие исследователи (Л.В. Байбородова, М.И. Зайкин, Г.Ф. Суворова и др.), изучая образовательное пространство сельских школ, констатируют трудности в осуществлении коммуникативной деятельности обучающихся.

Так, чрезмерная открытость учебной работы, непрерывный контроль со стороны учителя сковывают коммуникацию, затрудняют учебное взаимодействие. Ограниченный круг общения детей препятствует развитию коммуникативных умений, развитию способности быстро реагировать на события в новой ситуации вследствие бедности взаимодействия детей с окружением. Отсутствие конкуренции среди учащихся малочисленного класса не способствует возникновению атмосферы соревновательности в учебном познании, что снижает темп прохождения учебного материала.

Сказанное выше неоспоримо свидетельствует о наличии проблем в формировании коммуникативных компетенций учащихся сельской школы, так необходимых для формирования и других компетенций, отражающих содержание планируемых результатов начального образования. Разумно полагать, что необходима целенаправленная организация педагогических условий, способствующих формированию коммуникативных компетенций учащихся сельской начальной школы.

Сформулируем некоторые из условий, необходимых для успешного формирования коммуникативных компетенций.

С целью преодоления отрицательных сторон классно-урочной системы обучения и реализации требований нового образовательного стандарта становится актуальным условие активизации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках и внеурочных занятиях, обеспечивающее активную и осознанную позицию каждого ученика в образовательном процессе. Общим условием для всех школ, работающих по новому стандарту, будет условие организации учебного сотрудничества, благодаря которому учащиеся погружаются в процесс учебной коммуникации, применяют и совершенствуют свои коммуникативные умения.

Говоря о специфических условиях успешного формирования коммуникативных компетенций у учащихся сельской школы, отметим следующее.



Таблица 4

Условия успешного формирования коммуникативных компетенций у учащихся начальной сельской школы



Территориальная удаленность от других образовательных и культурных центров, ограниченность инфраструктуры сельского социума приводит к дефициту информации в сельском социуме, к сужению круга вопросов, содержания, по поводу которых происходит общение учителя и учеников, детей и родителей. Поэтому одним из условий успешного формирования коммуникативных компетенций может быть информационное обогащение образовательного пространства сельской школы посредством задействования возможностей ИКТ.

Малочисленность учеников, бедность общения, однообразие контактов, приводит к пресыщению общением в ограниченном круге сверстников, снижению ценности общения детей друг с другом, что требует задействования средств эмоционального насыщения учебно-познавательного и воспитательного процесса в сельской школе.

Региональная специфика тоже должна быть задействована в образовательном процессе сельской школы. В качестве нравственного стержня образования в сельской школе должно быть: а) приобщение к ценностям истории и культуры малой

родины [11]; б) знание ее достопримечательностей, символов, традиций; в) понимание значимости для района или региона в целом; г) уважительное отношение к жителям населенного пункта и уважительное общение с ними, в том числе и в школьном коллективе. Приобщение к этим ценностям, регионализация образования будет являться ещё одним условием формирования коммуникативных компетенций учащихся начальной сельской школы.

Таким образом, можно говорить о следующих условиях успешности формирования коммуникативных компетенций у учащихся начальной сельской школы (таблица 4).

Разумеется, указанные в таблице 4 педагогические условия успешного формирования коммуникативных компетенций у учащихся начальной сельской школы могут быть обеспечены с привлечением различных дидактических средств и методов, имеющихся в распоряжении сельской школы. Задача педагогического коллектива состоит в том, чтобы правильно распорядиться этим арсеналом.

## Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., 2011. – (Стандарты второго поколения).
2. Зайкин, М.И. Феномены малокомплектных школ. – Горький, 1990.
3. Багина, О.А. О реализации компетентностного подхода к обучению в условиях сельской начальной школы // Современные проблемы теории обучения, воспитания и методики математики: коллективная монография / под ред. М.И. Зайкина. – Арзамас, 2011.
4. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособ. для слушателей ФПК, директоров общеобразоват. школ и студентов пед. ин-тов / под ред. М.Н. Скаткина. – М., 1982.
5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос: Интернет-журнал. – 2002. – 23 апреля [Э/р]. – Р/д: <http://eidoss.ru/journal/2002/0423.htm>
6. Коньков, Е.В. Компетентностный подход к обучению в общеобразовательной школе. // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2011. – № 4.
7. Чечель, И.Д. Стандарт второго поколения в начальной школе // Управление начальной школой. – 2009. – № 9.
8. Зайкин, М.И. Интеграционная стратегия инновационного развития образования на селе // Сибирский учитель. – 2009. – № 62.
9. Зайкин, М.И. Обучение в малочисленных классах: к анализу уроков учителей сельской школы // Советская педагогика. – 1990. – № 2.
10. Зайкин, М.И. Исследование организационной структуры учебного процесса по математике в классах с малой наполняемостью: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993.
11. Гусев, Д.А. «От народных ремесел – к духовным идеалам культурного наследия» / Д.А. Гусев, М.И. Зайкин // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 1.

## Bibliography

1. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachalnogo obshchego obrazovaniya. – M., 2011. – (Standartiy vtorogo pokoleniya).
2. Zaykin, M.I. Fenomeny malokomplektnykh shkol. – Gor'kiy, 1990.
3. Bagina, O.A. O realizacii kompetentnostnogo podkhoda k obucheniyu v usloviyakh sel'skoy nachal'noy shkol' // Sovremennye problemiy teorii obucheniya, vospitaniya i metodiki matematiki: kolektivnaya monografiya / pod red. M.I. Zaykina. – Arzamas, 2011.
4. Didaktika sredney shkol'ih. Nekotorye problemiy sovremennoy didaktiki: ucheb. posob. dlya slushateley FPK, direktorov obshchego obrazovatel'nykh shkol' i studentov ped. in-tov / pod red. M.N. Skatkina. – M., 1982.
5. Khutorskoy, A.V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty // Ehydos: Internet-zhurnal. – 2002. – 23 aprelya [Eh/r]. – R/d: <http://eidoss.ru/journal/2002/0423.htm>
6. Kon'kov, E.V. Kompetentnostnyy podkhod k obucheniyu v obshchego obrazovatel'noy shkol'e. // Standartiy i monitoring v obrazovanii. – 2011. – № 4.
7. Chchel', I.D. Standart vtorogo pokoleniya v nachal'noy shkol'e // Upravlenie nachal'noy shkol'oy. – 2009. – № 9.
8. Zaykin, M.I. Integratsionnaya strategiya innovatsionnogo razvitiya obrazovaniya na sele // Sibirskiy uchitel'. – 2009. – № 62.
9. Zaykin, M.I. Obuchenie v malochislennyykh klassakh: k analizu urokov uchiteley sel'skoy shkol' // Sovetskaya pedagogika. – 1990. – № 2.
10. Zaykin, M.I. Issledovanie organizatsionnoy struktury uchebnogo processa po matematike v klassakh s maloy napolnyaemost'yu: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1993.
11. Gusev, D.A. «Ot narodnykh remesel – k dukhovnykh idealam kul'turnogo naslediya» / D.A. Gusev, M.I. Zaykin // Vihsshee obrazovanie segodnya. – 2014. – № 1.

Статья поступила в редакцию 02.07.14

УДК 378

**Bukina O.V. FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF STUDENTS DURING PRACTICAL TRAINING IN A SCHOOL.** The paper analyzes the possibilities of practical training in a school as a component of the main educational program on formation and effective development of a student's research competences.

**Key words:** research activity, common cultural and professional competences, research tasks, professional self-realization.

**О.В. Букина, аспирант каф. общей и педагогической психологии Арзамасского филиала Нижегородского гос. университета им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас, E-mail: bukina.arz@mail.ru**

## ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПРАКТИКИ

В работе показаны возможности практики как составной части основной образовательной программы по формированию и эффективному развитию исследовательских компетенций студентов.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность, общекультурные и профессиональные компетенции, исследовательские задания, профессиональная самореализация.

Модернизация системы высшего профессионального образования предполагает повышение познавательной активности студентов, увеличение доли самостоятельной работы и практической направленности обучения. Введение профессионального стандарта педагога, модернизация ФГОС ВПО предполагают изменения в организации, содержании и технологиях подготовки бакалавров педагогического и психолого-педагогического профилей. В проекте Концепции поддержки развития педагогического образования большое внимание обращается на то, что проблемой подготовки студентов существующей системы педагогического образования является, в том числе, отсутствие достаточного количества часов на практику и стажировку, отсутствие деятельностного подхода в подготовке студентов, слабое вовлечение студентов в исследовательскую деятельность [1].

Достижение оптимального сочетания теоретических и практических знаний и умений, развитие интереса к будущей профессиональной деятельности, и, как следствие, повышение исследовательской активности осуществляется во время прохождения студентами производственной практики. Превращение целей образования во внутренние потребности личности студента, формирование особых личностных качеств, в основе которых стремление к активному поиску, может успешно осуществляться на основе целенаправленной и системной организации учебно-исследовательской работы студентов. В то же время современная система уровня педагогического образования должна учитывать с одной стороны перспективный социальный заказ, а с другой – интересы отдельной личности.

Перспективы развития высшего педагогического образования, заложенные в Концепции поддержки развития педагогического образования, обозначают приоритет практико-ориентированных знаний, обращая внимание на усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки будущего бакалавра, обеспечение его конкурентоспособности на рынке труда. В ходе реализации Концепции предполагается создание новой системы педагогической подготовки, одним из ключевых элементов которой является развитие во всех программах подготовки практических компетенций на основе нового профессионального стандарта, в том числе через практику [1].

Из общекультурных и профессиональных компетенций, определенных действующим ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» к практическим компетенциям, связанным с освоением исследовательской культуры, можно отнести следующие: владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; приобретение навыков работы с компьютером как средством управления информацией; осознание сущности и значения информации в развитии современного общества, способности работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-7), способности понимать принципы организации научного исследования, способы достижения и построения научного знания (ОК-9). В части формирования профессиональных компетенций бакалавр должен быть готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях (ОПК-2); использовать методы диагно-

тики развития, общения, деятельности детей разных возрастов (ОПК-3) [2].

Освоение студентами данных компетенций осуществляется как в период теоретического обучения, так и во время прохождения различных практик. Проблеме практики в системе педагогического образования посвящены исследования О.А. Абдулиной, Э.А. Гришина, Ф.Н. Гоноболина, Н.В. Кузьминой, А.Т. Маленко, В.А. Сластенина, Л.Ф. Спирина, А.И. Щербакова. Изучение проблем организации образовательного процесса в вузе с позиции компетентного подхода отражено в исследованиях В.А. Болотова, Э.Ф. Зеера, Н.В. Кузьминой, В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, Н.Ф. Радионовой, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицыной, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др.

Практика, являясь неотъемлемой частью основной образовательной программы, должна способствовать эффективному развитию исследовательских компетенций студентов. В современном информационном обществе исследовательская деятельность становится одним из основных видов деятельности как студентов, будущих педагогов, педагогов-психологов, так и работающих специалистов, поскольку современный специалист должен обладать готовностью к активному поиску новой информации, к самообучению и саморазвитию.

Тесная связь практики как формы организации учебного процесса в вузе с освоением профессиональных компетенций позволяет разрабатывать такие программы, в которые исследовательская деятельность включена с учетом уровня сложности заданий, особенностей базы проведения практики, уровня подготовленности студентов и т.д. В условиях освоения вузами ФГОС сотрудниками психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского разработана в русле деятельностного и компетентного подходов и внедряется система организации практики как важнейшей составляющей учебно-профессиональной деятельности. Разработанная система основана на *технологии обеспечения субъектной позиции студентов в развитии готовности к продуктивной самостоятельной деятельности*, позволяющей актуализировать и/или изменить личностный опыт будущих специалистов [3]. В работах Т.Т. Щелиной и сотрудников факультета показано, что актуализация опыта, а также его изменение достигается обеспечением личного проживания студентами результата осознания своей активности и успешности в учебно-профессиональном взаимодействии, в совместной с педагогами и сокурсниками деятельности, направленной на разработку и внедрение инновационных подходов и способов решения актуальных социально и профессионально значимых проблем, в ходе реализации исследовательских и социально значимых проектов [4].

В этой связи выстроенная система предполагает проведение учебных и производственных практик с учетом планомерного, последовательного формирования соответствующих компетенций и предусматривает в программах задания исследовательского характера. На разных курсах практики проводятся на базе различных учреждений: общеобразовательные школы, учреждения среднего профессионального образования, учреждения

социальной защиты населения, департаменты образования администраций муниципальных образований, комитеты территориального общественного самоуправления и др.

Организационно-содержательное и технологическое обеспечение практики в русле контекстного подхода, как показываю результаты исследований, позволяет формировать позитивный профессиональный, в том числе и исследовательский, опыт путем активного вовлечения студентов в соответствующую деятельность, максимально приближенную к предстоящей профессиональной [4]. В частности, исследовательская деятельность бакалавров представляет собой совокупность различных видов и способов деятельности, направленных и способствующих наиболее успешному и эффективному формированию предусмотренных компетенций. Выполняя задания соответствующего раздела программы практики, студент учится самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать возможные способы решения поставленных задач, применять приобретенные теоретические знания, анализировать, обрабатывать и обобщать материал.

В содержание производственной (педагогической) практики включается научно-исследовательская деятельность студентов. Научно-исследовательская деятельность предполагает: проведение экспериментальной и опытной работы; проведение научно-исследовательского поиска, обусловленного темой курсовой работы; овладение теоретическими и эмпирическими методами педагогических и психологических исследований; оформление результатов исследования в форме отчета.

В качестве видов деятельности в ходе рабочего этапа предполагается изучение современной психолого-педагогической литературы, выделение возрастных особенностей учащихся; изучение публикаций по современным проблемам психологии обучения и воспитания школьников; оформление конспекта доклада «Возрастные особенности учащихся», ознакомление с современными технологиями работы педагогов с учащимися в условиях образовательного учреждения.

В период практики студенты закрепляются за классом учащихся, организуется включенное наблюдение, определяется объект, составляется программа наблюдения за деятельностью учащихся, их взаимоотношениями. Затем в программе практики – проведение индивидуальных и групповых бесед с ребенком, одноклассниками. Всесторонний анализ результатов наблюдения за классным коллективом, составление психолого-педагогической характеристики по предложенной схеме.

Видом исследовательской деятельности в рамках производственной (педагогической) практики 3 курса являются творческие исследовательские задания, которые студенты получают на установочной конференции до начала практики. Студенты получают необходимые разъяснения, уточняются методы и способы проведения исследований.

#### **Примерная тематика исследовательских заданий:**

- на основе анализа документации составить социальный «паспорт» класса;
- составить «психологический портрет» учащегося;
- согласно индивидуальному плану работы подобрать методики для проведения диагностического исследования. Обобщить и проанализировать результаты проведенного диагностического исследования. Составить аналитическую справку по результатам проведенного диагностического исследования;
- разработать конспект и провести коррекционно-развивающего мероприятия (по плану педагога, психолога);
- разработать конспект программы включенного наблюдения;
- разработать конспект беседы с классным руководителем, с родителями;
- разработать конспект индивидуальной беседы с ребенком;
- составить психолого-педагогическую характеристику на ребенка.
- разработать рекомендации по работе с ребенком по устранению выявленных проблем;
- подготовить доклад по вопросам, касающимся профессиональной деятельности педагога (психолога, социального педагога);
- выделить используемые в учебном процессе типы развивающих заданий, проанализировать развивающие возможности, заложенные в них;
- на основе наблюдения выделить способы создания на уроке ситуации успеха;

- на основе наблюдения выделить методы и приемы личностно-ориентированного обучения;

- провести исследование и определить условия эффективности самостоятельной работы ученика;

- проанализировать творческие работы школьников (сочинения, рисунки, заметки, поделки и т.д.) с точки зрения проявлений ценностной ориентации учащихся;

- изучить опыт организации взаимодействия учащихся в процессе обучения. Выделить условия его эффективности;

- выделить наиболее эффективные средства и приемы, направленные на достижение воспитательных задач;

- на основе наблюдения выделить формы индивидуальной работы с детьми с особыми образовательными потребностями (с особыми нуждами).

Студент может сформулировать тему задания самостоятельно, исходя из своих интересов. Задачей может служить какой-то аспект курсовой работы, и тогда тема исследовательского задания формулируется вместе с научным руководителем. Задание может носить не только индивидуальный, но и групповой характер (2-3 человека).

По итогам проведенной исследовательской работы составляется отчет, с которым студент (или группа студентов) выступает на итоговой конференции по практике.

#### **Примерная структура отчета по исследовательскому заданию:**

- титульный лист, где обозначается название темы исследования, фамилия имя отчество исполнителя, название факультета и группы, место и год написания отчета;

- актуальность выбранной темы исследования, где исследователь кратко (3-5 предложений) описывает причину выбора данной темы и ее значимость для педагогического знания (теории и/или практики);

- задачи данного исследования, которые отражают идею, ради которой проводится исследование;

- методы исследования в данной части отчета списываются, методы (наблюдение, анкетирование, беседа и др.), конкретные методики, диагностики, которые использовались при выполнении исследовательского задания. Необходимо раскрыть содержание используемых методов и методик. Так если студент применял анкетирование, то приложить вопросы к анкете, если тестирование – приложить сам тест и т.д. Так же необходимо обосновать используемые методы, методики, то есть объяснить их эффективность, полезность, нужность именно в вашем исследовании;

- ход исследования в этой части отчета необходимо описать, как протекало исследование. Описание должно быть логичным, последовательным (могут быть выделены этапы), иметь начало и конец. В описании необходимо представить, что делал исследователь, с кем и с чем он взаимодействовал (ученики, учителя, классные руководители, школьные документы, процесс обучения на уроке, воспитательное дело и другое), как протекало это взаимодействие и т.д.;

- результаты исследования в данной части необходимо описать насколько исследование реализовало поставленные задачи, здесь уместны анализ и оценка полученных результатов, вывод, рекомендации учителю, классному руководителю, ученикам;

- приложение. Приложение не является обязательной частью отчета. Однако если исследователь сочтет нужным, то в приложение можно включить, полученные в ходе работы материалы (сочинения, таблицы, графики, диаграммы, рисунки, заполненные участниками исследования тесты, анкеты и т.д.).

Во время выступления на итоговой конференции студенты знакомят своих сокурсников и студентов других курсов с результатами проведенной исследовательской работы, отмечая не только достижения, но и личностные и профессиональные трудности, с которыми они столкнулись в процессе проведения исследовательской работы. Осознание приобретенного опыта и осмысление использования его в профессиональной деятельности способствует развитию профессиональной рефлексии и социальной зрелости молодого специалиста. Это обеспечивается включением студентов в реальную исследовательскую деятельность, что, в свою очередь, влияет на процесс формирования исследовательской активности и мотивацию к осваиваемой профессиональной деятельности в целом.

В экспертных оценках методистов и психологов баз практики, представленных в характеристиках студентов, отмечается

достаточно высокий уровень профессиональной подготовки студентов, владение понятийным аппаратом, методиками и технологиями профессиональной деятельности, методикой проведения исследований. Во многих характеристиках отмечается, что студенты оказали реальную помощь специалистам на местах в проведении определенных видов работ, многие студенты оказывали помощь в обработке и интерпретации результатов исследований, ранее проведенных психологами-практиками. По итогам практики среди студентов проводится анкетирование о степени удовлетворенности студентов практикой как разделом основной образовательной программы, которое содержит, в том числе, и вопросы, касающиеся определения уровня исследовательской активности. Можно отметить, что по сравнению с аналогичным исследованием, которое проводилось в начале учебного года, уровень исследовательской активности студентов 3 курса незначительно вырос. Если в начале учебного года распределение по уровням исследовательской активности опрошенных третьекурсников было следующим: низкий уровень

– 38%, адаптивный уровень – 43%, активный уровень – 14%, креативный уровень – 6%, то после производственной практики увеличилась доля студентов, уровень исследовательской активности которых можно отнести к адаптивному и активному на 6 и 8% соответственно.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что система организации практик способствует не только профессиональной идентификации, более глубокому осмыслению профессиональных знаний, но и дает широкие возможности для организации исследовательской деятельности. Использование в программе практик заданий исследовательского характера, кроме возможности эффективно сформировать общекультурные и профессиональные компетенции, способствует развитию особых личностных качеств студентов, которые помогут их дальнейшей профессиональной самореализации, поэтому внедрение элементов исследовательской деятельности в программы практик нужно расширять и разнообразить с учетом интересов работодателей и студентов.

#### Библиографический список

1. Проект Концепции поддержки развития педагогического образования [Э/п]. – Р/д: <http://mon.gov.ru>
2. Федеральный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Э/п]. – Р/д: [http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe\\_new\\_list.plx?substr](http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe_new_list.plx?substr)
3. Щелина, Т.Т. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов в системе высшего гуманитарного образования // Вестник образования и науки. – 2012. – Вып. 2(4).
4. Щелина, Т.Т. Содержание и технологии профессиональной подготовки социального педагога // Социальная педагогика в России. – 2012. – № 2.

#### Bibliography

1. Proekt Konceptii podderzhki razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: <http://mon.gov.ru>
2. Federal'niy obrazovatel'niy standart viysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050400 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr») [Eh/r]. – R/d: [http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe\\_new\\_list.plx?substr](http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe_new_list.plx?substr)
3. Thelina, T.T. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya studentov v sisteme viysshego humanitarnogo obrazovaniya // Vestnik obrazovaniya i nauki. – 2012. – Vihp. 2(4).
4. Thelina, T.T. Soderzhanie i tekhnologii professional'noy podgotovki social'nogo pedagoga // Social'naya pedagogika v Rossii. – 2012. – № 2.

Статья поступила в редакцию 22.04.14

УДК 37.015.3

*Maximova N.Yu. PSYCHO-PEDAGOGICAL BASES OF FORMATION OF MOTIVATIONAL READINESS OF STUDENTS TO CONDUCT TRAINING.* The author refers to studying the possibilities of purposeful influence on the formation of motivational readiness to conduct training in the vocational education of students of psycho-pedagogical direction. Training is seen as a form of professional activity of psycho-pedagogical education and a way to influence the formation of motivation.

**Key words:** motivational readiness, training, professional activity, motivational readiness for professional activity.

*Н.Ю. Максимова, аспирант Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас, E-mail: natasyk@mail.ru*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОВЕДЕНИЮ ТРЕНИНГОВ

В статье автор обращается к изучению возможностей целенаправленного влияния на становление мотивационной готовности к проведению тренингов в ходе профессиональной подготовки студентов психолого-педагогического направления. Тренинг рассматривается как одна из форм профессиональной деятельности бакалавра психолого-педагогического образования и способ влияния на формирование мотивации.

**Ключевые слова:** мотивационная готовность, тренинг, профессиональная деятельность, мотивационная готовность к профессиональной деятельности.

В условиях внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов на всех уровнях образования (дошкольного, начального, среднего, профессионального) изменяются требования к воспитанникам, учащимся, к специалистам, реализующим профессиональную деятельность в данной сфере. Перед высшей школой стоит задача подготовить квалифицированных специалистов, способных качественно осуществлять сопровождение воспитанников образовательных учреждений разных типов, педагогов и родителей в процессе социализации, воспитания, обучения и индивидуально-личностного развития.

Важная роль в освоении новых образовательных стандартов принадлежит специалистам психолого-педагогического на-

правления, потому что именно они осуществляют психологическую работу в сфере изучения и сопровождения развития когнитивных, эмоционально-волевых, личностных и социальных свойств субъектов образовательного процесса. Этап обучения в вузе имеет определяющее значение в подготовке бакалавров психолого-педагогического направления, так как в образовательных программах высшего образования отводится большое количество времени как для теоретической подготовки, так и для практики, что можно рассматривать как первичную профессиональную и личностную адаптацию.

Первичная профессиональная и личностная адаптация в меняющихся условиях развития высшего образования стано-

вится актуальной в связи с изменениями функций будущих специалистов в сфере образования, соответствующих новым потребностям общества. Анализ психолого-педагогической литературы по данному вопросу (И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин и др.) позволяет сделать вывод, что основным подходом в современном образовании является компетентностный. По мнению Д.А. Иванова [1], компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, который рассматривается в качестве способности и готовности человека действовать в конкретных профессиональных ситуациях. Е.Я. Коган [2] утверждает, что данный подход влечет за собой серьезные изменения как в сознании педагога и обучающегося, так и в методической базе. О.Е. Лебедева [3] понимает под компетентностным подходом совокупность общих принципов выявления целей образования, определения содержания и организации образовательного процесса, а также оценки его результатов. Под «компетентностью» обучаемых С.Е. Шишов и И.Г. Агапов понимают «общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность» [4, с. 59].

Анализ теории и практики современного высшего образования показывает, что готовность к профессиональной деятельности большинством авторов характеризуется совокупностью мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых качеств личности (Р.А. Гаспарян, Е.Г. Козлов, Л.С. Нерсенян, А.Ц. Пуни и др.). Выводы и положения исследователей позволяют считать одной из важнейших предпосылок профессиональной компетентности выпускника сформированную мотивационную готовность к профессиональной деятельности. Выражается она в системе устойчивых установок и мотивов, ориентированных на решение профессиональных задач, и проявляется в активности и заинтересованности студента в профессиональной деятельности (А.Г. Асмолов, А.А. Дергач, Ю.М. Забродин, Е.А. Климов, В.А. Крутецкий, В.А. Моляков, К.К. Платонов, А.М. Столяренко, В.Д. Шадриков и др.).

Предложенное в исследованиях О.В. Ефимовой определение мотивационной готовности как совокупности мотивов, которые определяют позитивное отношение студента к выбранной специальности, следовательно побуждают и направляют его к изучению будущей профессиональной деятельности и обеспечивают успешность ее усвоения [5, с. 166], стало основой для формулировки нашего понимания сущности изучаемого феномена. Мотивационная готовность рассматривается нами как базовое основание профессионально направленной личности, определяющее успешное выполнение профессиональной деятельности и обеспечивающее самореализацию в ней с учетом особенностей личности. Мотивационная готовность в этой связи тесно связана с профессиональной компетентностью будущего специалиста.

В исследованиях формирование профессиональной компетентности будущего бакалавра психолого-педагогического направления рассматривается как личностно ориентированный педагогический процесс, результативность которого зависит от учета личного опыта студента (Е.В. Анищук, А.В. Воробьев, Н.А. Насонова, Л.Ф. Обухова, В.В. Рубцов, И.С. Якиманская и др.). Неслучайно, по мнению ученых, на развитие студента как будущего специалиста важное влияние оказывает его внутренняя позиция, то есть мотивация выбора профессии и, как следствие, мотивационная готовность к профессиональной деятельности.

Анализ работ отечественных психологов и педагогов в области формирования и развития мотивационной готовности свидетельствует о том, что мотивация является важнейшим структурным элементом психологии личности будущего профессионала и рассматривается в системе конкретного вида деятельности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, К.К. Платонов, В.А. Сластенин и др.). В частности, Т.Д. Дубовицкая отмечает, что «именно характер потребностей и мотивов, лежащих в основе деятельности, определяет направление и содержание активности личности» как в учении [6, с. 71]. Поэтому для того, чтобы определить траекторию профессионального развития студента психолого-педагогического направления, необходимо изучить иерархию мотивов выбора профессии.

Вопросы профессиональной ориентации, формирования профессиональных мотивов и профессиональной мотивации

изложены в работах Е.В. Андриенко, Ю.В. Варданян, К.М. Гуревич, Е.А. Климова, Н.Д. Левитова, В.И. Ковалева, Н.И. Крылова, А.К. Марковой, К.К. Платонова, В.И. Жуковской, А.Т. Ростунова, Н.А. Бакшаевой, А.А. Вербицкого и др. В контексте нашего исследования весьма важно предложенное Ю.В. Варданян понимание профессиональной мотивации, согласно которого она представляет собой «иерархическую взаимосвязанную совокупность потребностей, мотивов и целей личности, которая побуждает, направляет и регулирует ее деятельность для достижения профессиональной компетентности» [7, с. 8]. В этой связи отметим, что становление будущего специалиста начинается с выбора профессии и продолжается в течение всей профессиональной деятельности человека. В ходе данного процесса возникают проблемы соотношения личностных особенностей и профессиональных требований, а наиболее интенсивно это происходит в студенческие годы. Обращая на это внимание, Ю.П. Поваренков [8] выделяет два основных периода профессионального развития студентов в процессе обучения в вузе: учебно-академический (1 – 3 курсы), когда происходит становление готовности студента к обучению, и учебно-профессиональный (3 – 5 курсы), когда происходит формирование готовности к будущей профессиональной деятельности.

Период обучения в вузе является новым этапом развития личности, результатом которого является изменение, переориентация или укоренение внутренних позиций, ценностных ориентаций, мотивов, потребностей и интересов студента, которые были сформированы на ранних этапах его развития (М.В. Вовчик-Блакитная, Р.С. Вайсман, А.И. Гебос и др.). Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, а также интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией позволяют выделять студенчество в основную категорию, у которой активно происходит становление мотивационной готовности к профессиональной деятельности. Немаловажную роль при этом играет профориентационная работа (Е.А. Климов), организация производственной практики (В.Д. Шадриков), а также возможность дальнейшего трудоустройства. Благодаря освоению выбранной профессии человек пытается найти собственное положение в системе общественных отношений. Готовность выпускника к реализации сформированных профессиональных компетенций на практике зачастую определяется его мотивацией к профессиональной деятельности.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, можно выделить такие психолого-педагогические условия, создание которых в образовательном пространстве вуза возможно будет способствовать формированию мотивационной готовности к профессиональной деятельности студента психолого-педагогического направления:

- *опора на личный опыт студента* в процессе усвоения психолого-педагогических знаний. Восприятие новой информации при освоении профессии будет происходить легче, если она будет основана на уже имеющихся знаниях, на опыте, на жизненных ситуациях, например, при создании противоречий между известным и неизвестным фактами для студента;

- *инициативность педагогов*, способствующая познавательной активности студента благодаря методам, используемым в процессе обучения, личной заинтересованности в качественной подготовке будущего специалиста, а также в создании «ситуаций успеха» для студентов во время занятий. Демонстративность, наглядность изучаемого материала, инновационные методы обучения специалистов психолого-педагогического направления будут способствовать активизации внутренней активности студента в освоении конкретной темы. Немаловажным фактором в становлении мотивационной готовности является оценивание преподавателем деятельности студента, качественный анализ знаний направляет на формирование у студентов адекватной самооценки, ее рефлексии.

- *практическое применение знаний студентами* в период освоения профессии происходит при использовании анализа проблемных ситуаций, как проигранных на занятиях с элементами тренинга, так и в обыденной жизни, а также при постановке задач с жизненно-практическим содержанием, формулировка которых не указывает, какие именно принципы и законы надо применять для ее решения. Практическое закрепление усвоенных знаний позволяет студенту научиться усваивать не только теоретический материал, но и приблизиться к его практическому использованию психолого-педагогических знаний

в собственной жизни, а впоследствии и в профессиональной деятельности, то есть все это позволит интегрировать теоретический и практический компоненты обучения. Для обеспечения мотивационной готовности к профессиональной деятельности целесообразно разработать и внедрить систему социального партнерства вуза для осуществления практикоориентированной деятельности.

- *создание безопасной среды для субъектов образовательного процесса*, способствующей быстрой адаптации первокурсников к новым социальным условиям и ролям, а для студентов старших курсов необходимо обеспечить ощущение безопасности и защищенности, тем самым позволив раскрыть собственный творческий и личностный потенциал на этапе профессионального становления и возможность удовлетворения актуальных потребностей студенческого возраста. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» «в вузе должна быть сформирована социокультурная среда, созданы условия, необходимые для всестороннего развития личности», в первую очередь для профессионального развития [9].

- *включение студентов в активную деятельность* позволит сформировать субъектную позицию будущих специалистов не только на этапе обучения в вузе, но и в будущей профессии, развитие активной позиции будет способствовать участию в самоуправлении академической группы, факультета, вуза, а также открытая возможность участия в научно-исследовательских, воспитательных мероприятиях и в других видах коллективной деятельности. Активизация познавательных способностей студентов возможна при постановке задач с «неявно заданными условиями», требующих «додумывания», привлечения дополнительной информации.

- *групповая форма работы, «проживание ситуаций»*, что легко реализовать на занятиях, в которых студент можно оценить собственные знания в психолого-педагогической области и получить знания от товарищей в процессе их взаимодействия и обсуждения упражнений, разыгрываемых ролевых ситуаций. Групповая форма втягивает в активную работу даже пассивных, слабо мотивированных, возникает установка на соревнование, желание быть не хуже других.

В отечественной науке исследованы методы и способы повышения мотивационной готовности к профессии в процессе обучения в вузе (В.Г. Асеев, В.И. Леонтьев, В.И. Ковалев, А.К. Маркова и др.), среди эффективных методов формирования данного компонента личности будущего специалиста психолого-педагогического направления исследователи рассматривают тренинг (Г.Е. Филатова, А.К. Маркова, С.С. Занюк, Е.В. Сидоренко и др.). Он является достаточно распространенным и привлекающим все большую популярность как интерактивный метод обучения, рекомендованный Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению 050400 «Психолого-педагогическое образование» [9]. На данный момент в психолого-педагогической литературе отсутствуют исследования, в которых раскрывались бы основы формирования и развития мотивационной готовности студентов к проведению тренингов как одной из профессиональных характеристик субъекта в соответствии с компетентностной моделью выпускника вуза по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование». Зачастую тренинг направлен на овладение студентами практических умений и навыков в психологически комфортной среде, позволяющей им проявлять активность и творчество.

Освоение основ тренинговой работы специалистами психолого-педагогического направления может осуществляться при прохождении учебного тренинга и изучении его элементов в рам-

ках дисциплин, установленных учебным планом в рамках вуза. На учебном тренинге развиваются психологические качества личности студентов как будущих профессионалов и конкретные практические умения, но и формируются методические умения по проектированию, организации и проведению тренингов, что возможно при использовании обсуждения процессов групповой динамики и ошибок в организации и проведении упражнений. Формирование у будущих бакалавров психолого-педагогического образования профессиональных компетенций, готовности организовывать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды, а также способности проводить тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся, выстраивать развивающие учебные ситуации благоприятные для развития личности и способностей ребенка, возможно с учетом использования обучающего и развивающего потенциала тренинга [10]. Данный метод позволяет решить две задачи, во-первых, оказать психологическое воздействие на мотивационную сферу студентов, сформировать положительное отношение к будущей профессии, развить интерес к ней, во-вторых, сформировать и развить такой профессиональный навык, как ведение тренингов и занятий с его элементами. Таким образом, навык проведения тренингов является одним из необходимых профессиональных компетенций будущих бакалавров психолого-педагогического образования. Именно он является не только профессиональным видом деятельности, но и методом, благодаря которому можно сформировать у студентов мотивационную готовность к профессиональной деятельности.

«Суть тренингового метода в том, что – это способ организации активности участников в пространстве и времени тренинга с целью достижения изменений в их жизни и в них самих» [11, с. 26]. Ряд исследователей подчеркивают, что эффективность тренинга во многом определяется мотивацией его участников на работу в группе. Среди плюсов использования элементов тренинга как метода обучения можно выделить создание ситуаций равенства психологических позиций, соучастия каждого члена тренинговой группы, сопереживания проблеме каждого участника, обмен опытом друг с другом. Среди положительных эффектов работы в тренинговой группе описаны рост коммуникативных способностей, социально-психологической компетентности, интеллектуальных, творческих возможностей участников, а также развитие их эмоционального опыта переживаний и некоторых характеристик самосознания, в частности самооценки (К. Роджерс, В.Ю. Большаков, А.Л. Нелидов, Т.Т. Щелина и др.).

Таким образом, под мотивационной готовностью мы понимаем целостную, относительно устойчивую систему психологических образований личности, которая, актуализируясь в тех или иных обстоятельствах, создает соответствующие состояния психики и побуждает, регулирует поведение и деятельность специалистов психолого-педагогического направления. Мотивационная готовность к профессиональной деятельности определяется соответствующей направленностью, наличием смысла в этой деятельности, профессиональными установками личности и потребностями, актуальными на данном этапе развития. Одним из эффективных методов формирования мотивационной готовности к профессиональной деятельности студентов психолого-педагогического направления является тренинг, который обеспечивает формирование необходимых и достаточных для успешности освоения практических умений, формирующихся в ходе многократных систематических упражнений по решению психолого-педагогических задач, позволяющих педагогу-психологу, социальному педагогу творчески выстраивать свою профессиональную деятельность на основании познанных психолого-педагогических закономерностей становления и развития человека.

#### Библиографический список

1. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб. пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М., 2003.
2. Коган, Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования. – Самара, 2001.
3. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – Вып. 5.
4. Шишов, С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – Вып. 2.
5. Ефимова, О.В. Мотивационная готовность студентов колледжа к профессиональной деятельности // Вестник Псковского государственного университета. – 2009. – Вып. 7. – Сер.: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки.
6. Дубовицкая, Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. – 2005. – Вып. 1.
7. Варданян, Ю.В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога: монография. – М., 1998.
8. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М., 2002.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 психолого-педагогическое образование: офиц. текст. – М., 2009.
10. Щелина, Т.Т. Духовно-ценностная ориентация социальных педагогов. – М., 2006.
11. Вачков, И.В. Окна в мир тренинга: методологические основы субъектного подхода к групповой работе / И.В. Вачков, С.Д. Дерябо. – СПб., 2004.

## Bibliography

1. Ivanov, D.A. Kompetentnostniy podkhod v obrazovanii. Problemih, ponyatiya, instrumentariy: ucheb. posob. / D.A. Ivanov, K.G. Mitrofanov, O.V. Sokolova. – М., 2003.
2. Kogan, E.Ya. Kompetentnostniy podkhod i novoe kachestvo obrazovaniya. – Samara, 2001.
3. Lebedev, O.E. Kompetentnostniy podkhod v obrazovanii // Shkolniye tekhnologii. – 2004. – Vihp. 5.
4. Shishov, S.E. Kompetentnostniy podkhod k obrazovaniyu: prihoti ili neobkhodimost? / S.E. Shishov, I.G. Agapov // Standartih i monitoring v obrazovanii. – 2002. – Vihp. 2.
5. Efimova, O.V. Motivatsionnaya gotovnost studentov kolledzha k professional'noy deyatel'nosti // Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2009. – Vihp. 7. – Ser.: Social'no-gumanitarniye i psikhologo-pedagogicheskie nauki.
6. Dubovikaya, T.D. K probleme diagnostiki uchebnoy motivatsii // Voprosih psikhologii. – 2005. – Vihp. 1.
7. Vardanyan, Yu.V. Stanovlenie i razvitiye professional'noy kompetentnosti pedagoga i psikhologa: monografiya. – М., 1998.
8. Povarenkov, Yu.P. Psikhologicheskoe soderzhanie professional'nogo stanovleniya cheloveka. – М., 2002.
9. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart viysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050400 psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie: ofic. tekst. – М., 2009.
10. Thelina, T.T. Dukhovno-cennostnaya orientatsiya social'nikh pedagogov. – М., 2006.
11. Vachkov, I.V. Okna v mir treninga: metodologicheskie osnovi sub'yektnogo podkhoda k gruppovoy rabote / I.V. Vachkov, S.D. Deryabo. – SPb., 2004.

Статья поступила в редакцию 02.07.14

УДК 159.99

*Perevoshchikova G.S. Psychological features of modern students and construction of up-bringing work in higher educational institutions.* The author addresses the problem of organization of an up-bringing process in higher educational institutions from the standpoint of the main psychological objective of the higher education which is the formation and development of students' professional identity.

**Key words:** up-bringing, cultural-historical approach, personal and professional identity, developing educational environment, socio-cultural practices, monitoring of students' activity.

*Г.С. Перевощикова, зам. директора Института психологии им. Л.С. Выготского, соискатель каф. проектирующей психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского гос. гуманитарного университета, г. Москва, E-mail: perevogalina@yandex.ru;*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ И ПОСТРОЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

В статье автор обращается к проблеме организации воспитательного процесса в вузе с позиций главной психологической задачи высшего образования – формирование и развитие профессионального самосознания студентов.

**Ключевые слова:** воспитание, культурно-исторический подход, личностное и профессиональное самосознание, развивающая образовательная среда, социо-культурные практики, мониторинг активности студентов.

Внеаудиторная воспитательная работа (социокультурные практики) – это самостоятельная категория, имеющая свои специфические задачи, является неотъемлемой частью образовательного процесса в вузе. Мы являемся свидетелями всеобщего процесса психологического развития детей, связанного с продолжением детского периода развития (по сравнению с событиями 20-30-ти летней давности), связанного с проблемой инфантилизации детей. В частности, этот процесс связан с несоответствием паспортного и психологического возраста детей и молодых людей. В связи с этим, мы стараемся в вузе с помощью воспитательных средств обеспечить полноценное личностное развитие студентов и развитие их профессионального самосознания как будущих специалистов.

Чтобы организовывать воспитательный процесс в вузе с учетом этих важных условий, мы, во-первых, провели ряд исследований по определению психологического возраста наших студентов как основы определенного образа самосознания, субъективности, выступающих основанием для профессионального самосознания будущего психолога. Основываясь на предположении о том, что речевое поведение является одним из важнейших объектов исследования в психологии, можно сделать вывод, что в вербальном творчестве человека отражаются его базовые смыслы, которые выражаются в ряде конкретных синтаксических конструкций. Использование тестовой методики

«Я. Они. Мир вокруг нас» М.В. Новиковой-Грунд представляет актуальным, поскольку позволяет выявить образ «Я», образ другого и их взаимодействие в существующей у человека картине мира, соотносящейся, в свою очередь, с психологическим возрастом.

Результаты нашего исследования по использованию данной методики показали, что однозначное определение психологического возраста не всегда представляется возможным определить из-за того, что в тексте одного и того же человека присутствуют одновременно характеристики нескольких типов. Это означает, что подобные сочинения написаны студентами, находящимися в состоянии перехода от одного возраста к другому. Оказалось, что «чистый» подростковый возраст имеют более 50% наших студентов, половина из которых являются студентами 1 курса. В эссе студентов – «подростков» имеют место речевые отражения ключевых особенностей данного психологического возраста (активная рефлексия, негативизм, противопоставление себя окружению), рассуждения на абстрактные темы, предельность и бескомпромиссность суждений, поиск жизненных ценностей и ориентиров, выработка мировоззрения). «Общество очень сложное, возникает затруднение, чтобы его понять и понять его составляющие». «Я верю, что мне удастся многое изменить в этом мире к лучшему». «Многое в обществе меня раздражает, возмущает, иногда даже шокирует». «Я толь-

ко в начале пути становления себя как личность». Как видно из отрывков эссе, студенты – подростки пробуют разобраться в себе и своих отношениях с окружающим миром и имеют радикальный настрой.

На втором месте оказались сразу две подгруппы студентов – 33% (по 16.5% в каждой). В первую подгруппу вошли студенты, чей психологический возраст соответствует «чистому» младшему школьному возрасту. В сочинениях этих студентов отражаются следующие речевые конструкции: начало рефлексии, зависимость самооценки от успеха, произвольность, сопереживание, высокий уровень эгоцентризма, отсутствие планирования будущего, ориентация на семью и ближайшее окружение. «Для меня мир вокруг меня – это моя семья и друзья». «Моя жизнь достаточно проста». «Я всегда что-нибудь делаю. Я дышу. Я кушаю». «Они – это люди во всем мире». «Все мы живем и общаемся в одном социуме. Это мир вокруг меня, и я – часть этого мира».

Во вторую подгруппу вошли студенты, у которых условный психологический возраст – «подростки-юноши». Студенты 1 курса демонстрируют конструкции, характерные также для юношеского возраста, что может быть объяснено через осуществившуюся смену их социальной роли, переход в позицию студента, требующую «взрослости». Соответственно, в эссе отражены, скорее социальные ожидания и стереотипы, касающиеся студентов, нежели реальный рост самостоятельности и ответственности.

Обращают на себя внимание результаты студентов 5 курса, где предположительно, в связи с осознанием окончания учебы в университете во многих эссе содержатся конструкции, характерные для юношества и перехода к нему. Студенты сообщают о своих взглядах на мир и на свои возможные перспективы в дальнейшей жизни. Можно сказать, что начинает раскрываться потенциал, накапливавшийся во время обучения, и превращающийся в необходимые для выхода из социальной роли «студента» качества, которые потребуются для вступления в самостоятельную жизнь». Группа студентов с «чистым» юношеским возрастом оказалась самой малочисленной (8%).

По результатам исследования нельзя однозначно сказать, что именно является фактором перехода от одного психологического возраста к другому, изменения соотношения младших и старших психологических возрастов. Можно предположить, что значение имеет совокупность воздействия университетской среды и взросления как такового. Наиболее существенным из полученных результатов представляется проявление накопленных во время обучения признаков юношеского возраста на выпускном курсе.

Учитывая, что главной психологической задачей вуза является формирование профессионального самосознания у студентов, можно предположить, что данная ситуация создает серьезную проблему для решений центральной психологической задачи высшего образования. Эта задача является собственно психологической, так как становление профессионального самосознания является психологическим критерием уровня развития личности человека. Более того, есть данные экспериментальных исследований о том, что возникновение профессионального самосознания обеспечивает переход человека к взрослости. Иными словами, если у человека нет сложившегося профессионального самосознания, он в психологическом смысле этого слова не является взрослым.

В связи с этим, мы видим свою задачу по организации воспитательного процесса со студентами в том, чтобы с помощью развивающей вузовской среды (ее формированием, поддержанием и развитием) естественным образом, во-первых, влиять на психологическое взросление студентов, во-вторых, способствовать более раннему проявлению у них психологических свойств юношеского возраста. И, в-третьих, способствовать увеличению части данной возрастной группы среди студентов старших курсов, которые являются наравне с преподавателями носителями основных ценностей вузовской среды и, в этом смысле, выступают неким образцом эталонного поведения для студентов младших курсов. Обязательным элементом системы воспитывающей среды в вузе является профессионально ориентированная воспитательная деятельность, осуществляемая через различные формы работы на уровнях: студента, студенческих групп и молодежных объединений, кафедр и факультетов.

В связи с тем, что у студентов паспортный (от 16 до 24 лет) и психологический (от младших школьников до юношей)

возраста колеблются, следовательно, темпы и условия личностного и профессионального становления студентов индивидуальны, и по большей части, определены социальным характером воспитания вне процесса воспитания в вузе. Становление профессионального самосознания предполагает в качестве психологического фундамента определенные новообразования и виды деятельности, которые возникают, вернее должны возникнуть у тех, кто приходит учиться в Вузы. Это, в первую очередь, учебная деятельность, игра, такие функции как воображение, произвольное внимание и др. Однако в силу целого ряда обстоятельств и субъективного, и объективного характера (о чем сказано выше), приходящие в своем большинстве учиться студенты или не владеют этим полностью или владеют частично. Это ведет к трудностям в обучении, и к тому, что определенная часть выпускников Вузов не имеют даже в зачаточном виде профессионального самосознания. По мнению Е.Е. Кравцовой, они, в лучшем случае, играют в профессию, что не удовлетворяет ни их самих, ни тех, с кем они общаются по работе.

В этой связи остро стоит вопрос об усилении воспитывающей функции обучения и расширении форм активной деятельности студентов во внеучебное время с учетом психологических особенностей студентов. Это необходимые условия организации саморазвития студентов, которые актуализируют их возможности самовоспитания.

Исходя из выявленных нами причин, которые, с одной стороны, являются тормозом в развитии личностного (а отсюда и профессионального) самосознания, первоочередными психологическими задачами по организации воспитательного процесса в вузе является создание условий для полноценного освоения студентами основных видов деятельности, являющихся ведущими на разных этапах детского возрастного развития: игры, учебной деятельности. Важной особенностью игровой деятельности раннего юношеского периода развития является то, что она часто носит театрализованный характер. Поэтому и организация студенческих театров, и использование театральной педагогики в вузе будут обеспечивать, с одной стороны, эффективность обучения, а с другой стороны, его развивающий характер. Игра в самого себя и ее целенаправленное развитие и использование в процессе обучения предполагают специально организованную рефлексию. По мнению Е.Е. Кравцовой, это касается места юношеского возраста, который «открывает вход» во взрослый онтогенез. А во-вторых, включение рефлексии в игру студентов, не прошедших этот период развития, обеспечивает осмысление процесса и результата игры и позволяет найти в своем опыте соответствующие примеры и ситуации и осмыслить примеры и ситуации, предложенные другими участниками образовательного процесса [1, с. 238]. Данная рефлексия может иметь самые разные формы: от письменной работы, в которой обучающийся попробует не повторять, что говорилось на лекции, а поразмышлять о собственной деятельности и деятельности окружающих, до организационно-деловой игры, которая оказывается на порядок интереснее и эффективнее, нежели уже устоявшиеся экзамены, зачеты и коллоквиумы.

Полноценное обучение и развитие студентов, которые неразрывно связаны с воспитанием, будут способствовать решению вопроса, который поставил Л.С. Выготский еще в 1930 году в своей работе «Воображение и творчество в детском возрасте». Лев Семенович писал: «Правильное воспитание и заключается в том, чтобы разбудить в ребенке то, что в нем есть, помочь этому развиться и направить это развитие в определенную сторону» [3, с. 32]. Он считал, что воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой. Роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды [2, с. 85]. Учитывая, что развитие, по мнению Л.С. Выготского, является саморазвитием, которое к тому же имеет не линейный, а скачкообразный характер [2, с. 89], то можно сказать, что воспитание в своей основе является самовоспитанием, так как воспитать себя может только сам человек, а среда является лишь фактором, или условием влияния, предоставляющая ему такую возможность.

Реализуя культурно-исторический подход в организации воспитательной работы в вузе, мы считаем, что именно система воспитательной работы (развивающая среда) предоставляет нашим студентам возможность для их саморазвития и самовоспитания. В основе воспитательной внеучебной деятельности лежат различные формы культурной активности в Институте психологии и РГУ, посредством которых формируются культур-



ные компетенции. Для будущих специалистов они являются не менее значимыми, чем профессиональные.

В связи с этим мы определили несколько направлений воспитательной деятельности в вузе во внеучебное время. Это, прежде всего, культурная творческая деятельность, к которой относятся: тематические вечера, капустники, КВНы, фестиваль талантов, театральная деятельность творческих коллективов института и университета и др. Отдельным направлением мы здесь выделяем культурную форму активности, связанную с организацией и систематическим посещением студентами вуза спектаклей московских театров. Обсуждение психологического содержания спектаклей часто переносится на занятия по психологическим дисциплинам, а поднятые злободневные проблемы современности в содержании постановок актуализируют у студентов проблемы личностного развития и неравнодушное отношение к неоднозначным событиям, происходящим в нашем обществе. Содержание культурных форм направлено на развитие нравственных, творческих, коммуникативных, рефлексивных и волевых способностей студентов, развитие которых является необходимой составляющей в личности психолога. Это хорошая школа для развития у студентов способностей социального типа личности и близкого к нему, артистического типа (которым обладает большинство наших студентов), что способствует становлению однородности личности психолога.

Следующее направление внеучебной студенческой деятельности – это научно-исследовательская деятельность. Участие в научном студенческом обществе, научных конференциях, выездных психологических школах, психологическом объединении студентов «Душевная наука», ведение занятий для абитуриентов в «Школе будущего психолога», публикация научных статей, проектная деятельность, неформальное общение с преподавателями на профессиональные темы и др. Научно-исследовательская деятельность очень востребована у многих студентов. По результатам нашего исследования, связанного с определением уровня развития профессионального самосознания (эссе «Я в профессии через 10 лет») оказалось, что у студентов-психологов профессия преподавателя вуза занимает первое место в выборе среди других видов профессий, многие активные студенты имеют желание продолжить обучение в аспирантуре.

Третьим направлением воспитательной работы в нашем вузе является волонтерская деятельность. Это сотрудничество с общественными волонтерскими организациями: «Друзья на улице», «Крылья», волонтерская деятельность с инвалидами – паралимпийцами. К этому направлению мы относим и оказание помощи нашим первокурсникам и студентам других факультетов университета во время адаптационного периода: проведение тренингов на знакомство и сплочение групп, работа в качестве студенческих тьюторов – волонтеров по психолого-педагогическому сопровождению первокурсников. Также волонтерская деятельность молодых людей из числа студенческого актива по оказанию помощи студентам в ходе подготовки к внеучебным мероприятиям. Данная работа носит также и профессиональный характер, так как решает задачу взаимодействия теории и практики. Студентам в практической деятельности приходится решать различные проблемные ситуации, связанные с профессиональной деятельностью и находить практические решения для их решения. Эта деятельность предоставляет возможность нашим студентам приобретать не только психолого-педагогические навыки, необходимые для работы в будущем, но и огромные возможности для развития ценностных оснований собственного личностного развития. Подлинное качество образования – это не только обучение с его показателями когнитивного развития, но и ВОСПИТАНИЯ – развития ценностных основ личности. В этом заключается психолого-педагогическая задача, смысл которой, воспитать созидательную личность, которая, прежде всего, способна не разрушать себя, и нацелена на созидательную работу с людьми по оказанию им помощи. Е.Е. Кравцова считает, что «единственным способом, который позволит решить проблему взаимодействия теоретического и практического и создаст условия для полноценного психического развития в старшем юношеском возрасте, является организация игры в практическую деятельность» [1, с. 238], которой мы придаем большое значение.

Четвертое направление воспитательной работы в вузе – это организационная деятельность студенческого актива по поддержке и развитию культурной среды в вузе и активизации студенческого актива групп. Большое значение здесь придается,

во-первых, общению и взаимодействию студентов – членов актива со студентами, применению и закреплению на практике коммуникативных навыков, необходимых для работы психолога. Во-вторых, в ходе организационной работы студенческого актива молодыми людьми осознается смысл данной деятельности, полезный как для личностного развития, так и для профессионального, так как у студентов происходит осознание и естественная потребность использовать дополнительные возможности необязательной социокультурной практики, встроенной в реальную студенческую жизнь и происходящую естественно, а не искусственным образом. Результаты нашей деятельности нашли свое отражение и в результатах наших исследований, которые показали, что у «активных» студентов, по сравнению с «пассивными», значительно лучше развито профессиональное самосознание.

Пятое направление воспитательной деятельности в нашем вузе – это организация участия студентов в мероприятиях университета, города, Всероссийских молодежных форумах (общественно-политические, спортивные и результаты нашей деятельности с целью личностного развития студентов).

Определенные нами пять направлений организации воспитательной работы легли в основу проведения ежегодного мониторинга активности студентов и позволили нам не случайным образом условно поделить наших испытуемых с помощью метода экспертного отбора на категории по степени проявления активности: «Активные студенты», «Студенты – участники» и «Пассивные студенты». Таким образом, результаты нашей исследования позволяют нам неслучайным образом, а с учетом индивидуальных особенностей – психолого-педагогических портретов основных групп студентов (по степени проявления активности) организовывать воспитательную работу в вузе. Как показали наши наблюдения, подтвержденные результатами исследования по разным психологическим методикам, группа «Активные студенты» свидетельствует о наиболее высоком уровне личностного и профессионального самосознания студентов. Среди студентов данной группы в подгруппе «Организаторы» много старост, членов студенческого совета, имеющих организаторские способности, а среди второй подгруппы – «Активные участники», референтные личности – студенты, имеющие креативные способности, которые, как правило, являются членами творческих групп по организации в вузе вечеров, капустников, а также студенты, имеющие склонность к научной деятельности и принимающие активное участие в научно и исследовательской студенческой жизни. Часто эти две позиции у студентов совпадают. Члены студенческого совета часто сами участвуют в диагностических исследованиях развивающей среды вуза. С точки зрения организации воспитательного процесса, данный вид деятельности является средством саморазвития активной части студенчества, как в личностном, так и в профессиональном плане. С другой стороны, общение в ходе внеучебной деятельности членов студенческого актива с другими студентами, можно сказать, что осуществляется в зоне ближайшего развития последних и, как показывает наш опыт работы, оказывает в дальнейшем положительное влияние на процесс изменения отношения их к внеучебной деятельности. Многие из этих студентов впоследствии встают в активную позицию и начинают помогать студентам младших курсов.

Результаты нашего исследования показали, что статистически значимых различий между группами «Организаторы» и «Активные участники» нет. Они, по сравнению с «пассивными» студентами, проявляют неравнодушное отношение к различным видам студенческой деятельности, являются организаторами, инициаторами, вдохновителями, разработчиками творческих идей, проектов и их реализации. Это подтверждается данными нашего исследования – значимыми различиями между активными и пассивными студентами: «Мне легко удается создавать людям хорошее настроение», «Мне легко учить других» (опросник Голланда); «Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов», «Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)» «Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)», «Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)» (методика ценностных ориентаций Рокича). «Активные студенты» имеют хорошую или отличную успеваемость, за активное участие в общественно-научной студенческой жизни по итогам семестров многие из них становятся «Студентами семестра», а также они часто удостоиваются повышенной стипендии. С психологической точки зрения, эти сту-

денты имеют ярко выраженный социальный тип личности, в их коде профессии могут присутствовать также артистический или исследовательский тип личности (опросник Голланда). У них хорошо развиты коммуникативные, организаторские, творческие или исследовательские способности. Эти студенты имеют адекватную самооценку, мотивированы на активное участие в студенческой деятельности.

На основании результатов диагностического исследования с помощью методики Розенцвейга можно не без достаточных оснований предположить, что у «активных» студентов лучше сформировано профессиональное самосознание, так как у них, по сравнению с группой «пассивных» студентов, более развиты такие важные для психолога личностные качества, как самостоятельность, ответственность, рефлексивность, которые характерны для зрелой личности. У «активных» студентов, по сравнению с «пассивными» студентами, лучше сформированы такие профессиональные способности, как способность найти выход из конфликтной ситуации и коммуникативные способности, а также волевые качества, позволяющие принимать решение, направленные на разрешение проблемных ситуаций. Умение принимать решения в нестандартных, неожиданных ситуациях говорит о том, что «активные» студенты имеют креативные способности, которые необходимы в работе психолога. Как уже указывалось выше, мы рассматриваем личностный потенциал группы «активных студентов» как своеобразную зону ближайшего развития для развития других студентов, прежде всего, первокурсников, и ориентируем студенческий актив на оказание им помощи и поддержки.

Группа «Участники» – это промежуточная группа студентов между «активными» и «пассивными» студентами. Эти студенты – участники студенческих социо-культурных практик. Они, как правило, помощники активных студентов в проведении разных форм активности. Эти студенты, как правило, ориентированы на получение качественного образования и считают, что студенческая жизнь их отвлекает от учебы в вузе. По уровню успеваемости, у них промежуточные результаты между группой активных и пассивных студентов. Психологические характеристики у студентов группы «Участники» выражены следующим образом. По результатам опросника Голланда по шкале «С-тип» (социальный тип), студенты этой группы не имеют значимых различий с «активными студентами» («Деятельности», «Способности», «Карьера»), в то же время они имеют различия с категорией «пассивные» студенты. Так, по шкале «С-Д» (деятельности социального типа) у них показатели значительно выше, чем у пассивных студентов. В то же время, по двум другим шкалам, показатели ниже, чем у пассивных студентов – Шкала «С-С» (социальные способности) шкала «С-К» (карьера). Такие результаты подтверждают наши выводы о нестабильном проявлении активности со стороны студентов данной группы. Работая с группой студентов «Участники», мы видим свою задачу в поддержке и стимулировании их активности, с помощью развивающей среды вуза создавать возможность для реализации их нераскрытого личностного потенциала.

В группу «Пассивные студенты» вошли испытуемые двух подгрупп – «Случайные участники» и «Неактивные участники», которые равнодушно относятся к студенческой жизни и стараются в ней не участвовать. Отличие между этими студентами лишь в том, что студенты первой подгруппы случайно, ситуативно, «за компанию» или из-за того, что не способны отказать, могут эпизодически принять участие в студенческой жизни. Мы видим, что в данной группе студентов есть личностный резерв, который на сегодня не актуализирован в студенческой внеучебной жизни. Поэтому перед нами стоят задачи по «проявлению»

активности (способностей) у данных студентов через потенциал развивающей среды. Большую роль мы здесь видим в работе студенческого актива.

Среди студентов, которые не принимают участия в студенческой внеучебной жизни – «Неактивные участники» имеются две полярные группы студентов по своим личностным характеристикам. Одна группа студентов имеет трудности не только с успеваемостью, но и проблемы, связанные с профессиональным самоопределением. Они, как правило, не имеют ярко выраженный интерес к учебе и поэтому относятся к ней формально. Эти молодые люди обладают низким уровнем коммуникативных способностей, не всегда имеют адекватную самооценку, у многих из них повышенный уровень агрессивности (методика Розенцвейга) и, как правило, они имеют зависимый тип личности, который часто не позволяет им проявить инициативу и взять ответственность на себя. Некоторую инфантильность данных студентов подтвердили результаты нашего исследования по определению психологического возраста студентов. Оказалось, что группа пассивных студентов имеет значимые различия с группой активных студентов по психологическим возрастам младшего школьного и подросткового возраста. Среди «пассивных студентов» оказалось больше психологически младших школьников, а у «активных студентов» – психологических подростков. Во второй группе «пассивных» студентов имеются молодые люди с неплохими способностями, но они, либо не связаны с получением будущей профессии в нашем вузе (С-тип) и, соответственно, не заинтересованы в участии во внеучебной деятельности, либо свои способности развивают вне стен вуза.

В целом, можно сделать вывод о том, что результаты диагностики выявили проблемные зоны – «точки роста» при организации в дальнейшем воспитательной работы со студентами. Оказалось, что большинство студентов участвуют в студенческой жизни, но не являются инициаторами проектов, а многие из тех, кто готов предложить свои идеи, не способны реализовать задуманное. Часть же студентов, которые участвуют и могут привлечь к участию своих однокурсников, часто не способны взять на себя ответственность за организацию и проведение мероприятий. Многие студенты не имеют определенных организационных навыков, а также способностей продуктивного общения. У определенной части студентов есть интерес, но зачастую они не переносят его во внутренний план, не улавливают глубинные мотивы данной деятельности, не замечают возможного эффекта по саморазвитию и полезности для становления будущей профессиональной деятельности.

Мы считаем, что проблема проявления субъективной активности студентами является залогом успешного формирования личностного и профессионального самосознания студентов. Воспитательная работа в вузе, а именно, внеучебные социокультурные общественные практики, не проводится в вузе для студентов «сверху», они являются естественной средой обитания будущих психологов. Студентам предоставляется возможность проявить часто себя сначала «случайным» образом, когда многие, в частности, в силу несоответствия паспортного и психологического возраста, первоначально не осознают истинный смысл подобных практик для собственного личностного и профессионального становления. Постепенно, от курса к курсу, погружаясь в естественную развивающую вузовскую среду, студенты приобретают личный опыт. У молодых людей увеличивается шанс для понимания, осознания, а затем, и проявления субъектной активности по удовлетворению собственных потребностей, связанных с личностным и профессиональным саморазвитием в сотрудничестве с другими, более опытными студентами или преподавателями.

#### Библиографический список

1. Кравцова, Е.Е. Педагогика и психология: учеб. пособ. для студентов психол. фак., отд-ний и вузов. – М., 2009.
2. Л.С. Выготский. Педагогическая психология. // Педагогическая психология. – М., 1991.
3. Словарь Л.С. Выготского / под ред. А.А. Леонтьева. – М., 2014.

#### Bibliography

1. Kravcova, E.E. Pedagogika i psihologiya: ucheb. posob. dlya studentov nepsikhol. fak., otd-niyj i vuzov. – M., 2009.
2. L.S. Vihgotskiy. Pedagogicheskaya psihologiya. // Pedagogicheskaya psihologiya. – M., 1991.
3. Slovarj L.S. Vihgotskogo / pod red. A.A. Leontjeva. – M., 2014.

Статья поступила в редакцию 02.07.14

УДК 510 (07)

*Romanova T.V. HIERARCHICAL MODEL OF ENSURING AN ELECTIVE STRATEGY OF PUPILS IN EXTRA-CURRICULAR CLASSES IN MATHEMATICS IN A LYCEUM.* In the paper, a hierarchical model of ensuring an elective strategy of pupils in extra-curricular classes in mathematics in a lyceum is being described. A few recommendations to construction and realization of a variable model are given. Levels of self-determination of pupils, allowing effectively realizing an elective strategy of participation of school students in different activities, have been described.

**Key words:** extra-curricular classes in mathematics, levels of self-determination of pupils; educational choice; variable model.

*Т.В. Романова, аспирант, Арзамасский филиал ФГАОУ ВПО «Нижегородский гос. университет им. Н.И. Лобачевского», г. Арзамас, E-mail: tvrom88@mail.ru*

## ИЕРАРХИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВЫБОРНОЙ СТРАТЕГИИ УЧАЩИХСЯ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ В ЛИЦЕЕ\*

В статье описывается иерархическая модель обеспечения выборной стратегии учащихся на внеурочных занятиях по математике в лицее. Даются рекомендации к построению и реализации вариативной модели. Описываются уровни самоопределения учащихся, позволяющие эффективно реализовать выборную стратегию участия школьников в занятиях.

**Ключевые слова:** внеурочная работа по математике, уровни самоопределения учащихся, образовательный выбор, вариативная модель.

В настоящее время внеурочная работа по математике является одной из ведущих форм развития познавательного интереса учащихся к математике, приобщения к творческой деятельности и формирования умений решать нестандартные задачи. В большинстве образовательных учреждений внеурочная работа по математике проводится в традиционных формах, не всегда обеспечивающих выбор учащимися содержания занятий, их форм организации или направлений познавательной деятельности. Обновление столь важного методического аспекта работы в лицеях, прежде всего, требует системного подхода к анализу многообразия организационных форм и содержательных направлений внеурочной работы по математике.

Одной из самых значимых форм предоставления учащимся вариативных образовательных услуг и возможности выбора образовательной траектории является профилизация старшей школы. В конце 80-х – начале 90-х годов прошлого века в нашей стране появились новые виды образовательных учреждений: лицеи, колледжи, гимназии, школы-интернаты, ориентированные на углублённое обучение школьников по избираемым ими образовательным областям с целью дальнейшего обучения в вузе. Этому процессу способствовал закон 1992 года «Об образовании», закрепивший вариативность и многообразие типов и видов образовательных учреждений и образовательных программ. Кроме того, практика профильного обучения давно и успешно зарекомендовала себя в школах за рубежом. Таким образом, направление развития профильного обучения в российской школе соответствует мировым и отечественным тенденциям развития образования. Внешняя дифференциация обучения (формой которой являются специализированные школы и классы углублённого изучения математики) ориентирована на учёт конкретных способностей детей, таких, как способности и интересы к изучению отдельных предметов, выполнению тех или иных видов деятельности [1].

Однако создание математических лицеев и классов углублённого изучения математики, закрепление в образовательной программе элективных курсов и проведение факультативных занятий не привело к отмене внеурочной работы с учащимися таких школ. Среди главных причин можно выделить следующие: во-первых, цели внеурочных занятий по математике гораздо шире целей углублённого обучения математике; во-вторых, элективные и факультативные курсы, введённые в старших классах (углублённое изучение математики начинается в школах преимущественно с 8 класса), углубляя основной материал, не ориентированы в должной мере на подготовку школьников к математическим олимпиадам; в-третьих, внеурочная работа по математике необходима не только в старших, но и в младших классах лицея.

К настоящему времени в нашей стране накоплен богатый опыт внеурочной работы по математике с мотивированными уча-

щимися – многочисленны и разнообразны организационные формы, средства работы, активные приёмы и методы обучения, а также богатое содержание внеурочных занятий. И.Ф. Шарыгин справедливо утверждает: – «Когда на Западе говорят о высоком уровне Советского математического образования, то имеют в виду, прежде всего, как раз систему работы с одарёнными детьми» [2].

Проблеме математического образования учащихся классов профильного уровня обучения посвящены диссертационные исследования О.Н. Веретенниковой, Н.И. Ждановой, В.Н. Козыра, Е.В. Подолья, Е.Е. Симдянкиной и др. Современные проблемы методической подготовки преподавателей математики лицеев освещены в исследовании Т.И. Анисимовой [3]. В диссертационном исследовании Н.И. Мерлина [4] показала, что общеобразовательные учреждения нетрадиционного вида (лицей, колледжи и пр.) создают благоприятные условия для обучения интеллектуально и творчески одарённых детей и дальнейшего их развития на основе личностно-ориентированного подхода и свободы выбора направления в образовательной деятельности.

Вариативность – один из основополагающих принципов современной системы образования в России, направленный на обеспечение максимальной возможности её индивидуализации. Однако, как показывает практика, возможности применения в школьном образовании принципа вариативности используются не в полной мере, что отражается и на внеурочной работе по математике. Зачастую вариативность образования затрагивает лишь содержательный компонент образовательной системы, который представляется блочно-модульной структурой.

Результатом реализации принципа вариативности внеурочной работы по математике, по нашему мнению, должно стать предоставление учащимся необходимого числа полноценных, качественных вариантов образовательных траекторий, адекватных запросам учащихся. Очень важно целостно охватывать образовательный процесс учащихся профильного уровня обучения во внеурочное время, на каждом из этапов обеспечивать учащимся возможность выбора их дальнейшего образовательного маршрута.

Реализуя идею иерархической модели вариативной организации внеурочной работы, мы хотим предоставить мотивированным учащимся классов углублённого изучения математики возможность выбора содержания, форм занятий и даже методов выполнения познавательной деятельности в их дополнительном математическом образовании. Идея такого выбора реализуется на нескольких уровнях.

В качестве первого уровня естественно рассматривать уровень ценностного самоопределения учащихся в отношении внеурочных занятий по математике. На данном уровне, базисном для остальных, важно, чтобы учащиеся осознали во всей полноте главную ценность своего участия во внеурочных занятиях

по математике. Хорошо известно, что у разных школьников приоритеты в этом вопросе далеко не одинаковы, а дело чести любого педагога – неназойливо оказывать детям помощь в решении этого вопроса. К методическим средствам, оказывающим действенную помощь учителю математики, можно отнести набор диагностических методик, включающих анкетирование, тестирование, метод экспертной оценки и др. Их применение позволит определить учащимся главную ценность своего посещения внеурочных занятий и участия в мероприятиях, проводимых за рамками урока [5].

На первом уровне можно рассматривать три основных ориентира *ценностного самоопределения* учащихся. Для одних на передний план выходят потребности в расширении и обогащении круга своих математических знаний (познавательные ценности), для других – интеллектуальное развитие или умственное совершенствование (развивающие ценности), третьи свою главную ценность в посещении внеурочных занятий видят в достижении своего успеха на математических олимпиадах и различного рода конкурсах (ценности самоутверждения).

Именно ценностная позиция, по нашему мнению, определяет и доминирующую область содержания внеурочных занятий по математике. Избранный ценностный ориентир дополнительной математической подготовки учащегося находит преломление на втором уровне выборной стратегии и в известной мере определяет выбор учащимся содержательной специфики своей подготовки.

Так, для тех учащихся, кто видит главную ценность внеурочных занятий в интеллектуальном развитии, содержательной областью будут вопросы *занимательной математики*, которые глубоко и основательно представлены в отечественной методической мысли. Достаточно упомянуть работы таких корифеев занимательной математики, как: Е.М. Игнатьев, Б.А. Кордемский, Ф.Ф. Нагибин, Я.И. Перельман, В.Д. Чистяков и др. Данная область математики имеет далеко не «развлекательный» или «праздничный» характер. На это указывал ещё в середине прошлого столетия Е.А. Дышинский: «В занимательной математике столько серьёзного, способного заинтересовать и увлечь учащегося, что она по своим возможностям в развитии математического мышления может поспорить со многими разделами школьной программы» [6, с. 6].

Для тех, кто главную ценность внеурочных занятий понимает как познавательную, – содержательной областью станет *селективная или избранная математика*. Возникающие в процессе работы на уроке запросы учащихся часто ставят на очередь проблему выхода за пределы школьной программы. Многие авторы (М.И. Зайкин, Г.И. Саранцев, А.И. Фетисов и др.) говорят о целесообразности рассмотрения на внеурочных занятиях дополнительных вопросов углубляющих и расширяющих представления об изучаемой на уроке теме или изложенных в учебнике с недостаточной полнотой. Ещё одной возможностью углубления и расширения программных знаний по математике является изучение дополнительных тем, которые примыкают к учебным курсам (арифметики, алгебры, геометрии, начал математического анализа, стереометрии). Данное содержательное направление широко представлено в отечественной методической мысли в замечательных книгах талантливых математиков-методистов, достаточно указать на учебные пособия из серии «За страницами школьного учебника математики» Н.Я. Виленкина, Л.П. Шибасова, Л.Ф. Пичурина, Е.Е. Семёнова и др.

И, наконец, для тех, кто видит главную ценность своей дополнительной математической подготовки в олимпиадном участии и намерен реализовать свою потребность в этом, содержательной областью будет так называемая *олимпиадная математика*. В отечественной методической литературе она также представлена широко и многогранно, например, в изданиях московских и Санкт-петербургских авторов – руководителей подготовки российской команды школьников для международных олимпиад, Н.Г. Агаханова, И.И. Богданова, О.К. Подлипского, Д.А. Тершина др.

Олимпиадные задачи – это, как правило, задачи нестандартные [7]. Для успешного решения таких задач Ю.М. Колягин считает необходимым овладение школьниками рядом интеллектуальных качеств: знанием методов решения, знанием эвристических приёмов и умением изобретать новые методы и приёмы решения, владением основными мыслительными операциями, умением отбирать полезную для решения информацию, пополнять число уже известных методов решения, умением видеть

в задаче главное и второстепенное, определёнными моральными качествами, такими как настойчивость, терпение которые должны вырабатываться у учащихся в процессе обучения [8, с. 27]. Олимпиадная математика представлена не только задачами и их решениями, но ещё и методами решения олимпиадных задач, к которым относят, например: принцип Дирихле, идею чётности, правило крайнего, метод инварианта и полуинварианта и др.

Дифференциация содержания внеурочных занятий на три области не означает того, что каждая категория учащихся будет заниматься только одной из указанных областей. Необходимо на этом уровне обеспечить каждому школьнику и возможность выбора содержания помимо основной ещё и двух других областей [9].

Наиболее простое решение проблемы обеспечения выбора учащимися содержательной специфики внеурочных занятий по математике в самом первом приближении видится посредством организации внеурочных занятий по каждому направлению в разные дни недели. В этом случае учащиеся получают возможность посещения занятий каждого из выделенных направлений по собственному усмотрению. Но, как показывает практика, на первых порах, когда система вариативной организации ещё не отработана, традиции выбора ещё не укрепились, необходимо обозначать некие «коридоры» свободного выбора учащимися дополнительных содержательных областей внеурочных занятий. Это может быть реализовано, например, на основе модели  $\langle X, Y, Z \rangle$ , где  $X, Y, Z$  – модули содержательных областей соответственно занимательной, селективной и олимпиадной математики, которые могут быть заданы как в абсолютном значении, так и в долевом (скажем, процентном). К примеру, для учащегося, имеющего приоритетную ценность в посещении внеурочных занятий интеллектуальное развитие, положим  $X = 10$  (все 10 модулей),  $Y = 2$  (два модуля) и  $Z = 2$  (два модуля). Выбор остальных модулей осуществляется исключительно самим учащимся, по своему усмотрению, а конкретная содержательная модель занятий этого учащегося будет выглядеть как  $\langle X_{10}, Y_{2+j}, Z_{2+k} \rangle$ , где  $0 < j, k < 8$  и обеспечит ему индивидуальный маршрут в содержательной области внеурочных занятий по математике.

Однако выбор ученика определяется не только ценностными ориентирами и содержательными областями. Учащийся должен реализовать себя ещё и посредством личного участия в различного рода внеурочных мероприятиях. Деятельностное участие во внеурочных мероприятиях, проводимых на базе образовательного учреждения, – это залог формирования активной жизненной позиции личности [10]. При этом следует помнить, что «нельзя объять необъятного», на это может просто не хватить ни времени, ни сил. А потому и нет необходимости в том, чтобы каждый ученик участвовал во всех внеурочных мероприятиях, проводящихся в образовательном учреждении. Гораздо полезнее предложить ему сделать обоснованный выбор.

Здесь происходит переход на третий уровень обеспечения выбора учащимся – уровень *деятельностного самоопределения*. Его можно реализовать по-разному. Прорабатывая вариант, аналогичный тому, который рассматривался в предыдущем случае, можно взять за основу модель  $\langle A, B, C \rangle$ , где  $A, B, C$  – внеурочные мероприятия из соответствующей деятельной сферы:  $A$  – соревновательно-игровая (игры, викторины, конкурсы, праздники),  $B$  – учебно(научно)-исследовательская (конференции, фестивали, конкурсы исследовательских и творческих работ) и  $C$  – интеллектуально-соревновательная (олимпиады, турниры школьного, муниципального, регионального и всероссийского уровня). Если ученик желает и может принять участие во всех мероприятиях, то его выбор им самим же и реализуется. Однако, учитывая реальную школьную практику, на первых порах работы по вариативной модели внеурочных занятий в качестве ориентиров важно определить некие рамки предпочтений, рекомендуемые для учащихся. По аналогии с предыдущим случаем, для учащегося, определившего в качестве приоритетной ценности интеллектуальное развитие, данная модель обретает вид:  $\langle A_k, B_{1+j}, C_{2+k} \rangle$ , где  $j, k > 0$ . То есть, данный ученик получает рекомендацию к участию во всех основных внеурочных мероприятиях соревновательно-игрового характера, включённых в план внеурочной работы школы в текущем учебном году, остальные мероприятия выбираются самим учеником из представленного им перечня.

Обобщая все выше сказанное, отметим, что трёхуровневая модель обеспечения образовательного выбора школьниками вне-

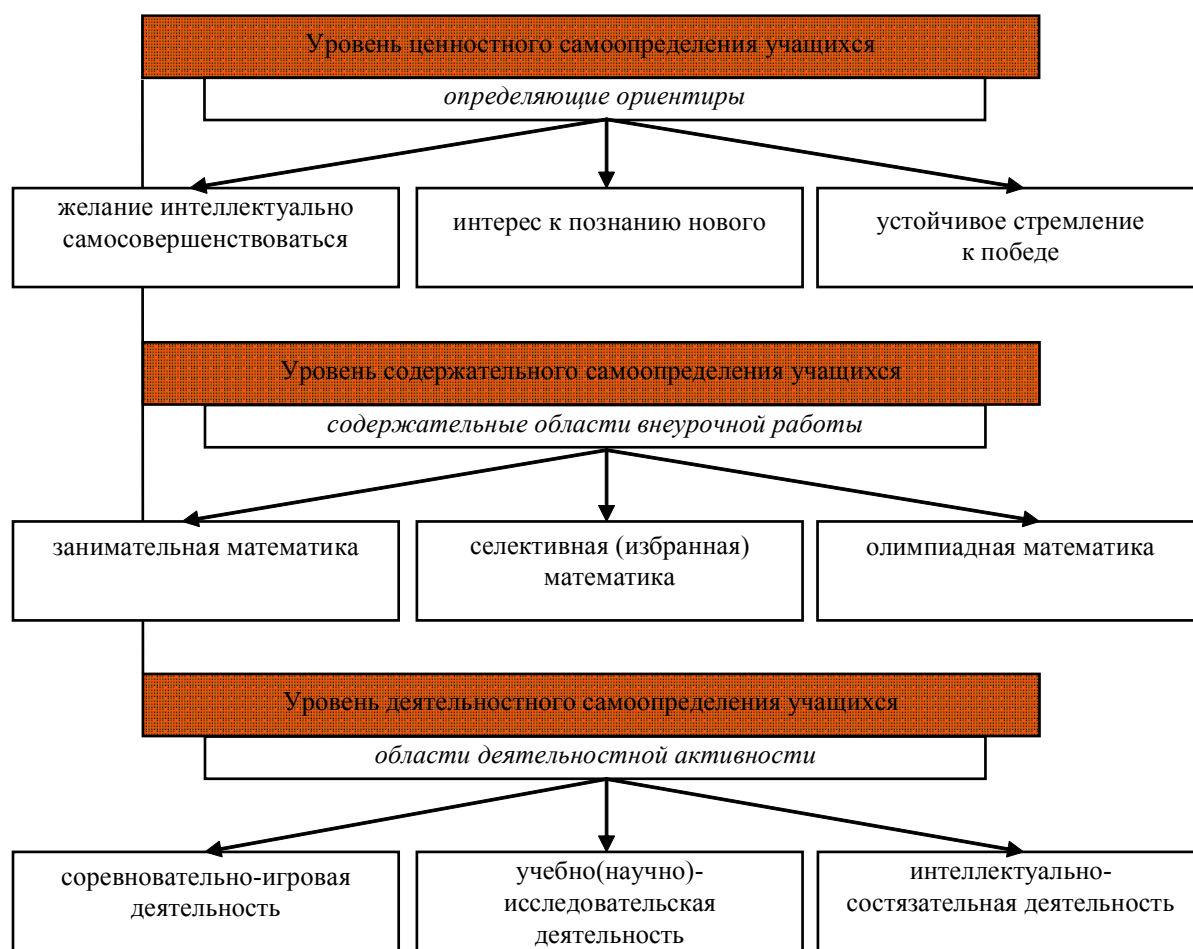


Рис. 1. Иерархическая модель обеспечения выборной стратегии учащихся на внеурочных занятиях по математике в лицее

урочных занятий основана на учете их личностных предпочтений в направлениях, содержании и видах деятельности на этих занятиях. Она имеет иерархическое строение и учитывает специфику внеурочной работы по математике в образовательных учреждениях, реализующих программы углублённой подготовки по математике. Её можно представить следующим образом (рис. 1).

Представленная выше иерархическая модель может послужить методической основой вариативной организации внеурочной работы по математике с учащимися лицеев. Сохраняя об-

щую структуру, она допускает возможность вариативной внутренней организации. Практическая работа по реализации этой модели показывает её эффективность, расширяются и углубляются математические знания лицеистов, развиваются их математические способности и математическое мышление.

*\* Работа выполнена в рамках Федерального задания Минобрнауки России, регистрационный номер 01201458168 «Видовое многообразие заданных конструкций продуктивного обучения математике»*

#### Библиографический список

- Бударный, А.А. Индивидуальный подход к учащимся в процессе обучения // Советская педагогика. – 1995. – № 7.
- Шарыгин, И.Ф. О математическом образовании России (с эпиграфом, но пока без эпиграфа) [Э/р]. – Р/д: <http://www.mccme.ru>.
- Анисимова, Т.И. Профессиональная подготовка преподавателя для новых типов учебных заведений (на примере подготовки преподавателя математики для колледжей, лицеев, гимназий): дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2003.
- Мерлина, Н.И. Теоретические основы дополнительного математического образования школьников: дис. ... д-ра пед. наук. – Чебоксары, 2000.
- Зайкин, М.И. Когда решать задачи интересно // Математика в школе. – 2009. – № 4.
- Дышинский, Е.А. Игротека математического кружка: в 2 кн. – М., 1972.
- Хрестоматия по методике математики: учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений / сост. М.И. Зайкин, С. В. Арюткина. – Арзамас, 2005.
- Колягин, Ю.М. Задачи в обучении математике. – М., 1977. – Ч. 2.
- Зайкин, М.И. От задания к заданию – в глубину познания. Опыт приобщения к математическому творчеству: книга для учащихся общеобразовательных учреждений и студентов пед. вузов. – Арзамас, 2009.
- Зайкин, М.И. Как увлечь школьников исследовательской деятельностью / М.И. Зайкин, Е.В. Баранова // Математика в школе. – 2004. – № 2.

#### Bibliography

- Budarniy, A.A. Individualniy podkhod k uchashimsya v processe obucheniya // Sovetskaya pedagogika. – 1995. – № 7.
- Sharihgina, I.F. O matematicheskom obrazovanii Rossii (s ehpiografom, no poka bez ehpitafii) [Eh/r]. – R/d: <http://www.mccme.ru>.
- Anisimova, T.I. Professionalnaya podgotovka prepodavatelya dlya novihkh tipov uchebnykh zavedeniy (na primere podgotovki prepodavatelya matematiki dlya kolledzhey, liceev, gimnaziyy): dis. ... kand. ped. nauk. – Kazanj, 2003.
- Merlina, N.I. Teoreticheskie osnovy dopolnitelnogo matematicheskogo obrazovaniya shkolnikov: dis. ... d-ra ped. nauk. – Cheboksari, 2000.
- Zaykin, M.I. Kogda reshatj zadachi interesno // Matematika v shkole. – 2009. – № 4.
- Dihshinskiy, E.A. Igreteka matematicheskogo kruzhka: v 2 kn. – M., 1972.

7. Khrestomatiya po metodike matematiki: ucheb. posob. dlya studentov vshshikh uchebnykh zavedeniy / sost. M.I. Zaykin, S. V. Aryutkina. – Arzamas, 2005.
8. Kolyagin, Yu.M. Zadachi v obuchenii matematike. – M., 1977. – Ch. 2.
9. Zaykin, M.I. Ot zadaniya k zadaniyu – v glubinu poznaniya. Opiht priobtheniya k matematicheskemu tvorchestvu: kniga dlya uchastnikov obteobrazovatelnykh uchrezhdeniy i studentov ped. vuzov. – Arzamas, 2009.
10. Zaykin, M.I. Kak uvlechj shkolnikov issledovatel'skoy deyatelnost'yu / M.I. Zaykin, E.V. Baranova // Matematika v shkole. – 2004. – № 2.

Статья поступила в редакцию 02.07.14

УДК 159.923.2

**Shchelina S.O. PROFESSIONAL SELF-AWARENESS AS AN ASPECT OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL PROTECTION DURING STUDYING IN HIGH SCHOOL.** The author considers aspects of mechanisms of psychological protection, personal and professional self-awareness of young people, who study in higher education institutions, and also observes connection between them. The influence of professional self-awareness on the mechanisms of protection with the help of the use of an experimental game is revealed.

**Key words:** professional self-awareness, psychological protection, students, self-concept.

**С.О. Щелина**, аспирант каф. проектирующей психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского гос. гуманитарного университета, ассистент каф. общей и педагогической психологии Арзамасского филиала Нижегородского гос. университета им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас,  
E-mail: svetikol91@mail.ru

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ КАК АСПЕКТ РАЗВИТИЯ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ СТУДЕНТОВ НА ПРОТЯЖЕНИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Автор статьи рассматривает аспекты развития механизмов психологической защиты, личностного и профессионального самосознания молодых людей, обучающихся в высших учебных заведениях, а также ищет между ними связь и влияние профессионального самосознания на механизмы защиты с помощью экспериментальной игры.

**Ключевые слова:** профессиональное самосознание, психологические защиты, студенчество, Я-концепция.

Возраст студенчества является одним из наиболее проблемных в современной психологии развития. Во-первых, в этом периоде происходит переход от подросткового к юношескому возрасту, а затем и к взрослому онтогенезу. Во-вторых, как отмечается разными авторами, многие студенты имеют проблемы в развитии связанные с низким уровнем игровой и учебной деятельности, отсутствием психологической и личностной готовности к высшему образованию и т.п. Это ведет к появлению целого ряда серьезных проблем – соматических заболеваний, потере мотивации обучения, депрессиям и т.п. Все это свидетельствует об актуальности исследования психологических защит у людей, обучающихся в высших учебных заведениях.

Одной из центральных задач высшего образования является задача целенаправленного формирования профессионального самосознания. При этом профессиональное сознание рассматривается как основа становления и развития профессиональных компетенций с учетом закономерностей его становления (М.А. Макаренко и др.), условий (О. Иваниско и др.) и психологических основ, необходимых для его развития (И.В. Сысоева и др.) [1]. Однако есть существенные основания полагать, что становление и развитие профессионального сознания существенным образом влияет на личностное самосознание. К примеру, в исследовании Т.П. Фомичевой показано, что особенности в становлении профессионального сознания сказываются на особенностях развития личности педагогов, которые имеют, как профессиональные, так и личностные проблемы развития [2].

Одним из показателей развития личности являются особенности психологической защиты. Так, в клинической психологии подчеркивается, что многие проблемы, приводящие к депрессиям и неврозам у целого ряда людей, часто встречаются и у других людей, не приводя ни к каким существенным изменениям в развитии личности. По мнению Е.Е. Кравцовой, профессиональное сознание по своим особенностям похоже на сознание, реализующееся в игровой деятельности. Так, к примеру, в игровой деятельности субъект выступает одновременно и внутри и во вне игры («платит, как пациент и радуется, как играющий», Л.С. Выготский) [3].

По аналогии в профессиональном сознании субъект тоже выступает двояко, с одной стороны, как целостная личность,

а, с другой стороны, как представитель той или иной профессии. При этом, как в игре, так и в профессиональной деятельности личностное самосознание оказывается не только первоисточником (игровое и профессиональное возникает на его основе), но и главенствующим. Субъект с помощью личностного самосознания строит и конструирует свое игровое «Я» и свое профессиональное самосознание. Сходство игрового образа с профессиональным самосознанием связано еще и с тем, что с их помощью субъект начинает лучше осознавать (рефлексировать) свое личностное самосознание. Например, играя ту или иную роль, субъект может оценить и осознать, как он двигается, говорит, смеется и т.п., будучи просто Машей или Петей. Точно также меняясь в профессиональном сознании, субъект оказывается способным оценить и осознать свое поведение, поступки, характеристики как личности. Именно в силу такой связи профессионального и личностного сознания в психологической литературе подчеркивается их взаимосвязь и взаимообусловленность.

Анализ литературы и различных точек зрения на постановку проблемы влияния механизмов психологической защиты на личность, а так же проблемы условий развития и становления профессионального самосознания студентов высших учебных заведений, обусловили необходимость исследования, позволяющего выявить влияние профессионального сознания на психологическую защиту студентов. Исследование носило лонгитюдный характер (2009-2013 гг.) и проходило в несколько этапов: выявление особенностей психологической защиты у студентов разных курсов, выявление особенностей развития образа «Я» и особенностей становления профессионального сознания у студентов разных курсов, выявление особенностей психологической защиты у студентов с разным уровнем развития профессионального самосознания. В данном исследовании приняли участие 112 человек, выпускников 11 класса МОУ Гимназии г. Арзамаса, студенты 1, 2, 3, 4, 5 курсов психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ (Арзамасского государственного педагогического института), возраст с 16 по 23 года.

Первый этап был посвящен изучению особенностей психологической защиты у студентов 1, 2, 3, 4, 5 курса, обучающихся

профессии психолога, и учащихся 11 класса школы. В исследовании приняло участие 112 человек. Для изучения особенностей психологической защиты мы использовали методику Плутчика-Келермана «Индекс жизненного стиля».

Экспериментальное исследование средств психологической защиты позволило нам прийти к выводу о том, что по мере обучения в вузе меняются средства психологической защиты. При этом они становятся более развитыми, что позволяет студентам быть психологически устойчивыми и справляться с более сложными ситуациями. В результате анализа данных выделено 3 самых важных, переломных этапа в процессе обучения в высшем учебном заведении: 1, 3 и 5 курсы. Согласно полученным данным, 2 и 4 курсы играют функцию некоторого переходного этапа между этими переломными, можно сказать, кризисными годами обучения.

Обнаружилось, что можно выделить средства защиты, используемые студентами на разных курсах обучения. Сам характер использованной нами методики и полученные в исследовании результаты позволили предположить, что выделенные средства защиты могут интерпретироваться как *уровни развития психологической защиты*.

Особенности средств психологической защиты, по мнению разных исследователей, связаны с особенностями образа «Я». Следуя этим выводам, в нашем исследовании по результатам методик «Шкала Я-концепции» Пирса, Харриса в интерпретации А.М. Прихожан, «Кто я?» и «Неоконченные предложения» представлены особенности образа «Я» у студентов разных курсов. Выявленные характеристики образа «Я» студентов положены в основу составленных нами *психологических портретов студентов, обучающихся профессии психолога*.

Ориентируясь на идею о том, что основной целью высшего образования является целенаправленное формирование профессионального сознания, в нашем исследовании по результатам представлений о профессии студентов разных курсов, свидетельствующие о том, что у будущих психологов на третьем курсе формируется профессиональное самоопределение, которое к пятому курсу достигает более высокого уровня.

Соотнесение особенностей образа «Я» студентов и их представлений о профессии позволило выявить и охарактеризовать следующие уровни развития профессионального самосознания у студентов разных курсов.

Так, к *первому уровню* развития профессионального самосознания можно отнести студентов, у которых профессиональный и личностный образ еще оказались слитыми. При этом их образ «Я» расплывчатый, а профессиональное самосознание не сформировано (36% у студентов 1 курса, 12% у студентов 3 курса, 8% у студентов 5 курса).

Ко *второму уровню* развития профессионального самосознания мы отнесли студентов, у которых личностное и профессиональное самосознание также оказались слитыми, правда, в отличие от студентов первого уровня, эти косвенно отождес-

твляют себя с будущей профессией. Соответственно у них также размыт образ «Я» и достаточно расплывчатые представления о профессии (32% у 1 курса, 8% у 3 и 5 курсов).

К *третьему уровню* развития профессионального самосознания отнесены студенты, у которых есть сознание личностное и сознание профессиональное, но они не пересекаются. Соответственно у них не достаточно четкий образ «Я» и не достаточно четкие представления о профессии (20% для первокурсников, 32% для третьекурсников, 16% у пятикурсников).

*Четвертый уровень* развития профессионального самосознания представлен студентами, у которых личностная позиция находится под влиянием профессиональной. Соответственно у них относительно четкий образ «Я» и довольно четкие представления о профессии (12% у студентов 1 курса, 16% у студентов 3 курса, 32% у студентов 5 курсов).

Наконец, *пятый уровень* развития профессионального самосознания характерен для студентов, у которых личностная позиция влияет на профессиональную позицию. Соответственно у них довольно четкий образ «Я» и четкие представления о своей будущей профессии (8% у 3 курса, 32% у 5 курса, у первокурсников не наблюдается).

Учитывая, что, как было показано в работах Е.Е. Кравцовой, профессиональное сознание по своим особенностям похоже на игру [4], мы предположили, что именно профессиональное сознание обеспечивает развитие средств психологической защиты. Об этом свидетельствуют обнаруженная логика изменений средств психологической защиты по мере обучения студентов, а также специфические для каждого курса средства психологической защиты:

– у студентов 1 курса 1 уровня профессионального самосознания преобладают проекция, замещение, рационализация, 2 уровня профессионального самосознания преобладают интеллектуализация, замещение, 3 уровня профессионального самосознания преобладают рационализация и компенсация, 4 уровня профессионального самосознания преобладают компенсация, интеллектуализация, замещение;

– у студентов 3 курса 1 уровня профессионального самосознания преобладают отрицание, проекция, замещение, 2 уровня профессионального самосознания преобладают отрицание, проекция, 3 уровня профессионального самосознания преобладают отрицание, интеллектуализация, 4 уровня профессионального самосознания преобладают интеллектуализация, проекция, 5 уровня профессионального самосознания преобладают компенсация, рационализация;

– у студентов 5 курса 1 уровня профессионального самосознания преобладают отрицание, проекция, 2 уровня профессионального самосознания преобладают отрицание, проекция, рационализация, 3 уровня профессионального самосознания преобладает отрицание, 4 уровня профессионального самосознания преобладают интеллектуализация, проекция, 5 уровня профессионального самосознания преобладают интеллектуализация, рационализация, компенсация.

Удельное число  
респондентов

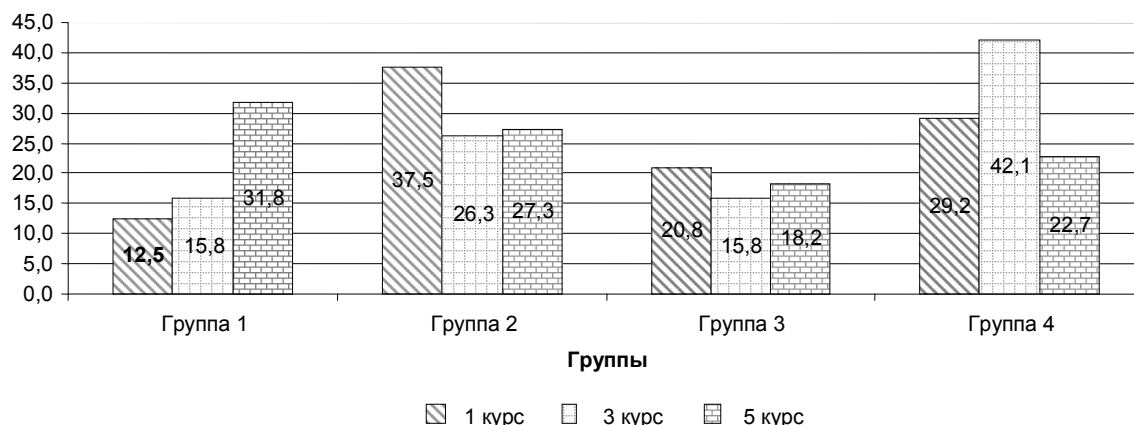


Рис. 1. Связь уровня развития профессионального самосознания с интенсивностью личностных защит

**Удельное число  
респондентов**

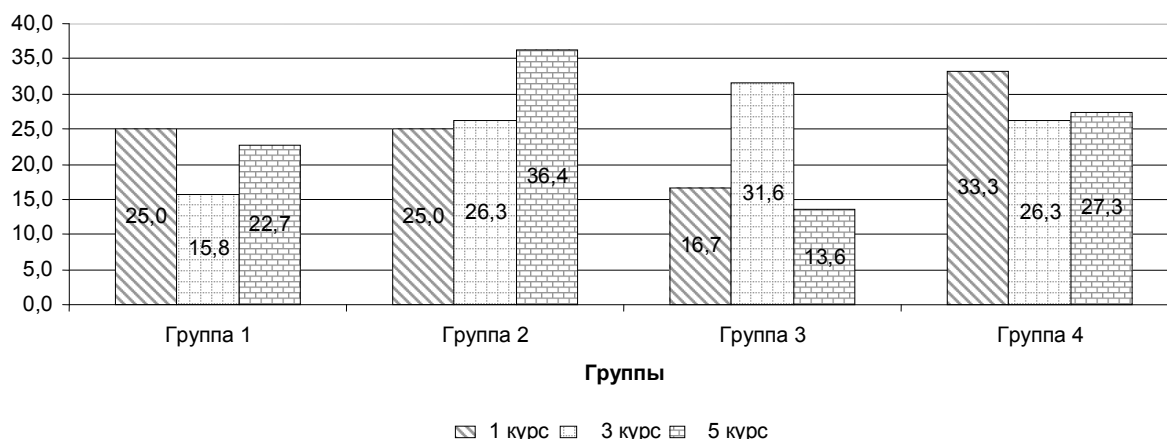


Рис. 2. Связь уровня развития личностного самосознания с интенсивностью личностных защит

Для сравнения уровней развития профессионального самосознания взяты два параметра: интенсивность личностных защит (насколько много личностных защит использует респондент по сравнению со своими сверстниками) и уровень развития профессионального самосознания (условно высокий и низкий). Так первая и вторая ступень попала в группу низких, а с третьей по пятую в группу высоких. Сравнение этих групп между собой выявило четыре варианта:

Группа 1 – где оба показателя высокие

Группа 2 – где высокий только показатель личностных защит

Группа 3 – где высокий только показатель профессионального самосознания

Группа 4 – где оба показателя низкие.

Анализ результатов показал, что группа 1 имеет довольно предсказуемую конфигурацию. На первом курсе, как впрочем, и на третьем курсе студентов с высокими показателями развития профессионального самосознания и высокими показателями интенсивности личностных защит значимо меньше чем на пятом курсе. К пятому курсу количество студентов, которые развиваются в профессиональном направлении, значимо увеличивается.

Интересную картину мы видим у противоположной группы 4. Довольно большое число студентов, у которых низкие показатели и профессионального развития и средств психологической защиты на первом курсе. Но на третьем курсе наблюдается колоссальный всплеск. Это подтверждает нашу гипотезу о кризисе развития на третьем курсе. Вместе с тем, важно не забывать, что личностная защита может препятствовать успешному обучению, поэтому как раз снижение числа личностных защит говорит о большей открытости студента к восприятию новой информации – обучению.

Так группа 3, студенты, у которых уже есть развитое профессиональное самосознание, но низкие по уровню средства психологической защиты, остается относительно неизменной на всех курсах. К этой группе относятся студенты, которые уже с самых первых курсов знают, куда и как они пойдут работать. Как правило, это люди, которые продолжают семейное дело, или перенимают семейный бизнес. Хотя в профессиональном плане они отличаются высоким (по сравнению со сверстниками) уровнем профессионального сознания, в плане средств психологической защиты остаются довольно беззащитными. Так эти студенты, если вдруг родительский бизнес разорился, и они по каким-то причинам не могут устроиться на работу, куда рассчитывали, оказываются совершенно беспомощными. Зачастую такие ребята просто уходят из профессии и начинают учиться заново, настолько велика травма первого неуспеха.

Группа 2, в которую попали респонденты с более высокими по уровню средствами психологической защиты и низким профессиональным сознанием, состоит из случайных людей в профессии. На первом курсе таких респондентов больше всего.

К третьему курсу больше половины таких студентов отсеивается, но часть все равно остается. Они формально доучиваются до пятого курса, но даже к пятому курсу профессиональное сознание у них не формируется в нужном варианте. Обучение этих студентов не привело к их профессиональному развитию и, как правило, они просто уходят из профессии.

Таким образом, доказано существование связи между уровнем развития профессионального самосознания и характером средств психологической защиты. Однако профессиональное самосознание, как отмечалось ранее, не может развиваться в отрыве от самосознания личностного. По аналогии предыдущему анализу в нашем исследовании студенты сгруппированы по уровням личностного самосознания:

Группа 1 – где оба показателя высокие

Группа 2 – где высокий только показатель личностных защит

Группа 3 – где высокий только показатель личностного самосознания

Группа 4 – где оба показателя низкие.

Результаты свидетельствуют о том, что на первом курсе в группе 1 есть немало обучающихся, у которых высокое личностное самосознание и высокие (по уровню) средства психологической защиты. Это яркие, сильные студенты, которые легко адаптируются и могут хорошо учиться. В отличие от профессионального самосознания, которое, как мы отмечали, вторично, личностное может быть развито у первокурсников вполне хорошо. Вместе с тем к пятому курсу их число остается таким же или немного снижается. И причина этому кроется в кризисе третьего курса, где таких студентов значимо меньше. К третьему курсу многие из студентов, что были «звездами» на первых курсах, начинают «угасать». Это опять же подтверждает значимость имеющего место кризиса третьего курса.

Вполне закономерная картина наблюдается в группе 4, на первом курсе ребят, у которых характер средств психологической защиты низкий (по выделенным уровням), и самосознание не развито, довольно много, но к пятому курсу их число уменьшается. Это опять же подтверждает нашу гипотезу о том, что развитие профессионального самосознания невозможно без развития личностного самосознания. Это свидетельствует о том, что обучение в вузе связано не только с увеличением профессионального самосознания у студентов, но и увеличением уровня используемых средств психологической защиты, с развитием личностного самосознания.

Предсказуемую ситуацию видим в группе 2. К старшим курсам значительно увеличивается количество студентов с низким уровнем развития личностного самосознания и низкими (по уровню) средствами психологической защиты. Если на первых курсах окружающая действительность не так сильно травмирует их незрелое самосознание, то чем взрослее они становятся, тем больше трудностей для них возникает, тем большее число личностных защит им нужно, чтобы компенсировать эту ситуацию.



Незрелое самосознание по мере продвижения в профессии с неизбежностью ведет к невротизации.

Довольно неожиданный результат наблюдается в группе 3. На третьем кризисном курсе происходит всплеск роста личностного самосознания у студентов с низкими (по уровню) средствами психологической защиты. Мы считаем, что средства психологической защиты, используемые этими студентами, предполагают довольно высокий уровень открытости новому. В этом отношении на фоне снижения профессионального самосознания, которое мы видели на предыдущей диаграмме, рост личностного самосознания означает поиск себя в профессии. Другими словами, обучение в институте актуализирует у таких студентов осмысление своей профессии и взгляд на себя по новому внутри этой профессии и вне нее.

#### Библиографический список

1. Психология сознания. Истоки и перспективы изучения: материалы XIV Международных чтений памяти Л.С. Выготского: в 2 т. / под ред. В.Т. Кудрявцева. – М., 2013. – Т. II.
2. Фомичева, Т.П. Психологические основы личностно-ориентированного педагогического образования в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002.
3. Кравцова, Е.Е. Психологический театр как форма подготовки педагогов и психологов образовательных учреждений / Е.Е. Кравцова, Е.Л. Бережковская // Проблемы преемственности и непрерывности в образовании и психическом развитии детей. – М.; Красноярск, 1999.

#### Bibliography

1. Psikhologiya soznaniya. Istoki i perspektiv izucheniya: materialih XIV Mezhdunarodnihk chteniy pamyati L.S. Vihotskogo: v 2 t. / pod red. V.T. Kudryavceva. – M., 2013. – T. II.
2. Fomicheva, T.P. Psikhologicheskie osnovih lichnostno-orientirovannogo pedagogicheskogo obrazovaniya v sisteme povysheniya kvalifikatsii: dis. ... kaknd. ped. nauk. – M., 2002.
3. Kravcova, E.E. Psikhologicheskij teatr kak forma podgotovki pedagogov i psikhologov obrazovatel'nykh uchrezhdenij / E.E. Kravcova, E.L. Berezhkovskaya // Problemih preemstvennosti i neprerivnosti v obrazovanii i psikhicheskom razvitii detej. – M.; Krasnoyarsk, 1999.

Статья поступила в редакцию 02.07.14

УДК 378

**Bannikova L.V. FORMATION OF READINESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES FOR MUSICAL FOLKLORE WORK WITH STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING FRENCH.** The article presents the specifics of the formation of students' readiness for musical folklore work with students and the forms for creative organization in educational institutions in the process of teaching French musical folklore.

**Key words:** higher education, training of specialists, forms and methods of work, folk music of France.

**Л.В. Банникова**, канд. пед. наук, доц. каф. Французского языка и лингводидактики Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: liubovbannikova@gmail.com

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К МУЗЫКАЛЬНО-ФОЛЬКЛОРНОЙ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

В статье представлена специфика процесса формирования готовности студентов к музыкально-фольклорной работе с учащимися, представлены формы творческой организации учебно-образовательного процесса по изучению французского музыкального фольклора.

**Ключевые слова:** высшее образование, подготовка специалистов, формы и методы работы, музыкальный фольклор Франции.

Современная российская система высшего профессионального образования находится в стадии модернизации. Интеграционные мероприятия, провозглашаемые Болонским процессом, предъявляют к отечественному образованию новые социально-экономические и духовно-нравственные требования, подразумевающие целенаправленную координацию усилий не только государства и общества, но и самих образовательных учреждений.

Существующая на сегодняшний день необходимость подготовки педагогов к музыкально-фольклорной работе с детьми в условиях дошкольных образовательных учреждений, школах, в рамках дополнительного образования, отражена в ряде теоретических и практических исследований по формированию основ музыкально-фольклорной культуры студентов, их профессиональной компетентности. Как пишет Е.А. Каминская, «...развитие творческих способностей студентов средствами музыкального фольклора предполагает включение их в имитацию фольклорной жизнедеятельности, суть которой заключается в твор-

ческом воспроизведении структурных элементов музыкального фольклора в соответствии с современными социокультурными условиями» [1, с. 11].



Система подготовки будущих преподавателей иностранного языка призвана обеспечить гармоничную интеграцию личности студента в национальную и мировую культуру с помощью развития лингвистических и художественно-творческих способностей обучаемых, создания условий и возможностей для осуществления гражданско-патриотического воспитания в рамках каждой вузовской дисциплины и внеаудиторной работы. Одним из важнейших аспектов профессионально-личностного становления будущих преподавателей иностранного языка является их подготовка к музыкально-фольклорной работе с учащимися. По мнению Ю.Л. Вторушиной задачи подготовки будущих учителей иностранного языка «...требуют от педагогов усиления внимания к обучению студентов умению понимать и анализировать культуру другого народа, его внутренний мир и психологию, ду-

Таблица 1

Примеры творческого взаимодействия с французскими фольклорными группами  
в ходе русско-французского фольклорного проекта<sup>1</sup>

Название фольклорной группы	Контактное лицо, сайт, e-mail	Регион, департамент, населенный пункт	Примеры сотрудничества и творческого взаимодействия
<b>«l'Arvieunoise»</b> 	Isabelle Vayssettes <a href="http://www.groupe-folklorique-arvieunoise.com/">http://www.groupe-folklorique-arvieunoise.com/</a> larvieunoise@gmail.com	Midi-Pyrénées Aveyron Arvieu	- интернет консультации по специфике музыкального фольклора региона Юг-Пиренеи; - совместное участие в международном конкурсе «Виртуальная мультимедийная энциклопедия сказок»;
<b>«La Farigouleto»</b> 	Josiane Garcia <a href="http://www.la-farigouleto.fr/">http://www.la-farigouleto.fr/</a> joflogarcia@free.fr	Provence-Alpes-Côte d'Azur Le Var La Garde	- взаимный обмен аудио и видео, материалами по русскому и детскому фольклору Прованса; - общение с участниками детской секции группы; - получение консультаций по сценическому костюму.
<b>«Lei Jouvent Dracenen»</b> 	Michel Albrand <a href="http://www.folklore-var-provence.com/">http://www.folklore-var-provence.com/</a> m.al@wanadoo.fr	Provence-Alpes-Côte d'Azur Le Var Draguignan	- обмен методическими рекомендациями по организации музыкально-фольклорной работе с детьми на материале русского и французского фольклора; - изучение специфики постановки танцев Прованса
<b>«Canti d'aiacciu»</b> 	Pierre Innocenti <a href="http://www.cantidaiacciu.com">http://www.cantidaiacciu.com</a> contact@cantidaiacciu.fr	Corse Corse-du-Sud (préfecture) Ajaccio	- участие студентов в скайп-конференции по теме «Музыкальное оформление народных праздников Корсики». - знакомство с особенностями регионального языка Корсики и традиции многоголосного пения.
<b>«Ensemble de musique et danse traditionnelles»</b> 	Druard Gaëlle <a href="http://tapdoupaie.wix.com/tapdoupae">http://tapdoupaie.wix.com/tapdoupae</a> emdt@arexcpo.org	Les Pays de la Loire La Vendée Challans	- изучение музыкального творчества группы; - анализ видеоматериалов; - изучение народных традиций западных регионов Франции и традиций департамента Вандея; - знакомство с народными инструментами.
<b>«Groupe Folklorique du Pays de Hanau de Bouxwiller»</b> 	Georgette WEBER <a href="http://hanau.folklore.free.fr">http://hanau.folklore.free.fr</a> gbweber67@free.fr	L'Alsace Le Bas-Rhin Imbsheim	- изучение регионального варианта французского языка в Эльзасе; - участие в переписке с участниками детской секции группы; - обмен видеоматериалами; - обсуждение детского музыкального праздника «Рождество в Эльзасе»
<b>«Le rond cachois»</b> 	Lavie Gilda <a href="http://www.lerondcachois.com/">http://www.lerondcachois.com/</a> rondcaux@sfr.fr	Haute-Normandie Seine-Maritime Rouen	- изучение музыкально-фольклорных традиций Нормандии; - создание фотобанка народных костюмов; - анализ произведений свадебного фольклора Нормандии.

<sup>1</sup> Всего в проекте с 2011 года участвовали 25 французских фольклорных групп из разных регионов Франции.

<p><b>«Les Efourrigeas»</b></p> 	<p>Machefert Karine</p> <p><a href="http://lesefourrigeas.wifeo.com/">http://lesefourrigeas.wifeo.com/</a></p> <p>efourrigeas@yahoo.fr</p>	<p>Poitou-Charentes Charente-Maritime</p> <p>Nancra</p>	<p>- организация переписки с участниками детской секции группы;</p> <p>- изучение специфики детских игровых песен шутивно-комического характера и сценических движений;</p> <p>- инсценировка песен.</p>
<p><b>«Lou Rossigno Do Limouzi»</b></p> 	<p>Jean Claude Laborie</p> <p><a href="http://www.lourossignodolimouzi.fr/">http://www.lourossignodolimouzi.fr/</a></p> <p>lourossigno.do-limouzi@laposte.net</p>	<p>Le Limousin La Haute-Vienne</p> <p>Limoges</p>	<p>- изучение музыкально-фольклорных традиций Лиможа;</p> <p>- обмен аудиозаписями с народными песнями двух стран;</p> <p>- обсуждение воспитательной ценности фольклора.</p>

ховные ценности и предметы национальной гордости, историю, фольклор, литературу и т.д.» [2, с. 4]. Опираясь на исследования Е.В. Никольской [3], заметим, что к важнейшим аспектам музыкально-фольклорной культуры студентов относится положительное оценочное отношение к фольклору как источнику духовных ценностей, обладающему высоким воспитательно-образовательным потенциалом. Это связано с тем, что фольклор, как источник духовных ценностей, способствует с одной стороны межкультурному взаимодействию, а с другой, сохранению самобытности традиций, преемственности поколений. В музыкальном фольклоре, являющимся устоявшимся типом художественной культуры, отражается иноязычная картина мира, проявляется национальный характер народа, его быт, традиции и история.

Творческо-педагогический анализ жанровой системы самобытной народной музыки и ее эстетических основ формирует знания студентов о признаках жанровой принадлежности ее образцов, региональных и исторических особенностях, основных средствах выразительности.

Проблемы эффективного использования народного фольклора в профессиональной подготовке студентов, будущих учителей иностранного языка (на примере английского), рассматриваются в ряде немногочисленных работ (Ю.Л. Вторушина, Е.В. Никольская, О.Е. Романовская и др.). Вместе с тем процесс разработки методики обучения музыкально-фольклорному творчеству будущих учителей французского языка, как средства повышения их общекультурной компетентности не являлся предметом специальных исследований, что определяет его актуальность.

Теоретический анализ и обобщение литературных источников, а также результаты собственных научных исследований позволяют констатировать возникшую необходимость в наполнении новым современным содержанием педагогических технологий и принципов организации деятельности по подготовке студентов к музыкально-фольклорному творчеству с детьми. Формирование профессиональных знаний, умений и профессиональной компетентности будущих преподавателей французского языка невозможно без тщательного анализа воспитательного потенциала французского музыкального фольклора, и отдельных его жанров, как источника духовных ценностей. Существует также потребность в изучении региональных вариантов фольклорного материала, которая, в свою очередь, диктует необходимость создания условий для взаимодействия с его носителями в ходе организаций международных творческих проектов с участием фольклорных групп Франции. Актуальной задачей нашего исследования является создание модели формирования профессионально-педагогической готовности будущих педагогов к музыкально-фольклорной работе с учащимися в рамках

Мы полагаем, что процесс формирования готовности студентов к музыкально-фольклорной работе с учащимися в рамках преподавания французского языка будет проходить эффективно при соблюдении следующих педагогических условий и методов:

- разработки специальной системы заданий, курсов, ориентированных на развитие у будущего педагога творческих умений и навыков, накопления опыта музыкально-фольклорной деятельности, направленного на усвоение иноязычной культурной и языковой картинах мира;
- поэтапного знакомства студентов с воспитательным потенциалом, творческим характером, вариативностью французского

музыкального фольклора, отражающего национальную и региональную специфику изучаемой культуры, в различных формах организации учебной деятельности;

- формирование установки на эмоциональное и творческое изучение французского детского фольклора;
- применения специальных (кросс-культурный, метод образной медитации, метод игротерапии и др.) и инновационных методов и технологий обучения (проектной деятельности, обучения с применением мультимедийных средств и др.), направленных на формирование у студентов практической готовности к межкультурному иноязычному общению;
- применение музыкально-фольклорных знаний и реализация методической готовности к музыкально-фольклорному творчеству в ходе подготовки и участия студентов в педагогической практике.

Таким образом, нам необходимо:

- выявить теоретические основы, принципы, педагогические условия и методы, определяющие эффективность процесса формирования готовности студентов к музыкально-фольклорной работе с учащимися в рамках аудиторной и самостоятельной работы, а также в условиях педагогической практики;
- разработать и реализовать программы дисциплин по выбору;

- рассмотреть возможности дополнительного включения специальных тем в дисциплины, предусмотренные ФГОС ВПО.

С целью знакомства студентов с разнообразием регионального фольклора, через продуктивное взаимодействие с его носителями и хранителями, на кафедре Французского языка и лингводидактики МГПУ был создан русско-французского фольклорный проект. Тематика проекта, подразумевающая интерактивный характер участия в процессе отражения палитры культур стран родного и изучаемого языка, способствовала формированию общепланетарного мышления, коммуникативных навыков, развитию художественного вкуса, расширению кругозора обучаемых, усилению профессиональной мотивации, создание аутентичной языковой среды. Мероприятия проекта проводились в рамках аудиторной и самостоятельной работы, а также условиях педагогической практики на базе образовательных учреждений, сотрудничающих с кафедрой Французского языка и лингводидактики МГПУ.

В процессе взаимодействия с французскими участниками проекта, студенты, под руководством педагогов, изучали воспитательный потенциал детского музыкального фольклора Франции, включающего в себя как само детское творчество, так и творчество взрослых, обращенное к детям. В ходе данной исследовательской работы были сопоставлены примеры детского фольклора родной страны (*пестушки, потешки, прибаутки*) и страны изучаемого языка (*les jeux de nourrice, les formulettes au visage, les chatouilles, les renverses, jeux de mains, jeux de doigts, premiures rondes, jeux chantés, chansons a gestes et a mimes*). Одновременно анализировались видеоматериалы, предоставленные фольклорными группами, представляющие другие жанры музыкального фольклора, что способствовало ознакомлению студентов с приемами и средствами выразительности его исполнителей: сценического поведения, коммуникативно-художественного взаимодействия со слушателями.

Творческо-педагогическое изучение, осмысление и освоение французского музыкального фольклора способствовало продуктивному анализу страноведческого материала учебно-методических комплексов по французскому языку с целью их

дополнения малыми фольклорными формами, способствующими активному и позитивному восприятию окружающей действительности, физическому развитию, становлению речевых навыков учащихся. Названия, координаты, географическое положение французских фольклорных групп, с которыми мы активно сотрудничали, а также вопросы взаимодействия и примеры совместных мероприятий отражены в таблице 1.

Для эффективной организации учебной и внеаудиторной деятельности обучаемых, координации работы профессорско-преподавательского состава нами была создана модель систе-

мы формирования готовности студентов педагогических вузов к музыкально-фольклорной работе с учащимися в рамках преподавания французского языка. Данная модель, представленная на рис. 1, включает в себя цель, задачи, принципы, основные направления подготовки, формы организации учебно-воспитательного процесса, методы обучения и воспитания, средства обучения и результат.

Результаты оценки работы студентов в ходе педагогической практики подтвердили методическую целесообразность предложенной нами модели формирования готовности будущих учи-

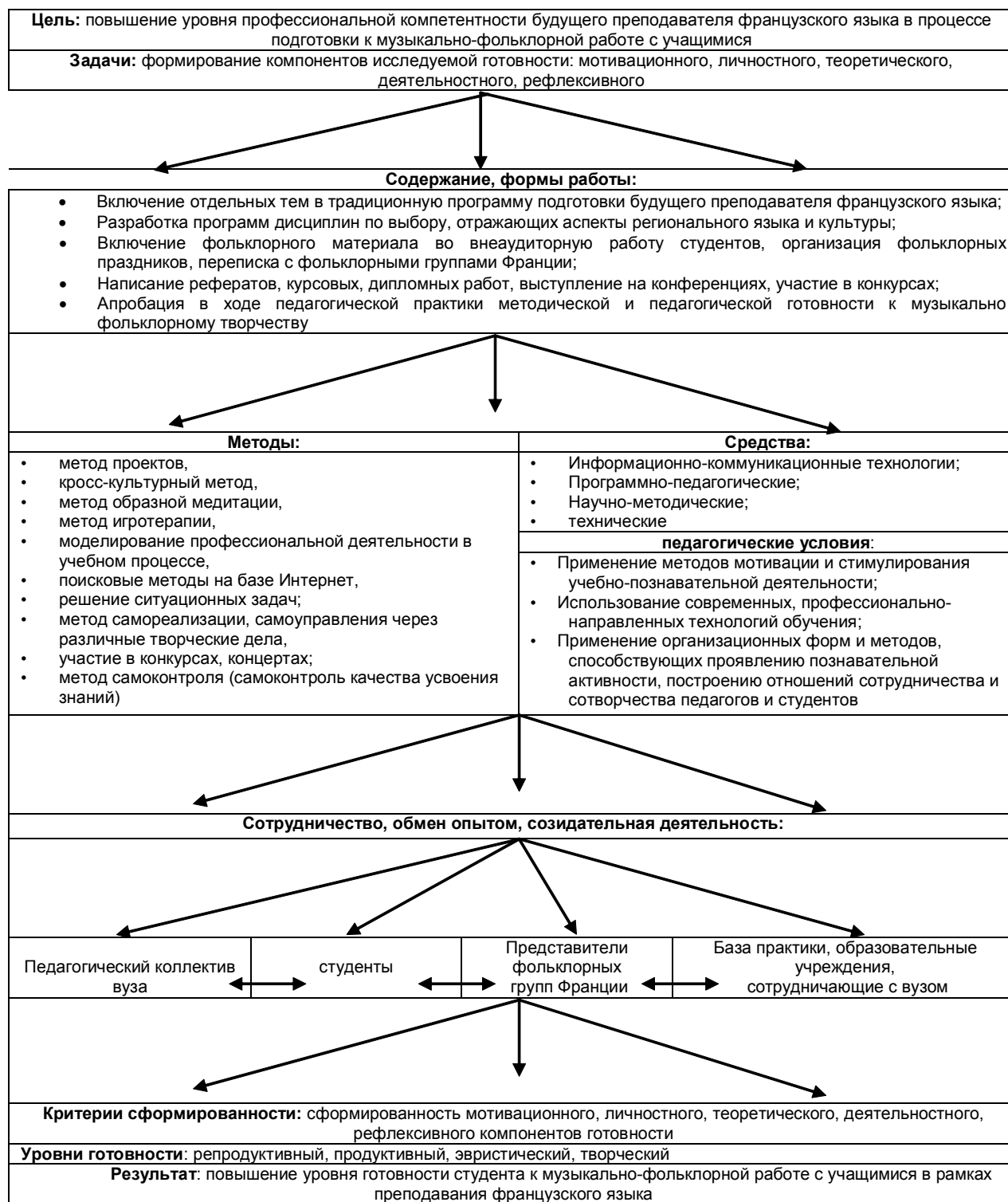


Рис. 1 Модель формирования готовности студентов педагогических вузов к музыкально-фольклорной работе с учащимися в рамках преподавания французского языка

телей французского языка к музыкально-фольклорной работе с учащимися. Потребность и способность к межкультурному общению наших обучаемых (на базе французского музыкального

фольклора) способствует обеспечению доступа к многообразию мировых культур, через сотрудничество, основанное на гуманистических принципах, на взаимоуважении и взаимообогащении.

#### Библиографический список

1. Каминская, Е.А. Музыкальный фольклор как средство развития творческих способностей студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2004.
2. Вторушина, Ю.Л. Научно-методические рекомендации по использованию народного фольклора для формирования межкультурной компетенции у студентов – будущих учителей иностранного языка. – Магнитогорск, 2006.
3. Никольская, Е.В. Формирование готовности студентов педагогических вузов к музыкально-фольклорной работе с детьми дошкольного возраста: монография. – М, 2012.

#### Bibliography

1. Kaminskaya, E.A. Muzhikajnihiy folklor kak sredstvo razvitiya tvorcheskikh sposobnostey studentov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2004.
2. Vtorushina, Yu.L. Nauchno-metodicheskie rekomendacii po ispol'zovaniyu narodnogo folklora dlya formirovaniya mezhkul'turnoy kompetencii u studentov – budutikh uchiteley inostrannogo yazhka. – Magnitogorsk, 2006.
3. Nikol'skaya, E.V. Formirovaniye gotovnosti studentov pedagogicheskikh vuzov k muzhikajno-folklornoy rabote s det'mi doshkol'nogo vozrasta: monografiya. – M, 2012.

Статья поступила в редакцию 07.07.14

УДК-378

*Bykov N.N., Shumakova N.Yu., Trufanova S.N. MODERN TRENDS IN TRAINING SPECIALISTS IN THE FIELD OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS.* The work presents a system of modern tendencies in training specialists in the field of physical education and sports as a constituent of realization of the government's Strategy of the Development of Physical Education and Sports up to 2020. The paper shows some possible ways of mastering the profession in educational institutions.

**Key words:** physical education, professional education in the field of physical culture and sport, training in universities.

**Н.Н. Быков**, д-р пед. наук, проф., Ростовский институт физической культуры и спорта (филиал) ФГБОУ ВПО «Кубанский гос. университет физической культуры, спорта и туризма», г. Ростов-на-Дону;

**Н.Ю. Шумакова**, д-р пед. наук, проф., Ростовский институт физической культуры и спорта (филиал) ФГБОУ ВПО «Кубанский гос. университет физической культуры, спорта и туризма», г. Ростов-на-Дону, E-mail: shumakova1105@mail.ru; **С.Н. Труфанова**, канд. пед. наук, доц., Ростовский институт физической культуры и спорта (филиал) ФГБОУ ВПО «Кубанский гос. университет физической культуры, спорта и туризма», г. Ростов-на-Дону, E-mail: shumakova1105@mail.ru

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

В статье рассматривается система подготовки кадров для деятельности в области физической культуры и спорта как важнейшая составляющая в реализации принятой правительством «Стратегии развития физической культуры и спорта до 2020 года». Представлены современные тенденции в системе подготовки кадров в области физической культуры и спорта, предложены возможные варианты овладения будущей профессией в учебных заведениях.

**Ключевые слова:** физическая культура, профессиональное образование в области физической культуры и спорта, подготовка кадров в вузах.

На современном этапе все более актуальной становится проблема подготовки квалифицированных кадров, имеющих высокий уровень развития профессиональных и общекультурных компетенций. Следовательно, качество подготовки к предстоящей профессиональной деятельности приобретает не только личное, но и социально-экономическое значение.

Система подготовки кадров для деятельности в области физической культуры и спорта является в настоящее время важнейшей составляющей в реализации принятой правительством «Стратегии развития физической культуры и спорта до 2020 года» [1].

По мнению Гончаренко Н.Ю., «...формирование кадрового потенциала группы специалистов физической культуры и спорта происходит в сложном и многомерном социальном пространстве, которое является не просто «фоном» для этого процесса, но в значительной мере задает и определяет его характер и направленность, выполняет роль его значимой детерминанты. Одним из основных механизмов процесса формирования корпуса специалистов в обществе является образование и наука, которые в полной мере подпадают под обозначенную выше зависимость» [2].

Формирование образовательной системы в сфере физической культуры в последние два десятилетия в нашей стране не имеет концептуальной, методологической основы и носит, скорее всего, стихийный характер.

Руководство страны, руководители различного уровня отчетливо понимают, что без необходимого количества высококлассных специалистов в области физического воспитания и спортивной тренировки, квалифицированных ученых, а также необходимых условий для проведения фундаментальных и прикладных исследований, десятки миллиардов рублей выделяемых на физическую культуру и спорт, прогресса в этой области не обеспечат.

Особенно острая проблема это значительное отставание в развитии и внедрении инновационных спортивных технологий.

Мировые спортивные державы перешли к формированию новой технологической базы развития спорта, основанной на использовании новейших достижений в области теории спортивной тренировки, педагогики, психологии, биомеханики и биотехнологий, медицины, информатики, nano технологий и управления.

Таблица 1

Структура системы вузов осуществляющих подготовку по специальностям физкультурно-спортивного профиля

Спортивные вузы	Университеты и пед. вузы	Технические вузы	Медицинские вузы	Прочие
14	95	9	2	2

Недостаточный уровень компетентности специалистов спорта не позволяет оперативно и грамотно реагировать на появление новейших технологий. Существующие курсы повышения квалификации и переподготовки кадров в современных экономических условиях являются формальностью, как для ВУЗов, так и для методистов и тренеров. И, тем не менее, ни одного рационального решения на федеральном уровне по совершенствованию системы подготовки кадров в области физической культуры и спорта в последние десятилетия не принято.

В настоящее время в России подготовку кадров в области физической культуры осуществляют более 120 высших учебных заведений. Много это или мало? Никто специальных исследований по этому направлению не проводил, можно только строить гипотетические предположения. Если эти вузы ежегодно проводят наборы, значит, есть спрос. И с точки зрения рыночной экономики существование такого количества вузов готовящих кадры для отрасли вполне допустимо. Более того, в стране существует недостаток в специалистах, как отмечено в «Стратегии развития физической культуры и спорта до 2020 года», штатную численность работников со специальным образованием необходимо увеличить более, чем на 60 тысяч [1].

Но при существующей системе подготовки, только незначительная часть вузов способна обеспечить необходимое качество подготовки специалистов.

Анализ сборников материалов научно-практических конференций проводимых вузами, показывает, что и в научном обеспечении развития физической культуры и спорта, отсутствует какая-либо стратегия.

Большинство научных исследований проводится по инициативе самих исследователей или вузов, и носят поверхностный характер, но и такие исследования, по нашим оценкам, проводятся лишь в 20-30 организациях.

На проведение фундаментальных и прикладных исследований по формированию новой технологической базы развития спорта, основанной на использовании новейших достижений в области психологии, биологии биотехнологий, медицины, информатики, нано технологий и управления способны лишь отдельные институты и университеты. Попытка решить задачу значительного повышения качества подготовки выпускников и научных исследований в вузах спортивного профиля даже при достаточном для этого финансировании адекватного эффекта не даст, по причине недостаточной компетентности профессорско-преподавательского состава именно в областях биологии и биотехнологий, медицины, информатики, робототехники, нано технологий и управления. В таблице 1. приведено распределение вузов осуществляющих подготовку по специальностям физкультурно-спортивного профиля в зависимости от профиля вуза.

По мнению многих специалистов, в том числе и министра спорта РФ Мутко В.Л., подготовка по специальностям физкультурно-спортивного профиля должна осуществляться только в профильных вузах, к которым можно отнести и многие педагогические вузы, имеющие в своем составе соответствующие факультеты, что вполне логично. Возникает вопрос: имеют ли все профильные физкультурные вузы необходимую учебно-лабораторную и научно-исследовательскую базу по современным и перспективным научным и технологическим направлениям, способным обеспечить прорыв и в спортивных технологиях? По

нашим оценкам, только федеральные университеты и 3-4 профильных вуза, способны на необходимом уровне решать учебные и научные задачи.

В настоящее время применяются жесткие требования к современным системам обучения и подготовки специалистов. В основе этих требований лежит нацеленность на подготовку специалистов, способных включаться в масштабную коллективную деятельность и решать не задачи мелкого управления, а комплексные проблемы в условиях коллективного взаимодействия профессионалов и в ситуациях «повышенной неопределенности» [3]. Мы считаем, что в этой ситуации вполне допустимым решением является создание или присоединение к передовым крупным техническим или медицинским университетам, факультетов физической культуры и спорта, особенно если эти вузы имеют еще и мощную учебно-спортивную базу.

В этом плане положительный опыт отмечен при подготовке специалистов по адаптивной физической культуре у Ставропольского государственного медицинского университета; Донского государственного технического университета по направлению «Физическая культура»; Ростовского государственного экономического университета по специальности «Менеджмент в области физической культуры и спорта» и др.

Что это даст для повышения качества подготовки специалистов спорта и качества научных исследований?

1. Повышение фундаментальности общенаучной подготовки при условии, что занятия по естественнонаучным дисциплинам будут проводиться на профильных кафедрах.

2. Возможность проводить фундаментальные и прикладные исследования на основе современных технологий в лабораториях и центрах вуза с привлечением специалистов высокого класса в интересах спорта.

3. Возможность создания временных интегрированных межкафедрских и меж кафедральных центров для решения актуальных проблем спорта, требующих привлечения специалистов различного профиля в том числе: математиков, инженеров, биологов, экономистов, и др.

4. Возможность повысить уровень научно-методического сопровождения процесса физического воспитания всех студентов и сотрудников вуза, так как помимо кафедр физического воспитания, ориентированных в основном на проведение практических занятий со студентами, на процесс формирования физической культуры студентов и сотрудников вуза будут ориентированы и кафедры медико-биологического, теоретико-методического и спортивно-методического циклов.

В зависимости от специфики вуза органы государственного управления спортом могут заключать с вузом соглашения на проведение научно-исследовательских, проектных, конструкторских работ и проектов в области физической культуры и спорта.

Таким образом, мы считаем, что наличие в непрофильных вузах факультетов осуществляющих подготовку кадров для работы в области физической культуры и спорта может обеспечить не только повышение качества подготовки специалистов, но быть одним из условий технологического прорыва в области спорта, при наличии в вузе мощной учебно-лабораторной и научно-исследовательской базы. Таких вузов в России значительно больше, чем физкультурно-спортивных.

## Библиографический список

1. Стратегия развития физической культуры и спорта на период до 2020 года [Э/п]. – Р/д: <http://www.sportspravka.com/main.mhtml?Part=356&PubID=4981>
2. Гончаренко, Н.Ю. Система подготовки специалистов физической культуры и спорта [Э/п]. – Р/д: <http://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/sistema-podgotovki-specialistov-fizicheskoy-kultury-i-sporta>
3. Чесноков, Н.Н. Профессиональное образование в области физической культуры и спорта / Н.Н. Чесноков, В.Г. Никитушкин. – М., 2011.

## Bibliography

1. Strategiya razvitiya fizicheskoy kul'turij i sporta na period do 2020 goda [Eh/r]. – R/d: <http://www.sportspravka.com/main.mhtml?Part=356&PubID=4981>



2. Goncharenko, N.Yu. Sistema podgotovki specialistov fizicheskoy kul'tur i sporta [Eh/r]. – R/d: <http://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/sistema-podgotovki-specialistov-fizicheskoy-kul'tury-i-sporta>
3. Chesnokov, N.N. Professional'noe obrazovanie v oblasti fizicheskoy kul'tur i sporta / N.N. Chesnokov, V.G. Nikitushkin. – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 03.06.14

УДК 37.01

*Volodina L.O. DEVELOPING VALUES OF FAMILY UPBRINGING AS A PEDAGOGICAL RESEARCH CATEGORY.*

In the context of a culturological paradigm the article justifies the method of conceptual streamlining of developing family upbringing values. Based on this method, the author structures and interprets the mechanisms of this process, formulates a pedagogical ideal of the family upbringing in modern Russia.

**Key words:** family upbringing values, development of family upbringing values, trajectory of developing family upbringing values, mechanism of developing family upbringing values, regularities of developing family upbringing values, pedagogical ideal of family upbringing in modern Russia.

**Л.О. Володина**, канд. пед. наук, доц., докторант ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, г. Москва, E-mail: [volodina-l@mail.ru](mailto:volodina-l@mail.ru)

## РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

В статье рассматривается закономерный характер развития ценностей семейного воспитания. В контексте культурологической парадигмы обосновывается способ концептуального упорядочения процесса развития ценностей семейного воспитания, с опорой на который структурируются, интерпретируются закономерности данного процесса, формулируется педагогический идеал семейного воспитания в современной России.

**Ключевые слова:** ценности семейного воспитания, развитие ценностей семейного воспитания, траектория развития ценностей семейного воспитания, механизм развития ценностей семейного воспитания, закономерности развития ценностей семейного воспитания, педагогический идеал семейного воспитания в современной России.

Обращение к ценностям семейного воспитания продиктовано признанием общественностью значимости роли семьи в современной жизни, так как при ее участии формируется иерархия общественных ценностей. Это подтверждается актуализацией аксиологической образовательной парадигмы, в рамках которой осуществляется поиск идеала национального воспитания. В такой ситуации особо значимым становится изучение данного вопроса в свете прозвучавшей в послании Президента РФ В.В. Путина к Федеральному собранию защиты традиционных ценностей, акцентирующей проблематику их устойчивости и изменчивости.

Институт семьи не остается неизменным. Ее динамику определяют два явления действительности – традиция и новация. Тема взаимосвязи накопленного опыта и социального творчества, усматриваемая в термине «развитие», становится востребованной в кризисные периоды развития общества, характеризующиеся сложностью и глубиной происходящих политических и социально-экономических потрясений, их масштабностью. В соответствии с научным тезисом В.И. Невской о процессуальном характере содержания обучения, единицами измерения которого является процесс, сопрягающийся с деятельностью [1, с. 12], ценности семейного воспитания, отражающие его цель и содержание в конкретное историческое время, следует рассматривать как процессуальный феномен, соответствующий пониманию необходимости актуализации таких ценностей как педагогической реальности.

Проблема развития изучаемых объектов в современных науках сопряжена с методом их теоретической стратегии – диалектикой, концентрирующей внимание на внутренней связи явлений. Диалектический метод как метод рационального познания бытия признанием универсальной закономерности вещей позволяет раскрыть устойчивые зависимости процесса развития ценностей семейного воспитания, выявления на их основе закономерностей данного процесса.

Закономерный характер развития ценностей семейного воспитания определяется сущностью самой диалектической категории «развитие», ставящей перед исследователем вопросы: как происходит развитие (количественные и качественные изменения), почему оно совершается (действие противоположностей, требующее пространственно-временных границ его изучения), что получается в итоге. Философская интерпретация закономер-

ности как необходимой, существенной, постоянно повторяющейся взаимосвязи явлений реального мира, определяющей этапы и формы процесса становления и развития явлений действительности [2, с. 38], позволяет в педагогической науке подойти к качественной определенности педагогических явлений, пониманию их существенных свойств.

В данной ситуации научное осмысление проблемы развития ценностей семейного воспитания порождается необходимостью ее концептуального упорядочения, что видится возможным в рамках понятия «научно-педагогическая категория». С опорой на представленные в энциклопедических изданиях дефиниции «категория» и «научный» под научной категорией будем понимать основанное на принципе систематизации знание, приведенное в систему посредством теории, получившее обоснование в данной науке на конкретном историческом этапе ее развития, отражающее наиболее существенные связи явлений действительности.

Применение понятия научной категории к обозначенному вопросу ориентирует на изучение взаимосвязей данного педагогического явления с четким теоретическим обоснованием, позволяющим интерпретировать динамику и ею определяемые положения и механизм траектории развития ценностей семейного воспитания. Это представляется необходимым для постановки и решения прогностических образовательных целей в рамках управления процессом семейного воспитания, ставящим задачу оптимального учета закономерностей в практике регулирования таких педагогических процессов.

В системе научного управления главным звеном выступает планирование. Важная роль в этой системе принадлежит проектированию и составляет условие выработки концептуальных положений, способных улавливать наиболее общие тенденции развития, прогнозировать наступление тех или иных качественных изменений в отдельных сферах социальной жизни, в то же время являющихся общим результатом жизнедеятельности общества. Прогнозирование наряду со знанием закономерностей развития того или иного явления действительности предполагает знание тенденций их развития. Если закономерности (в педагогике) выражают существенные связи явлений действительности (педагогической), то тенденции их развития – предшествующие звенья этих связей. Изучение тенденций, определяющих действие закономерностей, в таком случае позволяет спрогно-

зировать педагогический идеал семейного воспитания в современной России.

Закономерности развития ценностей семейного воспитания нами структурируются в соответствии с их членением в научной литературе на общие и специфические. Главным критерием такой классификации является выражение существующих связей между различными сторонами общественной жизни: первостепенное значение в развитии общества имеют общие закономерности, в свою очередь, частные закономерности отражают специфические особенности функционирования отдельных сторон человеческой жизни, отдельных социальных систем [3, с. 113].

В таком контексте разграничения общих и специфических закономерностей значимым является утверждение о выражении общими закономерностями целостности общества [3, с. 114]. Это предполагает обнаружение взаимозависимости системы ценностей семейного воспитания с другими социальными явлениями жизни. По сути, в интерпретации основополагающего принципа системного подхода – определение функции системы – данная закономерность отсылает к факторам развития изучаемого явления. Утверждение о проявлении общих закономерностей через специфические [3, с. 115] позволяет на уровне проявления специфических закономерностей детерминировать условия развития такого явления.

Подобная классификация закономерностей развития ценностей семейного воспитания основывается на изучение социологических закономерностей, поскольку является отражением, прежде всего социальной структуры общества. Однако социологические закономерности обнаруживают генетическую связь с закономерностями историческими. Согласно утверждению академика Е.М. Жукова, любой социологический закон является и историческим в том смысле, что само его открытие – результат сопоставления, анализа и обобщения определенного исторического опыта, повторяемости [4, с. 51]. Несомненно, данным закономерностям присуща своя специфика, что отражает их универсальность. Так, А.К. Уледов констатирует, что из признания социального детерминизма не вытекает толкование исторической необходимости, обозначающей определенную направленность и последовательность в развитии общественной жизни. Но эта направленность детерминирована конкретно-исторической комбинацией [5, с. 39-40].

При классификации специфических закономерностей развития ценностей семейного воспитания необходимо обращение к тектологии или всеобщей организационной науке А.А. Богданова, идея которой заключается в систематизации организационного опыта, структурной устойчивости системы. Автор определил условия устойчивости систем и сформулировал два вида организационных механизма, впоследствии вошедших в социологию как следующие виды закономерностей: а) формирующие, т.е. закономерности развития, приводящие к переходу системы в другое качество; б) регулирующие, т.е. закономерности функционирования, способствующие стабилизации нынешнего качества системы [6, с. 34].

В соответствии с позицией А.А. Богданова специфические закономерности развития ценностей семейного воспитания разделяются нами на *формирующие* (видоизменение системы в пределах ее качественной определенности) и *регулирующие* (сохранения стабильности). Для описания механизмов проявления закономерностей развития ценностей семейного воспитания представляется интересным ряд терминов, введенных А.А. Богдановым. В отношении формирующих закономерностей предложен термин «конъюгация» (образование нового за счет соединения прежнего), «ингрессия» – (изменение за счет обогащения); в отношении регулирующих закономерностей – «прогрессивный подбор» (увеличение суммы активностей за счет окружающей среды при сохранении структуры и способа организации системы) [6, с. 142, 155, 199].

Концептуальное упорядочение осуществлялся в соответствии со следующими методологическими позициями.

1. Ведущим методологическим положением исследования ценностей семейного воспитания, как части национальной культуры, выступает культурологическая парадигма, которая способствует осознанию опыта семейного воспитания как части национальной культуры, самой семьи – как творческого субъекта национальной культуры, субъекта опыта воспитания.

2. Культурологическая парадигма позволяет представить семью в значении «культурогенный социальный субъект» (термин М.С. Кагана), отражающем имманентно присущую семье

способность при изменяющихся условиях в соответствии с возникающими потребностями осуществлять поиск рациональных ценностей воспитания, сопровождающийся сознательным принятием (непринятием) и самотворением значимых предпочтений общественной жизни. Определение семьи в таком статусе позволяет придать семейному воспитанию национальный характер.

3. Культурологическая парадигма определяет совокупность необходимых и достаточных методологических оснований для интерпретации связанного с проблемой ценностей семейного воспитания категорий: аксиологического, системного, средового, конкретно-исторического подходов, принципов соотношения традиций и новаций, соотношения общего, особенного и единичного.

Каждое методологическое положение оказывается необходимым в исследовании конкретных аспектов поставленной проблемы. В вопросе осмысления духовных и нравственных ценностей семейного воспитания, их системы опираемся на аксиологический и системный подходы. С позиции аксиологического подхода выделенная категория «потребность» и связанное с ней понятие «смысл» (смысловое значение потребности) позволили рассмотреть природу ценностей семейного воспитания в контексте ее потребностно-мотивационной сферы. С опорой на системный подход, ориентирующий исследование на определение структуры и организацию компонентов системы, выделением системообразующие исторически определенного нами комплекса ценностей семейного воспитания – род, нация, природа, общество, государство. С помощью средового подхода представляется возможным выделить и обосновать социальные институты, влияющие на культивирование ценностей семейного воспитания (государство, религия, педагогическая наука, общественные организации). Соотношение традиций и новаций позволяет понять источники развития таких ценностей. Конкретно-исторический подход позволяет проанализировать приоритетные ценности семейного воспитания в разные историко-культурные периоды. Соотношение общего, особенного и единичного делает возможным изучить духовно-нравственные ценности семейного воспитания в истории культурного развития России и в определенную историко-культурную эпоху (во временном отношении); в истории России и одного из ее регионов (в пространственном отношении); в соотношении общенациональных, региональных фактов духовно-нравственного воспитания в конкретной семье.

Изучаемая нами проблема в контексте культурологической парадигмы позволяет ввести в теорию педагогики ряд терминов: «педагогический идеал» как отражение доминирующих ценностей воспитания, обеспечивает понимание системы ценностей в конкретное историческое время как дискретное явление; «педагогический архетип» – эта категория выступает в значении устойчивого структурного компонента педагогического идеала, обеспечивает понимание системы ценностей в значении континуального явления; «культурно-педагогический капитал» как отражение потребностно-мотивационной сферы семьи, обеспечивает понимание системы ценностей семейного воспитания в значении ресурса ее дальнейшего развития.

Культурологическая парадигма как ведущая методологическая позиция концептуального упорядочения проблемы развития ценностей семейного воспитания, их системы делает возможным сформулировать следующие теоретические выводы.

*Первый вывод.* Процесс развития ценностей семейного воспитания моделируется как действие тех закономерностей, которые сложились в прошлом и спроецировали из прошлого настоящее. Это означает, что протяженность рассматриваемого нами процесса – от зарождения изучаемого объекта до нынешнего его состояния – должна быть осмыслена как закономерное движение.

*Второй вывод.* Процесс развития ценностей семейного воспитания, подобно функционированию большинства социальных систем, носит циклический характер, обрамлен рядом исторических этапов. Осмысление ценностей семейного воспитания как динамическое явление ставит его трактовку в прямую зависимость от историко-педагогического познания с привлечением в исследование научных фактов. В контексте культурологической парадигмы эти факты предстают в качестве элементов историко-культурного и социокультурного процессов. Данные процессы, образуя пространственно-временную (историческое место и период – локализованность в пространстве и времени) и социальную (единство общей культурной ориентации общества – актуальная ситуация взаимодействия социальных инсти-



тугов) координаты, представляют собой трехмерное измерение развития ценностей семейного воспитания, становятся «способом концептуального связывания фактов» (М.А. Лукацкий).

Такой способ позволяет установить ряд взаимосвязей между исторической действительностью и её интерпретацией: а) временная координата: траектория развития ценностей семейного воспитания задана степенью устойчивости педагогического архетипа и ею определяющей степенью изменчивости педагогического идеала; б) пространственная координата: траектория развития ценностей воспитания задана степенью взаимодействия национальных и национально-региональных ценностей воспитания; в) социальная координата: траектория развития ценностей воспитания задана степенью согласованности действий социальных институтов в интерпретации педагогического идеала семейного воспитания.

Трёхмерное измерение развития ценностей семейного воспитания (временная, пространственная, социальная координаты) становится определяющим механизма траектории такого развития, необходимость обоснования которого вводит в контекст исследования категорию «культурно-педагогический капитал».

Концептуальное упорядочение проблемы развития духовно-нравственных ценностей семейного воспитания на основе выделенного нами способа систематизации знаний (способ концептуального связывания научных фактов) позволяет сформулировать закономерности данного процесса:

– закономерности общие: тенденции развития ценностей семейного воспитания определяются связью между культурным развитием общества и ролью ценностей в этом развитии;

– закономерности специфические: тенденции развития ценностей семейного воспитания определяются связью между культурным развитием общества и развитием ценностей как его культурного элемента в соответствии:

а) с потребностью их саморазвития (закономерности формирующие);

б) с потребностью их самоидентификации (закономерности регулирующие).

Итоговым выводом концептуального упорядочения проблемы развития ценностей семейного воспитания является интерпретация педагогического идеала семейного воспитания в современной России. Предпринятая попытка анализа развития ценностей воспитания в русской семье в контексте историко-культурного становления российского государства, охватывающего период с Древней Руси (IX в.) до 1917 г., сделала возможным обоснования в конкретное историческое время идеала семейного воспитания и соответствующей ему системы ценностей: *добродетельный семьянин* (культура Древней славянской Руси VIII в. – 990-е гг.); *семьянин – православный христианин* (период православного христианства на Руси – 990 – 1240 гг.); *семьянин – православный патриот* (период монголо-татарского нашествия – XIII в. 1241 г. – сер. XV в.); *семьянин – православный патриарх* (период становления Московской великокняжеской Руси – сер. XV – кон. XVII в.); *семьянин – православный верноподданный государства* (эпоха формирования Российской Империи – XVIII – перв. пол. XIX в.); *семьянин – просвещенный, православный верноподданный государства* (период модернизационных реформ вт. пол. XIX – нач. XX в.).

Устойчивым структурным компонентом системы ценностей воспитания в русской семье до 1917 г. было ценностное понятие «*православный*», что определялось историческим признанием роли культуры Русской Православной Церкви в сохранении национальной целостности и безопасности. Следует отметить, что обоснованная нами система ценностей семейного воспитания как отражение содержания его идеала включает в себя шестьдесят пять духовных категорий, сущности тридцати четырех из которых дается христианское толкование [7].

Вся аксиосфера семейного воспитания русской семьи была пронизана христианскими понятиями, охватывающими широкий спектр межличностных отношений в семье, обществе, государстве. Источник тому – сильная позиция Православной Церкви в ранний период становления русского государства, способной в силу своей высокой культуры дать продуктивные образцы семейного быта:

– *брак* – основа семьи, естественный и нравственный союз, где каждая сторона должна проявлять лучшие свои качества. В браке мужчина должен вести себя так, чтобы быть достойным уважения, а женщина – сохранять целомудрие; условие успешности брака – нравственная неиспорченность; *обручение* – олицетворение нерасторжимости брака и *венчание* – дарование брачующимся «плод чрева, благочадия восприятия и власть над будущим потомством» [С. Булгаков]; *свадьба* – символ приближения целостности мужского и женского начала;

– *супружество* – единство духовного и физического, *супруги* повенчанная чета; *целомудрие* – чистота души; *муж* – домо-владыка, защитник; *жена* – спутница жизни;

– *дитя* – дар Божий, *воспитание* (процесс создания духовно-нравственной основы жизни ребенка), *образование* (процесс развития мыслительной способности детей) – две стороны душевной деятельности; *материнство* – достоинство матери, *отцовство* – кормилец, покровитель;

– *родители* – источник продолжения рода, религиозно-нравственная зрелость; *мать* – духовная настоятельница, *отец* – прародитель; *родительское благословение* – сила Божия для достижения благополучия, *родительское наставление* – духовный наказ, поучение, *родительский авторитет* – духовно-нравственная значимость в воспитании детей;

– *крещение* – духовное рождение ребенка, «*крестный отец*» и «*крестная мать*» – восприимчики от купели, духовные покровители; *духовное родство* – духовная связь между семьей и церковью.

Проведенный анализ основных позиций социального заказа общества в отношении ценностей семейного воспитания позволяет говорить об акцентировании внимания общественностью кроме ценностей, отвечающих требованиям экономического развития государства, на ценностях, ставшие традиционными в педагогической практике семьи. Эти традиционные ценности – ценности русской православной культуры. Сегодня перед педагогической наукой ставится задача осмысления, принятия и трансляции педагогического идеала воспитания в русской семье, понимаемого в значении «*Семьянин – образованная православно-просвещенная личность*».

Резюмируем вышесказанное. Функциональная нагрузка понятия «научно-педагогическая категория» в отношении терминирования «развитие ценностей семейного воспитания» задается необходимостью упорядочения взаимосвязей между такими явлениями педагогической действительности, как традиционные и новые, национальные и национально-региональные ценности семейного воспитания. Такая упорядоченность определена пространственно-временной и социальной координатами, являющимися способом концептуального связывания научных фактов и структурирующих эти взаимосвязи как закономерности: а) специфические – результат влияния условий и определенной ими траектория развития ценностей семейного воспитания (закономерности формирующие); б) общие – результат влияния факторов и определенный ими механизм траектории развития ценностей семейного воспитания (закономерности регулирующие). В контексте культурологической парадигмы интерпретация закономерностей развития ценностей семейного воспитания позволила спрогнозировать сущность педагогического идеала семейного воспитания в современной России.

#### Библиографический список

1. Невская, В.И. Теоретико-методологические характеристики обучения с позиции системного анализа: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006.
2. Новая философская энциклопедия: в 4 т. – М., 2001. – Т. 2: Е.
3. Виноградов, В.Г. Законы общества и научное предвидение / Г.В. Виноградов, С.И. Гончарук. – М., 1972.
4. Жуков, Е.М. О соотношении общесоциологических и исторических закономерностей // Вопросы философии. – 1977. – № 4.
5. Уледов, А.К. Социологические законы. – М., 1975.
6. Богданов, А.А. Тектология (Всеобщая организационная наука): в 2 кн. – М., 1989. – Кн. 1.
7. Володина, Л.О. Ценности воспитания в русской семье в контексте традиций Православной церкви // Вестник Православного Свято-Тихоновского Университета. – 2014. – № 2.

## Bibliography

1. Nevskaya, V.I. Teoretiko-metodologicheskie kharakteristiki obucheniya s pozicii sistemnogo analiza: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2006.
2. Novaya filosofskaya ehnciklopediya: v 4 t. – M., 2001. – Т. 2: E.
3. Vinogradov, V.G. Zakonih obthetva i nauchnoe predvidenie / G.V. Vinogradov, S.I. Goncharuk. – M., 1972.
4. Zhukov, E.M. O sootnoshenii obthesociologicheskikh i istoricheskikh zakonostnostey // Voprosih filosofii. – 1977. – № 4.
5. Uledov, A.K. Sociologicheskie zakonih. – M., 1975.
6. Bogdanov, A.A. Tektologiya (Vseobthaya organizacionnaya nauka): v 2 kn. – M., 1989. – Kn. 1.
7. Volodina, L.O. Cennosti vospitaniya v russkoy semje v kontekste tradicii Pravoslavnoy cerkvi // Vestnik Pravoslavnoy Svyato-Tikhonovskogo Universiteta. – 2014. – № 2.

Статья поступила в редакцию 27.06.14

УДК 378

*Ilyukh M.P. CODE OF HONOR AND ITS ROLE IN THE SYSTEM OF EDUCATION OF A FUTURE OFFICER-PILOT.* The article presents a search for new approaches, their objectivation and realization in the process of forming moral qualities in cadets as a top-priority direction in military education: civic consciousness, liability, honor, responsibility. The factors making an impact on the process of formation in cadets of military higher education institutions of moral qualities of citizens and patriots are studied. The author proves the need of formation of military valor in future officers during his vocational training in a military higher education institution.

**Key words:** code of honor of future officers, structure of a code, contents of a code, norms and rules.

*М.П. Илюх, преп., Краснодарский филиал Военного учебно-научного центра ВВС,  
г. Армавир, E-mail: iluh.max@mail.ru*

## КОДЕКС ЧЕСТИ И ЕГО РОЛЬ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА-АВИАТОРА

В статье рассматривается поиск, обоснование и реализация новых подходов к процессу формирования у курсантов морально-нравственных качеств гражданина и патриота: гражданственности, долга, чести, ответственности как одно из приоритетных направлений воинского воспитания является. Приводятся факторы, оказывающие воздействие на процесс формирования у курсантов военного вуза морально-нравственных качеств гражданина и патриота. Автор обосновывает необходимость формирования воинской чести у будущего офицера в период его профессиональной подготовки в военном вузе.

**Ключевые слова:** кодекс чести будущего офицера, структура кодекса, содержание кодекса, нормы и правила.

В настоящий период обновления содержания подготовки офицерских кадров в военных вузах одним из приоритетных направлений воинского воспитания является поиск, обоснование и реализация новых подходов к процессу формирования у курсантов морально-нравственных качеств гражданина и патриота: гражданственности, долга, чести, ответственности. Особая роль в системе указанных ценностей отводится воинской чести. Значимость этой проблемы продиктована, как справедливо отмечает С.В. Шевцова, и тем обстоятельством, что «сознание офицеров подвержено воздействию множества отрицательных социальных факторов, значительно снижающих ответственность и эффективность военно-профессиональной деятельности» [1, с. 119]. Ученый выделяет следующие факторы: социальную трансформацию общества; разрушение его нравственных устоев и традиционных ценностей в связи с крахом ранее доминировавшей идеологии; искаженное представление граждан о военной службе; изменение места офицеров в статусной иерархии общества; снижение престижа военной службы, профессии военнослужащего – защитника Отечества.

Чтобы эффективно и целеустремленно решать задачу формирования воинской чести у будущего офицера в период его профессионального обучения в вузе необходимо, во-первых, систематически изучать степень сформированности этого качества у курсантов, во-вторых, разрабатывать эффективные методики и предлагать перспективные формы работы.

Каждая профессия может характеризоваться специфическим набором и иерархией ценностей. По утверждению Л.Н. Ховриной, носителем традиционных ценностей российского военного образования является офицерский корпус, который «концентрирует и воплощает в себе национальные военные традиции, в его среде вырабатывается преемственность поколений – носителей воинской славы страны» [2, с. 71]. Ученый считает лучшим достижением прошлого, разработанный на протяжении трёх столетий кодекс нравственности русского офицера, в кото-

ром говорится о таких непреходящих ценностях, как честь и воинский долг, о значении нравственного элемента в обучении и воспитании.

Кодекс нравственности включал следующие основные указания:

1. Всё, что имеет влияние на образование мыслей должно входить в соображение при правильном воспитании.
2. Главнейшее и решительное влияние на образ мыслей, на сердце и характер имеет Вера.
3. Из всех нравственных чувств, после Веры, важнейшее есть чувство долга: истинная честь нераздельна с истинной нравственностью, основанием которого должно быть добросовестное исполнение всего того, что требуется долгом.
4. Средства в достижение нравственного воспитания есть: развитие нравственных чувств, пример, соревнование, учение, чтение, беседы, наказания и награждения.
5. К награждениям и наказаниям должно прибегать с возможной разборчивостью, наблюдая при этом строгую справедливость, как со степенью и родом достоинства, или виновности, так и в особенности, с намерением, которое служило побуждением поступка.
6. Все приказания и запрещения воспитателей должны быть определяемы только по сущей необходимости и для действительной пользы воспитанников, которые затем обязаны исполнять их совершенно и постоянно [2, с. 75].

В данном кодексе в числе ведущих выделены такие нравственные категории, как долг, честь, совесть, благородство, патриотизм, героизм, ответственность, Отечество, Родина, вера, правда. Согласно с мнением Л.Н. Ховриной о том, что «изучение и использование исторического опыта обучения и воспитания офицерских кадров, бесспорно, является действенным средством для обеспечения преемственности лучших традиций в формировании духовно-нравственной, общей, военно-политической и профессиональной культуры современного офицера»

кого корпуса» [3, с. 442]. Ученый отмечает также, что официально такой кодекс нигде не разрабатывался. Однако предпосылки к его разработке были.

В рамках проекта «Формирование гражданской позиции будущего офицера средствами военных традиций» по инициативе автора настоящей статьи на базе Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков (военного института) имени Героя Советского Союза А.К. Серова был разработан Кодекс чести будущих офицеров-авиаторов. В исследовании за основу взято определение воинской чести В.А. Митрахович, рассматривающего данное понятие как комплекс взаимосвязанных компонентов (рациональный, эмоциональный, действенно-практический).

Рациональный компонент представляет собой систему знаний о сущности, содержании, критериях оценки воинской чести, наличии этого качества у себя и степени его сформированности.

Эмоциональный компонент (чувство воинской чести) понимается как устойчивое эмоциональное отношение воина к удовлетворению своей потребности к воинской чести; нравственные чувства; выражение признания обществом, коллективом реальных заслуг воина, подразделения, части; способность оценивать себя; самоуважение и переживание.

Действенно-практический компонент означает постоянную способность, волевую готовность достойно выполнять воинский долг в любое время и при любых обстоятельствах; привычки и умения поступать в соответствии с требованиями норм воинской части; способность к совершенствованию своей личности; умение поддерживать свое доброе имя и преодолевать недостатки [4, с. 106].

Структурно Кодекс состоит из трех частей: введения, основной части и заключения. Этот документ представляет собой совокупность положений, норм, правил, определений формирования профессионального сознания будущего офицера и гражданина России.

Методологической основой данного Кодекса являются заповеди величайших отечественных полководцев А.В. Суворова, М.И. Кутузова, Л.А. Румянцева, военного историка М.И. Драгомирова и др., гражданская и жизненная позиция прославленных военных летчиков: трижды Героев Советского Союза И. Кожедуба и А. Покрышкина.

Во введении отмечается, что целью данного Кодекса является: «вращивание в каждом курсанте гражданственности, ответственного отношения к своей профессиональной деятельности, бережного отношения к таким ценностям: «гражданственность», «патриотизм», «отечество», «долг», «честь». Подчеркивается, что в формировании воинской чести будущего офицера исходным фактором выступает преемственность, а решающим – среда военного вуза с его системой воспитания и традициями. Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков (военный институт) имени Героя Советского Союза А.К. Серова за свою многолетнюю историю (вуз создан 5 ноября 1938 года) подготовило десятки тысяч авиаторов, в том числе и военных специалистов для 54 стран мира, а также летчиков-космонавтов. 135 выпускников стали Героями Советского Союза, пятеро из них удостоены этого высокого звания дважды. Беспримерному подвигу воспитанника училища Алексея Маресьева посвящена книга Бориса Полевого «Повесть о настоящем человеке». Прототипом главного героя произведения Михаила Шолохова «Судьба человека» был выпускник училища Григорий Дольников. В основу известного кинофильма Леонида Быкова «В бой идут одни старики» легли страницы фронтовой биографии воспитанника вуза – дважды Героя Советского Союза Виталия Конева [5, с. 18].

Основная часть Кодекса включает 4 раздела: «Я – патриот, гражданин Отечества», «Я – будущий офицер», «Я и традиционные ценности российского военного образования», «Я и другие». Понятие своего «Я» включает и то, каким курсант видит себя в настоящий момент, и то, каким он стремится стать в будущем, проектируя свою жизнь, свою профессиональную деятельность и определяя свои гражданские и духовно-нравственные ориентиры.

Каждый раздел основной части содержит ряд правил. Всего в Кодексе содержится 17 правил. Так, первый раздел «Я – патриот, гражданин Отечества» включает правила формирования будущего офицера как патриота и гражданина. Например, первое правило сформулировано так: «Гордость за свою страну, любовь к ней, готовность разделить ее беды и радости, страстное желание защитить ее, посвятить ей свои профессиональные знания, силы и даже жизнь, активное включение в работу по созданию новой России, нового облика ее Вооруженных Сил. Формирование гражданско-патриотического сознания у курсантов».

Второй раздел «Я – будущий офицер» включает правила, ориентирующие курсантов на будущую профессиональную деятельность. Так, третье правило звучит следующим образом: «Преданность избранной профессии военного летчика и гордость за принадлежность к офицерскому корпусу ВВС России и его героическим традициям. Беспрекословное выполнение воинских приказов».

Третий раздел «Я и традиционные ценности российского военного образования» носит мировоззренческий характер, содержит и раскрывает такие нравственные категории, как долг, честь, ответственность и т.д. Например, девятое правило представлено таким содержанием: «Воинская честь, отражающая элементы сложной системы социальных связей личности курсанта с моральными ценностями армии и ВВС как важной ее составляющей и воинского коллектива (воинский долг, воинская дисциплина, чувство собственного достоинства, гражданская позиция, воинская ответственность, мужество и отвага), и являющаяся мощным моральным стимулом, мобилизующим будущего офицера на образцовое выполнение своих служебных обязанностей и глубокое осознание своей личной ответственности за выполнение воинского долга». Некоторые правила направлены на развитие и совершенствование существенных сил, реализацию творческой активности курсантов. Например, именно на это направлено правило: «Постигая профессию офицера, знай, что уважительное отношение к товарищам по работе и подчиненным – твой профессиональный долг».

Четвертый раздел Кодекса «Я и другие» содержит правила, раскрывающие взаимоотношения курсанта с товарищами по группе, с будущими подчиненными, а также с другими людьми данного социума. Например, правило 15 предполагает: «Ответственность, уважение по отношению к другим и самому себе; умение давать объективную оценку окружающим и самому себе».

В заключительной части отмечается, что воспитание курсантов, обладающих предусмотренными «Кодексом чести будущего офицера-авиатора» непреходящими военными ценностями, становится духовным ориентиром, нормой жизни обучающихся в военном вузе и обеспечивает создание интеллектуального потенциала России XXI века в образе офицера, преданного воинскому долгу.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что разработанный и апробированный в условиях военного вуза «Кодекс чести будущего офицера-авиатора», во-первых, регламентирует жизнь курсантов, а, во-вторых, определяет основополагающие ценности жизни в воинском коллективе.

#### Библиографический список

1. Шевцова, С.В. Воспитание профессиональной ответственности у курсантов военных вузов // Вестник высшей школы. – 2013. – № 3.
2. Ховрина, Л.Н. Традиционные ценности российского военного образования // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. проф. И.А. Зимней. – М., 2005.
3. Ховрина, Л.Н. Практические рекомендации по воспитанию традиционных ценностей военного образования // Стратегия воспитания в образовательной системе России. – М., 2005.
4. Митрахович, В.А. Формирование воинской чести у военнослужащих срочной службы как целостный процесс // Актуальные проблемы современного воспитания: целостный процесс. – Волгоград, 2005. – Ч. 2.
5. Дегтерев, В. Краснодарское летное // Вестник Воздушного Флота. – 2005. – № 3.

#### Bibliography

1. Shevcova, S.V. Vospitanie professional'noy otvetstvennosti u kursantov voennikh vuzov // Vestnik viysshey shkoly. – 2013. – № 3.

2. Khovrina, L.N. Tradicionnihe cennosti rossiyskogo voennogo obrazovaniya // Strategiya vospitaniya v obrazovatel'noy sisteme Rossii: podkhod i problemih / pod red. prof. I.A. Zimney. – M., 2005.
3. Khovrina, L.N. Prakticheskie rekomendacii po vospitaniyu tradicionnikh cennostey voennogo obrazovaniya // Strategiya vospitaniya v obrazovatel'noy sisteme Rossii. – M., 2005.
4. Mitrahovich, V.A. Formirovaniye voinskoy chesti u voennosluzhathikh srochnoy sluzhbi kak celostniy process // Aktualnihe problemih sovremennogo vospitaniya: celostniy process. – Volgograd, 2005. – Ch. 2.
5. Degterev, V. Krasnodarskoe letnoe // Vestnik Vozdushnogo Flota. – 2005. – № 3.

Статья поступила в редакцию 20.06.14

УДК 377

**Lehtina L.P. THE PRINCIPLES OF ADAPTIVE MANAGEMENT IN FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER.** The article discusses the relevance of the development of an adaptive approach to management of the education and, in particular, of the control of forming professional competence among teachers. Currently various adaptive systems of education are widely studied in science: a system of education, a model of an educational institution, physical education, a system of up-bringing, a system of control, etc. The research presents a new dimension in this direction, adaptive management in formation of teachers' professional competence, namely, its main elements and principles.

**Key words:** adaptive approach, adaptive school, adaptive education, adaptive control, professional competence, formation of principles of adaptive management, professional competence of a teacher.

*Л.П. Лехтина, директор МБОУ «СОШ № 30», г. Калтан, E-mail: Lehtina\_LP@bk.ru*

## ПРИНЦИПЫ АДАПТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В статье рассматривается актуальность развития адаптивного подхода в управлении образованием, в частности, управления формированием профессиональной компетентности учителя. В настоящее время в науке активно изучаются различные адаптивные системы образования: система обучения, модель образовательного учреждения, физическая культура, воспитательная система, система управления и др. Предлагается вниманию новый аспект в этом направлении, адаптивное управление формированием профессиональной компетентности учителя, а именно, рассматриваются основные его элементы, а также принципы.

**Ключевые слова:** адаптивный подход, адаптивная школа, адаптивная система образования, адаптивное управление, профессиональная компетентность, формирование, принципы адаптивного управления формированием профессиональной компетентности педагога.

Модернизация российского образования, отражающая общенациональные, государственные интересы и мировые тенденции, предполагает реформирование образовательной системы во всех основных её направлениях, что обусловлено особенностями транзитивного общества, каковым в настоящее время является российское общество.

Важное место в решении многих актуальных проблем отечественного образования отводится его кадровому обеспечению, преодолению оторванности педагогических кадров от запросов современной экономики и общества. Сравнение уровня современной образовательной практики уровню экономического состояния общества позволяет, к сожалению, говорить о её соответствии середине прошлого века, и это не является сильным преувеличением. Это объясняется тем, что для обучения педагогами применяются технологии, не соответствующие задачам образования 21 века.

В поиске направлений совершенствования качества современного образования значительное место занимает идея построения адаптивной школы, учитывающей возможности каждого ученика, ориентированной на удовлетворение разнообразных познавательных потребностей и интересов школьников в аспекте дальнейшего их жизненного самоопределения и самореализации. В свою очередь, адаптивная школа требует учителя, обладающего профессиональными компетенциями, позволяющими решать новые задачи, определённые государственными образовательными стандартами. Изменение образовательной парадигмы, ориентированной на компетентностный подход, стремление к новому качеству образования, прежде всего, требуют диверсификации, гибкости, мобильности, адаптивности педагогической деятельности, с учётом потребностей и возможностей обучающегося [1-6].

В такой ситуации востребованным становится учитель, способный сам адаптироваться к потребностям нового общества, готовый к воспитанию функционально грамотной личности, направленной на саморазвитие и самореализацию. Решение дан-

ной задачи во многом зависит от того, владеет ли учитель обобщёнными способами решения педагогических задач, критериями их оценки, способен ли он принимать проблемы как лично значимые, осуществлять рефлексивный отбор способов их решения и оценивать полученные результаты и др.

Учитель, в условиях постиндустриального общества, должен стать проводником в создании новой, эффективной системы обучения, проводником успешной адаптации подрастающего поколения к новому, формируемому обществу, а не к обществу, которого уже нет, но которое формировало самого педагога, работающего в современной отечественной школе.

Таким образом, становится актуальной проблема формирования профессионально компетентного учителя адаптивной школы и поиска соответствующего подхода к управлению этим процессом. Многолетний опыт практической деятельности и изучение теоретических основ обозначенной проблемы позволяет говорить, прежде всего, о целесообразности применения *адаптивного подхода* к формированию профессионально компетентного учителя адаптивной школы. Исследование выявленных нами в науке работ свидетельствует о глубокой разработанности в науке этого подхода. Адаптивный подход относится к междисциплинарным научным подходам, он разработан и применяется во многих сферах и отраслях жизни общества: социологии, управлении, кибернетике, биологии, педагогике и др.

В управлении образованием заслуживает внимания точка зрения Заруба Н.А. на адаптивный подход. Она рассматривает «адаптивный подход в управлении образованием, во-первых, как некоторую позицию, точку зрения. Во-вторых, как проектирование или организацию адаптивного процесса управления адаптивными образовательными системами. В-третьих, как взгляд на управление адаптивными системами в образовании, в основе которого принятие того факта, что управление адаптивной системой (адаптивной школой, адаптивной системой обучения и др.) должно носить *адаптивный характер*» [3, с. 77]. По её мнению, «существенным моментом в понимании адаптивной

системы управления в образовании является наличие в ней, как *адаптивной управляющей системы*, так и *адаптивной управляемой системы*, которые функционируют на основе *принципа адаптивности*» [3, с. 78].

Опираясь на эту научную позицию, можно выделить *основные элементы адаптивного управления формированием профессиональной компетентности педагога адаптивной школы*, ими, думается, могут быть:

- *анализ процесса формирования профессиональной компетентности педагога адаптивной школы* (проблемно-ориентированный анализ, SWOT-и PEST-анализы и др.);
- *анализ уровня профессиональной компетентности педагога адаптивной школы* (тестирование, мониторинговые исследования, изучение статистических данных, анализ продуктов профессиональной деятельности педагогов и др.);
- *мониторинг формирования профессиональной компетентности педагогов адаптивной школы* (анкеты, социологические опросы, экспертизы, экспертная оценка и др.);
- *система контроля формирования профессиональной компетентности педагогов адаптивной школы* (текущий, промежуточный, итоговый; внутренний и внешний и др.);
- *организация процесса формирования профессиональной компетентности педагогов адаптивной школы* (мероприятия, процедуры, совещания, заседания и др.);
- *обеспечение материально-техническими ресурсами процесса формирования профессиональной компетентности педагогов адаптивной школы* (библиотечные фонды, интернет – ресурсы, сетевые ресурсы и др.);
- *обеспечение финансово – экономическими ресурсами процесса формирования профессиональной компетентности педагогов адаптивной школы* (средства на повышение квалификации, переподготовку, стажировку педагогов, на участие в конференциях, семинарах, проектах, программах и др.);
- *обеспечение кадровыми ресурсами процесса формирования профессиональной компетентности педагогов адаптивной школы* (подготовка специалистов в вузах, институтах повышения квалификации, институтах развития образования, центрах повышения квалификации, проектах, программах в направлении формирования профессиональной компетентности педагогов адаптивной школы и др.);
- *учебно-методическое обеспечение формирования профессиональной компетентности педагогов адаптивной школы* (семинары, конференции, программы и др.);
- *научно-исследовательская работа, направленная на научное обеспечение процесса формирования профессиональной компетентности адаптивной школы* (научные исследования, учебно-научные исследования, гранты, проекты, программы и др.);
- *адаптивная система управленческих воздействий, направленная на формирование профессиональной компетентности педагогов адаптивной школы* (приказы, распоряжения и др.);

– *нормативно-документационное обеспечение процесса формирования профессиональной компетентности педагогов адаптивной школы* (положения, инструкции, требования и др.);

– *информационное обеспечение процесса формирования профессиональной компетентности педагогов адаптивной школы* (информационно-коммуникационные технологии, интернет – технологии и др.);

– *мотивационно-стимулирующее сопровождение процесса формирования профессиональной компетентности педагога адаптивной школы* (моральные и материальные стимулы) и др.

Важное место в изучении проблемы управления формированием профессиональной компетентности педагога адаптивной школы должны занимать поиски *принципов* эффективного управления этим процессом. Возможно, что процесс управления может опираться на следующие принципы:

– *принцип адаптивного развития педагога*, который предполагает ориентированность субъектов управления на формирование профессиональной компетентности педагога с учётом миссии, целей и задач адаптивной школы, а также индивидуальных особенностей, потребностей, интересов и возможностей педагога;

– *принцип гибкости* принятия решений в сфере управления формированием профессиональной компетентности педагога, имеющих прогностический характер, а также обеспечивающих результативность и эффективность функционирования и развития адаптивной школы;

– *принцип гуманизации и демократизации управления* процессом формирования профессиональной компетентности педагога адаптивной школы. Он требует *единства* гуманистических целей, способов, и средств управления, способствующих принятию эффективных решений. Также предполагает *делегирование* полномочий в решении управленческих задач по формированию профессиональной компетентности педагогов адаптивной школы всем заинтересованным в этом специалистам. Требует *ограничения* директивных методов управления процессом формирования профессиональной компетентности педагога и *расширение* корпоративных; создания адаптивной системы контроля качества современного образования адаптивной школы, ориентированной на гибкое, адаптивное формирование ключевых компетентностей обучающихся за счёт активного формирования профессиональной компетентности педагога;

– *принцип мотивации и стимулирования*, предполагающий создание условий, активизирующих педагогов на формирование профессиональной компетентности, адекватной целям и задачам адаптивной школы и др.

Предложенные принципы, безусловно, не являются окончательными или обязательными, они рекомендательные и желательные. Они могут дополняться, расширяться и видоизменяться, как может меняться и развиваться сама адаптивная школа и требовать изменений профессиональной компетентности педагога в соответствии со своей миссией в российском обществе.

#### Библиографический список

1. Антропова, Л.В. Подготовка учителя к работе в адаптивной школе. / Л.В. Антропова // Педагогика. – 2004. – № 1.
2. Заруба, Н.А. Теория и практика управления адаптивной школой: монография. – Кемерово, 2001.
3. Заруба, Н.А. Адаптивный подход управления образованием: принципы управления. // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 2.
4. Заруба, Н.А. Методологические и организационные основы проблемы формирования здоровья в системе образования промышленного региона / Н.А. Заруба, Э.Н. Казин // Валеология. – 1996. – № 1.
5. Капустин, Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: учеб. пособ. для вузов. – М., 2001.
6. Ямбург, Е.А. Школа для всех. – М., 1997.

#### Bibliography

1. Antropova, L.V. Podgotovka uchitelya k rabote v adaptivnoy shkole. / L.V. Antropova // Pedagogika. – 2004. – № 1.
2. Zaruba, N.A. Teoriya i praktika upravleniya adaptivnoy shkoloy: monografiya. – Kemerovo, 2001.
3. Zaruba, N.A. Adaptivniy podkhod upravleniya obrazovaniem: principy upravleniya. // Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. – 2012. – № 2.
4. Zaruba, N.A. Metodologicheskie i organizacionniye osnovy problem formirovaniya zdorov'ya v sisteme obrazovaniya promyshlennogo regiona / N.A. Zaruba, E.N. Kazin // Valeologiya. – 1996. – № 1.
5. Kapustin, N.P. Pedagogicheskie tekhnologii adaptivnoy shkolih: ucheb. posob. dlya vuzov. – M., 2001.
6. Yamburg, E.A. Shkola dlya vsekh. – M., 1997.

Статья поступила в редакцию 15.05.14

УДК 80:37.01

*Lazarenko I.R., Perervina I.M. THE ROLE OF MOTIVATION IN THE DEVELOPMENT OF CULTURE OF POLILOGUES IN YOUNGER STUDENTS OF UNIVERSITIES IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.* The article describes the motivation for the development of culture of a scientific-social polylogue. The work specifies the importance of culture of discussion for future professional activity of students. The authors substantiate the necessity of motivation in the learning process. Some techniques that help maintain motivation of students are described.

**Key words:** polylogue, culture of a polylogue, motivation, socialization, training methods.

*И.Р. Лазаренко, д-р пед. наук, проф., ректор Алтайской гос. педагогической академии, г. Барнаул;*

*И.М. Перервина, ст. преп. каф. иностранных языков, Алтайского гос. аграрного университета, г. Барнаул, E-mail: perervind@mail.ru*

## РОЛЬ МОТИВАЦИИ ПРИ РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ ПОЛИЛОГА У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается мотивация при развитии культуры полилога. Подробно описано значение культуры полилога для будущей профессиональной деятельности студентов. Автор обосновывает необходимость учета мотивации в учебном процессе. Приводятся методы, способствующие поддержанию мотивации у студентов.

**Ключевые слова:** полилог, культура полилога, мотивация, социализация, методы обучения.

В эпоху глобализации всех сфер общественной жизни проблема мотивации в изучении иностранных языков становится чрезвычайно актуальной. Глобализация означает, что все более возрастает роль личных контактов людей, а, следовательно, – вербальной коммуникации, в том числе межнациональной, которая требует знания иностранного языка. Неудивительно, что в последнее время в нашей стране существенно вырос интерес к иностранным языкам. Владение иностранным языком стало настоящей потребностью, без него уже невозможно устроиться на высокооплачиваемую работу и построить успешную карьеру. Новые политические и социально-экономические изменения в России в последние десятилетия, ее стремление активно и плодотворно сотрудничать с западными странами существенно повлияли на расширение функции иностранного языка как предмета и привели к переосмыслению цели, задач и содержания обучения иностранным языкам. Иностранный язык как предмет обладает рядом специфических черт, одной из которых является овладение иностранным языком путём обучения умению общения на иностранном языке.

Новая политическая обстановка, расширение международного сотрудничества и международных контактов требуют сегодня более глубокого владения иностранным языком. По нашему мнению, на сегодняшний момент целесообразно готовить студентов к полилоговому общению, поскольку данный тип общения наиболее применим к будущей профессиональной деятельности.

Общение рассматривается в контексте социализации со стороны его расширения и углубления. Расширение общения можно понимать как умножение контактов человека с другими людьми. Что касается углубления общения, то это, прежде всего, переход от монологического общения к диалогическому и полилогическому, т.е. умение ориентироваться на партнера, более точное его восприятие.

Стадии процесса социализации и институты социализации изучали: Кон И.С., Андреев Н.В., Гилинский Я.И., Бернс Э.Я., Ж. Пиаже, Коломинский Я.Л., Бронфенбреннер У. и др.

Согласно Гальсковой Н.Д. для общества именно образование является одним из важнейших институтов социализации, т.е. приобщения студентов к определенной системе ценностно-смысловых отношений.

Она предлагает отказаться, также, от «монологичности» учебного процесса в пользу его «диалогичности» и «полилогичности». Если в первой ситуации преимущественной формой обучения является фронтальная, ведущим механизмом обучения – «стимул – реакция», а доминирующую роль играет преподаватель, в то время как студенты выступают в позиции послушных и непослушных исполнителей, то для второй релеванты групповые формы обучения, креативность и интерактивность, подлинное взаимодействие всех субъектов в обучении иностранным языкам.

Л.П. Якубинский утверждал, что язык следует изучать в контексте общения людей, ибо характер речи находится в прямой зависимости от «условий общения», от «формы общения» и от «целей общения». Он различал две основные речевые формы: диалогическую и монологическую. Автор подчеркивал их неравноправность, отличал «естественность диалога» и «искусственность монолога», обосновывал это тем, что «всякое взаимодействие людей есть именно взаимодействие», которое «стремится избежать односторонности, хочет быть двусторонним, «диалогическим» и бежит монолога.

Как утверждает Бахтин М.М. «язык следует рассматривать прежде всего как средство общения людей, его участников – как «речевых субъектов», а структуру речи – как их диалог, состоящий из ориентированных друг на друга высказываний».

Проблема формирования культуры общения обусловлена необходимостью повышения качества подготовки конкурентноспособных специалистов, т.к. усвоение и применение студентами общечеловеческих, гуманистических, этических ценностей и реализация их непосредственно в общении способствует не только личностному и духовному развитию молодого человека, но и социального, профессионального потенциала специалиста, что также важно для развития социального партнёрства в профессиональной подготовке специалиста.

Проводя исследование, мы установили, что в словарях, справочниках, энциклопедической литературе педагогического, философского, психологического содержания, понятие «культура полилога» как самостоятельное не выделяется. Мы будем понимать под этим термином «набор норм, которые предписывают человеку определенное поведение с присущими ему переживаниями и мыслями при совместном взаимодействии субъектов в акте групповой мыследеятельности».

Чтобы повысить уровень культуры полилога у студентов, необходимо решить следующие задачи:

1. Создать условия для развития культуры полилога студентов.

2. Сформировать мотивацию к развитию культуры полилога.

Для оптимальной организации учебного процесса важно, в первую очередь, глубокое знание мотивов обучения, и, во-вторых, умение правильно выявлять их и разумно управлять ими.

Рассматривая мотивацию как основную движущую силу, необходимо отметить, что мотивы относятся к субъективному миру человека, определяются его внутренними побуждениями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны. Человек сможет развить культуру полилога, если только сам почувствует необходимость в этом, то есть будет замотивирован.

Понятие мотивации у человека включает в себя все виды побуждений: мотивы, интересы, потребности, цели, стремления, влечения, идеалы и т.д. В более широком смысле мотивация определяется как детерминация поведения вообще [1, с. 7-8].

Рубинштейн С.Л. дает несколько определений термину мотивация: «мотивация – это через психику реализующаяся детерминация», «мотивация – это опосредованная процессом ее отражения субъективная детерминация поведения человека миром. Через свою мотивацию человек вплетен в контекст действительности» [2, с. 370].

По А.В. Батаршеву, мотивация – это совокупность мотивов, побуждающих активность индивида и определяющих его направленность» [3, с. 47].

Мотивация (также) – система факторов, способствующих выполнению определенных задач, процесс побуждения себя и других к деятельности, направленной на достижение личностных целей и целей организации. Мотив – это побуждение к выполнению определенной деятельности, к совершению поступков, в основе которых лежат потребности человека [3, с. 48].

Необходимо отметить, что мотивация – это внутренняя движущая сила, которая подталкивает человека на совершение активных действий в ситуациях, когда он обычно медлит, бездействует, откладывает, или долго настраивается. Учебную мотивацию можно разделить на внешнюю и внутреннюю.

Внешняя мотивация не связана непосредственно с содержанием предмета, а обусловлена внешними обстоятельствами (мотив достижения, мотив самоутверждения, мотив идентификации, мотив аффилиации, мотив саморазвития, просоциальный мотив). Внутренняя же мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а непосредственно с самим предметом. Её еще часто называют процессуальной мотивацией. Человеку нравится непосредственно иностранный язык, нравится проявлять свою интеллектуальную активность, общаться на иностранном языке. Действие внешних мотивов (престижа, самоутверждения, и т.д.) может усиливать внутреннюю мотивацию, но они не имеют непосредственного отношения к содержанию и процессу деятельности.

Стимулирующее воздействие внешней мотивации на процесс обучения может быть достаточно сильным, поэтому его важно строить таким образом, чтобы обучаемые на каждом его этапе ощущали продвижение к поставленной цели. Для этого можно использовать различные источники информации, показывающие значение владения иностранным языком (кинофильмы, специальная литература, газеты, журналы и т.д.).

Основной разновидностью внутренней мотивации является коммуникативная мотивация. Большинство учащихся хотя бы общаться, переписываться друг с другом, с иностранцами, хотя бы быть переводчиками, репортёрами. Несмотря на такое стремление учащихся к общению, именно этот тип мотивации труднее всего сохранить. В атмосфере родного языка овладение иностранным языком предстаёт как искусственное средство общения, это значит и ситуации, используемые при обучении, носят искусственный характер. Как бы преподаватель не старался создать естественную ситуацию для общения, язык остаётся искусственным компонентом этой ситуации. Поэтому необходимо больше обращаться к воображению студентов, к фантазии, к игре.

Проанализировав методы обучения иностранным языкам, нам представляется, что наибольшие возможности по созданию условий для развития культуры полилога и поддержания мотивации у студентов дают следующие методы:

- дискуссионные методы – дискуссия, полемика, диспут;
- методы социально-психологического тренинга:

- а) игровые методы:
- операционные (деловые и управленческие);
- ролевые;

б) сенситивный метод (метод тренировки межличностной чувствительности);

- метод активизации резервных возможностей человека и коллектива (Г.А. Китайгородская)
- метод погружения (А.С. Плесневич)
- метод проектов.

Для современного образования игровые формы обучения важны, прежде всего тем, что они могут эффективно активизировать учебный процесс. Наиболее распространенным методом интерактивного обучения является деловая игра, представляющая собой форму деятельности в условной обстановке, направленной на воссоздание содержания будущей профессиональной деятельности. В деловой игре с помощью знаковых средств воссоздается предметное и социальное содержание професси-

ональной деятельности, имитируется поведение участников игры по заданным правилам, отражающим условия и динамику реальной производственной обстановки.

Деловая игра воссоздает предметный контекст-обстановку будущей профессиональной деятельности и социальный контекст, в котором учащийся взаимодействует с представителями других ролевых позиций. Таким образом, в деловой игре реализуется целостная форма коллективной учебной деятельности на целостном же объекте – на модели условий и диалектики производства, профессиональной деятельности. В деловой игре обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, сочетающую в себе учебный и профессиональный элементы. Знания и умения усваиваются им не абстрактно, а в контексте профессии, накладываясь на канву профессионального труда. В контекстном обучении знания усваиваются не впрок, для будущего, а обеспечивают игровые действия учащегося в реальном процессе деловой игры. Одновременно обучаемый, наряду с профессиональными знаниями, приобретает специальную компетенцию – навыки специального взаимодействия и управления людьми, коллегиальность, умение руководить и подчиняться, следовательно, деловая игра воспитывает личностные качества, ускоряет процесс социализации. Но эта «серьезная» профессиональная деятельность реализуется в игровой форме, что позволяет обучаемым интеллектуально и эмоционально «раскрепоститься», проявлять творческую инициативу.

Моделируя или имитируя условия и динамику производства, действия и отношения специалистов, деловая игра служит средством актуализации, применения и закрепления знаний и средством развития практического мышления. Этот эффект достигается через взаимодействие участников игры в заданной конкретной ситуации или системе производственных ситуаций. Деловая игра реализуется на имитационной модели как совместная деятельность по постановке и решению игровых учебных задач, подготовке и применению индивидуальных и совместных решений. Правила и нормы совместной деятельности, язык имитации и связи задаются заранее или вырабатываются в процессе игры. Деловая игра может проводиться в режиме полилогического общения. В процессе игры осваиваются нормы профессиональных действий, нормы социальных действий, т.е. отношений в коллективе. При этом каждый ее участник находится в активной позиции, взаимодействует с партнерами, соотносит свои интересы с партнерскими и, таким образом, через взаимодействие с коллективом познавая себя.

Обучение иностранному языку в первую очередь должно опираться на развитие внутренней мотивации и положительно отношение обучаемых к предмету. Эффективность развития иноязычной речевой деятельности студентов зависит от того, насколько сильно развита внутренняя мотивация студентов к изучению иностранного языка. Интерес к иностранному языку держится на внутренних мотивах, которые придают иноязычной речевой деятельности студента личностный смысл, и тогда заданные извне цели превращаются во внутренние потребности личности. Поэтому, чтобы развитие иноязычной речевой деятельности студентов было более эффективным, необходимо сформировать внутренние ориентированные мотивы обучения.

Мотивационный аспект имеет решающее значение также и для активизации всех психологических процессов – мышления, восприятия, понимания и усвоения иноязычного материала.

Немаловажно также, чтобы студент из объекта обучения, воспитания и профессионального образования превратился в высшую ценность, т.е. приобрёл сущности субъекта.

На необходимость занятий, проводимых в активной форме, когда главным действующим лицом является студент, указывали Собкин В.С., Белова О.В., Кларин М.В., Орлов А.А. Они отмечали, что именно от него исходит главная активность, а не от преподавателя.

Принципиально другое значение, в таком случае, приобретает взаимодействие «педагог – студент» (деятельностное, центрированное на студенте). Студент и преподаватель становятся партнерами. Отсюда изменится роль преподавателя – от позиции транслятора знаний к позиции консультанта, тьютора, модератора, сопровождающего учебный процесс.

Таким образом, в целях сохранения интереса к предмету преподаватель иностранного языка должен развивать у учащихся внутренние мотивы.

## Библиографический список

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М., 1976.
2. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1969.
3. Батаршев, А.В. Психология личности и общения. – М., 2003.
4. Гальскова, Н.Д. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность / Н.Д. Гальскова, Е.Г. Тарева // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 1.
5. Негневицкая, Е.И. Язык и дети / Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнорович. – М., 1981.
6. Собкин, В.С. Качество педагогического образования глазами студента / В.С. Собкин, О.В. Белова // Педагогика. – 2010. – № 5.
7. Ахметов, Н.К. Игра как процесс обучения / Н.К. Ахметов, Ж.С. Хайдаров. – Алма-Ата, 1985.

## Bibliography

1. Aseev, V.G. Motivaciya povedeniya i formirovaniye lichnosti. – M., 1976.
2. Rubinshteyn, S.L. Chelovek i mir. Metodologicheskie i teoreticheskie problemih psikhologii. – M., 1969.
3. Batarshv, A.V. Psikhologiya lichnosti i obsheniya. – M., 2003.
4. Galjskova, N.D. Cennosti sovremennogo mira globalizacii i mezhkul'turnoe obrazovanie kak cennosti / N.D. Galjskova, E.G. Tareva // Inostranniye yazyiki v shkole. – 2012. – № 1.
5. Negnevickaya, E.I. Yazyik i deti / E.I. Negnevickaya, A.M. Shakhnorovich. – M., 1981.
6. Sobkin, V.S. Kachestvo pedagogicheskogo obrazovaniya glazami studenta / V.S. Sobkin, O.V. Belova // Pedagogika. – 2010. – № 5.
7. Akhmetov, N.K. Igra kak process obucheniya / N.K. Akhmetov, Zh.S. Khaydarov. – Alma-Ata, 1985.

Статья поступила в редакцию 03.06.14

УДК 34.9

*Khantseva G.G., Zorina N.S. IMPLEMENTATION OF MOTIVATIONAL PROGRAM-ORIENTED MANAGEMENT IN THE PROCESS OF RE-SOCIALIZATION OF FEMALE CONVICTS.* Holistic system of re-socialization of female offenders on the basis of motivational performance-oriented management is a form of training for women to live in freedom in contemporary socio-economic conditions. In this form the effective management practices and technology of re-socialization with the purpose to promote training for female offenders to live in freedom are specifically stated.

**Key-words:** re-socialization of female convicts, penal institution, motivational program-oriented approach, competence, vocational and personal qualities.

*Г.Г. Ханцева, канд. пед. наук, доц. каф. «Гуманитарные дисциплины», Рубцовский индустриальный институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Алтайский гос. технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск; Н.С. Зорина, ст. преп. каф. «Прикладная математика», Рубцовский индустриальный институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Алтайский гос. технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: zorinani@yandex.ru*

## РЕАЛИЗАЦИЯ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО УПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН-ПРЕСТУПНИЦ

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 этой форме специфично отражаются эффективные управленческие методы и технологии ресоциализации, способствующие подготовке женщин-преступниц к жизни на свободе.

**Ключевые слова:** ресоциализация женщин-преступниц, пенитенциарное учреждение, мотивационный программно-целевой подход, компетенции, профессионально-личностные качества.

В последнее время преступления, совершаемые женщинами, привлекают пристальное внимание, как ученых, так и практических работников. 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].

Для процесса перевоспитания женщин-преступниц в исправительных учреждениях должны использоваться обучение, труд, общение, но здесь они обязательно сочетаются с режимом, что создает специфику всей деятельности по исправлению и перевоспитанию женщин-преступниц [2].

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.

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 специально организованной педагогической работы.

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 уча-



ствие 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.

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 [3].

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.

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. Технология ресоциализации женщин-преступниц на основе мотивационного программно-целевого подхода получила экспериментальное подтверждение, показав, что результативное управляемое обучение сотрудников пенитенциарного учреждения реально [3].

Готовность сотрудников пенитенциарного учреждения к ресоциализации женщин-преступниц представлена системой определенных знаний и умений, включающих в себя: знания законов уголовно-исполнительного кодекса РФ, основ социально-педагогической работы с женщинами-осужденными в объеме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач, теории педагогической психологии, возрастной психологии, методики воспитательной работы, требований к оснащению и оборудованию воспитательного процесса, основных направлений и перспектив развития пенитенциарной педагогики и пенитенциарной психологии, основ права и научной организации труда, нормативных документов по вопросам воспитания осужденных [4].

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.

#### Библиографический список

1. Комлева, Н.К. Криминалогические особенности женской преступности // Альманах современной науки и образования, Тамбов. – 2009. – № 7 (26). – Ч. II. [Э/р]. – 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. Ханцева, Г.Г. Педагогическая система в пенитенциарном учреждении для женщин-преступниц / Г.Г. Ханцева, Н.С. Зорина // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3.
3. Шалаев, И.К. Программно-целевая психология управления: учеб. пособ. – Барнаул, 2007.
4. Ветошкин, С.А. Пенитенциарная педагогика в теории и практике. Монография. – Екатеринбург, 2004.

#### Bibliography

1. Komleva, N.K. Kriminalogicheskie osobennosti zhenskoy prestupnosti // Aljmanakh sovremennoj 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. Khanceva, G.G. Pedagogicheskaya sistema v penitenciarom uchrezhdenii dlya zhenzhin-prestupnic / G.G. Khanceva, N.S. Zorina // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 3.
3. Shalaev, I.K. Programmo-celevaya psikhologiya upravleniya: ucheb. posob. – Barnaul, 2007.
4. Vetoshkin, S.A. Penitenciaraya pedagogika v teorii i praktike. Monografiya. – Ekaterinburg, 2004.

*Статья поступила в редакцию 03.07.14*

УДК 37.02

**Tsegelnaya N.V., Druck E.V. THE TRAINING OF A SPECIALIST IN THE SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION.** The article is devoted to an actual problem of forming of general and professional competences of students of secondary professional education. The author presents the analysis of the State educational standards, basic professional educational programs for various trades and professions. The article gives a brief analysis of modern technologies of training and education, used in the system of secondary professional education.

**Key words:** general and professional competences of the Federal State educational standard of secondary professional education, modern educational technologies.

**Н.В. Цегельная**, канд. пед. наук, методист, Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования Технологический колледж № 21, г. Москва, E-mail: q2a3w@mail.ru,  
**Е.В. Дрюк** зам. директора по учебной работе, Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования Технологический колледж № 21, г. Москва, E-mail: evdryuk@yandex.ru

## ПОДГОТОВКА КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования общих и профессиональных компетенций обучающихся среднего профессионального образования. Автором представлен анализ Государственных образовательных стандартов, основных профессиональных образовательных программ по различным специальностям и профессиям. В статье также приведен краткий анализ современных технологий обучения и воспитания, используемых в системе среднего профессионального образования.

**Ключевые слова:** общие и профессиональные компетенции, Федеральный Государственный образовательный стандарт, среднее профессиональное образование, современные образовательные технологии.

Подготовка обучающихся среднего профессионального образования осуществляется в соответствии с ФГОС (Федеральный Государственный образовательный стандарт) третьего поколения. Внедрение ФГОС третьего поколения обусловлено современными реалиями. В новых социально-экономических условиях общество требует от среднего профессионального образования совершенствования подготовки специалиста, становления его как профессионала, глубоко знающего свою профессию, компетентного, умеющего предугадывать назревающие изменения, мыслить и действовать в инновационном режиме. В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы отмечается, что приоритетной задачей профессионального образования является обеспечение выпускников не только профессиональными, но и базовыми социальными и культурными компетенциями и установками, включая компетенции организации коллективной работы, межкультурной коммуникации [4].

Существенным недостатком прежних стандартов было то, что структурным элементом являлся предмет (дисциплина) и требования к уровню образованности определялись набором знаний, умений и навыков, которыми должен был владеть выпускник. Считалось, что процесс усвоения знаний обладает большим развивающим потенциалом, именно в процессе обучения формируются необходимые умения и навыки, что приводило к проблеме отрыва знаний от умений их применять. Так же в старых образовательных стандартах отражались обязательные для всех специалистов базовые профессиональные знания и умения, которые сами по себе не гарантировали формирование профессионально значимых качеств личности будущего специалиста.

Основная идея обновления стандартов состоит в том, что среднее профессиональное образование становится практико-ориентированным, направленным на подготовку компетентных специалистов с учетом реальных потребностей общества.

ФГОС третьего поколения основаны на компетенциях, структурным элементом которых является основная профессиональная образовательная программа, предназначенная для освоения конкретных видов профессиональной деятельности и состоящая из общеобразовательного, общепрофессионального и профессиональных циклов. Профессиональные циклы включают профессиональные модули, направленные на формирование общих и профессиональных компетенций, совокупность которых рассматривается как интегральный показатель качества освоения профессиональной деятельности. Так же в ФГОС прописаны повышенные требования к преподавательскому составу, и поставлена задача к привлечению работодателей и социальных партнеров в составлении и корректировке основных профессиональных образовательных программ.

Проведя анализ ФГОС по специальностям и профессиям: 190631 Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта, 034702 Документационное обеспечение управления и архивоведение, 101101 Гостиничный сервис, 072501 Дизайн (по отраслям), 150709.02 Сварщик, 262023.01 Мастер столлярного и мебельного производства, 261701.02 Оператор электронного набора и верстки мы выявили, что все стандарты направлены на формирование общих и профессиональных компетенций. [5]

Общие компетенции носят надпрофессиональный характер, не связаны с конкретной профессией и выражаются в готовности человека эффективно использовать свои внутренние и внешние ресурсы для решения проблем в повседневной жизни и в любой ситуации.

Общие компетенции включают в себя способность:

- понимать социальную значимость своей профессии, относиться к своей профессии как к ценности;
- решать социально-значимые задачи, совместно вырабатывать решение, брать на себя ответственность, формировать приемлемую для себя и общества систему ценностей;
- работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями;
- осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;
- к самостоятельному, творческому выполнению профессиональных функций, объективной оценке себя и результатов своего труда;
- к саморазвитию, самообразованию; самостоятельно приобретать новые знания и умения.

Профессиональные компетенции соответствуют основным видам профессиональной деятельности и показывают уровень сформированности профессиональных знаний, умений и навыков, степень готовности человека к выполнению различных профессиональных задач.

Компетентный специалист выходит за рамки предмета своей профессии, он всегда обладает творческим потенциалом саморазвития и самообразования. Быть компетентным означает умение мобилизовать в данной конкретной ситуации полученные знания и опыт.

Совокупность общих и профессиональных компетенций задает модель выпускника колледжа. От уровня сформированности компетенций зависит успех профессиональной карьеры и жизненное благополучие.

Проблема формирования компетенций, представляет собой большой интерес для преподавателей и руководителей образовательных учреждений среднего профессионального образования. Обучающиеся среднего профессионального образования имеют низкий социальный и субъективный опыт; низкий уровень мобильности и активности; неспособны к совершению самостоятельного выбора; низкий уровень коммуникативных навыков общения; низкий уровень обученности и обучаемости, низкую мотивацию. С каждым годом растет число обучающихся проявляющих асоциальное поведение. Организация образовательного процесса тоже находится на низком уровне. На основе анализа мы выявили, что методиками и технологиями формирования компетенций владеют только 45%, из них 15% к решению данной проблемы подходят формально. Особенно остро стоит эта проблема у преподавателей профессиональных дисциплин и модулей, так как многие из них не имеют педагогического образования. Большинство преподавателей (60%) считают понятия «профессиональные знания, умения» и «профессиональные компетенции» идентичными.

В связи с этим, нами составлена программа формирования компетенций, включающая в себя:

- повышение профессиональной компетенции преподавательского состава (курсы повышения квалификации, семинары, открытые уроки, мастер-классы);
- изменение процессуальной составляющей образовательного процесса (применение современных образовательных технологий, активных методов обучения и воспитания);
- модернизация практики;
- взаимодействие с социальными партнерами (экскурсии на предприятия, встречи с профессионалами, со специалистами высокой квалификации, работодателями);

● участие студентов в социальной и профессиональной деятельности (акции, фестивали, социальные проекты, конференции, конкурсы).

На основе анализа педагогической литературы, теоретических и практических работ различных авторов: В.В. Афанасьева [1], Л.Г. Семушиной [2], Н.Н. Суртаевой [3], Н.Г. Ярошенко [2] и др. нами были отобраны образовательные технологии, позволяющие эффективно влиять на подготовку компетентного специалиста: личностно-ориентированные, проектные, проблемные, контекстные, информационные технологии обучения и воспитания, технология позиционного обучения.

Использование личностно-ориентированных технологий (парацентрическая, диалоговой взаимопомощи, контрольно-корректирующая, модульно-рейтинговая и др.) ориентировано на учет индивидуально-психологических особенностей, субъективного опыта обучающихся. На занятиях с использованием личностно-ориентированных технологий обучающимся предоставляется возможность продвигаться своим индивидуальным темпом, выбирать и использовать нужную информацию, проектировать свой образовательный маршрут. В результате формируются такие качества личности как инициативность, ответственность, самостоятельность, коммуникативные умения и навыки, самоактивность, способность к самообразованию и др.

Формирование профессиональных компетенций происходит при изучении общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей. С этой целью используются проектные, проблемные, контекстные, информационные технологии. К этому времени у обучающихся формируются профессиональные знания, умения и навыки, способы выполнения профессиональной деятельности, которыми они пользуются при решении различных профессиональных, социальных проблем и задач. Особенностью применения этих технологий является вовлеченность в учебно-профессиональную деятельность не только познавательных процессов, но также потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер личности. Учебные задачи, решаемые обучающимися, преимущественно носят характер профессиональной деятельности, формы подготовки максимально приближены к видам будущей профессиональной деятельности.

Занятия с обучающимися проектируются в форме диалога, полилога (ролевая игра, обсуждение, мозговой штурм, дискуссия, деловая игра, кейсы). Диалогичность служит развитию и оттачиванию личностно-ориентированной позиции, выступает средством активизации внимания и вовлечения в участие каждого обучающегося. Полилог позволяет свободно формировать ценностные суждения, создает обстановку толерантного принятия других позиций, обучает слушать и слышать не только себя, но и других, помогает моделировать возможные ситуации.

Большую роль в формировании общих и профессиональных компетенций играет самостоятельная научно-исследовательская работа обучающихся, на которую в ФГОС отводится более 50%. Самостоятельная работа включает в себя изучение отдельных тем курса с опорой на дополнительную литературу, источники Интернет с разработкой докладов, рефератов, презентаций, проектов.

Также в колледже используется метод портфолио, позволяющий отследить деятельность обучающихся на протяжении всей его учебы. Портфолио обучающегося состоит из: портфолио документов, портфолио работ, портфолио производственной практики.

Портфолио документов включает дипломы, грамоты олимпиад или конкурсов, удостоверения о получении дополнительного образования, сертификаты подтверждающие квалификацию. Также портфолио включает в себя профессионально составленное, отвечающее современным требованиям резюме и автобиографию, список пройденных учебных курсов, тренингов, специализированных семинаров.

Портфолио работ представлено творческими, проектными, исследовательскими работами, работами технического творчества, моделями, макетами.

Портфолио производственной практики включает мини-социнирования «Каким я вижу себя на практике?», «Как изменилось моё представление о себе?», «Что изменилось в моём представлении о будущей специальности?»; отчет по практике в виде презентации; создание рекомендаций для будущих выпускников: «Письмо студенту, который пойдёт по моим следам»; «Как я был на практике»; отзыв руководителя практики; сравнительную характеристику производственных достижений и того, что не получилось.

Сбор информации о студенте дает широкое представление о динамике учебной и творческой активности, направленности его интересов, характере его предпрофильной подготовки, позволяет проследить индивидуальную образовательную и профессиональную траекторию на продолжительном этапе обучения обучающегося.

Большой вклад в формировании общих и профессиональных компетенций вносит использование технологии позиционного обучения, разработанной на кафедре детской психологии МГПУ под руководством профессора, доктора психологических наук Н.Е. Вераксы.

Технология позиционного обучения реализуется в 3 этапа: информационный, смысловой и демонстрационно-дискуссионный. На информационный этап приходится 50% времени, ответственного на изучение темы. Это этап теоретического ознакомления с темой и включает в себя лекцию-беседу, семинар, интерактивную лекцию, практикум или самостоятельное изучение материала обучающимися по учебникам, справочникам, словарям. Смысловой этап занимает 25% времени. На этом этапе обучающиеся анализируют материал в рамках определенных позиций – «ролей». На демонстрационно-дискуссионном этапе (25% времени) они предъявляют наработанный материал аудитории. При реализации данной технологии на втором и третьем этапах по-особому организуется учебное пространство, происходит изоляция групп объединенных одной «ролью», группы состоят от 2 до 4 человек. В начале реализации данной технологии обучающимся можно заранее предложить делиться на группы, и выбирать «роли» по желанию. В дальнейшем позиции необходимо выбирать, например, путем жеребьевки, так как, будущие специалисты должны уметь организовывать совместную работу в любой команде.

Развитие познавательной активности, творческих способностей, ключевых компетенций будущего специалиста осуществляется в процессе освоения таких «ролей», как: «Формулировщик тезисов», «Дающий определение понятий», «Составитель схемы, алгоритма решения задач», «Практик», «Тот, кто решает задачи», «Тот, кто мыслит ассоциативно», «Тот, кто задает вопросы», «Составитель кроссвордов», «Тот, кто рефлектирует», «Эксперт», «Поэт», «Актер» и др. Распределение по ролям позволяет в большей степени активизировать деятельность каждого обучающегося и способствует сплоченности группы, ведь по условиям использования модели позиционного обучения все участники группы одной «роли» получают одинаковые отметки. Позицию «Эксперт» целесообразнее предлагать обучающимся с высоким уровнем знаний, т.к. он должен оценить работу всех участников других позиций. Оценка должна отражать полноту выполнения тех заданий, которые они экспертируют. Очень интересная творческая роль «Тот, кто мыслит ассоциативно». Обучающимся необходимо отразить в рисунках образы, которые возникают при знакомстве с темой. Начиная работать в этой группе, обучающиеся сомневаются в своих изобразительных навыках. Но, в конечном итоге, понимают, что оценивается не качество исполнения, а умение «проникнуть» в тему. Причем участники этой группы не обязательно должны сами комментировать рисунки: они могут попросить присутствующих доказать, почему тот или иной рисунок отражает тему занятия. Роль «Практика», сводится к тому, что необходимо уметь связать изученную тему с жизнью, профессией.

Использование современных образовательных технологий, методов обучения и воспитания, позволяет направить образовательный процесс на становление качеств личности (активность, инициативность, коммуникативные навыки общения, самостоятельность, мобильность и др.), создаёт условия для саморазвития обучающегося, закладывает основу конкурентоспособности в меняющихся условиях жизнедеятельности, которые составляют основу современного специалиста.

Системой профессиональных компетенций, целостной профессиональной деятельностью и первоначальным опытом по избранной профессии обучающиеся овладевают при прохождении практики. На этом этапе происходит корректировка профессиональных мотивов и целей, более прочными становятся мотивы овладения высокими нормами и образцами профессионального мастерства, появляется первая удовлетворенность трудом, возникают мотивы самореализации в труде, намечается принятие роли профессионала.

В заключении отметим, что только высокое педагогическое мастерство, систематическая работа всего педагогического коллектива позволит повысить уровень эффективности подготовки высококвалифицированных компетентных специалистов.

## Библиографический список

1. Афанасьев, В.В. Проектирование педтехнологий // Высшее образование в России. – 2001. – № 4.
2. Семушина, Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних профессиональных образовательных учреждениях / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – М., 2001.
3. Суртаева, Н.Н. Нетрадиционные образовательные технологии. – Новокузнецк, 2003.
4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [Э/р]. Р/д: <http://минобрнауки.рф/>
5. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования [Э/р]. – Р/д: <http://минобрнауки.рф/>

## Bibliography

1. Afanasjev, V.V. Proektirovanie pedtehnologij // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2001. – № 4.
2. Semushina, L.G. Soderzhanie i tekhnologii obucheniya v srednikh professional'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh / L.G. Semushina, N.G. Yaroshenko. – M., 2001.
3. Surtaeva, N.N. Netradicionnye obrazovatel'nye tekhnologii. – Novokuzneck, 2003.
4. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» na 2013-2020 godih [Eh/r]. R/d: <http://minobrnauki.rf/>
5. Federal'nihe gosudarstvennihe obrazovatel'nihe standartih srednego professional'nogo obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: <http://minobrnauki.rf/>

Статья поступила в редакцию 10.06.14

УДК 378

**Chalenko O.Ye. THE MODEL OF PATRIOTIC EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS USING THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF REGIONAL ENVIRONMENT.** The article presents a theoretical model of patriotic education of students through the use of the pedagogical potential of the regional environment, which includes three modules (targeted, meaningful procedure and the evaluation of result). The paper also describes the technology of its implementation, as well as some of the results of the assessment of value-emotional and motivation-behavioral criteria of patriotic education of high school students. The use of the model in solving strategic tasks of experimental work are presented.

**Key words:** model of patriotic education, content model, pedagogical potential of regional environment, technology of implementation of a model.

**О.Е. Чаленко**, директор муниципального казенного учреждения «Центр развития и поддержки системы образования Буденновского района», Ставропольский край, пос. Терский, E-mail: [Olga290870@yandex.ru](mailto:Olga290870@yandex.ru)

## МОДЕЛЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье представлена теоретическая модель патриотического воспитания старшеклассников на основе использования педагогического потенциала региональной среды, включающая три модуля (целевой, содержательно-процессуальный и оценочно-результативный). Описана технология и условия ее реализации, некоторые результаты оценки оценочно-эмоционального и мотивационно-поведенческого критериев патриотического воспитания старшеклассников, а также в решении стратегических задач опытно-экспериментальной работы.

**Ключевые слова:** модель патриотического воспитания, модули модели, педагогический потенциал региональной среды, технология реализации модели.

Проблема патриотического воспитания старшеклассников в контексте использования педагогического потенциала региональной среды является одной из актуальных в педагогической теории и практике, что обусловлено не только требованиями государственного образовательного стандарта основного общего образования к результатам освоения основной образовательной программы, но и становлением личностных характеристик выпускника, любящего свой край и свое Отечество, уважающего свой народ, его культуру и духовные традиции.

В историко-педагогическом аспекте генезис феномена «патриотическое воспитание» обусловлен процессами этногенеза, культурогенеза, социогенеза и представляет собой целостное исторически сложившееся педагогическое явление, представляющее неотъемлемую часть национальной культурной среды. Неотъемлемым атрибутом патриотического воспитания является свойство приобретать новое содержательное наполнение, адаптируясь к меняющимся внешним условиям. В то же время во все важнейшие периоды государственного и общественного развития содержание патриотического воспитания варьировалось в зависимости от социально-политической обстановки в стране и выдвигаемых обществом задач педагогики и соединялось с идеей национального единства и приобретало общенациональное значение. В настоящее время проблеме патриотического воспитания подрастающего поколения придается государственный характер.

Контекстом для понимания доминантного понятия исследования «патриотическое воспитание» являются философские

представления о духовной сущности человека (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, В.Д. Шадриков), о его существовании в пространстве истории и культуры. Пространство патриотического воспитания в этом контексте представляется как мировоззренческая составляющая личности человека, характеризующая его ценностное отношение к Отечеству, к опыту предшествующих поколений, позволяющее старшекласснику проявить собственную активность и самостоятельность, раскрыть творческий потенциал в воспитательно-познавательной деятельности. В современных условиях патриотическое воспитание выступает как «базовая характеристика социальной направленности мировоззрения человека» [1, с. 10; 2, с. 6], социально ценное качество личности является актуальным, а процесс его формирования в юношеском возрасте является наиболее эффективным, поскольку этот период является сензитивным периодом социального преломления, которое обязательно преломляется в образе Я, выражая личное отношение человека к миру.

Согласны с аргументацией А.М. Саранова о том, что «в условиях парадигмальной множественности педагогической реальности, ее инновационным ресурсом является современное философское, гуманитарное, социально-научное знание». Правомочно утверждение ученого, что исследовательские подходы должны использоваться в единстве, именно в этом заключается «преобразовательная-практическая функция методологии, которая ориентирует на моделирование инновационных процессов в развивающейся школе, разработку новых технологий образования и воспитания личности» [3, с. 15]. При этом, отмечает уче-



Рис. 1. Модель патриотического воспитания старшеклассников в контексте использования педагогического потенциала региональной среды

ный, не отрицая важности деятельного, личностного, аксиологического и других подходов, что смоделировать и реализовать

инновационные процессы в любой образовательной системе (образовательном учреждении, муниципальной, региональной

системе образования) возможно на основе базового методологического принципа исследования сложноорганизуемых систем, к которым относится целостный подход. По мнению ученого, целостный подход является надежной качественной характеристикой любого социального явления, поможет избежать «односторонности, фрагментарности при изучении и моделировании педагогических процессов как целостной системы» [3, с. 16]. На основе изложенных выше методологических подходов разработана модель патриотического воспитания старшеклассников в контексте использования педагогического потенциала региональной среды в территориальной системе образования.

Последовательность этапов проектирования теоретической модели в контексте использования педагогического потенциала региональной среды была следующей: постановка целей и задач моделирования, определения содержания направлений деятельности и форм работы на разных уровнях образования (образовательного учреждения, муниципальных и региональных). При этом, как отмечает Т.И. Власова, диалектика процесса конструировалась, исходя из методологических подходов к структурным компонентам педагогического процесса [4, с. 182]. Разработанная нами модель является открытой педагогической системой, включающей три модуля: целевой, содержательно-процессуальный, оценочно-результативный (рис. 1).

В первом модуле определены цель, задачи, факторы, педагогические условия и стратегия инновационной деятельности. В диссертации используется определение Н.М. Боритко, в понимании которого педагогические условия являются «важнейшими обстоятельствами, факторами, оказывающими существенное влияние на протекание педагогического процесса в той или иной степени сознательно сконструированное педагогом» [5, с. 29]. В ходе теоретического анализа выявлены следующие условия: это подготовка педагога, ориентирующая их на опытно-экспериментальную деятельность; педагогическое сопровождение деятельности педагогов и учащихся; ориентация учащихся на проектно-творческую деятельность в исследуемом направлении.

Стратегия инновационной деятельности предполагает работу на трех уровнях: образовательного учреждения, муниципального и регионального. На региональном уровне осуществляется научный анализ тенденций развития в воспитательной практике региона, обобщение и диссеминация ценного опыта в теории и практике.

На муниципальном уровне создается координационный орган (научная лаборатория), программы обучения педагогов и старшеклассников. На уровне образовательного учреждения создаются экспериментальные площадки, педагогические мастерские, проекты для учащихся.

Содержательно-процессуальный модуль включает компоненты педагогической системы и направления деятельности со всеми субъектами воспитательного процесса (педагоги, учащиеся, родители). Выделенные в модуле компоненты и направления тесно связаны между собой и целостны, в то же время каждый из них в отдельности играет определенную роль, но только в совокупности они обеспечивают итоговый результат – результативные идеи. Третий модуль предусматривает проведение мониторинга качественных изменений.

В разработанной модели педагогический потенциал региональной среды представлен как совокупность средств (ценностных, содержательных и методических) и направлений (кадровое, научно-методическое, социокультурное и организационно-деятельностное), обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность при этом региональная среда, являясь воспитательной системой, продуцирует педагогические отношения, воздействует на объект и способствует сохранению патриотических традиций, привитию любви у старшеклассников к национальной культуре, познанию общечеловеческих ценностей бережного отношения к национальной культуре.

Педагогический потенциал региональной среды может реализовываться на нескольких уровнях. Первый – личностный, на

котором реализуется система средств и способов деятельности, обеспечивающих взаимодействие личности молодого человека с окружающим его миром. Чтобы региональная среда стала воспитательной, то есть влияла на становление и развитие личности, необходимо принятие его личностью. Второй уровень – учреждения образования, которые несут на себе функциональную нагрузку по созданию системы работы по патриотическому воспитанию учащихся. Третий уровень – муниципальный, предоставляющий возможность самореализации старшеклассников. Четвертый уровень – региональный, выполняющий координирующую роль.

В модели определены наиболее перспективные направления использования педагогического потенциала региональной среды (научно-методическое, социокультурное, оргдеятельностное и кадровое). В ходе реализации модели выявлены факторы, обеспечивающие позитивные изменения в мировоззренческой составляющей личности старшеклассников (фактор признания инноваций в исследуемом аспекте педагогическим сообществом, фактор взаимодействия с субъектами воспитательного процесса).

Технологическое обеспечение практической реализации разработанной модели включает следующую систему педагогических средств: на первой стадии доминирует стимулирование мотивации педагогов к повышению профессиональной компетенции в исследуемом направлении и выведение их на опытно-экспериментальную деятельность; на второй стадии – ситуация освоения опыта проектно-творческой деятельности старшеклассниками, реализация творческих проектов.

Базой экспериментального исследования по реализации модели патриотического воспитания старшеклассников на основе использования педагогического потенциала региональной среды стали Информационно-методический центр отдела образования администрации Буденновского муниципального района, три общеобразовательные школы Буденновского района. Технология реализации данной модели позволила решить следующие стратегические задачи опытно-экспериментальной работы: 1) выстроить сетевое взаимодействие образовательных учреждений – участников эксперимента и актуализировать опыт в исследуемом направлении деятельности; 2) создать педагогическое сообщество и вовлечь его в опытно-экспериментальную работу для проявления и одобрения новых педагогических инициатив по патриотическому воспитанию старшеклассников через проектную деятельность. Старшеклассники не только участвовали в реализации целевых проектов «Я – Россиянин», «Экскурсия», но и создали собственные проекты летописи родного г. Буденновска и Ставропольского края, экскурсий по наиболее ценным экспонатам школьных музеев и памятникам г. Буденновска и Буденновского района; 3) обобщить и транслировать опыт по патриотическому воспитанию старшеклассников в контексте педагогического потенциала педагогической среды в печатных изданиях. Произошли позитивные изменения в деятельности педагогов-экспериментаторов, на базе школ созданы мастер-классы: «Патриотическое воспитание учащихся средствами музейной педагогики»; «Возрождение культурно-исторических традиций родного народа как условие воспитания патриотов малой родины»; «Патриотическое воспитание учащихся средствами проектно-творческой деятельности».

Резюмируя вышеизложенное отметим, что модель патриотического воспитания старшеклассников в контексте использования возможностей педагогического потенциала региональной среды строится на основе учета экономической, социокультурной структуры региона, его традиций, научно-педагогического наследия ученых прошлого и настоящего периода общественного развития государства, исторических и национальных особенностей, что позволяет обогатить воспитательный процесс во всех типах образовательных учреждений, обеспечивает формирование патриотических качеств личности.

#### Библиографический список

1. Бердяев, Н.А. Русский путь. – СПб., 1994. – Кн. 1.
2. Российский патриотизм: истоки, содержание, воспитание в современных условиях. – М., 2010.
3. Саранов, А.М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: монография. – Волгоград, 2000.
4. Власова, Т.И. Педагогика духовности. Духовно ориентированное воспитание школьников и студентов. – М., 2009.
5. Боритко, Н.Н. Педагог в пространстве современного воспитания: монография / науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград, 2001.

## Bibliography

1. Berdyaev, N.A. Russkiy putj. – SPb., 1994. – Kn. 1.
2. Rossijskiy patriotizm: istoki, sodержание, vospitanie v sovremennihk usloviyakh. – M., 2010.
3. Saranov, A.M. Innovacionnijh process kak faktor samorazvitiya sovremennoj shkoli: metodologiya, teoriya, praktika: monografiya. – Volgograd, 2000.
4. Vlasova, T.I. Pedagogika dukhovnosti. Dukhovno orientirovannoe vospitanie shkolnikov i studentov. – M., 2009.
5. Boritko, N.N. Pedagog v prostranstve sovremenno go vospitaniya: monografiya / nauch. red. N.K. Sergeev. – Volgograd, 2001.

Статья поступила в редакцию 24.06.14

УДК 378

**Taran V.A., Shcherbina V.A. THE ROLE OF MOTIVATION IN SPORTS ACHIEVEMENTS.** Competition activity of sportsmen is taking place in the atmosphere of high psychological tension. Only the sportsmen with high developed potential and properties of a personality can achieve success in such struggle. In this research the background and motives aiding sportsmen to achieve the top level of sportsmanship are considered.

**Key words:** issues, actualization, background, problems, motive, sportsmanship, sportsman, coach, role.

**В.А. Таран**, канд. пед. наук, доц. каф. физвоспитания, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, г. Таганрог, Email: sk.tsure@yandex.ru; **В.А. Щербина**, канд. пед. наук., доц. каф. физ. воспитания ЮФУ, г. Таганрог, E-mail: Denwer.86@mail.ru

## РОЛЬ МОТИВАЦИИ В СПОРТИВНЫХ ДОСТИЖЕНИЯХ

Соревновательная деятельность спортсменов протекает на фоне высокой психологической напряженности. Успеха в такой борьбе могут достичь лишь спортсмены, обладающие высоким уровнем развития личности. В работе рассмотрены, мотивы позволяющие спортсмену, при прочих равных условиях достичь вершин спортивного мастерства.

**Ключевые слова:** проблемы, актуализация, цель, задачи, мотив, мастерство, спортсмен, тренер, роль.

Проблема мотивации в спорте поставила перед исследователями важнейшие задачи изучения ее теоретических и практических аспектов. В научной литературе не найдено однозначной трактовки понятия «мотив». В ряде работ мотив рассматривается только как продукт мозговой деятельности, а не реально существующий психологический феномен.

А.Н. Леонтьев [1] подчеркивал, что работы по проблеме мотивации почти не поддаются систематизации. Он рассматривает соотношение потребностей, мотивов и цели в структуре деятельности. Деятельность имеет свою структуру: мотивы, способы, приемы деятельности, цель, предмет, средства осуществления, результат. Мотивами называются внутренние побудительные силы человека. Они могут быть различных типов: органические, функциональные, материальные, социальные, духовные. В качестве цели деятельности выступает ее продукт. Мотив человеческих действий естественно связан с их целью, поскольку мотивом является побуждение или стремление ее достигнуть. Но мотив может отделиться от цели. Мотивы и цели деятельности носят обобщенный, интегрированный характер, выражая общую направленность личности, которая в ходе деятельности не только проявляется, но и формируется.

Обычно выделяют два типа мотивации и соответствующие им два типа поведения: внешняя мотивация и соответственно внешне мотивированное поведение; внутренняя мотивация и соответственно внутреннее мотивированное поведение. Мотивы делятся также на позитивные и негативные: первые – побуждают к действию, вторые – избегают действия. Классифицируются потребности и мотивы по времени актуализации (постоянные, устойчивые, циклические, ситуативные), процессуальности и результативности, предметности и функциональности (А.Н. Леонтьев), первичные и вторичные (Г. Халл), органические и надорганические, висцерогенные и психогенные (Г. Мюррей), дефицита и роста (А. Маслоу), влечения к жизни и влечения к смерти (З. Фрейд), стремление к власти, превосходству и стремление к принадлежности, общности (А. Адлер) и др. [2]

По нашему мнению следует выделить следующие мотивы:

- физического совершенствования;
- дружеской солидарности;
- необходимость посещать занятия по физической культуре;
- соперничества;
- подражания, связанный со стремлением быть похожим на тех, кто достиг определенных успехов в физкультурно – спортивной деятельности;

- спортивный, определяющий стремление добиться каких-либо значительных результатов;
- процессуальный, при котором внимание сосредоточено не на результате деятельности, а на самом процессе занятий;
- игровой, выступающий средством развлечения, нервной разрядки, отдыха;

- комфортности, определяющий желание заниматься физическими упражнениями в благоприятных условиях, и др.

В монографии «Психология спорта» Е.П. Ильин [3] раскрывает динамику формирования и развития мотивов занятий спортом на разных этапах спортивной карьеры, подчеркивая, что на начальном этапе выступают, прежде всего, мотивы стремления к самосовершенствованию, к самовыражению и самоутверждению, а также мотивы, связанные с социальными установками и удовлетворением духовных потребностей. На стадии специализации мотивация к занятиям спортом обуславливается повышением интереса к самому виду спорта, стремлением к получению высоких результатов, потребностью в физических нагрузках. Отношения с тренером имеют важное место в поддержании мотивации занятий спортом на данной стадии. На стадии спортивного мастерства основными мотивационными факторами являются стремление поддержать и развить свои достижения, завоевать славу в спортивном мире, способствовать развитию данного вида спорта, содействовать прославлению города, страны, а также обеспечение своего материального благополучия. Четвертая стадия (завершения активного выступления на соревнованиях) проявляется в снижении результативности.

Что же движет спортсменом? Ради чего вообще он стал заниматься? Здесь мы касаемся очень важной проблемы – мотивации.

Разработано большое количество теорий мотивации: когнитивная, гедоническая, теория инстинктов, влечения, социальные теории мотивов и др. Каждая из них пытается дать ответ на то, что движет человеком в его деятельности. Существует множество классификаций мотивов, но отсутствует одна всеобъемлющая.

Некоторые классификации дополняют друг друга. Некоторые рассматривают проблему с разных позиций. На наш взгляд, большого внимания заслуживает мнение специалистов Германии, которые на первое место в классификации мотивов выводят желание быть первым, желание прославить свой клуб, город, страну, а уже затем – удовлетворение жизненных запросов. При проведении отбора для продолжения занятий тенни-

сом в специализированном центре в Ганновере уже в 70-е годы у теннисистов-юниоров определялась структура мотивов. Продолжать тренировки в центре могли лишь имеющие соответствующую структуру мотивов. Так, в свое время были отобраны ставшие известнейшими теннисистами, не один год возглавлявшими мировую классификацию – Ш. Граф и Б. Беккер и др. [4]

Анализируя индивидуальные особенности спортивных мотивов, Е.П. Ильин [5] раскрывает зависимость мотивации от направленности личности и индивидуально-типологических особенностей спортсменов. Выделяет две группы спортсменов: коллективистов, с доминированием общественных, моральных мотивов и индивидуалистов, с преобладанием мотивов самоутверждения, самовыражения личности. Достижение высоких спортивных результатов возможно при правильном соотношении общественного и индивидуального мотивов.

Одним из наиболее часто встречающихся мотивов, побуждающих человека заниматься спортом, является мотив самоутверждения, который обычно связан с объективным чувством неудовлетворенности своими физическими данными. Адлер определяет два чувства: неполноценности и стремления к превосходству как источника энергии личности, мотиваторы для личностного роста и самосовершенствования. Чувство неполноценности вызывает желание преодолеть свой недостаток, а стремление к превосходству побуждает быть лучше других. Знакомство с мотивами компенсации позволяет выяснить оптимальные условия компенсации и сверхкомпенсации в спортивной жизни, которые определяются, прежде всего, чувством общности, умением сотрудничать, стремлением к раскрытию своего творческого потенциала. В тоже время раскрываются факторы, способствующие появлению уродливых, и антисоциальных форм компенсации (агрессивности, жестокости, мстительности, подозрительности). Такие формы порождают дисгармонию личности спортсмена, приводят, не только к внутреннему конфликту личности, но и к проблеме взаимоотношений с тренером, к постоянным конфликтам между спортсменами в команде.

Спортивные достижения непосредственно связаны с мотивацией в достижении. В психологической литературе мотивацию достижения рассматривают как разновидность мотивации деятельности человека, обусловленную стремлением добиваться успехов и избегать неудач. Впервые ее выделил Мюррей всего лишь как одну из двадцати потребностей. Удалось обнаружить, что индивидуальные различия в выраженности мотива могут быть весьма большими и могут затрагивать как содержание мотивации достижения, так и силу мотива и его устойчивость.

Спортсмены, осознающие свою самооценку, прилагают больше усилий для победы, чем спортсмены, испытывающие сомнения в своих возможностях. Высокая самооценка

связанная с ожиданием успеха, обычно приводит к положительному результату, способствует самоудовлетворению, самоуважению. Низкая самооценка, связанная с ожиданием провала, приводит к неудаче и, таким образом, снижает самоуважение. А. Бандура предложил четыре возможных приобретения самооценки: способность выстроить поведение, косвенный опыт, вербальное убеждение, состояние физического (эмоционального) возбуждения.

Соревновательная деятельность спортсменов протекает на фоне высокой психологической напряженности. Успеха в такой борьбе могут достигнуть лишь спортсмены, обладающие высококоразвитыми качествами и свойствами личности, которые позволяют реализовать, изученные технико-тактические приемы в условиях нелегкого противостояния. Некоторые авторы [6; 7; 8] выделяют в связи с этим особенности мотивации это свойства нервной системы, уровень притязаний, тревожность, общезмоциональную устойчивость, устойчивость в стрессе.

Исследователи отмечают, что по мере усложнения спортивной жизни происходит рождение новых мотивов, способствующих появлению новых целей. Возникает постоянная взаимосвязь мотивационных и эмоциональных факторов. Когда спортсмен ставит новую цель, стремление достичь ее сопровождается конструктивной эмоцией неудовлетворенности; когда цель достигается, наступает состояние эмоциональной удовлетворенности и т.д. Тренеру необходимо не упускать из виду динамику мотивации поступков воспитанников, особое внимание уделять направленности мотивов, ибо это определяет поведение подопечного; необходимо постоянно анализировать эмоциональную деятельность спортсмена, делая личностно значимыми то одни, то другие мотивы.

К общим свойствам личности относят свойства темперамента, эмоционально-волевые качества, свойства, связанные с социальными взаимосвязями, и ряд других. В качестве одного из важнейших свойств, определяющих надежность деятельности спортсмена, выделяют силу нервной системы.

К важнейшим специальным свойствам личности спортсмена относят:

- соревновательную и эмоциональную устойчивость, проявляющуюся в адекватной эмоциональной оценке ситуации;
- спортивную саморегуляцию, которая проявляется в способности произвольно регулировать изменения в различных функциональных системах;
- соревновательную мотивацию, отражающую состояние внутренних побудительных сил;
- стабильность, которая характеризуется устойчивостью функционального состояния двигательных компонентов, основным компонентом этого качества является степень сформированности системы действий, которую необходимо реализовывать в экстремальных ситуациях.

#### Библиографический список

1. Леонтьев, А.П. Лекции по общей психологии. – М., 2005.
2. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения. – М., 2006.
3. Ильин, Е.П. Психология спорта. – СПб., 2008.
4. Макаренко, Т.М. Повышение эффективности соревновательной деятельности теннисисток на основе учета их индивидуально-психологических особенностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1996.
5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2004.
6. Макклелланд, Д. Мотивация человека. – СПб., 2007.
7. Маслоу, А. Мотивация и личность. – СПб., 1999.
8. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. – СПб., 2003.

#### Bibliography

1. Leontjev, A.P. Lekcii po obshchey psikhologii. – M., 2005.
2. Gordeeva, T.O. Psikhologiya motivatsii dostizheniya. – M., 2006.
3. Iljin, E.P. Psikhologiya sporta. – SPb., 2008.
4. Makarenko, T.M. Povihsenie ehffektivnosti sorevnovatel'noj deyatel'nosti tennisistok na osnove ucheta ikh individual'no-psikhologicheskikh osobennostey: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Volgograd, 1996.
5. Iljin, E.P. Motivatsiya i motivih. – SPb., 2004.
6. Makklelland, D. Motivatsiya cheloveka. – SPb., 2007.
7. Maslou, A. Motivatsiya i lichnostj. – SPb., 1999.
8. Khekhauzen, X. Motivatsiya i deyatel'nostj. – SPb., 2003.

Статья поступила в редакцию 30.06.14



УДК 376

*Cousina N.N., Monina G.B., Pavlova O.V.* **FEATURES OF ACTIVITY OF ANDRAGOGY: COMPETENCE APPROACH.** The article discusses the features of professional activity of a specialist in andragogy in conditions of continuous education. The research characterizes andragogical competence of the faculty of adult education institutions, provides characteristics of a professional role of a teacher in the system of postgraduate professional education.

**Key words:** continuous education, problems of adult education, andragogical competence of a teacher, new professional role of a specialist in andragogy.

**Н.Н. Кузина**, канд. пед. наук, доц., каф. образовательного менеджмента ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: nadezhdakuzina@yandex.ru; **Г.Б. Мони́на**, канд. пед. наук, доц., каф. дистанционных образовательных технологий ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: monina-galina@yandex.ru; **О.В. Павлова**, канд. пед. наук, каф. дистанционных образовательных технологий ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: olga\_melent.eva@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АНДРАГОГА: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

В статье рассматриваются особенности профессиональной деятельности специалиста-андрагога в условиях непрерывного образования, характеризуется андрагогическая компетентность преподавателя учреждений образования взрослых, приводятся характеристики профессиональных ролей преподавателя системы постдипломного профессионального образования. Авторы приходят к следующему выводу: преподаватель, работающий со взрослыми, должен понимать специфические цели, стоящие перед разными категориями обучающихся, мотивы их образовательной деятельности, уметь предоставлять образовательную помощь и обеспечивать социально-психологическую поддержку, развивать рефлексивные умения взрослых, уметь диагностировать образовательные потребности и возможности взрослых.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, проблемы образования взрослых, андрагогическая компетентность преподавателя, новые профессиональные роли специалиста-андрагога.

*Главной сегодняшней задачей образования взрослых является производство компетентных людей – людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и ...чь основная компетенция заключалась бы в умении включаться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни.*

*М. Ноулз*

Идеи непрерывного образования становятся основой обновления всей системы образования. «Образование длиною в жизнь – единственное средство адаптации человека к изменяющейся среде и единственный способ сохранения идентичности человека», – отмечает П. Джарвис.

Образование на протяжении всей жизни или непрерывное образование, – это добровольное образование, основанное на стремлении человека к знаниям для удовлетворения личностных или профессиональных потребностей. Функции непрерывного образования:

- Развивающая – удовлетворение духовных запросов личности, потребностей творческого роста;
- Компенсирующая – восполнение пробелов в базовом образовании;
- Адаптивная – оперативная подготовка и переподготовка в условиях меняющейся производственной и социальной ситуации;
- Интегрирующая – в незнакомый культурный контекст;
- Повторной социализации [1].

Онушкин В.Г. подчеркивал, что «в системе непрерывного образования для всех, взрослые составляют самую многочисленную, самую многообразную категорию людей, испытывающих потребность в новых знаниях и овладевающих различными знаниями и умениями. Различия по полу, возрасту, уровню грамотности и образованности, по интеллектуальному развитию, уровню развитости творческих способностей, по профессиональным и бытовым интересам, предшествующему жизненному пути и жизненным планам и т.п. накладывают глубокий отпечаток на образовательную деятельность различных групп взрослых людей и отдельных индивидов».

Образование взрослых – это относительно самостоятельный социокультурный институт, имеющий свой вектор развития по сравнению с другими институтами общества, и опережающе влияет на все другие сферы, такие как экономика, политика,

наука, идеология. Во второй половине XX века человечество столкнулось с возникновением глобальных кризисов и комплексом разнообразных проблем. Глобализация, разрушение информационно-культурных границ между государствами и континентами, глобальные процессы в экономической, политической и социальной жизни общества, научно-технический, социально-экономический, гуманитарный прогресс, изменение темпов обновления техники и технологий, тотальная информатизация потребовали изменения содержания, характера и направленности профессиональной деятельности. В конце прошлого века при осуществлении социально-экономических и политических реформ возможности образования взрослых не были должным образом осознаны и использованы. Недооценка роли образования взрослых и недостаточная научная обоснованность образовательной политики в целом, несоответствующая нормативно-правовая база и инертность образовательного мышления привели к тому, что образование взрослых в России заметно стало отставать от практики технологически развитых стран [2].

В современных условиях возникает большое количество проблем образования взрослых, требующих решения:

- увеличивается число групп населения, нуждающихся в социальной поддержке и особой организации образования (инвалиды, безработные, мигранты, одинокие женщины, пожилые люди, заключенные и др.);
- отсутствует система образования взрослых, возникает большое количество разрозненных учреждений и организаций, занимающихся образованием взрослых;
- становится невозможным бесплатно удовлетворить актуальные запросы для отдельных категорий взрослых;
- наблюдается оторванность достижений андрагогической науки от практики обучения различных категорий взрослых;
- отсутствует нормативная база подготовки специалиста-андрагога и система подготовки специалистов для удовлетворения потребностей различных групп населения и др.

Несомненно, ведущая роль в организации обучения различных категорий взрослых принадлежит специалисту, андрагогу, который непосредственно вовлечен в образовательный процесс в учреждениях образования взрослых (например, в институтах повышения квалификации, на курсах). Если толковать термин «андрагог» более широко, то андрагогом можно считать любого специалиста, работающего со взрослыми [3]. Андрагог – специалист в области обучения, управления, консультирования, со-

циальной, реабилитационной, коррекционной работы в среде взрослых людей [4].

Для качественного обеспечения образовательного процесса андрагог должен владеть специальными андрагогическими знаниями, умениями и навыками, под которыми подразумевается совокупность знаний о человеке взрослого периода, а также система специальных методов, приемов и форм работы, которыми должен владеть любой специалист, обучающий взрослое население, т.к. специфика обучения в зрелом возрасте состоит, прежде всего, в индивидуальных особенностях человека, в реализации его личностного отношения к другому, к окружающей среде, к различным видам обучения. Одним из важнейших принципов андрагогики, упоминаемом практически во всех исследованиях по проблемам образования взрослых, является принцип опоры на жизненный и профессиональный опыт взрослого человека [5]. У взрослого любая информация осознанно или неосознанно сравнивается, сопоставляется с уже имеющимся опытом. Знание принимается с энтузиазмом, если когда-то в жизни было нечто аналогичное. Профессиональный и жизненный опыт человека (или сам жизненный путь, если смотреть шире) может стать важным источником знания, фактором развития, средством и инструментом обучения, особенно если речь идет об обучении в пожилом возрасте [6].

Андрагог должен быть специалистом высокой квалификации, обладающим комплексом специализированных андрагогических знаний, умений и навыков, обеспечивающих образовательную деятельность со взрослым населением с учетом специфики его образовательных потребностей и возрастных особенностей [5].

Исследование того, в какой мере образование взрослых действительно осуществляется по-взрослому, определяет его андрагогическое качество. Поэтому можно говорить о комплексе андрагогических критериев качества образования взрослых, где главным будет критерий его гуманитарности.

Специфика образования взрослых связана с особенностями взрослых как учащихся:

- личностной зрелостью обучаемых, осознанным выбором ими содержания и форм получаемого образования, осознанием ими проблем, недостаточности и некачественности ранее полученного образования;
- возможной лучшей обучаемостью серьезнее мотивированных взрослых слушателей;
- их социальной зрелостью, гражданской позицией, коммуникативностью, профессиональной компетентностью, жизненным и профессиональным опытом;
- их ориентацией на быстрое применение получаемых знаний;
- их не всегда проявляемой явно потребностью в индивидуальной оценке и подтверждении (корректировке) уже сложившейся профессиональной самооценки;
- возможной индивидуальной широтой образовательного запроса взрослых;
- пониманием ими карьерных и личностных перспектив своего образовательного самосовершенствования;
- потребностью взрослых не только в новых профессиональных знаниях, но и в неформальном общении внутри привычного, понимающего проблематику профессионального сообщества [1].

Таким образом, особенности позиции андрагога проявляются:

- в теоретико-методологической подготовке (осознание роли и места андрагогики в системе человекознания, андрагогических принципов образования, роли непрерывного образования как фактора развития человека);
- в отношении к обучающимся как партнерам (учет особенностей, потребностей и мотивации взрослых);
- во владении средствами и методами обучения взрослых (диагностические, игровые, проектные, дистанционные и др.);
- в отношении к себе как к андрагогу (критическая оценка уровня компетентности, включение в различные виды формального, неформального и информального образования).

Андрагогическая компетентность преподавателя является важнейшим фактором качества образования взрослых.

Практическая подготовка по андрагогическим дисциплинам осуществляется примерно на 15 кафедрах педагогики и андрагогики, созданных в высших учебных заведениях и образовательных учреждениях системы дополнительного профессионально-

го образования в Санкт-Петербурге, Новгороде и Пскове, Красноярске, Кемерово, Иркутске и др. по магистерским программам, образовательным программам переподготовки, по программам курсов повышения квалификации. В условиях отсутствия стандарта каждое образовательное учреждение руководствуется результатами имеющихся исследований в психолого-педагогической науке и собственными представлениями о требованиях, предъявляемых к подготовке специалиста-андрагога в той или иной сфере профессиональной деятельности, его профессиональной компетентности.

Андрагогическая компетентность преподавателя, работающего в сфере образования взрослых, рассматривается в исследованиях многих ученых и практиков (Т.Г. Браже, С.Л. Братченко, С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, М.Д. Матюшкина, В.Г. Онушкин, А.П. Ситник, Е.А. Соколовская, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая, Т.В. Шадрина и др.).

Понятие андрагогической компетентности, также как и более общее понятие профессионально-педагогической компетентности, до сих пор вызывает споры и имеет разноречивые трактовки.

Преподаватель, обладающий *андрагогической компетентностью* – тот, кто способен практически в своей деятельности решать возникающие реальные проблемы и задачи повышения профессиональной компетентности специалиста [10].

Достаточно детально представлены компетенции преподавателя постдипломного педагогического образования исследователями кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования [1].

Андрагогическая компетентность преподавателя подразумевает умение развивать (или создавать условия для развития) во взрослом человеке: рефлекссию, критическое мышление, самоанализ собственной профессиональной деятельности; установку на продуктивное творчество; навыки эффективного самообразования; проектную и исследовательскую культуру, в том числе, умение видеть проблемы, видеть или искать альтернативы решения, оценивать риски, прогнозировать последствия, оценивать ресурсы и т.п.

Андрагогическая компетентность в этом контексте включает: предметную (способность ориентироваться в возрастных, личностных, психофизиологических, социальных и профессиональных особенностях взрослых, способность руководствоваться в преподавательской деятельности принципами образования взрослых и т.д.); методическую (владение интерактивными технологиями, способность опираться на профессионально – личностный опыт обучения взрослых и т.д.); личностную (способность критически оценивать свою деятельность как андрагога, чувство юмора, способность вести обучение на основе равенства и диалога и т.д.) компетенции.

Андрагогическая компетентность можно представить как совокупность взаимосвязанных ценностно-смысловых ориентаций, психолого-андрагогических знаний, умений, опыта, профессионально-личностных качеств андрагога, позволяющих эффективно осуществлять андрагогическое взаимодействие со взрослыми с целью их личностного и профессионального развития [11].

К основным умениям преподавателя-андрагога относятся его умения по организации процесса обучения, которые подкрепляются необходимыми качествами и ценностными ориентациями, такими, как терпимость, доброжелательность, эмпатия, контактность (коммуникативность), отзывчивость, энтузиазм, стремление к лидерству, корректность, тактичность, самокритичность, артистичность, организаторские способности, стремление к постоянному самосовершенствованию, уважение человеческой личности; представление о человеке как о самоценном, саморазвивающемся и самоуправляемом субъекте; признание и уважение плюрализма жизненных позиций, понимание учения как способа жизнедеятельности человека; осознание и признание равноправной роли обучающихся в процессе обучения; осознание своей роли наставника и организатора, обеспечивающего процесс обучения взрослых обучающихся.

Андрагогическая компетентность преподавателя проявляется, прежде всего, в понимании роли непрерывного образования как фактора личностного и профессионального развития человека и принятии андрагогических принципов образования; в отношении к обучающимся как партнерам, что предполагает учет статусных, возрастных и индивидуальных особенностей, профессиональных потребностей и мотивации образовательной деятельности обучающихся; а также в отношении к себе как ан-

драгогу преподавателю, который работает со взрослыми людьми, развивается и обучается вместе с ними, что требует критической самооценки уровня андрагогического мастерства и постоянной самообразовательной деятельности [1].

Деятельность преподавателя-андрагога имеет свою специфику. С.И. Змеев следующим образом характеризует действия преподавателя-андрагога в процессе организации обучения:

1. Наблюдение, проведение диагностических тестов, анкет, собеседований.

2. Создание индивидуальной программы обучения обучающегося.

3. Создание комфортных физических условий и благоприятной психологической атмосферы обучения, научно-методическое обеспечение учебного процесса предусмотренными программой источниками и средствами обучения.

4. Проведение диагностических опросов; отслеживание реализации процесса обучения обучающимися; использование адекватных поставленным целям обучения и учитывающих особенности конкретных обучающихся содержания, источников, средств, форм и методов обучения.

5. Использование различных критериев, форм, методов, средств контроля и оценивания достижений в обучении.

6. Внесение необходимых изменений в планы, содержание, формы, методы, средства обучения и оценивания [9].

С.И. Змеев подчеркивает, что преподаватель-андрагог выполняет разнообразные функции, организуя процесс обучения взрослого:

- эксперта по технологии обучения педагогов;
- организатора совместной деятельности всех участников (элементов) процесса обучения;
- соавтора (совместно с обучающимся) индивидуальной программы обучения;
- наставника, консультанта, вдохновителя взрослых обучающихся;
- создателя благоприятных физических и психологических условий обучения;
- источника знаний, умений, навыков и качеств, необходимых обучающимся.

По мнению С.Г. Вершловского преподаватель, обладающий андрагогической компетентностью, – это, прежде всего, организатор обучения взрослых, умеющий совмещать в своей профессиональной деятельности различные функции и «роли», такие как:

1) роль «врача», предполагающая наличие достаточной психотерапевтической подготовки для оказания помощи в восстановлении мотивации к образовательной деятельности и снижения уровня тревожности субъектов обучения;

2) роль «эксперта», владеющего содержанием как андрагогической, так и профессиональной деятельности обучающихся;

3) роль «консультанта», предполагающего владение методологией андрагогического сопровождения процесса самообразования взрослых (целевое повышение квалификации, опережающее обучение основам научно-исследовательской работы, помощь в создании проектов профессионального и личностного развития и т.д.) [6].

Н.Н. Кузина отмечает, что андрагогическая компетентность преподавателя в современных условиях предусматривает освоение им новых профессиональных ролей, способствующих созданию особых отношений со слушателями курсов (куратор образовательной программы, тьютор, фасилитатор, модератор групповой работы, и др.), умелое использование активных методов обучения, нацеленных на развитие инициативы и ответственности педагогов, возможности для самоопределения и творческой самореализации, развития навыков самообразования [11].

В современных условиях значительно расширяется спектр ролей преподавателя – андрагога. Андрагог может выступать в качестве: тьютора (лат. *tutor* – защитник, покровитель, опекун); тренера, инструктора; монитора (лат. *monitor* – тот, кто предупреждает, надсмотрщик); ментора (греч. *mentor* – имя наставника сына Одиссея, Телемаха); советника; наставника; консультанта; аниматора (лат. *anima* – душа); медиатора (лат. *mediator* – посредник); фасилитатора (лат. *facile* – простой); проблематизатора; интерпретатора; популяризатора; координатора; эксперта; мастера [11].

Выступая в роли тьютора, тренера или монитора, характер содержания, которое транслирует андрагог, предполагает его четкую передачу с помощью инструктирования, алгоритмизации, программированного освоения социально нормированных дей-

ствий и поведения. Здесь же устанавливается обратная связь, оценка и коррекция промежуточного и конечного результата. По такой схеме взрослые обучаются иностранному языку, вождению автомобиля, владению техническими средствами, осваивают различные виды спорта.

Принимая на себя роль ментора, советника, наставника или консультанта, андрагог должен обладать достаточно большим багажом знаний и значительным опытом в той или иной сфере жизнедеятельности, нежели его взрослый подопечный. Компетентность в рамках этой роли предполагает, что преподаватель владеет методологией андрагогического сопровождения процесса самообразования взрослых. Форма такого сопровождения – целевое повышение квалификации, опережающее обучение основам научно-исследовательской работы, помощь в создании программ (проектов) профессионального, личностного развития (саморазвития) и т.д. [4].

Андрагог, выступая в роли аниматора, вносит воодушевление, становясь своеобразным индуктором, т.е. «пусковым» механизмом воплощения просветительских или образовательных идей и замыслов.

Медиатор становится посредником между взрослым и образовательным содержанием. Он организует встречу с источником необходимой информации.

Фасилитатор выполняет в первую очередь функцию психологической поддержки взрослого в его образовательных усилиях. Он предупреждает, смягчает, облегчает те трудности и противоречия, которые тот встречает на образовательном пути.

Проблематизатор, в процессе обучающего взаимодействия, обеспечивает рождение собственных информационных запросов, формирует «ученое незнание», помогает в формулировке познавательных проблем и вопросов [8].

Выступая в роли интерпретатора, андрагог оказывает помощь взрослым в истолковании возникших у них вопросов. Обычно это специалист, признанный в своей области, достигший методологического уровня осмысления проблематики.

Андрагог – популяризатор, транслятор знаний и опыта, способен перевести образовательную информацию на более простой, доступный широкой аудитории язык, при этом сохраняя ее первоначальный смысл.

Задачей андрагога-координатора является объединение, интеграция образовательных усилий и опыта присутствующих участников познавательно-коммуникативных процессов, тем более, когда среди обучающихся находится большое количество людей высокого уровня образованности и компетентности.

Чтобы выступать в роли эксперта, андрагог должен обладать компетентностью преподавателя на нормативном уровне, то есть владеть содержанием как андрагогической деятельности, так и профессиональной.

Позиция мастера всегда является андрагогической, т.к. андрагог-мастер – это человек, достигший в своей деятельности высоты совершенства, а также имеющий неоспоримый авторитет.

На ряду с выше перечисленными, Капитанская А.К. [5] выделяет следующие потенциальные роли андрагога:

- преподаватель педагогических и андрагогических дисциплин;

- преподаватель узкоспециализированного профиля (к примеру, по этике, психологии, экономике), владеющий андрагогическими знаниями и умениями,

- специалист – исследователь в области образования взрослых;

- социальный работник, работник аппарата управления и т.п. (в учреждениях, организациях, на предприятиях производственной и социальной сферы).

Специфика деятельности андрагога при определении содержания образования для каждой группы взрослых требует определенного междисциплинарного подхода, а также использования такой системы форм и методов обучения, которая бы позволила учитывать как возрастные, так и профессиональные, личностные и другие особенности слушателей.

К числу основных задач, которые должны решать андрагоги системы дополнительного профессионального образования с учётом названной специфики, можно отнести:

- предоставление обучающимся комплекса специальных и общекультурных знаний в соответствии с их образовательными запросами;

- вооружение слушателей методологией профессиональной деятельности с позиций поэтапного развития их компетентности;

- сопровождение образовательного процесса необходимым объемом данных на уровне опыта конкретных обучающихся;
- обеспечение социально-психологической поддержки слушателей;
- осуществление изучения и оценки личностных ресурсов обучающихся, эффективное их использование и дальнейшее развитие в процессе обучения;
- развитие творческого потенциала обучающегося с учетом его целевых установок на получение образования;
- вовлечение обучающихся в деятельность по планированию, реализации, коррекции и оцениванию результатов учебного процесса;
- осуществление консультационной деятельности и реабилитационной работы с учетом профессиональных, учебных, социальных и личностных проблем обучающихся.

Профессиональную компетентность андрагога в системе ДПО можно представить по следующим основным параметрам:

1. Уровень и новизна представленных слушателям знаний.
2. Адекватность знаний, предложенных обучаемым, их образовательным потребностям.

#### Библиографический список

1. Андрагогика постдипломного образования: научно-методическое пособие / под ред С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. – СПб., 2007.
2. Павлова, О.В. Информальное образование как условие социальной адаптации лиц третьего возраста // Постдипломное образование: ресурсы инновационного развития: материалы международной научно-практич. конф. каф. педагогики и андрагогики. – СПб., 2013.
3. Даниленко, Н. Профессия – андрагог [Э/п]. – Р/д: <http://www.obruch.ru/index.php?id=8&n=7&r=9&s=27>
4. Основы андрагогики: терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / сост. В.В. Маслова. – Мариуполь, 2004.
5. Капитанская, А.К. Андрагог – это не просто! [Э/п]. – Р/д: [http://vio.uchim.info/Vio\\_32/cd\\_site/articles/art\\_2\\_5.htm](http://vio.uchim.info/Vio_32/cd_site/articles/art_2_5.htm)
6. Вершловский, С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. – 2002. – № 8; Андрагогика: материалы к глоссарию. – СПб., 2004.
7. Онушкин, В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – СПб.; Воронеж, 1995.
8. Профессия андрагог [Э/п]. – Р/д: <http://vgipupomerancev.files.wordpress.com/2013/06/d182d0b5d0bcd0b0-7-d0bfd180d0bed184d0b5d181d181d0b8d18f-d0b0d0bdd0b4d180d0b0d0b3d0bed0b3.doc>
9. Змеев, С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М., 2007.
10. Кукуев, А.И. Андрагогическая подготовка педагогов в системе вузовского и постдипломного образования в контексте стратегии развития российского образования в XXI веке // Методологическая сфера образования: современные научные подходы: монография / под ред. академика РАО, д-ра пед. наук, проф. Е.В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону, 2007.
11. Кузина, Н.Н. Новые профессиональные роли в деятельности преподавателя системы ППО // Андрагогическая компетентность преподавателя системы постдипломного педагогического образования: монография / под ред. С.Г. Вершловского, А.Н. Шевелева. – СПб., 2012. – Ч. 2.

#### Bibliography

1. Andragogika postdiplomnogo obrazovaniya: nauchno-metodicheskoe posobie / pod red S.G. Vershlovskogo, G.S. Sukhobskoyj. – SPb., 2007.
2. Pavlova, O.V. Informalnoe obrazovanie kak uslovie socialnoy adaptacii lic tretjegoz vrasta // Postdiplomnoe obrazovanie: resursih innovacionnogo razvitiya: materialih mezhduarodnoy nauchno-praktich. konf. kaf. pedagogiki i andragogiki. – SPb., 2013.
3. Danilenko, N. Professiya – andragog [Eh/r]. – R/d: <http://www.obruch.ru/index.php?id=8&n=7&r=9&s=27>
4. Osnovih andragogiki: terminologicheskij slovarj-spravochnik dlya studentov socialjno-gumanitarnihk specialnostej / sost. V.V. Maslova. – Mariupolj, 2004.
5. Kapitanskaya, A.K. Andragog – ehto ne prosto! [Eh/r]. – R/d: [http://vio.uchim.info/Vio\\_32/cd\\_site/articles/art\\_2\\_5.htm](http://vio.uchim.info/Vio_32/cd_site/articles/art_2_5.htm)
6. Vershlovskij, S.G. Vzroslihyj kak subjhekt obrazovaniya // Pedagogika. – 2002. – № 8; Andragogika: materialih k glossariyu. – SPb., 2004.
7. Onushkin, V.G. Obrazovanie vzroslihkh: mezhdisciplinarihyj slovarj terminologii / V.G. Onushkin, E.I. Ogarev. – SPb.; Voronezh, 1995.
8. Professiya andragog [Eh/r]. – R/d: <http://vgipupomerancev.files.wordpress.com/2013/06/d182d0b5d0bcd0b0-7-d0bfd180d0bed184d0b5d181d181d0b8d18f-d0b0d0bdd0b4d180d0b0d0b3d0bed0b3.doc>
9. Zmeev, S.I. Andragogika: osnovih teorii, istorii i tekhnologii obucheniya vzroslihkh. – M., 2007.
10. Kukuev, A.I. Andragogicheskaya podgotovka pedagogov v sisteme vuzovskogo i postdiplomnogo obrazovaniya v kontekste strategii razvitiya rossijskogo obrazovaniya v KhKhI veke // Metodologicheskaya sfera obrazovaniya: sovremenniye nauchniye podkhodi: monografiya / pod red. akademika RAO, d-ra ped. nauk, prof. E.V. Bondarevskoyj. – Rostov-na-Donu, 2007.
11. Kuzina, N.N. Novihe professionalnihe roli v deyatel'nosti prepodavatelya sistemih PPO // Andragogicheskaya kompetentnostj prepodavatelya sistemih postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: monografiya / pod red. S.G. Vershlovskogo, A.N. Sheveleva. – SPb., 2012. – Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 26.05.14

УДК 37. 042.1

**Alynin S.A. LESSONS PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOL: TRADITION AND INNOVATION.** The article examines the saving of health of the nation by means of adaptive physical education, the conceptual basis of health-technology, the methodological foundations of the concept of health preservation and the principles of health-technology. The author makes the following conclusion: the present system of school education based on division on groups and teaching separate courses suggests the way of achieving the most successful results in lessons of physical education, if a group of schoolchildren is divided into smaller groups with children with close medical recommendations and health condition.

**Key words:** saving health, adaptive physical education, saving-health technology, concept of saving health.

**С.А. Алынин**, аспирант, Санкт-Петербургский политехнический университет,  
г. Санкт-Петербург, E-mail: stanislavalynin@mail.ru

## УРОКИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

В статье рассматриваются вопросы здоровьесбережения нации средствами адаптивной физической культуры, концептуальное основание здоровьесберегающих технологий, методологические основы концепции здоровьесбережения, принципы построения здоровьесберегающих технологий. Автор приходит к выводу: при существующей классно-урочной системе для достижения оптимального результата на уроках физической культуры, необходимо разбивать класс на группы, близкие по медицинским показаниям и по состоянию здоровья.

**Ключевые слова:** здоровьесбережение, адаптивная физическая культура, здоровьесберегающая технология, концепция здоровьесбережения.

Современное образование претерпевает изменения, преобразования, связанные с переменами как в нашей стране, так и в мире. К школьному образованию предъявляются требования не только и не столько как к педагогической системе, направленной на получение знаний, а как к целостному комплексу, который своими методами и способами воздействия на обучающегося должен воспитать социально адаптированную личность, способную в современном мире быть востребованной, конкурентоспособной и активной в последующей жизни, сохранив, а по возможности и приумножив, ее состояние здоровья [1].

Сохранение здоровья нации, здоровьесбережение, здоровый образ жизни – это тот круг вопросов, который обсуждается и волнует общество, особенно в современности. Состояние экологии, постоянный стресс, вызванный преобразованиями во всех отраслях экономики, являются целым комплексом причин, наносящим вред здоровью каждого человека и нации в целом. Озабоченность состоянием здоровья населения в нашей стране, особенно представителей детского возраста – один из вопросов, который обсуждается на уровне правительства, ведомств и министерств, отвечающих за социальное и медицинское обслуживание граждан. По статистическим исследованиям, рождается достаточно малое количество детей, имеющих первую группу здоровья, то есть не имеющих противопоказаний к занятиям физической культурой и спортом. Именно по этой причине необходимо реформировать проведение уроков физической культуры в школе к организации и внедрению адаптивной физической культуры, которая направлена на индивидуальные возможности каждого ученика, ориентируясь не на сдачу нормативов, а на здоровьесбережение ребенка.

Концепция здоровьесберегающей образовательной технологии представляет собой систему взглядов, объединенных фундаментальным замыслом, ведущей идеей и целью. Она указывает способ построения системы здоровьесберегающих условий и средств обучения и воспитания на основе целостного понимания их сущности, психолого-физиологических процессов, сопряженных с обучением и воспитанием обучающихся разного возраста, особенно детей школьного возраста, так как именно в школе происходит основное формирование физического здоровья, запас которого либо будет сохранен, а по возможности приумножен, либо преждевременно израсходован и доведен до минимальных психофизических показателей.

Вопросами сбережения и приумножения здоровья занимается достаточно новое направление в физической культуре – адаптивная физическая культура, которая интегрирует в себе такие области знания, как физическую культуру, медицину, коррекционную педагогику, физическую реабилитацию и т.д. Адаптивная физическая культура представляет собой значительно более емкий и широкий научный и социальный феномен, целью которого является не только здоровьесбережение, а социализация человека с отклонениями в состоянии здоровья, поднятие качества уровня его жизни.

Концепция адаптивной физической культуры в школе должна быть направлена, прежде всего, на построение целостной системы здоровьесберегающих условий, средств и форм обучения и воспитания подрастающего поколения. Необходимо поступательное, логически выверенное, грамотное построение системы здоровьесбережения в каждом учебном заведении, опирающееся на объективное состояние здоровья учеников. Для наибольшей продуктивности системы здоровьесбережения необходимо использование следующих принципов ее построения [2]:

1. Интеграция всех сил, органическое единство всех структурных подразделений учебного процесса с целью обучения и воспитания обучающихся в условиях, обеспечивающих им физическое, психическое и духовно-нравственное здоровье.

2. Гуманизация, усиление внимания к личности каждого учащегося как высшей социальной ценности общества, установка на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими ценностями.

3. Дифференциация и индивидуализация обучения и воспитания, создание условий для полного проявления и развития способностей каждого обучающегося.

4. Демократизация, создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества обучающихся и учителей, заинтересованное взаимодействие администрации и общественности в становлении и функционировании здоровьесберегающих образовательных технологий.

5. Научности, обеспечивающего научную организацию учебно-трудовой деятельности субъектов образовательного процесса; внедрение современных педагогических технологий сбережения здоровья обучающихся.

6. Антропологичности, целостности человека, его психосоциального, социокультурного, духовного и физического единства; взаимосвязи и взаимовлияния социальной среды и личности в направлении развивающей культурно-созидательной деятельности.

Применительно к подрастающему поколению, адаптивная физическая культура направлена на развитие физических навыков в том объеме, в котором позволяет состояние здоровья конкретного ученика на данном этапе. Это интегрированный курс физической подготовки, разработанный для небольшого количества учеников со схожими показателями здоровья. Поэтому введение в общеобразовательные учреждения адаптивной физической культуры связано не только с объективными трудностями, но и с инертностью организаторов учебного процесса в отдельно взятом учреждении и во всей системе образования в целом.

Построение современного урока, отвечающего всем требованиям ФГОС – это многогранный, сложный процесс, побуждающий учителя к творческому осмыслению всего преподаваемого курса в целом, его отдельных основополагающих тем и каждого урока, в частности. К сожалению, урок физической культуры менее других подвержен изменениям. Это можно объяснить некоторым пренебрежением к введению инноваций со стороны самих педагогов, а также недостаточным вниманием к проблеме сбережения здоровья учеников и медицинского персонала школ, и, в некоторой мере, администрации.

При классно-урочной системе для достижения оптимального результата на уроках физической культуры, необходимо разбить класс на группы, близкие по медицинским показаниям по состоянию здоровья. Возможно, уроки физической культуры необходимо проводить в одно и то же время для целой параллели, предварительно сгруппировав учеников по группам здоровья, с каждой из которых будет заниматься отдельный учитель. Но такие преобразования требуют преодоления дополнительных трудностей с составлением расписания, с заполнением обязательной школьной документации, обоснованием инновационных введений перед комитетом по образованию. Поэтому процесс оздоровления, для которого и был введен урок физической культуры, проходит менее интенсивно, не используя весь свой возможный потенциал.

## Библиографический список

1. Теория и организация АФК: учебник: в 2 т. / под общ. ред. проф. С.П. Евсеева. – М., 2005. – Т. 1: Введение в специальность. История, организация и общая характеристика АФК.
2. АФК: Ежеквартальный периодический журнал. – 2000 – 2001. – №№ 1-2, 3-4.

## Bibliography

1. Teoriya i organizatsiya AFK: uchebnik: v 2 t. / pod obsh. red. prof. S.P. Evseeva. – M., 2005. – T. 1: Vvedenie v specialnostj. Istoriya, organizatsiya i obshaya kharakteristika AFK.
2. AFK: Ezhekvartal'nyj periodicheskiy zhurnal. – 2000 – 2001. – №№ 1-2, 3-4.

Статья поступила в редакцию 24.06.14

УДК 378

**Belichenko V.V. THE ROLE OF ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL RESOURCES OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD IN HIGHER EDUCATION IN REALIZATION OF CREATIVE INDIVIDUALITY OF STUDENTS.** The article gives a theoretical analysis of the phenomenon of human individuality, disclosed organizational and pedagogical resources of Federal State Educational Standard in Higher Education for development of creative individuality of students in a university. The researcher makes a conclusion that the educational standard of the third generation possesses huge organizational and pedagogical potential for actualization of creativity of students.

**Key words:** **personality, pedagogical resources, State Educational Standard in Higher Education.**

**В.В. Беличенко**, соискатель ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: aragorn-studio@mail.ru

## ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ФГОС ВПО ДЛЯ РАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается понятие «индивидуальность человека», дается теоретический анализ феномена индивидуальности человека, раскрываются организационно-педагогические ресурсы ФГОС ВПО для развития творческой индивидуальности студентов вуза. Автор приходит к выводу, что ФГОС ВПО третьего поколения обладают неоспоримыми организационно-педагогическими резервами для раскрытия творческой индивидуальности студентов.

**Ключевые слова:** **индивидуальность, педагогические ресурсы, ФГОС ВПО.**

Для социально-психологического анализа феномена развития личности в психологии и педагогике часто используют цепочку: человек – индивид – субъект – личность – индивидуальность. Не вдаваясь в первые три понятия, остановимся на индивидуальности человека. Особенная и непохожая на других личность в полноте ее духовных и физических свойств характеризуется понятием «индивидуальность». Словосочетание «индивидуальность человека» часто употребляется как в специальной литературе, так и на бытовом уровне. «Молчаливо при этом предполагается, что здесь нет никакой проблемы и все ясно: индивидуальность человека обуславливается его двойственной (биосоциальной) природой и выражается в наличии разного опыта, знаний, мнений, убеждений, в различиях характера и темперамента. Однако такая ясность иллюзорна: среди ученых по этой проблеме отсутствует единство взглядов, существует столько мнений, что перечислить их просто невозможно», рассуждают Кривых С.В. и Макареня А.А. [1, с. 93].

Разумеется, индивидуальность человека не лежит на поверхности, она представляет собой столь богатое образование, что обуславливает возможность практически бесконечного разнообразия ее проявлений. «Индивидуальность – совокупность признаков, присущих отдельному организму и характерным образом отличающих его от других организмов, принадлежащих к тому же виду. В отличие от понятия личность понятие индивидуальность относится не только к человеку. Черты индивидуальности могут проявляться в любой структурной или функциональной, врожденной или приобретенной особенности организма... Говоря о ярко выраженной индивидуальности человека, обычно имеют в виду существенное своеобразие его интеллектуальных или моральных качеств, или редко встречающиеся волевые особенности, или какие-либо иные черты, заметно отличающие его от других людей», гласит Педагогическая энциклопедия [2, с. 208-209].

Сама по себе индивидуальность является многоуровневым образованием, в котором могут быть обнаружены более и менее глубокие слои. Индивидуальность есть личностно-природное качество человека, которое развивается во взаимосвязи

унаследованных и приобретенных способностей. Индивидуальность позволяет личности удовлетворить ведущие потребности в самосознании, самовыражении, самоутверждении в деятельности и общении; организовать свое поведение и труд в соответствии со способностями.

Индивидуальность не только результат, это и сам процесс саморазвития индивида, это неповторимое своеобразие индивида, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта общества. Неповторимость индивидуальности определяется органической целостностью процесса развития его потребностей и способностей, интересов и склонностей, формирующихся в деятельном общении с другими носителями культуры.

Таким образом, индивидуальность человека не может быть замкнута на его внутреннем мире, равно как и не может быть отчуждена от него, передана общественным отношениям, условиям его социального бытия. Индивидуальность человека – в промежутке между его наличным, актуальным бытием и никогда неутолимым голодом по-иному, грядущему.

Высшие проявления человеческой индивидуальности обычно фиксируются в виде наиболее значимых результатов в различных сферах человеческой жизнедеятельности: в виде произведений литературы и искусства, философских и научных концепций, религиозных текстов и т.п. Интегрированность индивидуальных характеристик человека не исключает доминирования одних над другими. Это создает неисчерпаемое многообразие проявлений индивидуальности, что и обнаруживается в результате творчества. Индивидуальные характеристики человека структурируют его внутренний мир, делая его уникальным, неповторимым. Особенно важно развитие индивидуальности студентов творческих вузов. Откуда брать ресурсы, где содержатся резервы индивидуального развития в образовательном процессе вуза?

В последнее время часто говорят и пишут о педагогических резервах или ресурсах, например, «Педагогические резервы внедрения гуманитарного знания в процессе подготовки будущих архитекторов» (Вавилова Т.Я. [3]), «Резервы оптимизации

модульного обучения на основе мотивационного программно-целевого управления и педагогической фасилитации» (Лаврентьева Н.Б. [4]), «Педагогический резерв XXI века» (Хабаровск [5]), «Новые педагогические ресурсы» (Лодаткин Е. [6]), «Педагогические ресурсы и педагогическая деятельность школьной библиотеки» (Зуева Е.М. [7]), «Педагогические ресурсы образования в системе социально-культурной деятельности» (Ковальчук А.С. [8]), «Психолого-педагогические ресурсы музейной педагогики (Титкова М.С. [9]) и т.д.

**Резерв** (фр. *réserve* от лат. *reservare* – сберегать, сохранять) понимается как запас чего-либо на случай надобности или источник, откуда черпаются новые средства, силы. [10, с. 672]. **Ресурс** – запасы, источники чего-нибудь. [10, с. 676]. Ресурс – количественная мера возможности выполнения какой-либо деятельности; условия, позволяющие с помощью определенных преобразований получить желаемый результат. Общее свойство ресурсов – потенциальная возможность их участия в чем-либо.

ФГОС ВПО третьего поколения обладает богатыми организационно-педагогическими резервами или ресурсами обогащения образовательного процесса вуза для раскрытия творческой индивидуальности студентов.

Во-первых, определены требования к результатам освоения основных образовательных программ (ООП), к которым относятся не только соответствующие знания, умения и навыки, но в первую очередь компетенции (общекультурные (ОК) и профессиональные (ПК)) выпускника вуза. Важным приобретением стала ориентация на личностную составляющую подготовки в виде общекультурных компетенций – совокупности социально-личностных качеств выпускника. Так при подготовке бакалавров по направлению 071500 «Народная художественная культура» в стандарте обозначены следующие социально значимые общекультурные компетенции:

- владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1);
- осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-8);
- быть способным анализировать социально значимые проблемы и процессы (ОК-10);
- владеть основными методами, способами и средствами получения информации, переработки информации... (ОК-12)» и т.д.

Во-вторых, внесены изменения в минимум содержания основной образовательной программы: сокращен перечень обязательных к изучению предметов, при этом существенно расширена (до 50%) вариативная часть, состоящая из вариативных дисциплин (модулей), устанавливаемых вузом в соответствии с выбранным профилем, и дисциплин по выбору студентов (не менее 30% от вариативной части). Это дает возможность наполнить вариативный компонент учебного плана разнообразными дисциплинами для развития творческой индивидуальности студентов, сочетание дисциплин вариативной части учебного плана дает возможность «нелинейной» организации образовательного процесса. Кроме того, вузу предоставляется право определить виды учебных практик и наполнить их содержание (цели и задачи, программы и формы отчетности). Дана большая свобода в определении форм, объема и структуры выпускной квалификационной работы, в которой студенты также могут раскрыть свои творческие потенциалы.

В-третьих, скорректированы формы обучения:

– установлено соотношение удельного веса занятий лекционного типа – занятия лекционного типа не могут составлять более 40 процентов аудиторных занятий, что дает возможность насытить учебный процесс разнообразными формами, в том числе креативными, проведения занятий;

– предусмотрено широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм обучения (фестивалей, конкурсов, экспедиций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов и т.д.), в рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями национальной культуры, мастер-классы художественных коллективов, экспертов и специалистов. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью ООП, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин, и в целом в учебном процессе они должны составлять не менее 20 процентов аудиторных занятий.

В-четвертых, дана возможность разрабатывать несколько учебных планов в рамках одного профиля с учетом особенностей программы подготовки. Это позволяет расширить спектр направлений подготовки с учетом индивидуальных запросов студентов.

В-пятых, предлагается использование зачетных единиц в качестве меры трудоемкости образовательных программ, что позволяет учитывать и оценивать внеаудиторную и творческую работу студентов.

Еще один способ индивидуализировать образовательный маршрут студента, соотнести его с индивидуальными запросами и потребностями – учебные, творческие и иные практики. Раздел основной образовательной программы бакалавриата «Учебная и производственная практики» является обязательным и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. Конкретные виды практик определяются ООП вуза, что особенно важно в творческих вузах для развития индивидуальности студентов. Цели и задачи, программы и формы отчетности определяются вузом по каждому виду практики. Практики проводятся в сторонних организациях, обладающих необходимым кадровым и творческим потенциалом. Аттестация по итогам практики заключается в представлении выполненных заданий, предусмотренных программой, в форме отчетов, концертов, зарисовок, копий, исполнения проекта в материале. Разделом учебной практики может являться художественно-творческая работа обучающегося.

Факультативные дисциплины, также позволяющие индивидуализировать процесс обучения в вузе, предусматриваются в учебном плане направления, однако они не являются для студентов обязательными, но этот фактор вместе с тем предоставляет неограниченные возможности для диверсификации содержания факультативных курсов. Общая трудоемкость факультативных дисциплин не входит в суммарную трудоемкость ООП и может составлять до 10 зачетных единиц для бакалаврских программ и самостоятельно определяться разработчиком для магистерских программ.

Таким образом, ФГОС ВПО третьего поколения обладают неоспоримыми организационно-педагогическими резервами для раскрытия творческой индивидуальности студентов.

#### Библиографический список

1. Кривых, С.В. Педагогическая антропология: учебно-методическое издание / С.В. Кривых, А.А. Макареня. – Новокузнецк, 2000. – Ч. 1. Теоретические основы.
2. Педагогическая энциклопедия. – М., 1965. – Т. 2.
3. Вавилова, Т.Я. Педагогические резервы внедрения гуманитарного знания в процессе подготовки будущих архитекторов [Э/п]. – Р/д: <http://konferenciyaasgasu2012.narod.ru/11.pdf>
4. Лаврентьева, Н.Б. Резервы оптимизации модульного обучения на основе мотивационного программно-целевого управления и педагогической фасилитации [Э/п]. – Р/д: [http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog\\_11/rom.htm](http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_11/rom.htm)
5. Педагогический резерв XXI века [Э/п]. – Р/д: [http://khabarovsk.news-city.info/docs/systemsc/dok\\_oegrib/page2.htm](http://khabarovsk.news-city.info/docs/systemsc/dok_oegrib/page2.htm)
6. Лодаткин, Е. Новые педагогические ресурсы [Э/п]. – Р/д: [http://khabarovsk.news-city.info/docs/systemsc/dok\\_oegrib/page2.htm](http://khabarovsk.news-city.info/docs/systemsc/dok_oegrib/page2.htm) (<http://www.reiga.ru/Environ/WebObjects/tguwww.woa/wa/Main?textid=2384&level1=main&level2=articles>)
7. Зуева, Е.М. Педагогические ресурсы и педагогическая деятельность школьной библиотеки [Э/п]. – Р/д: [http://bibl-systema.narod.ru/Ped\\_UMK.pdf](http://bibl-systema.narod.ru/Ped_UMK.pdf)
8. Ковальчук, А.С. Педагогические ресурсы образования в системе социально-культурной деятельности [Э/п]. – Р/д: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-05/dissertaciya-pedagogicheskie-esursy-obrazovaniya-v-sisteme-sotsialno-kulturnoy-deyatelnosti>
9. Титкова, М.С. Психолого-педагогические ресурсы музейной педагогики [Э/п]. – Р/д: <http://festival.1september.ru/articles/550113/>
10. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. – М., 1990.

## Bibliography

1. Krivikh, S.V. Pedagogicheskaya antropoekologiya: uchebno-metodicheskoe izdanie / S.V. Krivikh, A.A. Makarenko. – Novokuzneck, 2000. – Ch. 1. Teoreticheskie osnovy.
2. Pedagogicheskaya ehnciklopediya. – M., 1965. – T. 2.
3. Vavilova, T.Ya. Pedagogicheskie rezervy vnedreniya humanitarnogo znaniya v processe podgotovki budutshikh arkhitektorov [Eh/r]. – R/d: <http://konferencyasgasu2012.narod.ru/11.pdf>
4. Lavrentjeva, N.B. Rezervy optimizacii modulnogo obucheniya na osnove motivacionnogo programmno-celevogo upravleniya i pedagogicheskoy fasilitacii [Eh/r]. – R/d: [http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog\\_11/rom.htm](http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_11/rom.htm)
5. Pedagogicheskiy rezerv XXI veka [Eh/r]. – R/d: [http://khabarovsk.news-city.info/docs/sistemsc/dok\\_oegrib/page2.htm](http://khabarovsk.news-city.info/docs/sistemsc/dok_oegrib/page2.htm)
6. Lodatkin, E. Noviye pedagogicheskie resursy [Eh/r]. – R/d: [http://khabarovsk.news-city.info/docs/sistemsc/dok\\_oegrib/page2.htm](http://khabarovsk.news-city.info/docs/sistemsc/dok_oegrib/page2.htm) (<http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tguwww.woa/wa/Main?textid=2384&level1=main &level2=articles>)
7. Zueva, E.M. Pedagogicheskie resursy i pedagogicheskaya deyatel'nost' shkol'noy biblioteki [Eh/r]. – R/d: [http://bibl-systema.narod.ru/Ped\\_UMK.pdf](http://bibl-systema.narod.ru/Ped_UMK.pdf)
8. Kovalchuk, A.S. Pedagogicheskie resursy obrazovaniya v sisteme social'no-kul'turnoy deyatel'nosti [Eh/r]. – R/d: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-05/dissertaciya-pedagogicheskie-esursy-obrazovaniya-v-sisteme-sotsialno-kul'turnoy-deyatelnosti>
9. Titkova, M.S. Psikhologo-pedagogicheskie resursy muzejnoy pedagogiki [Eh/r]. – R/d: <http://festival.1september.ru/articles/550113/>
10. Ozhegov, S.I. Tolkoviy slovar' russkogo yazyka. – M., 1990.

Статья поступила в редакцию 24.06.14

УДК 378

**Vikulin P.V. CONDITIONS FOR FORMING A SYSTEM OF E-LEARNING IN MILITARY TRAINING SCHOOLS OF MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA.** The article considers the conditions for creation of departmental e-learning systems. The author describes the urgency of the problem and the objective of improving the quality of education of students. The author highlights the ways of increasing the quality of education of students. The research shows the necessity for students to work directly with sources that provide information, to have an opportunity of interactive communication with students and professors of other universities.

**Key words:** educational process, information, cadets, electronic resources, digital technology.

**П.В. Викулин, военнослужащий ФГКУ «В/ч 45187», Санкт-Петербург, E-mail: pvikulin@mail.ru**

## УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ВЕДОМСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ВОЕННЫХ ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

В статье рассматриваются условия создания ведомственной системы электронного обучения. Автор описывает актуальность и задачи повышения качества образования курсантов, выделяет направления повышения качества образования курсантов. Обосновывается необходимость обращения курсантов к открытым источникам информации, возможность интерактивного общения с обучающимися и преподавателями других вузов.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, информация, курсант, электронные ресурсы, цифровая техника.

По сложившемуся в научном мире определению, использование информационных ресурсов, размещенных в сети общего пользования, – это обобщающее понятие технологий доступа и поиска различных электронных данных, а именно различных способов и алгоритмов, направленных на получение конкретной информации. *Информация* (от латинского *informatio* – ознакомление, разъяснение, представление, понятие) – сведения о чём-либо, независимо от формы их представления. Из определения этого слова по советскому философскому словарю следует, что информация предполагает существование двух объектов взаимодействия: источника и потребителя, а передача информации определяется сообщением, содержащим сведения о чём-либо [1].

Введение на территории РФ государственных программ развития образования и поддержка федеральных государственных образовательных стандартов определяет направления по созданию единой информационной образовательной среды, что обеспечивает повышение качества и индивидуального подхода в обучении. Для этого необходимо реализовать базовый принцип построения единой системы информационного обеспечения образования и создать систему для эффективного управления объектами и процессами образования. Это достигается путем применения в современном образовательном процессе электронного и дистанционного обучения, информационно-коммуникативных технологий и др. Созданные в рамках государственных образовательных программ и стандартов концепции развития электронного обучения в различных субъектах РФ определяют подходы к построению и использованию систем электронного обучения, а также дистанционных образовательных технологий. При этом, в соответствии действующим законодательством РФ, образовательные учреждения могут самостоятельно использовать и совершенствовать научно-методическую базу

образовательного процесса и образовательных технологий. Использование данной возможности направлено на получение качественного образования гражданина РФ в любом высшем учебном заведении, в том числе и в военном.

В настоящее время перед системой высшего образования военных вузов внутренних войск МВД России стоит главная задача – повышение качества образования курсантов, что заставляет использовать новые технологии в области науки и техники непосредственно внутри системы образования и образовательных процессов. Для педагогического состава становится особенно важным быть не только в курсе современных методик преподавания, но и уметь использовать и применять современные технологические решения при осуществлении проектирования педагогической деятельности [2]. Актуальность данной задачи обусловлена переходом высшего военного профессионального образования на Федеральные государственные образовательные стандарты, а также применение концепций и методик развития электронного обучения в различных субъектах РФ. Развитие образовательного процесса в военных вузах внутренних войск МВД России также связано с использованием научно-технических достижений в области информационных технологий. На сегодняшний день развитие образовательного потенциала военного вуза, а именно, уровень знаний курсантов, в большей степени зависит от объема полученной информации из современных электронных источников. Благодаря широкому развитию телекоммуникационных сетей стало возможным обращение к информационным порталам, электронным библиотекам и базам данных по любому тематическому направлению. Но объем, и уровень знаний курсантов связан не только с обращением к открытым источникам информации, но и с возможностью интерактивного общения с обучающимися и преподавателями дру-



гих вузов во время проведения семинаров, олимпиад, конференций и т.д. Это возможно достигается применением технических средств информационного обмена, обеспечивающих двустороннюю передачу аудио- и видеoinформации в реальном масштабе времени.

Для решения задачи повышения качества образования курсантов военных вузов внутренних войск МВД России необходимо:

- определить приоритетные направления создания и внедрения системы электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в образовательную деятельность военного вуза внутренних войск МВД России;

- определить основания и направления взаимодействия между военными вузами внутренних войск МВД России в области создания ведомственной системы электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Одним из основных факторов, способствующих к возникновению ведомственной системы электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, является заинтересованность каждого образовательного учреждения внутренних войск МВД России в более широком освещении своей деятельности и в целях получения «чужого» профессионального опыта. Отсутствие единого электронного образовательного пространства на межвузовском уровне взаимодействия оказывает сильное влияние на развитие качества образования курсантов.

Создание ведомственной системы электронного обучения и дистанционных образовательных технологий возможно при использовании информационно-коммуникативных технологий. Важность и необходимость внедрения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в процесс образовательной деятельности отмечалась международными экспертами во «Всемирном докладе по коммуникации и информации 1999 – 2000 годы», подготовленном ЮНЕСКО. В предисловии к докладу Генеральный директор ЮНЕСКО Федерико Майор пишет, что новые технологии должны способствовать «созданию лучшего мира, в котором каждый человек будет получать пользу от достигнутого образования, науки, культуры и связи» [3]. Важнейшим современным устройствами ИКТ являются технические и телекоммуникационные средства, обеспечивающие обработку, хранение и передачу информации. С помощью технических и телекоммуникационных средств обеспечивается возможность организации обучающих занятий и консультаций, исследовательской деятельности. Становиться возможным проведение теле- и видеоконференций в режиме реального времени. Упрощается доступ к всемирной научной и учебной информации. Основная цель информационно-коммуникативных технологий – это их практическое применение в образовательном процессе, а именно организация и содействие в более глубоком познании и развитии человека.

Использование ИКТ для организации ведомственной системы электронного обучения и дистанционных образовательных технологий военных вузов внутренних войск МВД России позволит решить вопросы материально-технического обеспечения образовательного процесса военного вуза электронными учебными материалами, а также обеспечить выполнение следующих направлений повышения качества образования курсантов:

- повышение самостоятельности обучения, что позволит развивать индивидуальный подход к вопросу поиска и получения знаний;

- повышение результативности обучения, что обеспечивается применением единой для всех ведомственных вузов внутренних войск МВД России системы участия в практических и теоретических тестах, олимпиадах и т.д.;

- упрощение доступа к научно-методическим материалам, что позволит повысить мотивацию к поиску новых знаний;

- привлечение учащихся к исследовательской деятельности, что позволит не ограничивать курсантов рамками одного учебного заведения, свободно перемещаться и расширить горизонт научно-исследовательской деятельности.

Также важным аспектом развития системы электронного обучения и дистанционных образовательных технологий военных вузов внутренних войск МВД России является использование общедоступных ресурсов сети Интернет.

Развитие информационных и телекоммуникационных технологий на территории Российской Федерации в период с 2000 года по настоящее время обеспечило бурное развитие сети общего пользования как объекта информационного взаимодействия. Непрерывный рост большого количества информационных порталов и ресурсов привело к информационной насыщенности сети Интернет страницами и сайтами разнообразного содержания. При этом информационное взаимодействие в сети Интернет позволяет практически без ограничений осуществлять поиск любых идей и мнений, выставленных на общее обозрение и обсуждение. В этой связи актуальными становятся исследовательские задачи, связанные поиском закономерностей, механизмов, принципов и педагогических условий применения информационных материалов, размещенных в сети общего пользования, обеспечивающих повышение качества образования курсантов военных вузов внутренних войск МВД России.

Для поиска путей создания системы электронного обучения и дистанционных образовательных технологий военных вузов внутренних войск МВД России на уровне гипотетического осмысления сформулирована позиция: повышение качества образования курсантов с применением ИКТ будет проходить эффективно в педагогических условиях, обеспечивающих интерактивное общение, информационный обмен с другими военными вузами.

Для получения этого эффекта важно:

- разработать совокупность положений, составляющих теоретико-методологическую основу реализации этой идеи;
- обосновать принцип формирования интерактивного общения в условиях военного вуза;

- определить структуру системы интерактивного общения и механизм формирования алгоритма информационного обмена;
- спроектировать функциональную модель использования технических средств и экспериментально её проверить;

- создать критериальный аппарат отслеживания качества образования курсантов в процессе интегрирования технических средств обучения и педагогического проектирования.

Эффективность создания системы электронного обучения и дистанционных образовательных технологий военных вузов внутренних войск МВД России заключается в необходимости организовать доступ к электронным образовательным ресурсам, размещенным на разных хранилищах, как локального, так и ведомственного значения, создать новые или перевести уже имеющиеся учебно-методические материалы в электронный вид, а также привести их к общему формату удобному для использования и обеспечить контролируемый доступ участников образовательного процесса к размещению таких материалов.

#### Библиографический список

1. Викулин, П.В. Информационно-коммуникативные технологии в образовательном процессе // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: сборник 15-ой межвузовской научно-практич. конф. – СПб., 2014.
2. Викулин, П.В. Использование виртуальных частных сетей в образовательном процессе вузов внутренних войск МВД России // Информационные технологии в решении служебно-боевых задач внутренних войск МВД России и в образовательном процессе вузов внутренних войск МВД России: состояние, проблемы, перспективы: сборник межвузовской научно-практич. конф. – СПб., 2013.
3. Матюх, В.М. Проект оптимизации управления взаимодействием детского сада и семьи, через использование ИКТ / В.М. Матюх, О.В. Томилова [Э/р]. – Р/д: <http://ds-425.nios.ru/p76aa1.html>

#### Bibliography

1. Vikulin, P.V. Informacionno-kommunikativnihe tehnologii v obrazovatel'nom processe // Problemi pedagogicheskoy innovatiki v professional'nom obrazovanii: sbornik 15-oj mezhvuzovskoy nauchno-praktich. konf. – SPb., 2014.
2. Vikulin, P.V. Ispol'zovanie virtual'nykh chastnykh setey v obrazovatel'nom processe vuzov vnutrennikh voysk MVD Rossii // Informacionnihe tehnologii v reshenii sluzhebno-boevykh zadach vnutrennikh voysk MVD Rossii i v obrazovatel'nom processe vuzov vnutrennikh voysk MVD Rossii: sostoyanie, problemih, perspektivih: sbornik mezhvuzovskoy nauchno-praktich. konf. – SPb., 2013.

3. Matyukh, V.M. Proekt optimizacii upravleniya vzaimodeystviem detskogo sada i semji, cherez ispolzovanie IKT / V.M. Matyukh, O.V. Tomilova [Eh/r]. – R/d: <http://ds-425.nios.ru/p76aa1.html>

Статья поступила в редакцию 24.06.14

УДК 378

*Gereihanov M.A., Sultanova K.G. PEDAGOGICAL COMPETITIONS FOR ADJUNCTS AS A DIRECTION OF IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL PERSONNEL.* The article substantiates the competition (Olympiad) movement as one of the best forms of development of a creative student in a military college. Pedagogical competitions for adjuncts contribute to improving the quality of training of scientific-pedagogical specialties. The authors analyze the results of an interuniversity pedagogical competition of adjuncts.

**Key words:** pedagogical competition, Olympiads, adjuncts, pedagogical project, competence task.

**М.А. Герейханов**, адъюнкт очной формы обучения, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, г. Санкт-Петербург, E-mail: [s75sichev@mail.ru](mailto:s75sichev@mail.ru);

**К.Г. Султанова**, педагог-психолог ГБОУ СОШ № 176, г. Москва, E-mail: [s75sichev@mail.ru](mailto:s75sichev@mail.ru)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОЛИМПИАДЫ ДЛЯ АДЬЮНКТОВ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

В статье обосновывается олимпиадное движение как одна из оптимальных форм развития творческой личности обучающегося в военном вузе. Педагогические олимпиады адъюнктов способствуют повышению качества подготовки по научно-педагогическим специальностям. Авторами предлагается анализ результатов межвузовской педагогической олимпиады адъюнктов.

**Ключевые слова:** педагогическая олимпиада, адъюнкты, педагогический проект, компетентностная задача.

Олимпиадное движение является одной из оптимальных форм организации образовательного процесса и развития творческой личности обучающегося в военном вузе. Серьезной проблемой в настоящее время становится отсутствие системы подготовки педагогических кадров для высшей военной школы. Педагогическая деятельность в военных вузах должна носить созидательный характер, побуждать к научному поиску решения педагогических задач в воинских коллективах. Остро также встает вопрос о разработке мер по повышению качества научно-педагогической подготовки профессорско-преподавательского состава военных вузов.

В систему военного образования внедряются новые методики оценки эффективности работы преподавателя вуза, определения профессиональных качеств аттестуемых педагогических кадров, включающие оценку соответствия квалификационным требованиям уровня образования и анализ опыта работы преподавателя. Повышение квалификации научно-педагогических кадров рассматривается важнейшей задачей развития военного образования. В адъюнктурах отдельных военных вузов и академий осуществляется подготовка по образовательной программе «Преподаватель высшей школы», но это не может полностью решить указанную проблему.

Адъюнктура рассматривается условием труда военнослужащего на период обучения. Научная работа как специфическая форма человеческой деятельности, в отличие от любой другой, направлена на получение нового знания. Научная работа в адъюнктуре ориентирована на результат исследовательской деятельности – кандидатскую диссертацию. Диссертация – это и форма представления научной работы, и самостоятельный научный труд исследователя. В условиях изменившихся требований к подготовке кадров высшей квалификации и реализации новых образовательных стандартов возникают вопросы первоочередной важности.

Какими должны быть профессиональная и педагогическая компетентность офицера? Как совершенствовать подготовку адъюнктов с позиции изменившихся требований к диссертациям? Как способствовать повышению функциональных возможностей исследовательской деятельности в адъюнктуре? Как уплотнить педагогическую подготовку адъюнктов по научно-педагогическим специальностям, в силу того, что офицеры в большей части имеют высшее военное образование? В практическом плане возникает необходимость в создании условий, в которых офицер сможет развивать коммуникативные и исследовательские компетенции, которые являются приоритетными для

усиления мотивации к научной деятельности. Во многом эти условия обеспечиваются обогащением образовательной среды военного вуза, комплексом организационных и методических мер, позволяющих включаться в разного рода инициативы по педагогике.

В качестве одного из направления совершенствования образовательного процесса и повышения качества обучения адъюнктов необходимо рассматривать олимпиадное движение. Олимпиадное движение – активная творческая созидательная деятельность всех участников образовательного процесса на основе интеграции коллективной и соревновательной деятельности. Олимпиадное движение способствует достижению целей предметного обучения педагогике, подготовке исследователей, обладающих повышенным уровнем готовности к самообразованию. Однако, на сегодняшний день отсутствуют методические рекомендации об организации педагогических олимпиад для адъюнктов. Можно утверждать, что в сложившейся ситуации реформирования научной и образовательной деятельности назрела необходимость развития олимпиадного движения в предметной области педагогики в военных вузах.

Педагогическая олимпиада – это, прежде всего, смотр знаний. Поэтому теоретический конкурс олимпиады позволяет выявлять уровень владения педагогическими знаниями по разделам: дидактика, теория и методика воспитательной работы, история образования и педагогической мысли. Предметная олимпиада как средство развития у обучающихся ценностного отношения к педагогическому знанию [1, с. 35 – 43].

Первые педагогические олимпиады начали организовываться в 70-е гг. на базе Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена. Сегодня Российский государственный педагогический университет – один из лидеров отечественного образования, крупнейший культурно-просветительский центр, уникальный многопрофильный научно-образовательный комплекс, использующий принципы сохранения и развития лучших традиций академической науки и образования, российской и мировой культуры. Он по праву является объектом культурного наследия России и национальным достоянием нашей страны.

Основанием для поиска форм и условий организации педагогических олимпиад адъюнктов военных вузов стала информация об олимпиадах аспирантов по педагогическим наукам, которые проводятся в РГПУ им. А.И. Герцена с 2006 года с целью выявления и поддержки талантливых молодых ученых, исследующих проблемы педагогической науки, содействия созданию

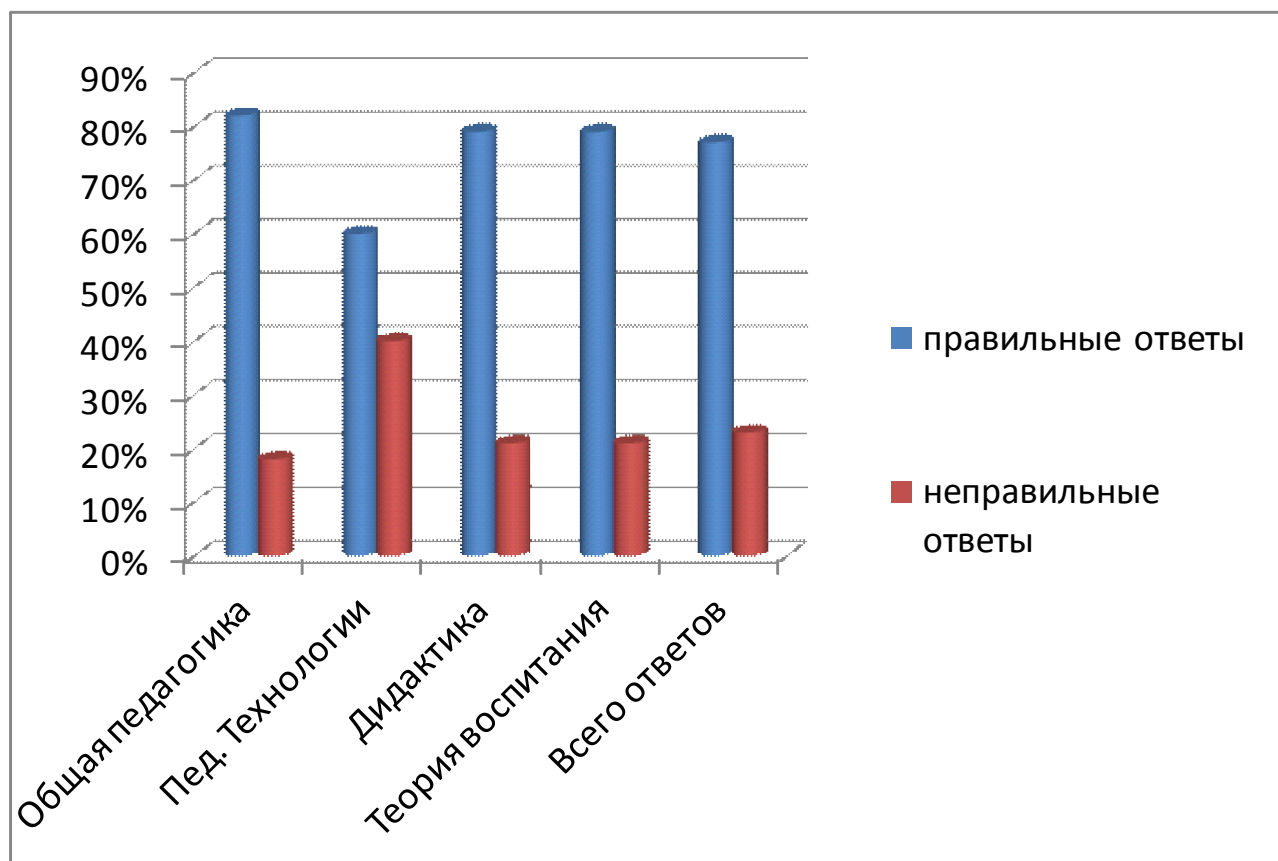


Рис. 1. Соотношение правильных и неправильных ответов при тестировании

единого научно-образовательного пространства подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. Олимпиада аспирантов «Научное творчество» стала самостоятельным элементом комплексного научного проекта научно-методического обеспечения подготовки и аттестации кадров высшей квалификации, реализуемого в университете (научный руководитель проекта – проректор по научной работе РГПУ им. А.И. Герцена, акад. РАО, проф. Лаптев В.В.) [2].

В соответствии с Положением об олимпиаде по педагогике ежегодно с 2012 года в Санкт-Петербургском военном институте внутренних войск МВД России проводятся педагогические олимпиады. В олимпиаде принимают участие адъюнкты всех курсов факультета (подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования) и соискатели ученой степени кандидата педагогических наук.

Впервые с 11 по 14 марта 2014 года проводилась межвузовская олимпиада по педагогике среди адъюнктов и соискателей по научно-педагогическим специальностям по теме «Развитие военного образования в России (историко-педагогический аспект)». В олимпиаде принимали участие офицеры из Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России и Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России.

План проведения олимпиады

- ✓ Тестирование по дисциплине «Педагогика».
  - ✓ Подготовка и конкурс буклетов на тему «Развитие военного образования в России (XIX-XX вв.)».
  - ✓ Разработка педагогического проекта воспитательного мероприятия для курсантов с использованием созданного буклета.
- Требования, предъявляемые при разработке педагогического проекта.**

- необходимо указать тему диссертационного исследования;
- воспитательное мероприятие согласовывается с темой исследования.

✓ Составление компетентностной задачи, связанной с темой диссертационного исследования.

Условия проведения олимпиады

1. Тестирование проводится в присутствии двух-трех офицеров (независимой комиссии);

2. Второе, третье и четвертое задания являются домашними. Каждое задание сопровождается сведениями об участнике (фамилия, имя, отчество, воинское звание, курс обучения адъюнкта). В тест по педагогике были включены вопросы из разделов: общая педагогика, педагогические технологии, дидактика, теория воспитания. Результаты тестирования показали, что уровень знаний по разделам педагогики у адъюнктов неодинаков.

При решении вопросов из раздела «Общая педагогика» адъюнкты показали лучшие результаты (82% – правильные ответы, 18% – неправильные ответы), а вопросы из раздела «Педагогические технологии» вызвали у них затруднения (60% – правильные ответы, 40% – неправильные ответы). Ответы на вопросы из разделов «Дидактика» и «Теория воспитания» в процентном соотношении приблизительно одинаковы (79% – правильные ответы, 21% – неправильные ответы).

При сравнительном анализе правильных ответов по указанному разделам педагогики среди адъюнктов двух военных вузов просматривалась следующая разница: адъюнкты Новосибирского военного института внутренних войск МВД России им. генерала армии И.К. Яковлева показали лучшие результаты по разделам «Общая педагогика», «Воспитание», «Дидактика», а адъюнкты Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России по разделу «Педагогические технологии».

Конкурс буклетов на тему «Развитие военного образования в России (XIX-XX вв.)» рассматривался в соответствии с критериями: оригинальность, аргументация, логика.

Каждый из критериев оценивался по следующей схеме: наиболее полно соответствует данному критерию – 2 балла; соответствует, но не полностью – 1 балла; не соответствует – 0 баллов. Максимальное количество баллов, которое мог получить адъюнкт в данном конкурсе – 6 баллов.

Следующее олимпиадное задание было связано с педагогическим проектированием. Термином «педагогическое проектирование» определяется особый вид деятельности педагога в индивидуальном или коллективном творчестве, предполагающий создание и реализацию педагогических замыслов, направ-

## БЛАНК ЭКСПЕРТНОГО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Название проекта \_\_\_\_\_ Номера участников \_\_\_\_\_

## Критерии экспертизы проекта

№	Критерии	0 баллов	1 балл	2 балла	Итого
1.	Инновационность проблемы, для разрешения которой разработан проект				
2.	В проекте внутренне согласованы планируемые действия и ожидаемые результаты				
3.	Форма реализации проекта создает условия для взаимодействия и сотрудничества				
4.	Проект возможен для реализации в военных вузах				

ленных на совершенствование воспитания в конкретных условиях. «При разработке педагогических проектов существует определенная логика, характерная для организации процесса в целом и каждого из ее этапов. В педагогическом проектировании процесс изменений представляется как ряд событий, каждое из которых взаимосвязано друг от друга. Поэтому в проектировании обосновывается ожидаемый результат, а затем определяется этапность и средства его достижения» [3, с. 16]. Определение возможных этапов проектирования обуславливается принципами, которые оказывают существенное влияние на развитие воспитательных процессов. Принципы направляют поиск педагогических идей, их реализацию в конкретных условиях.

Экспертное заключение по проекту включало название проекта, анализ проблемы, ее инновационность, возможность реализации в военных вузах.

Каждый из критериев оценивался по следующей схеме: наиболее полно соответствует данному критерию – 2 балла; частично соответствует данному критерию – 1 балл; не соответствует – 0 баллов. Максимальное количество баллов, которое мог получить участник олимпиады – 8 баллов.

В педагогическую олимпиаду для адъюнктов было включено задание, связанное с составлением компетентностной задачи по следующим основаниям.

**Первое.** Одна из задач укрепления интеграции науки и образования в учебных заведениях системы внутренних войск МВД России заключается в повышении качества научно-исследовательской деятельности. Первым требованием к формированию цели научно-исследовательской работы является требование их соответствия сущности и назначению современной образовательной парадигмы, реализующей компетентностный подход [4, с. 6].

**Второе.** «Перейти на компетентностный подход всем преподавателям военного вуза одновременно, не имея опыта его реализации и апробированного учебно-методического комплекса, – задача довольно сложная и требующая организации определенных мероприятий для поддержки профессорско-преподавательского состава в переходный период» [5, с. 117-118].

Критерии экспертизы компетентностной задачи, связанной с темой диссертационного исследования. Работа участника конкурса оценивается по следующим критериям: понимание сути педагогической ситуации; умение составить компетентностную задачу, соответствующую ситуации; умение предложить оптимальный способ ее разрешения. Система оценивания этого конкурса осуществляется по следующей схеме:

**критерий а)** определение характера содержания ситуации – понимание сути ситуации: наиболее полно соответствует данному критерию – 2 балла; соответствует, но не полностью – 1 балл; не соответствует – 0 баллов.

**критерий б)** выявление наиболее важных аспектов решения компетентностной задачи – умение составить компетентностную задачу: наиболее полно соответствует данному критерию – 2 балла; соответствует, но не полностью – 1 балл; не соответствует – 0 баллов.

**критерий в)** выбор предпочтительного решения – умение предложить оптимальный способ разрешения: полное соответствие – 2 балл; не соответствует – 0 баллов.

Максимальное количество баллов, которое может получить адъюнкт в данном конкурсе – 6 баллов.

Для примера приводим компетентностную задачу, составленную адъюнктом Шабановой Т.В.

Компетентностная задача по теме:

**«Офицеры-декабристы: граждане или бунтовщики?»**

Задача направлена на формирование следующих компетенций:

- гражданственности (знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг);
- саморазвития, личностной и предметной рефлексии;
- общения (устного, письменного, диалога, монолога, культуры родного языка).

В конце занятия каждый курсант должен аргументировано решить для себя, кем являются декабристы.

**Подготовительный этап.**

1. Объяснить курсантам важность и значимость темы:

- декабристы – офицеры российской армии, курсанты – будущие офицеры;
- дата восстания – 1825 г., создание внутренних войск – 1811 г. (т.е. на момент восстания они уже были);
- граф Е.Ф. Комаровский, организатор корпуса внутренней стражи, участвовал в подавлении восставших полков, а затем состоял членом Верховного уголовного суда по делу декабристов;
- выразив свои гражданские, политические взгляды, декабристы оказались вне закона, в положении бунтовщиков. В силу профессиональной деятельности курсанты в будущем могут оказаться в ситуации конфликта гражданской и государственной позиций, поэтому особенно важно рассмотреть восстание декабристов со всех точек зрения.

2. С привлечением наглядного иллюстративного материала изложить существующие в науке версии причин, характера и сущности событий 1825 г. (декабристы – выразители идей передовой части дворянского сословия; декабристы – всего лишь кучка заговорщиков; декабристы – прикрытие масонского заговора), подчеркнуть неоднозначность, дискуссионность проблемы.

3. Подготовить и раздать курсантам на самоподготовку литературу и источники для проведения занятия, содержащего компетентностную задачу.

**Содержательный этап.**

1. Вступительное слово преподавателя.

2. Курсанты делятся на три группы:

- «офицеры-декабристы»;
- «офицеры – сторонники режима»;
- «император и чиновники, осуществляющие следствие и суд».

3. Инсценировка «Допрос декабристов».

4. Коллективное обсуждение, дебаты по поводу «допроса» с позиций всех трёх выделенных групп.

5. Коллективный анализ программных документов: «Русской правды» П. Пестеля и «Конституции» Н. Муравьева.

**Рефлексивный этап.**

1. Обобщение, подведение итогов.

2. Письменный ответ (кратко, в течение 5 минут) на тему задачи.

По баллам в конкурсе буклетов лучшие результаты показали адъюнкты Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России. По баллам в конкурсах буклетов, педагогических проектов и компетентностных задач лучшие результаты показали адъюнкты Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России.

В программе подведения итогов педагогической олимпиады предусмотрено вручение адъюнктам дипломов: первой степени – 1, второй степени – 2, третьей степени – 3. При анализе ответов участников межвузовской педагогической олимпиады на вопрос об их главных ожиданиях было отмечено: «значимость олимпиады для индивидуальной научной деятельности» – 75%,

«для образовательной деятельности» – 58%, «для самопознания и саморазвития» – 50%. Среди главных ожиданий адъюнктов было отмечено также, что проведение педагогической олимпиады – это, в первую очередь, возможность общения в научной и профессиональной среде и возможность реализации идей собственной педагогической деятельности.

#### Библиографический список

1. Воронина, С.А. Предметная олимпиада как средство развития у студентов ценностного отношения к педагогическому знанию // Аксиологические аспекты становления профессионального мышления педагога. – Тула, 2005. – Вып. 3.
2. Герценовская педагогическая олимпиада: пространство для научно-педагогического поиска: методические рекомендации / сост. И.В. Гладкая. – СПб., 2011.
3. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования. – СПб., 1995.
4. Новожилов, В.Ю. Компетентностный подход в военном образовании: интеграция учебной и внеучебной исследовательской работы курсантов: программа / В.Ю. Новожилов, Л.Н. Бережнова. – СПб., 2011.
5. Новожилов, В.Ю. Методология исследования интеграции в образовании. – М., 2011.

#### Bibliography

1. Voronina, S.A. Predmetnaya olimpiada kak sredstvo razvitiya u studentov cennostnogo otnosheniya k pedagogicheskomu znaniyu // Aksiologicheskie aspekty stanovleniya professional'nogo myshleniya pedagoga. – Tula, 2005. – Vihp. 3.
2. Gercenovskaya pedagogicheskaya olimpiada: prostranstvo dlya nauchno-pedagogicheskogo poiska: metodicheskie rekomendacii / sost. I.V. Gladkaya. – SPb., 2011.
3. Zair-Bek, E.S. Osnovih pedagogicheskogo proektirovaniya. – SPb., 1995.
4. Novozhilov, V.Yu. Kompetentnostniy podkhod v voennom obrazovanii: integraciya uchebnoy i vneuchebnoy issledovatel'skoy raboty kursantov: programma / V.Yu. Novozhilov, L.N. Berezhnova. – SPb., 2011.
5. Novozhilov, V.Yu. Metodologiya issledovaniya integracii v obrazovanii. – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 24.06.14

УДК 372

**Dudkovskaja E.E. DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN IMPLEMENTING THE FSES.** In the paper the ability for communication is understood as a means that allows satisfying the main needs without the contexts of a certain culture, to which a person belongs. The article gives a theoretical analysis of the development of communicative competence of students of schools in conditions of implementation of Federal State Educational Standards. The research reveals the contents and requirements for the intermediary results.

**Key words:** communicative competence, FSES, school education.

**Е.Е. Дудковская, зав. методическим отделом ДДЮТ, г. Санкт-Петербург, E-mail: eleshka2006@rambler.ru**

## РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

В статье умение общаться рассматривается в качестве средства, позволяющего удовлетворить основные потребности, вне зависимости от культуры, к которой принадлежит человек. Дается теоретический анализ развития коммуникативной компетенции учащихся общеобразовательных школ в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Называется содержание, требования к промежуточным результатам.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, ФГОС школьного образования.

Слово «коммуникация» происходит от латинского слова «communicatio», что переводится как «сообщение, передача», и «communicare», что означает «делать общим, беседовать, связывать, сообщать, передавать» [1]. Именно на обучение коммуникации как взаимодействию человека с другими людьми, с окружающим его социальным миром по своей сути была и остается нацеленной любая школа с древности до современности. Умение общаться – это залог безопасности и успеха как самого обучающегося, так и окружающего его общества, государства. Именно умение общаться вне зависимости от культуры, к которой принадлежит человек, позволяет ему удовлетворить основные потребности.

Очевидно, что умение общаться с окружающими людьми является сегодня необходимым для удовлетворения потребностей всех семи уровней. В частности, коммуникативные умения дают человеку возможность зарабатывать средства для удовлетворения физиологических потребностей в жилье, пище, лечении, позволяют построить отношения с людьми, удовлетворяющие потребность в уважении и признании, создать семью и удовлетворить, таким образом, потребность быть принятым, любить и быть любимым и т.д. Все вышесказанное подтверждает важность формирования коммуникативных умений у школьников в учебном процессе.

Исходя из культурно-исторической теории Л.С. Выготского, коммуникативная деятельность определяется как «*взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата*» [2]. Соответственно коммуникативная компетенция – это умение ставить и решать определенные типа коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения [3]. В качестве первейшего компонента в коммуникативную компетентность входит способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение определенными нормами общения и поведения, владение «техникой» общения (правилами вежливости и др.).

Компетентностный подход определяет формирование и развитие коммуникативной компетенции в качестве и цели, и промежуточного результата обучения. В содержание понятия коммуникативной компетенции входят:

- языковая компетенция: владение языковым материалом для его использования в *речевых высказываниях*;

- социалингвистическая компетенция: способность использовать языковые единицы в соответствии с *ситуациями общения*;

- дискуссионная компетенция: способность понимать и достигать связности в восприятии и порождении отдельных высказываний в рамках *коммуникативно-значимых* речевых образований;

- речевая компетенция: способность *понимать текст*, предъявляемый зрительно и со слуха (чтение, аудирование), и порождать речевое высказывание (говорение, письмо);

- информационная компетенция: способность ориентироваться в различных источниках информации (словарях, справочниках) и использовать их в учебной деятельности;

- социокультурная компетенция: степень знакомства с социокультурным контекстом функционирования языка;

- социальная компетенция: способность и готовность к общению (интерактивный аспект обучения).

Требования к результатам обучающихся (личностным, метапредметным, предметным), многие из которых связаны с коммуникацией, устанавливает Федеральный государственный образовательный стандарт соответствующей ступени обучения. – На сегодняшний день для нас актуален ФГОС начального общего образования (ФГОС НОО), уже внедряемый сегодня в образовательных учреждениях. Личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать, в частности:

- формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций;

- формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий;

- формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов;

- принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения;

- развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе;

- развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей;

- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;

К метапредметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования относятся:

- формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата;

- формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха (конфликт);

- освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии (самооценка);

- использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;

- активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач;

- использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета;

- овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах;

- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;

- готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

- определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;

- готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества (по: ФГОС НОО [4]).

Что касается 5-9 классов, то во ФГОС ООО требования к результатам освоения основной образовательной программы, в том числе в области овладения коммуникативными умениями, детализируются, конкретизируются, их общий уровень повышается.

Так, личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать:

- воспитание российской гражданской идентичности: знание языка своего народа, усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества;

- формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания;

- освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества;

- развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам;

- формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми;

- осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи.

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать:

- владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;

- умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;

- умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;

- смысловое чтение;

- умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение;

- умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции сво-

ей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью;

- формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (по: ФГОС ООО [5]).

Развитие личности обучающихся в соответствии с новыми стандартами основывается на усвоении ими универсальных учебных действий.

К коммуникативным универсальным учебным действиям, формируемым в основной школе, относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, а именно, определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

- постановка вопросов, т.е. инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

- разрешение конфликтов: выявление конфликтов, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;

- управление поведением партнера – контроль, оценка, коррекция его действий;

- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [6, с. 31].

#### Библиографический список

1. Бориснёв, С.В. Социология коммуникации: учеб. пособ. для вузов. – М., 2003.
2. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.
3. Петровская, Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М., 1982.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 [Э/р]. – Р/д: <http://standart.edu.ru>
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Э/р]. – Р/д: <http://standart.edu.ru>
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособ. для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М., 2010.

#### Bibliography

1. Borisnyov, S.V. Sociologiya kommunikacii: ucheb. posob. dlya vuzov. – M., 2003.
2. Lisina, M.I. Problemih ontogeneza obsheniya. – M., 1986.
3. Petrovskaya, L.A. Teoreticheskie i metodicheskie problemih socialjno-psikhologicheskogo treninga. – M., 1982.
4. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart nachal'nogo obshogo obrazovaniya. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federacii ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373 [Eh/r]. – R/d: <http://standart.edu.ru>
5. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart osnovnogo obshogo obrazovaniya. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federacii ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897 [Eh/r]. – R/d: <http://standart.edu.ru>
6. Kak proektirovat' universalniye uchebniye deystviya v nachal'noy shkole. Ot deystviya k misli: posob. dlya uchitelya / A.G. Asmolv, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya i dr.; pod red. A.G. Asmolova. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 24.06.14

УДК 37.07

**Mishurinskaya N.A. FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF A SYSTEM OF EDUCATION QUALITY ASSESSMENT IN AN INTERSCHOOL TRAINING COMPLEX.** The article describes and analyzes legal acts of the Russian Federation, aimed at the development of the quality of education. The possibility of using the quality management system ISO 9001:2008 in the construction of education quality assessment system in interschool training center is considered.

**Key words:** quality of education, system of assessment of education quality, quality management system, degree of achievement of educational outcomes.

**Н.А. Мишури́нская**, соискатель АОУ Тюменской области ДПО (ПК) специалистов «Тюменский областной гос. институт развития регионального образования», г. Ханты-Мансийск, E-mail: [mishurinskayana@mukhm.ru](mailto:mishurinskayana@mukhm.ru)

## ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В МЕЖШКОЛЬНОМ УЧЕБНОМ КОМБИНАТЕ

В статье рассмотрены и проанализированы нормативно-правовые акты Российской Федерации, направленные на развитие системы качества образования. Показана возможность использования системы менеджмента качества ИСО 9001:2008 при построении системы оценки качества образования в межшкольном учебном комбинате.

**Ключевые слова:** качество образования, система оценки качества образования, система менеджмента качества, степень достижения образовательных результатов.

В современной системе образования большое внимание уделяется качеству, обеспечивающему конкурентоспособность образовательной организации на рынке образовательных услуг, удовлетворяющих требованиям международных стандартов.

В последние годы проблеме качества образования во всем мире уделяется все большее внимание. В России на протяжении последних двух десятилетий накоплен опыт внедрения и развертывания систем менеджмента качества образования в отдельных образовательных организациях с использованием требований стандартов качества ISO 9001:2008, утвержденных

Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 18 декабря 2008 г. № 471-ст [1; 2].

В настоящее время на федеральном уровне закреплены требования к наличию и функционированию в образовательных организациях системы оценки качества образования. Пунктом 13 статьи 28 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» зафиксирована обязанность образовательной организации обеспечить «функционирование внутренней системы оценки качества образования», а статьей 95 настоящего закона определены требования к проведению независимой оцен-

ке качества образования «в отношении организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и реализуемых ими образовательных программ» [3].

С целью создания современной системы оценки качества образования на основе принципов открытости, объективности, прозрачности, общественно-профессионального участия разработана отдельная подпрограмма «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы образования» в Государственной программе «Развитие образования на 2013-2020 годы» [4].

Указанные выше нововведения обязывают все образовательные организации, в том числе и межшкольные учебные комбинаты, отнесенные к организациям дополнительного образования, разработать и внедрить внутреннюю систему оценки качества, которая бы соответствовала культуре оценки качества образования регионального и муниципального уровней в области педагогических измерений, анализа и использования результатов оценочных процедур.

Прежде чем приступить к разработке такой системы необходимо понимать, что понимается под качеством образования и оценкой качества образования. Качество образования в дополнительном образовании детей понимается как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

Из данного определения можно выделить следующие ключевые позиции, которые необходимо учитывать при разработке внутренней системы оценки качества образования в межшкольном учебном комбинате как учреждении дополнительного образования:

- соответствие (или несоответствие) запросам заказчика-ребенка, заказчика-взрослого, заказчика-организации;
- уровень достижения результатов каждой образовательной программы, реализуемой в межшкольном учебном комбинате (дополнительной общеобразовательной программы, в том числе программ внеурочной деятельности, курсов по выбору предпрофильной подготовки и профильного обучения [5]; программ профессионального обучения);
- степень удовлетворенности потребителей образовательных услуг.

Учитывая вышеперечисленные нормативно-правовые акты, специфику деятельности межшкольного учебного комбината как

образовательного учреждения, обеспечивающего оказание адресной помощи обучающимся для осознанного личностного и профессионального самоопределения и формирование готовности к овладению ими общетехнологическими компетенциями, можно выделить приоритетные положения для разработки внутренней системы оценки качества образования в межшкольном учебном комбинате:

- ориентация на потребителя образовательных услуг и образовательных результатов;
- равенство в доступе к дополнительному образованию обучающихся с разными способностями, особенностями и социальными возможностями;
- личное участие руководства образовательной организации в разработке программы развития и совершенствования системы управления качеством образования;
- постоянное совершенствование образовательных результатов и образовательных услуг, необходимых потребителю, а также обновление банка образовательных программ с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы;
- вовлечение всех сотрудников образовательной организации в достижение целей (образовательных результатов);
- развитие системы корпоративного обучения в образовательной организации для достижения образовательных результатов, соответствующих национальным образовательным приоритетам;
- удовлетворенность всех участников образовательных отношений (обучающихся, родителей (законных представителей), педагогических работников и их представителей, образовательной организации) деятельностью образовательной организации;
- наличие процессного подхода (определение всех процессов, необходимых для достижения цели организации, обеспечение их ресурсами и создание условий для их эффективного функционирования);
- наличие системы критериального оценивания и самооценивания (оценивание достижений обучающихся, позволяющее им постоянно совершенствовать свои образовательные достижения, повышая свою мотивацию к обучению и самооценку);
- наличие внутренней экспертизы деятельности организации (самоисследование) с целью выявления проблем и определения способов их решения;
- наличие и функционирование мониторинга удовлетворенности потребителей образовательных услуг, и коррекция целевых установок [6; 7; 8].

#### Библиографический список

1. Системы менеджмента качества. Требования. ISO 9001:2008. – М., 2009.
2. Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001-2001 в сфере образования. – М., 2007.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы».
5. Кривых, С.В. Управление и организация профильного обучения в школе (методические рекомендации для руководителей ОУ) // Реализация федерального эксперимента по совершенствованию структуры и содержания образования в Санкт-Петербурге / науч. ред. В.Г. Воронцова. – СПб., 2007.
6. Иванов, Д.А. Внутришкольная система управления качеством образования (принципы, цели, инструментарий). – М., 2011.
7. Никитина, Т. Образование должно быть качественным, а его оценка – независимой // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2014. – № 1.
8. Методические рекомендации по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций // Юридический журнал директора школы. – 2014. – № 1.

#### Bibliography

1. Sistemih menedzhmenta kachestva. Trebovaniya. ISO 9001:2008. – M., 2009.
2. Rukovodyatshie ukazaniya po primeneniyu GOST R ISO 9001-2001 v sfere obrazovaniya. – M., 2007.
3. Federal'niy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federacii».
4. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federacii ot 15 aprelya 2014 g. № 295 «Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmi Rossiyskoy Federacii «Razvitie obrazovaniya» na 2013-2020 godih».
5. Krivikh, S.V. Upravlenie i organizatsiya profil'nogo obucheniya v shkole (metodicheskie rekomendatsii dlya rukovoditeley OU) // Realizatsiya federal'nogo eksperimenta po sovershenstvovaniyu struktur i soderzhaniya obrazovaniya v Sankt-Peterburge / nauch. red. V.G. Voroncova. – SPb., 2007.
6. Ivanov, D.A. Vnutrishkol'naya sistema upravleniya kachestvom obrazovaniya (principi, celi, instrumentariy). – M., 2011.
7. Nikitina, T. Obrazovanie dolzhno biht kachestvennim, a ego ocenka – nezavisimoy // Spravochnik rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. – 2014. – № 1.
8. Metodicheskie rekomendatsii po provedeniyu nezavisimoy sistemih ocenki kachestva rabotih obrazovatel'nikh organizatsiy // Yuridicheskiy zhurnal direktora shkoli. – 2014. – № 1.

Статья поступила в редакцию 24.06.14



УДК 378

*Gboko Kobena Severin. THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF "INNOVATION DEVELOPMENT" IN UNIVERSITY EDUCATION.* The researcher substantiates the necessity of beginning innovative activity as an essential component of improvement of an educational process with the purpose of forming competitiveness for a university. In the article an attempt of the theoretical analysis of the concept of "innovation development" in the education of a university is made.

**Key words:** innovations, innovative development, University education.

**Гбоко Кобена Северэн**, аспирант Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kobena.severin@gmail.com

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ» В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье обосновывается необходимость разворачивания инновационной деятельности как существенного компонента совершенствования образовательного процесса для создания конкурентоспособности учебного учреждения. Предпринята попытка теоретического анализа понятия «инновационное развитие» применительно к высшему образованию.

**Ключевые слова:** инновации, инновационное развитие, университетское образование.

Инновационная деятельность, по определению, призвана раскрыть значимость новых ценностных ориентиров в университетском образовании, дать концептуальное обоснование идей, направленных на решение возникающих социальных проблем, осуществить преобразования методического и организационно-управленческого обеспечения образовательного процесса в соответствии с новыми социальными запросами личности, общества и государства. С разворачиванием инновационной деятельности как существенного компонента совершенствования образовательного процесса связано создание конкурентоспособности учебного учреждения. Именно инновационная деятельность определяет направления творческого поиска преподавателей университета, который обуславливает развитие личностного потенциала студентов.

Инновационный процесс определяется двойственной природой инновации: как непосредственного опыта, формирующегося в рамках конкретного вида деятельности в условиях социокультурного развития университета (научно-исследовательской, образовательной и др.), с одной стороны и как нового опыта, получившего общесоциальное и общекультурное значение в качестве устойчиво воспроизводимого элемента общественной практики явления. Инновационный процесс представляет собой механизм перевода нововведений из сферы непосредственного опыта в сферу опыта общественно-исторического, влияющего на социокультурное развитие.

Способность к нововведениям является одним из индикаторов культуры общества. Нововведения – один из важнейших факторов развития современного мира. Степень успешности развития как отдельных людей и организаций, так и общества в целом связана со способностью к продуцированию и восприятию ими разного рода нововведений. Нововведение есть процесс, сущность которого составляет инновационная деятельность, т.е. можно определить, что нововведение есть форма инновационной деятельности.

В самом общем смысле *инновация* – это результат инновационной деятельности, воплощенный в виде нового или усовершенствованного продукта; нового или усовершенствованного технологического процесса; нового подхода к социальным или образовательным услугам, считают Макареня А.А., Суртаева Н.Н. и Кривых С.В. [1, с. 28]. Педагогическая инноватика имеет задачи не только внутренние, но и общепедагогического характера. Называют такие задачи инноватики: обоснование и систематизация новых направлений педагогических исследований, среди них:

- педагогическая теория нашего времени как система идей и принципов организации в условиях обновления общества, системы образования и формирования нового типа личности; как стратегическое направление развития педагогической науки;
- педагогика творчества, изучающая вопросы формирования творческой личности в учебно-воспитательном процессе и вне его;

- педагогическая терапия в системе профилактической и компенсаторной педагогики, педагогики пограничных состояний и экстремальных ситуаций;

- педагогика мира, изучающая влияние глобальных проблем человечества на воспитание и нацеленная на воспитание мышления, новой морали и новой психологии, отвечающих реалиям ядерно-космической эры;

- теория воспитательных систем, систематизирующая интегративные процессы обучения и воспитания, закономерности объединения социальных и педагогических факторов воспитания.

На основе принципов, законов и технологий педагогической инноватики процессу инновационных преобразований могут быть подвержены:

- целевой и концептуальный блок образования;
- организационная структура системы образования, образовательных учреждений, органов управления образованием, система повышения квалификации;
- педагогические технологии (формы, методы и технологические средства);
- структура и содержание образования;
- учебные программы, учебники, электронные средства обучения;
- научно-методическое обеспечение учебного процесса;
- принципы управления образованием, качеством образования;
- система мониторинга, диагностики, контроля и оценки результатов образования;
- экономика образования, государственная и межгосударственная политика в образовании.

Педагогическая инноватика имеет средства для решения общепедагогических задач, хотя они и не являются только ее внутренним делом. В данном случае теоретико-методологический аппарат педагогической инноватики используется для решения задач, находящихся в сфере других педагогических наук и дисциплин.

Процесс расширения направлений инноватики продолжается, также как и увеличивается интерес к ним. Для нас особый интерес представляют процессы, описываемые и изучаемые педагогической инноватикой, особенно изучение такого феномена как инновационное развитие. Рассмотрим несколько ключевых понятий инновационного развития:

- инновация – конечный результат творческого труда, получивший реализацию в виде новой или усовершенствованной продукции, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в экономическом обороте;
- инновационная деятельность – создание новой или усовершенствованной продукции, нового или усовершенствованного технологического процесса, реализуемых в экономическом обороте с использованием научных исследований, разработок, опытно-конструкторских работ либо иных научно-технических достижений;

– инфраструктура инновационной деятельности – организации, предоставляющие субъектам инновационной деятельности услуги, необходимые для осуществления инновационной деятельности [1, с. 24].

Исследователи инновационной педагогической деятельности выделяют следующие три этапа этой деятельности [2, с. 73-74].

I этап – *зарождение инновации*. Этот этап обусловливается законом цикловой повторяемости педагогической инновации: новое возрождение старого в новых условиях – гимназий, лицеев, технологий обучения и воспитания педагогов прошлого. Но это не повторение старого, а возникновение нового и относительная повторяемость некоторых моментов старого решения современных педагогических проблем.

II этап – *освоение педагогических инноваций*. Для данного этапа характерна тенденция усиления потребностей в новом педагогическом знании и педагогической деятельности. Формулируется решение о принятии или непринятии инновации. Как показывает практика, в педагогических коллективах отработаны две схемы принятия решения о нововведении.

Первая схема

1. Формирование педагогической проблемы.
2. Анализ педагогической проблемы.
3. Анализ путей решения проблемы.
4. Выбор пути решения посредством введения инновации.
5. Прогнозирование последствий решения.
6. Аprobация (возможен отказ от нововведения).

Вторая схема

1. Ознакомление с инновацией (первоначальная информация).
2. Появление интереса (поиск дополнительной информации).
3. Оценка инновации и решение освоить ее.
4. Аprobация (возможен отказ от нововведения).

III этап – *«рутинизация»*, превращение инноваций в традицию, привычный способ деятельности. На данном этапе применение инновации начинает носить массовый характер. Этот этап обусловливается двумя законами: законом финальной реализации инновационной деятельности и законом стереотипизации педагогической инновации. Рассмотренная структура инновационной педагогической деятельности не единственная.

Инновационное развитие, создание новых концепций, в теории и практике имеют определенное своеобразие. В первом случае инновационные процессы проходят в разных вариантах такие этапы:

1. Возникновение новой концепции с прицелом на использование в определенных рамках, при определенных ситуациях.
2. Расширение концепции и в ряде случаев притязания на всеобщность и исключительность.

3. Постепенное «принятие» концепции практикой, а затем «увлечение» ею и ожидание «чуда», незамедлительного эффекта.

4. Вошедшая в практику концепция начинает работать. Однако «чудо» естественно, не происходит, начинается охлаждение разочарование.

5. Теория совершенствуется, приспособляется к меняющимся обстоятельствам, возникает потребность в ее преобразовании, интеграции с другими теориями.

Второй вариант – подходы и концепции, рожденные в практике, – проходят в своем развитии несколько иной характерный цикл:

– Рождение идей и их постепенная реализация в методических средствах.

– Борьба за утверждение и признание разработок.

– Выраженные притязания на универсальность. Что характерно, правда, не для каждой новаторской системы, а только для некоторых. В решающей степени это зависит от общей культуры создателя системы, организационной структуры управления.

– Осознание научных идей, лежащих в основе опыта, своего места, в строю научных исканий, вклада в теорию.

– Интеграция с другими подходами и поисками, осознание найденных идей и подходов в системе теории и практики.

Общественная потребность в обновлении образования, в системной модели управления образованием взрослых, участвующей инновационные процессы требует особого внимания к инновационным процессам, к тому, что мешает и что способствует возникновению и распространению педагогических нововведений, к тому, какую роль играет и должна играть педагогическая наука. Новое в педагогике – это не только идеи. Подходы, методы, технологии, которые в представленном виде, в таких сочетаниях еще не выдвигались или еще не использовались, но это и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно (по крайней мере, эффективнее, чем раньше) решать задачи воспитания и образования). Новое, таким образом, заключает в себе прогрессивное. Тем не менее, понятие «новое» не всегда полностью коррелирует с понятием «передовое», «прогрессивное» и даже более широким понятием современное. Передовое всегда сохраняет многое из традиционного. В педагогике это особенно наглядно видно на примере изменения направления в сторону веры в человека, умение общаться и сотрудничать. Сообщающие и репродуктивные методики обучения, диалог, опора на воспитательные возможности коллектива – эти и многие другие далеко не новые положения сохраняются. Получают «второе дыхание» в самых новейших педагогических системах и построениях, управленческих процессах, структурах организации.

#### Библиографический список

1. Макареня, А.А. Методология инновационных процессов в педагогическом образовании (для научно-педагогических работников): концепция / А.А. Макареня, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб., 2008.
2. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика. – М., 2008.

#### Bibliography

1. Makarenya, A.A. Metodologiya innovatsionnykh processov v pedagogicheskom obrazovanii (dlya nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov): koncepciya / A.A. Makarenya, N.N. Surtaeva, S.V. Krivikh. – SPb., 2008.
2. Khutorskoy, A.V. Pedagogicheskaya innovatika. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 24.06.14

УДК 371

*Filatova O.V. THE INFLUENCE OF A DYSFUNCTIONAL FAMILY ON A CHILD.* In the article the main types of dysfunctional families are considered. Deviant behavior of children, who are brought up in such families, is described. The work analyses some specific problems of family relationships and studies reasons that lead to some difficult relations. The author offers a few ways of solving family relationship problems. Some examples of deviant behavior typical of both parents, and children are given.

**Key words:** child, education, dysfunctional families, family relationships, deviation, addiction.

**О.В. Филатова**, аспирант очной формы обучения, Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: ksyuy55@yandex.ru

## ВЛИЯНИЕ НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬИ НА РЕБЕНКА

В статье рассматривается институт семьи как основной фактор воспитания ребенка: как положительного, так и отрицательного. Рассмотрены основные типы неблагополучных семей. Описано отклоняющееся поведение детей, воспитывающихся в таких семьях. Приведены примеры девиантного поведения, как родителей, так и детей. Автор приходит к выводу о негативном влиянии увеличения количества неблагополучных семей, случаев проявления агрессии и девиации среди детей.

**Ключевые слова:** ребенок, воспитание, неблагополучная семья, семейные взаимоотношения, девиация, аддикция.

Семья традиционно является основным институтом воспитания ребенка. Все знания умения и навыки, приобретенные в семье, человек сохраняет в течение всей последующей жизни. По длительности воздействия на личность, ни один социальный институт воспитания не сравнится с семьей. В ней формируются основы личности ребенка, и к поступлению в начальное образовательное учреждение он уже практически сформировался как личность.

К сожалению, семья может играть роль как положительно, так и отрицательно фактора воспитания. Положительное влияние заключается в том, что никто, кроме близких родственников не любит ребенка так, не заботится столько о нем, как мать, отец, сестры, братья и т.д. И, наряду с этим, никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать это семья. К сожалению, в современном обществе неумолимо растет количество неблагополучных семей. Мы не можем дать конкретное определение идеальной модели семьи, но всем известно к чему нужно стремиться в семейных отношениях. Это и нравственное восприятие ценностей, и материальное благополучие, нельзя не сказать и о поддержании здорового образа жизни внутри семьи каждым ее членом и т.д. Соответственно, все эти нормы должны прививаться детям, растущим в таких семьях, чтобы передать им положительный опыт создания благополучных семей. Воспитание в семье имеет ряд несомненных достоинств. Это и благоприятный эмоциональный климат, атмосфера заботы, поддержки, духовная близость между детьми и родителями, связь между поколениями, положительный пример взрослых, семейные традиции, нравственное воспитание личности ребенка. Но когда речь заходит о неблагополучных родителях, мы все отчетливо понимаем, что их детям намного сложнее следовать и жить по таким «семейным правилам». Говорить о семейном неблагополучии и просто, и сложно одновременно, потому что формы его довольно многообразны, как многообразны типы и разновидности семейных союзов. Кроме того, неблагополучные семьи являются источником социального сиротства. Исследователи проблемы социального сиротства (В.В. Чечет, Л.И. Смагина, А.К. Воднева, Л.М. Шипицына и др.) среди основных причин данного явления указывают на кризис института современной семьи. Существует целый ряд факторов, по которым можно выявить семейное неблагополучие:

- безработица, недостаточные доходы малоимущих семей, снижение уровня жизни семьи;
- падение нравственных укладов семьи, проявления аддикций (алкоголизм, наркомания) а отсюда и жестокое обращение с детьми, безразличие к их интересам и проблемам;
- недостаток в семьях эмоционального общения, большое количество межличностных конфликтов, некомпетентность взрослых в вопросах воспитания детей и т.д.;
- увеличение числа неполных семей, детей, рожденных вне брака матерями-одиночками, брошенных и оказавшихся без попечения родителей детей.

Неблагополучная семья – это семья с низким социальным статусом, не справляющаяся с возложенными на нее функциями в какой-либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно. Адаптивные способности неблагополучной семьи существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно и малорезультативно [1]. Существует большое количество разновидностей неблагополучных семей (асоциально-аморальное поведение родителей, алкогольная или наркотическая зависимость одного или нескольких членов семьи, насилие и жестокое обращение с детьми, семейные конфликты, и т.п.). Ни у кого не возникает сомнений, что такие семьи не могут в полной мере справ-

ляться со своими основными функциями, с задачами воспитания и образования, более того, они оказывают десоциализирующее влияние на детей. Также есть внешне респектабельные семьи со скрытым неблагополучием прививающие двойную мораль, которую дети быстро усваивают.

Б.Н. Алмазов также выделяет четыре типа неблагополучных семей, способствующих появлению «трудных» детей [2]:

- Семьи с недостатком воспитательных ресурсов, неполные семьи; семьи с недостаточно высоким общим уровнем развития родителей, не имеющих возможности оказывать помощь детям в учебе; семьи, где тратят много времени на поддержание материального благополучия, тем самым, создавая неблагоприятный фон для воспитания детей;

- Конфликтные семьи: в таких семьях дети, как правило, демонстративно конфликтны, неуравновешенны; старшие дети, протестуя против существующего конфликта, встают на сторону одного из родителей;

- Нравственно неблагополучные семьи. Среди членов такой семьи отмечаются различия в мировоззрении и принципах организации семьи, стремление достичь своих целей в ущерб интересам других, стремление подчинить своей воле другого и т.п.;

- Педагогически некомпетентные семьи. Последствиями воспитания в таких семьях могут стать безнадзорность, безынициативность, слепое подчинение и т.д.

М.А. Галигузова выделяет типологию семей по уровню социальной адаптации:

- Благополучные семьи успешно справляются со своими функциями и практически не нуждаются в поддержке социально педагога. В случае возникновения проблем им достаточно разовой помощи в рамках краткосрочных моделей работы.

- Семьи группы риска характеризуются наличием некоторого отклонения от норм, например, неполная семья, малообеспеченная семья и т.п. Они справляются с задачами воспитания ребенка с большим напряжением своих сил.

- Неблагополучные семьи, имея низкий социальный статус в какой-либо из сфер жизнедеятельности, не справляются с возложенными на них функциями. В зависимости характера проблем социальный педагог оказывает таким семьям образовательную психологическую, посредническую помощь в рамках современных форм работы.

- Асоциальные семьи. Семьи, где родители ведут аморальный, противоправный образ жизни и в которых жилищно-бытовые условия не отвечают элементарным санитарно-гигиеническим требованиям, а воспитанием детей, как правило, никто не занимается. Работа социального педагога с этими семьями должна вестись в тесном контакте с правоохранительными органами и органами опеки и попечительства [3].

Один из распространенных типов, считающийся формой неблагополучия, является неполная семья. Неполной называется такая семья, которая состоит из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми. Есть дополнительная категория — так называемые функционально неполные семьи. В этой группе двое родителей, но профессиональные или другие причины оставляют им мало времени для семьи. Общение с детьми обычно ограничивается коротким промежутком времени. Более того, некоторые родители вообще забывают о своих воспитательных функциях. Эта форма семейных взаимоотношений отрицательно влияет на воспитание ребенка, т.к. присутствует иллюзия полной и благополучной семьи, но свои основные родительские функции она выполнять не в состоянии.

Обобщение исследований И.В. Макаренковой и др. позволило выделить три группы, к которым можно отнести все категории неблагополучных семей с точки зрения таких системообразующих критериев, как степень проявления социального неблаго-

гополучия и характер десоциализирующего влияния, оказываемого семьями на детей:

1. Превентивные – семьи, в которых проблемы имеют незначительное проявление и находятся на начальной стадии развития неблагополучия (педагогически несостоятельные, конфликтные семьи и др.). Превентивные семьи не оказывают на детей прямого десоциализирующего влияния, но, как правило, имеют низкий уровень педагогической культуры.

2. Асоциальные – семьи, в которых социальные и другие противоречия обостряют взаимоотношения членов семьи друг с другом и окружением. Агрессивное или деструктивное поведение членов таких семей ведет к непрерывным конфликтам, кризисам, повторяющимся из поколения в поколение циклами потерь, отчуждений.

Относящиеся к данной группе аморально-асоциальные семьи отличаются десоциализирующим влиянием, откровенными стяжательскими ориентациями, жизнью по принципу «цель оправдывает средства»; в них отсутствуют моральные нормы и ограничения.

3. Семьи, потерявшие всякую жизненную перспективу, инертные по отношению к своей судьбе и судьбе собственных детей. Как правило, это семьи алкоголиков, наркоманов, безработных; криминальные, социально дезадаптивные [4].

В связи с таким большим количеством вариаций неблагополучных семей, возникает все больше и больше разновидностей отклоняющегося поведения среди детей, воспитывающихся в таких семьях. Если посмотреть на статистику, то можно заметить явный рост девиантного поведения детей за последнее десятилетие. Это может быть обусловлено многими факторами, связанными со сложившейся обстановкой в нашей стране и во всем мире, с психоэмоциональным состоянием людей, научно-техническим прогрессом и т.п.

Очевидно, что процент отрицательного влияния неблагополучных родителей на детей намного выше, чем тот же показатель воспитания в благополучных семьях. Асоциальные родители, зачастую не замечают появившихся проблем и стараются скрыть от общественности свои недостатки. К сожалению, у нерадивых родителей почти всегда вырастают трудные и проблемные подростки, с поведением, отклонившимся от нормы. Им незнакомы нравственно-этические нормы поведения в социуме, они не знают элементарных правил поведения и приличия.

Отклоняющимся (девиантным) поведением принято называть социальное поведение, не соответствующее установившимся в данном обществе нормам (Невский И.А.). Известный социолог И.С. Кон уточняет определение девиантного поведения, рассматривая его как систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры и морали. В соответствии с концепцией адаптивного поведения любая девиация приводит к нарушениям адаптации (психической, социально-психологической, средовой) [5].

Девиантное поведение подразделяется на две большие категории.

Во-первых, это поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии (патологическое).

Во-вторых, это антисоциальное поведение, нарушающее какие-то социальные, культурные и особенно правовые нормы.

Когда такие поступки незначительны, их называют правонарушениями, а когда серьезные и наказываются в уголовном порядке – преступлениями. Соответственно говорят о делинквентном (противоправном) и криминальном (преступном) поведении [6].

Все вышеперечисленные примеры девиаций характерны для детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях. Обычно, такие дети, сочетают в себе несколько отклонений одновременно. Так, в качестве примера можно привести зависимость от алкоголя, наркотических средств, а также от аморального влияния окружающих его людей. Распространенным примером негативного влияния на ребенка сверстников, в том числе и ребят, старших по возрасту, является попадание в плохую компанию, а также риск быть подвергнутым опасности. В ходе анализа научной литературы по данной проблематике можно сделать промежуточный вывод о том, что негативное влияние на формирование личностных качеств оказывает «неблагоприятный социум», в который ребенок попадает под влиянием следующих факторов: плохое взаимоотношение с семьей, отсутствие взаимопонимания со взрослыми.

В результате исследования литературы по данному вопросу, можно сделать вывод о том, что неблагополучные отношения в семье, влекут за собой отклоняющееся поведение ребенка. Неадекватное отношение родителей к ребенку обуславливает его эмоциональный психологический дискомфорт и, как следствие, его отклоняющееся поведение. Негативные взаимоотношения между родителями проявляются при неблагоприятном климате в семье, и ребенок, протестуя против таких отношений, идет на крайние меры, возможно не до конца осознавая, что делает, зачастую это проявляется в виде девиантного поведения. Отрицательная роль родительского отношения к детям напрямую связана с его отклоняющимся поведением. Особенно, в юношеском возрасте, когда ребенок извлекается от детской зависимости и переходит ко взрослым отношениям, которые основаны на взаимном доверии, уважение и равенстве, ощущается негативное влияние неблагополучных родителей. В этом возрасте начинается отделение ребенка от родителей и противостояние им. В аддитивных семьях ребенок становится резким, грубым, замыкается в себе, либо наоборот начинает вести аморальный образ жизни. В глазах детей, мать и отец являются источником эмоционального тепла, но в отсутствии этих факторов, дети чувствуют себя одиночками и любыми способами пытаются этому противостоять.

В связи с этим роль неблагополучных семей несет отрицательный характер. Сложность в общении с детьми в таких семьях усугубляет общую эмоциональную обстановку и делает жизнь ребенка сложной, вызывая большое количество проблем. Родители часто заняты и не уделяют должного внимания детям, поэтому не понимают, что с выросшими детьми общение должно строиться на абсолютно другом уровне. Взрослые не всегда различают, что нужно разрешать, а что запрещать. Все это создает очень сложную ситуацию и негативно влияет как на детей, так и на взрослых.

В заключении можно сказать, что все вышеописанное является актуальной проблемой современного общества. Увеличение количества неблагополучных семей, случаев проявления агрессии и девиации среди детей, все это говорит о том, что нужно принимать серьезные меры по устранению этой учащейся проблемы.

#### Библиографический список

1. Гончарова, Т. Неблагополучные семьи и работа с ними // Народное образование. – 2002. – № 6.
2. Алмазов, Б.Н. Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. – Свердловск, 1986.
3. Наумчик, В.Н. Социальная педагогика. Проблема «трудных» детей. Теория. Практика. Эксперимент / В.Н. Наумчик, М.А. Паздников. – Минск, 2005.
4. Макаренко, И.В. Социальная дезадаптация детей и подростков (психолого-педагогические основы коррекционно-профилактической работы) / И.В. Макаренко, А.В. Миско – М., 2004.
5. Новикова, Е.В. О некоторых характеристиках общения между супругами / Е.В. Новикова // Семья и формирование личности. – М., 1981.
6. Социальная педагогика: курс лекций / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М., 2000.

#### Bibliography

1. Goncharova, T. Neblagopoluchnihe semji i rabota s nimi // Narodnoe obrazovanie. – 2002. – № 6.
2. Almazov, B.N. Psikhologicheskaya sredovaya dezadaptaciya nesovershennoletnikh. – Sverdlovsk, 1986.
3. Naumchik, V.N. Social'naya pedagogika. Problema «trudnykh» detej. Teoriya. Praktika. Eksperiment / V.N. Naumchik, M.A. Pazdnikov. – Minsk, 2005.
4. Makarenkova, I.V. Social'naya dezadaptaciya detej i podrostkov (psikhologo-pedagogicheskie osnovy korrekcionno-profilakticheskoy raboty) / I.V. Makarenkova, A.V. Misjko – M., 2004.

5. Novikova, E.V. O nekotorykh kharakteristikakh obsheniya mezhdu suprugami / E.V. Novikova // Semiya i formirovaniye lichnosti. – M., 1981.
6. Social'naya pedagogika: kurs lektsiy / pod obsh. red. M.A. Galaguzovoy. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 24.06.14

УДК 374

**Chernyaeva O.V. THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND LABOUR ACTIVITY OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT INTERSCHOOL TRAINING COMPLEX.** The article gives a theoretical analysis of a concept of "social-labor activity". The contradiction that exists in the search for new theoretical approaches and practical ways in the development of social activity among youth is named. In the course of the research the experience of interschool training complexes and workshops is analyzed. The author thinks that the involvement of schoolchildren into a process of production and work in school workshops prepares them to choose a future profession. The paper also shows possibilities of an interschool training complex that contribute to the development of social-labor activity of schoolchildren.

**Key words:** socio-labor activity, interschool training complex.

**О.В. Черняева**, соискатель АОУ Тюменской области ДПО (ПК) специалистов «Тюменский областной государственный институт развития регионального образования», педагог-психолог муниципального бюджетного образовательного учреждения «Межшкольный учебный комбинат», г. Ханты-Мансийск, E-mail: Sv\_ov\_au@mail.ru

## РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МЕЖШКОЛЬНОГО УЧЕБНОГО КОМБИНАТА

В статье дан теоретический анализ понятия «социально-трудовая активность». Названы противоречия при поиске новых теоретических подходов и практических решений проблемы развития социальной активности молодежи. Обобщен опыт межшкольных учебно-производственных комбинатов, оправданный, по мнению автора, на практике привлечением производства к прямому участию в подготовке школьников к труду, выбору профессии. Показаны возможности межшкольного учебного комбината, способствующие развитию социально-трудовой активности школьников.

**Ключевые слова:** социально-трудовая активность, межшкольный учебный комбинат.

Развитие общества, как и система образования любой страны, любого государства не стоит на месте. Она все время ищет новые пути, новые подходы при любом правительстве, при любой власти. В своем исследовании мы остановимся на таком образовательном учреждении как Межшкольный учебный комбинат: рассмотрим его историю и отметим роль межшкольных учебных комбинатов в системе образования, как можно использовать возможности образовательной среды МУК для развития социально-трудовой активности обучающихся общеобразовательных школ.

Проблеме подготовки учащейся молодежи к жизнедеятельности, развитию у них важнейшего качества личности – социально-трудовой активности посвящены работы многих ученых. Их публикации содержали интересный материал о дидактических основах, путях и методах воспитания с целью развития социальной активности. Создание условий работы для развития потенциальных возможностей выпускников, формирование интересов и потребностей, активная проба сил в реальной жизнедеятельности становится важным направлением в работе образовательных учреждений. Оптимизация работы Межшкольных учебных комбинатов, усиление подготовки к будущей трудовой, социально активной жизнедеятельности выпускников школ в нелегких условиях жизни, особенно при переходе их в другую социальную среду – самостоятельную жизнь, приобретают исключительно важное значение для теории и практики социализации подрастающего поколения.

В научной литературе существует неоднозначность в определении понятия «социальная активность». Одни авторы рассматривают социальную активность как сложное общественное явление (Е.А. Ануфриев, Е.В. Бондаревская, А.Г. Здравомыслов); вторые называют её в ряду черт личности (С.А. Архангельский, А.Д. Коджаспиров, В.А. Петровский, В.Г. Мордкович, А.В. Зосимовский, И.А. Филиппова); третьи определяют её как состояние деятельности (Л.Г. Ковалев, В.Х. Бельский, Т.П. Богданова, Л.И. Илиади, Т.В. Ищенко, Е.С. Комарова, П.Е. Крайнев, А.В. Шендрик).

Отмечая актуальность поиска новых теоретических подходов и практических решений к проблеме развития социальной

активности молодежи, Куричкис Н.А. [1, с. 111-115] выявила ряд противоречий между:

- возросшей необходимостью социальной активности в современном обществе, в социализации выпускников школ и неумением ими изучить свои индивидуальные возможности и способности, соотнести их с избираемой профессией, что помогает спланировать жизненный и профессиональный путь;
- необходимостью абстрактно-положительного образа социально активной личности, гражданина и отсутствием реального наполнения этого образа, что приводит к растерянности молодежи при вступлении в самостоятельную жизнь;
- слабой подготовленностью выпускников школ к жизни в социуме, неготовностью интеграции в общество, социально активной жизни в обществе и малой эффективностью существующих педагогических систем развития социальной активности, подготовки к будущей жизнедеятельности и интеграции в общество подрастающего поколения.

Кривых С.В. с учениками рассматривает социальную активность как интегрированное качество личности, характеризующее меру интенсивности, напряженности, темпа осуществления деятельности, стремление к самосовершенствованию и умение действовать на пользу общества. Ученый подчеркивает, что «социальная активность личности отражает потребность в саморазвитии, самоизменении, направлена на самоопределение человека в мире и принятие мира в себе, то есть активное строительство себя как элемента социума, культуры. Важнейшими компонентами социальной активности мы считаем познавательную, аксиологическую, трудовую, общественно-гражданскую, коммуникативную, нравственную, художественно-творческую и другие виды деятельности» (Кривых С.В. [2, с. 128]).

Социально-трудовая активность не может быть сведена к одному из моментов сознания или деятельности личности. Это исходное социальное качество, которое выражает целостное, устойчивое активное отношение к труду, обществу, проблемам его развития и определяет качественные особенности и сознания, и деятельности, и состояний личности. На основе анализа позиций различных авторов, мы выделяем ряд общих существенных признаков социально-трудовой активности личности. К ним относятся представления о социально-трудовой активности как:

- форме деятельности, свидетельствующем о сущностном единстве понятий активности и деятельности;
- деятельности, к которой у человека возникло собственное внутреннее отношение, в которой отразился индивидуальный опыт человека;
- личностно значимой деятельности: форме самовыражения, самоутверждения человека с одной стороны и о человеке, как о продукте активного и инициативного взаимодействия с окружающей социальной средой – с другой;
- деятельности направленной на преобразование окружающего мира;
- качестве личности, личностном образовании, проявляющимся во внутренней готовности к целенаправленному взаимодействию со средой, к самостоятельности.

Социально-трудовая активность может выражаться в различных формах как групповой, массовой, так и индивидуальной деятельности, и поведения. Поэтому в различных источниках выделяется разнообразный набор форм социально-трудовой активности. Среди наиболее значимых выделяют: профессионально-трудовую, общественно-политическую, управленческую, морально-нравственную, досуговую. Каждая из данных форм может характеризоваться как творческая (продуктивная), и нетворческая (репродуктивная).

Большими возможностями формирования социально-трудовой активности учащейся молодежи имеют Межшкольные учебные комбинаты. В 1958 году был принят закон «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии систем народного образования СССР». В 1977 году – Постановлением Совета Министров «О дальнейшем совершении обучения, воспитания учащихся образовательных школ и подготовки их к труду. Советское правительство придавало большое государственное значение подготовке учащихся к будущей трудовой деятельности, было принято специальное постановление «Об организации учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации». Основными задачами межшкольных учебно-производственных комбинатов являлось ознакомление учащихся с трудовыми процессами и содержанием труда рабочих на предприятиях, осуществление профессиональной ориентации, обучение первоначальным навыкам труда по избранной профессии.

Межшкольные учебные комбинаты стали выполнять роль центров профессиональной ориентации среди учащихся и их родителей. Профили трудового обучения определялись с уче-

том местных потребностей в рабочих кадрах имеющейся производственной базы. Межшкольные учебные комбинаты создавались по решению исполнительной власти, отделом народного образования и несколькими предприятиями. Комбинат обслуживал несколько образовательных школ. Отделы народного образования выделяли помещения, а предприятия в соответствии со своими профилями создавали учебно-материальную базу: цеха, участки, лаборатории, выделяли мастеров производственного обучения, хорошо знающих производство.

Опыт, накопленный в 70-80-х годах показал, что создание межшкольных учебно-производственных комбинатов было эффективным, оправдывающим себя на практике способом привлечения производства к прямому участию в подготовке школьников к труду, выбору профессии, что способствует формированию социально-трудовой активности учащейся молодежи.

В декабре 1999 года под № 1437 Правительством Российской Федерации было утверждено «Положение о Межшкольном учебном комбинате» это типовое Положение определяет статус комбината как самостоятельного образовательного учреждения для улучшения условий формирования социально-трудовой активности школьников.

Условия деятельности учебного комбината позволяют моделировать образовательную среду, основанную на реальной проблеме учащихся, использовать современные методики и технологии обучения и профессионального воспитания, обеспечить их социально-трудовую активность. Создание подобных условий в каждой образовательной школе не возможно из-за финансовых и организационных трудностей. К тому же по статусу учебно-материальная база межшкольных учебных комбинатов предназначена в основном для коллективного использования учениками нескольких школ, позволяет в некоторой мере уравнивать их возможности, полнее учесть познавательные интересы учащихся, увязать их техническую подготовку с ведущим профилем обучения образовательного учреждения (естественнонаучный, гуманитарный, художественный, технический и др.)

Межшкольные учебные комбинаты решают важную социальную проблему – формирование социально-трудовой активности школьников, учащиеся могут попробовать свои силы в разных сферах труда, осуществить профессиональные пробы, получить первую профессию через профессиональную подготовку, которая является одним из направлений работы Межшкольных учебных комбинатов.

#### Библиографический список

1. Куричкис, Н.А. Воспитательная система развития социальной активности учащихся-сирот профессионального лицея // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 3.
2. Кривых, С.В. Социально-профессиональная адаптация выпускников сиротских учреждений начального профессионального образования: коллективная монография / С.В. Кривых, И.В. Куричкис, Н.А. Куричкис, С.В. Лактионова. – СПб., 2011.

#### Bibliography

1. Kurichkis, N.A. Vospitatel'naya sistema razvitiya social'noy aktivnosti uchastnikovsirot professional'nogo liceya // Mir nauki, kul'turii, obrazovaniya. – 2011. – № 3.
2. Krivikh, S.V. Social'no-professional'naya adaptatsiya v'pusknikov sirotskikh uchrezhdeniy nachalnogo professional'nogo obrazovaniya: kolektivnaya monografiya / S.V. Krivikh, I.V. Kurichkis, N.A. Kurichkis, S.V. Laktionova. – SPb., 2011.

Статья поступила в редакцию 24.06.14

УДК 63.5.28

**Shumilova N.A. MEANS OF ADAPTATION OF THE RUSSIAN-SPEAKING SCHOOLCHILDREN TO FOREIGN LANGUAGE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT.** In the article the problem of adaptation of the younger students to a foreign language socio-cultural environment with the preservation of their ethnic identity is studied. A school camp is considered as one of the effective means of development and improvement of a child's personality in a foreign language environment on the basis of their own ethnic factors.

**Key words:** adaptation, foreign-language environment, ethnicity.

**Н.А. Шумилова**, ст. педагог Эхтеской гуманитарной гимназии, г. Таллин, Эстония, аспирантка РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: nataly1702@gmail.com

## СРЕДСТВА АДАПТАЦИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Автор обосновывает позицию современной школы, формирующей определённое социокультурное пространство, помогающее социально адаптироваться и формировать ценностные ориентации. В статье раскрывается

проблема адаптации младших школьников к иноязычной социокультурной среде с сохранением их этнической идентичности. Школьный лагерь рассматривается одним из эффективных средств развития и совершенствования личности ребёнка в иноязычной среде на основе собственной этнокультурной принадлежности.

**Ключевые слова:** адаптация, иноязычная среда, этническая принадлежность.

Распад Советского Союза, политические и социальные процессы, привели к образованию самостоятельных государств. Из одной общности «советский народ» население вновь образовавшихся государств оказалось поделено строго на 2 части – титульное население и так называемые «мигранты». Такое кардинальное изменение социально-политической обстановки самым негативным образом сказалось на людях некоренной национальности, особенно для людей старшего поколения. Особенно эти процессы проявились при восстановлении независимости Эстонии. Происходившие в это время в государстве процессы привели к тому, что огромное количество людей неожиданно оказались вынужденными эмигрантами в стране, которую считали своей родиной. Многие не смогли или не посчитали возможным приспособиться к изменившимся условиям.

В результате происшедших событий существенно уменьшилась доля неэстонского населения в стране. В течение последующих 10-15 лет общество оказалось поделено на части: по языковой и этнической принадлежности. При этом всё же не была выполнена задача, поставленная радикальными кругами эстонских властей довести численность неэстонского населения до довоенного уровня, т.е. до 10%. К этому времени в Эстонии осталось порядка 30-32% людей неэстонской национальности, хотя в начале этих процессов их было почти 40%. Стало ясно, что желаемые результаты не были достигнуты. И тогда на вооружение была взята идея ассимиляции, которая нашла отражение в государственной программе «Интеграция в эстонском обществе 2000-2007 годов». Несмотря на то, что в этих программах были обозначены три направления (язык, социальные возможности, правовое закрепление положения этой части населения), на самом деле всё сводилось к освоению эстонского языка и принятию решений по этнонизации почти всех сфер деятельности и, в первую очередь, образовательной.

Социально-политический стресс особенно заметно повлиял на молодёжь, и в связи с этим образовались три условные группы по отношению к дальнейшему процессу интеграции. Это молодые люди, которые:

- интегрировались в эстонскую среду, знающие государственный язык и ставшие причислять себя к титульной нации;
- осознают необходимость владения государственным языком и владеющие языком, грамотные, объективно оценивающие сегодняшнюю ситуацию, мобильные и настроенные в большинстве своём на перспективу вне страны и совершенно чётко осознающие свой идентитет;
- полностью отторгают всё эстонское и по существу формирующие антиэстонское шовинистическое сообщество.

В этих условиях, когда 1/3 населения Эстонии, для которых родным языком является русский (примерно 80% этой части являются русскими по этническому происхождению) возникает проблема: как совместить, с одной стороны, процесс адаптации к государственному устройству и государственным требованиям; с другой стороны – как сохранить этнокультурную принадлежность, самоидентификацию русскоязычного сообщества. Прежде всего, эти вопросы приоритетны для подрастающего поколения.

В сегодняшних условиях русская школа Эстонии оказалась перед лицом совершенно новых и сложных задач. Она взяла на себя не только образовательно-воспитательные функции, но и сформировала определённое социокультурное пространство. Можно утверждать, что школа для большинства русскоязычных детей становится неким гражданским институтом, а не только образовательно-досуговым центром, призванным помочь школьникам полноценно обучаться и развиваться, социально адаптироваться и формировать ценностные ориентации. При этом дети растут лояльными гражданами страны проживания и сохраняют свой идентитет.

Целью нашего исследования является определение возможностей одновременного решения двух задач, которые достаточно сложно совместить, а именно: подготовка детей уже младшего школьного возраста к жизни в современном социуме, основой которого является неродной для этих детей государственный язык, т.е. адаптация к иноязычной государственной среде –

с одной стороны, и сохранение этнокультурной принадлежности или этнокультурной самоидентификации – с другой. Это сохранение означает: понимание своих национальных истоков и национальной истории, овладение богатствами своей национальной культуры без противопоставления её государственной.

Сочетание решения этих задач – сложный процесс, который потребует разработки методологических и методических разработок, проведения социологических опросов как детей, так и родителей, и педагогического сообщества, а также реализации различных практических подходов. Причём, само решение этих задач затрагивает как учебный процесс, так и внеурочную деятельность. В связи с этим возникла необходимость в поиске новых, активных форм, методов, средств обучения, обновления содержания образовательной деятельности детей.

Проблемам этнической идентичности, этнокультурного образования, становления этнического самосознания личности посвящены работы Н.А. Асиповой [1], С.В. Кривых [2; 3], Г.У. Солдатовой [4], Е.Л. Ясюченя [5] и других. «В сложившихся условиях задача формирования культуры нравственных отношений, основанных на этнических и общечеловеческих ценностях, в школах с многонациональным составом учащихся приобретает особую актуальность», подчеркивают С.В. Кривых и Е.Л. Ясюченя [6, с. 4].

Одним из средств решения этой проблемы мы видим школьный лагерь. Учитывая реалии сегодняшнего времени (ускорение темпа жизни, отсутствие свободного времени у родителей), но вместе с тем – желание вовлечь ребёнка в разностороннюю развивающую и образовательную среду, в том числе в каникулярный период, можно утверждать, что школьный лагерь является одной из перспективных форм удачного сочетания дополнительного образования и отдыха, в которой обеспечивается содержательное единство в решении этой задачи. Важно отметить тот факт, что интерес к такому виду детского отдыха в последнее время вырос у родителей многократно в силу совершенно объективных причин: большая занятость родителей; слабая материальная база многих семей; потребность в нахождении ребёнка рядом с домом в привычной обстановке; расширившиеся возможности школьного досуга; доверительное отношение родителей к педагогическому коллективу; возможность общения детей со своими друзьями, одноклассниками, сверстниками в неформальной дружественной обстановке.

В таком лагере, на наш взгляд, многие родители видят и место сохранения, и развития речевой культуры ребёнка на родном языке, возможности формирования товарищеских отношений с людьми своего этнокультурного менталитета. Преимущества же школьного лагеря заключаются в следующем:

1. Ребенок не отрывается от семьи, что создает комфортные психологические условия для ребенка и для родителей.
2. Он чувствует себя социально защищённым в знакомой обстановке, среди своих одноклассников и учителей, не тратит время на адаптацию.
3. Современная техническая оснащённость школ позволяет значительно расширить возможности организации досуга.
4. Близость учреждений культуры и спорта, различных досуговых центров, позволяет разнообразить детский отдых; посещение кинотеатров и театров, различных познавательных мероприятий, которые во время работы лагеря проходят в городе и его окрестностях, позволяет совмещать его с дополнительными формами обучения, в том числе воспитания интереса к своему городу, стране, истории, культуре.
5. Благодаря разветвлённой сети городских учреждений дополнительного образования детей и их высокопрофессиональных специалистов, есть возможности для развития инновационных видов городских лагерей – профильных, например, языковых лагерей или лагерей по интересам.
6. Грамотно организованная работа педагогического коллектива делает отдых детей интересным, увлекательным, полезным, безопасным для здоровья, сочетающимся с воспитанием, развитием и обучением.

Эти факторы являются условиями, позволяющими сделать школьный лагерь интересным и полезным продолжением обра-

звательного-воспитательного процесса. На сегодняшний день городские лагеря с дневным пребыванием детей на базе общеобразовательных учреждений существуют в следующих основных формах:

- лагерь на базе одной общеобразовательной школы (для учащихся данной школы);
- лагерь межшкольный (для учеников двух и более общеобразовательных учреждений);
- лагерь профильный (языковой и др.);

В качестве примера рассмотрим лагерь, работавший на базе Эхтеской гуманитарной гимназии (Эстония) на летних каникулах.

В основе программы школьного лагеря лежат следующие принципы:

- индивидуальный подход к личности ребёнка;
- учет возрастных особенностей детей;
- формирование дружеской среды, которая не заканчивается окончанием работы лагеря;
- создание ситуации успеха;
- добровольность выбора деятельности;
- соответствие педагогических задач ожиданиям детей;
- доступность планируемых форм работы;
- открытость в деятельности отрядов;
- сотворчество.

Цель организации работы лагеря:

- создание системы интересного, разнообразного по форме и содержанию безопасного отдыха и оздоровления детей в городских условиях;
- приобретение и развитие социального опыта;
- укрепление этнокультурной принадлежности.

Задачи:

- организация совместной деятельности педагогического коллектива и участников лагеря;
- создание условий для развития творческих, интеллектуальных, физических способностей детей;

- выявление способностей и интересов каждого ребёнка;
- повышение мотивации детей к получению новых знаний;
- формирование способности к самостоятельному добыванию знаний;
- приобретение детьми практических знаний, умений и навыков, способствующих успешной социализации детей младшего школьного возраста.

Ценность школьного лагеря, базирующаяся на сотворчестве учителя и ребёнка, состоит в том, что он способствует социальному развитию детей, создаёт условия для педагогически целесообразного, психологически комфортного отдыха школьников, способствует сохранению их здоровья, творческой самореализации, общению и разнообразной деятельности, включающей познание, игру, труд, искусство, культуру – для дальнейшего развития и совершенствования личности ребёнка в иноязычной среде.

Результаты анкетирования детей, посещающих школьный лагерь:

- нашёл новых друзей – 90% респондентов,
- мне было интересно – 98 %,
- в лагере я научился чему-то новому – 76 %,
- научился играть в новые игры – 67%,
- продолжу заниматься тем, что понравилось – 57%,
- обязательно приду в лагерь ещё – 92%,
- стал понимать, в какой стране я живу-70%.

Таким образом, школьный лагерь как правильно организованная система летнего дополнительного образования, базирующаяся на актуализации интересов и потребностей ребенка, способна решить целый комплекс задач: содействовать самореализации личности ребенка, способствовать сохранению этнокультурной принадлежности, становлению этнического самосознания ребенка, обогащению социального опыта школьников в иноязычной среде, а главное – понимание своих этнических истоков, сохранение своей этнической культуры без противопоставления её государственной.

#### Библиографический список

1. Асипова, Н.А. Актуализация кросскультурных процессов и этнопедагогическое образование // Известия академии педагогических и социальных наук. – 2003. – Вып. 7.
2. Кривых, С.В. Воспитание этнического самосознания личности. – Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011.
3. Кривых, С.В. Становление этнического самосознания личности // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1(20).
4. Солдатова, Г.У. Этническая идентичность и этнополитическая мобилизация // Демократизация и образы национализма в Российской Федерации 90-х годов. – М., 1996.
5. Ясюченя, Е.Л. Основы поликультурного воспитания. – СПб., 2013.
6. Кривых, С.В. Становление этнического самосознания студентов педагогического колледжа / С.В. Кривых, Е.Л. Ясюченя. – СПб., 2008.

#### Bibliography

1. Asipova, N.A. Aktualizaciya krosskul'turnikh processov i ehtnopedagogicheskoe obrazovanie // Izvestiya akademii pedagogicheskikh i social'nykh nauk. – 2003. – Vihp. 7.
2. Krivikh, S.V. Vospitanie ehtnicheskogo samosoznaniya lichnosti. – Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011.
3. Krivikh, S.V. Stanovlenie ehtnicheskogo samosoznaniya lichnosti // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2010. – № 1(20).
4. Soldatova, G.U. Ehtnicheskaya identichnost' i ehtnopoliticheskaya mobilizaciya // Demokratizaciya i obrazhi nacionalizma v Rossijskoj Federacii 90-kh godov. – M., 1996.
5. Yasyuchenya, E.L. Osnovih polikul'turnogo vospitaniya. – SPb., 2013.
6. Krivikh, S.V. Stanovlenie ehtnicheskogo samosoznaniya studentov pedagogicheskogo kolledzha / S.V. Krivikh, E.L. Yasyuchenya. – SPb., 2008.

Статья поступила в редакцию 24.06.14

УДК 378.14

*Bagachuk A.V., Kizelevich I. Ye. PREPARATION FOR RESEARCH ACTIVITY AMONG FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE COMPETENCE APPROACH.* The paper concerns the specific features of training of students in a pedagogical higher education institution in the sphere of projecting and realization of research activity in the future profession in a format of Federal State Educational Standard for higher education. Some guidelines how to develop organizational methods of this cognitive activity of future mathematics teachers in the course of their vocational training are given.

**Key words:** research activity, competence-based approach, future teachers of mathematics, professional training, Federal State Educational Standard of Higher Vocational Education.

**А.В. Багачук**, канд. физ.-мат. наук, доц. каф. математического анализа и методики обучения математике в вузе Красноярского гос. педагогического университета им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: bagachuk@mail.ru; **И.Е. Кизелевич**, студентка института математики, физики и информатики Красноярского гос. педагогического университета им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: inna.kiz@mail.ru



## ПОДГОТОВКА К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА\*

Статья посвящена особенностям подготовки студентов педагогического вуза к проектированию и реализации исследовательской деятельности в будущей профессии в формате ФГОС ВПО. Приведены некоторые рекомендации к разработке организационно-методического обеспечения рассматриваемого вида познавательной деятельности будущих учителей математики в процессе их профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность, компетентностный подход, будущий учитель математики, профессиональная подготовка, ФГОС ВПО.

Состояние современной системы образования характеризуется принципиальным пересмотром культурно-образовательных традиций, всесторонним повышением инновационной активности, способствующей радикальному изменению отношения к знаниям и путям их получения. В свете этих изменений становится очевидной потребность сферы образования в специализации, умеющих принимать адекватные и оптимальные решения в различных проблемных ситуациях. Об этом свидетельствуют ФГОС ВПО по педагогическому направлению подготовки, в которых основная цель профессионального образования конкретизирована требованиями к результатам освоения основной образовательной программы бакалавриата, представленными общекультурными и профессиональными компетенциями. Среди них выделены компетенции в области научно-исследовательской деятельности как одним из видов профессиональной деятельности бакалавров – будущих учителей. Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что готовность к исследовательской деятельности выступает как показатель нового качества профессионально-педагогической подготовки.

Однако, проведенные нами мониторинговые исследования в институте математики, физики и информатики КГПУ им. В.П. Астафьева с целью выяснения, насколько удовлетворены студенты качеством подготовки к исследовательской деятельности, а также оценки уровня готовности студентов к ее реализации в будущей профессии свидетельствуют о том, что у большинства респондентов наблюдаются значительные затруднения в проектировании и реализации данного вида деятельности. Согласно результатам опроса среди всех перечисленных аспектов подготовки студентов к исследовательской деятельности наиболее «популярным» оказался теоретико-методологический. Его отметили более трети респондентов. Что касается проектирования методического обеспечения исследовательской деятельности учащихся, а также владения диагностическими методами педагогического исследования, то лишь 10% из числа опрошенных подтвердили свою готовность в этих аспектах и наличие минимального опыта их реализации. Последнее, на наш взгляд, позволяет сделать предположение о слабой методической подготовке студентов, а также об отсутствии такого рода деятельности в содержании педагогической практики. Большинство студентов (38%) приобрели опыт исследовательской деятельности в ходе обязательных учебных занятий. Что касается старших курсов, то, в основном, участие большинства студентов в исследовательской работе ограничивается курсовым и дипломным проектированием. Этот факт может свидетельствовать о том, что, либо студенты младших курсов практически не привлекаются к участию в различных формах организации научно-исследовательской работы в подразделениях вуза. Либо, причина подобной ситуации заключается в отсутствии эффективной системы организации исследовательской деятельности студентов, особенно на младших курсах. При оценивании собственного уровня готовности к исследовательской деятельности в будущей профессии около двух третей респондентов указали низкий уровень, лишь 22% – средний. Отметим, что в процессе осуществления диагностики мы исходили из того, что только обобщение полученных по каждому компоненту результатов позволит выявить целостную картину уровня готовности студентов к исследовательской деятельности.

Результаты мониторинговых исследований, проводимых авторами, позволяют утверждать, что, несмотря на признаваемую всеми значимость рассматриваемого явления в педагогической науке и образовательной практике, оно не реализует своих объективных возможностей в полной мере. Сложившаяся традиционная система педагогического сопровождения исследовательской деятельности студентов в вузах в определенной

степени устарела и требует обновления в связи с переходом на компетентностный формат образования. В этой связи представляется целесообразным рассмотреть технологический аспект подготовки к исследовательской деятельности будущих учителей в условиях реализации компетентностного подхода.

Понятие «исследовательская деятельность» в философии, науковедении, психологии и педагогике имеет многоплановое смысловое наполнение. Исследовательская деятельность, как известно из гносеологии, является одним из видов познавательной деятельности человека. В отличие от стихийно-эмпирической познавательной деятельности, она осуществляется специальными средствами познания, отличается характером целеполагания и требованиями к точности понятийно-терминологического аппарата. В процессе ее осуществления изучаются не только используемые в непосредственной практике объекты, но и новые, выявленные в ходе развития самой науки, нередко задолго до их практического применения. В результате чего получаемые новые знания характеризуются надежностью, обоснованностью, объективностью, доказательностью и точностью. Говоря об исследовательской деятельности, следует подчеркнуть, что как способ получения научно обоснованных знаний она строится на основе особого вида логически систематизированного рассуждения, на который распространяются требования логической последовательности, непротиворечивости и системности [1].

В основе представлений об исследовательской деятельности в сфере образования лежат идеи выдающихся отечественных психологов: культурно-историческая теория Л.С. Выготского, идеи проблемного обучения И.Я. Лернера, концепция развивающего обучения В.В. Давыдова, теория рефлексивного мышления Н.Г. Алексева, идеи о развитии субъектности в онтогенезе В.И. Слободчикова и др. В настоящее время в педагогической психологии чрезвычайно высок интерес к рассматриваемому виду деятельности личности как важнейшему образовательному ресурсу. Исследовательская деятельность при этом рассматривается как особый вид интеллектуальной деятельности, возникающий в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения.

Говоря о дидактической специфике исследовательской деятельности студента в условиях реализации компетентностного подхода, подчеркнем, что под ней мы будем понимать личностно и социально значимую познавательную деятельность, осуществляемую в рамках образовательного процесса в вузе в соответствии с логикой научного поиска, направленную на формирование общекультурных и профессиональных компетенций студента. Продуктом такого рода деятельности являются субъективно новые для студента знания об исследуемом объекте, однако субъективный характер «открытий» может приобретать определенную объективную значимость и новизну.

Что касается роли и места исследовательского компонента в профессионально-педагогической деятельности учителя, то важно подчеркнуть, что учитель, как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами и логикой научного поиска. Однако в процессуальном аспекте здесь имеется ряд специфических характеристик: 1) временная спрессованность общей структуры исследования учителя вследствие оперативного характера педагогического труда, что ограничивает возможности надежного выбора лучшего варианта решения проблемной ситуации; 2) умение прогнозировать, предвидеть на основе восприятия частичных результатов своей деятельности ее перспективный целостный результат; 3) осуществление исследовательского процесса в публичной обстановке. В понимании сущности исследовательской деятельности в пе-

Таблица 1

Цели исследовательской деятельности будущих учителей математики в процессе профессиональной подготовки

Когнитивный аспект	Деятельностный аспект	Ценностный аспект
<p><i>Студент знает:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– специфику методологического аппарата и логику педагогического исследования;</li> <li>– основные методы решения математических задач на базе школьного курса математики и множественность стратегий их использования в нестандартных ситуациях;</li> <li>– цели и особенности реализации исследовательской деятельности учащихся в процессе обучения математике;</li> <li>– способы проектирования и реализации педагогического сопровождения исследовательской деятельности учащихся в процессе математической подготовки с учетом их возрастных индивидуальных особенностей.</li> </ul>	<p><i>Студент умеет:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– обнаруживать проблемы в области математического образования и осуществлять их теоретико-методологическое осмысление;</li> <li>– проводить самостоятельное исследование, осуществлять совместную научно-исследовательскую деятельность в научном коллективе;</li> <li>– решать исследовательские математические задачи для всех возрастных категорий учащихся основной и старшей общеобразовательной школы на основе конструирования новых или реконструирования уже известных способов и приемов;</li> <li>– разрабатывать методическое обеспечение исследовательской деятельности школьников в процессе обучения математике с учетом их возрастных индивидуальных особенностей;</li> <li>– реализовывать педагогическое сопровождение исследовательской деятельности учащихся в процессе обучения математике, используя возможности образовательной среды образовательного учреждения.</li> </ul>	<p><i>Студент</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– осознает роль и значение исследовательской деятельности для личностного и профессионального развития, социально-профессиональной адаптации;</li> <li>– осознает значимость включения исследовательской деятельности в процесс обучения математике школьников для раскрытия их творческого потенциала и формирования ценностных ориентаций.</li> </ul>

дагогической профессии мы разделяем точку зрения В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, В.А. Сластенина и др. о том, что для ее успешной реализации в процессе обучения в вузе студентам необходимы, с одной стороны, устойчивые эмоциональные предпосылки. С другой стороны, эффективность исследовательской деятельности студентов так же определяется адекватными, реалистичными когнитивными предпосылками, выражающимися в развернутых систематизированных представлениях о роли исследовательского компонента в будущей профессиональной деятельности. Наличие данных подходов актуализирует проблему уточнения специфики, выявления организационно-методических условий проектирования и реализации исследовательской деятельности студентов – будущих учителей математики в формате компетентностного подхода и разработки соответствующего методического обеспечения. В этой связи приведем некоторые позиции, выявленные авторами в процессе теоретического исследования и опытно-экспериментальной работы в обозначенном направлении.

1. Цели исследовательской деятельности будущих учителей математики необходимо определять в виде диагностической модели их общекультурных и профессиональных компетенций. Исходя из характеристики профессиональной деятельности бакалавров по педагогическому направлению подготовки, а также анализа ФГОС ООО, в качестве основных целей исследовательской деятельности будущих учителей математики можно выделить следующие: 1) углубление и развитие знаний и умений в области высшей математики и дидактики математики, приобретение опыта их использования в профессиональной деятельности учителя; 2) формирование умений и приобретение опыта проведения как самостоятельных, так и коллективных научных исследований в области математического образования; 3) формирование умений и установок на поиск способов проектирования и путей реализации педагогических новшеств по формированию и развитию исследовательской деятельности учащихся во всех ее проявлениях в процессе математической подготовки; 4) развитие ценностного отношения к исследовательской деятельности в будущей профессии, осознание ее важности в личностном и профессиональном становлении будущего учителя-предметника. Безусловно, учитывая компетентностный формат образования, такое описание целей нуждается в конкретизации для того, чтобы трансформироваться в личные цели студента. Исходя из общей структуры компетенций и их диагностических моделей, представленных в работе [2], выделим в целях исследовательской деятельности студентов – будущих учителей математики три аспекта (когнитивный, праксиологический и аксиологический) и опишем их в виде требований к уровню освоения этого вида деятельности в процессе профессиональной подготовки (таблица 1).

2. Необходимо усилить исследовательский аспект содержания учебно-познавательной деятельности студентов в процессе профильной подготовки. С одной стороны, согласно основным принципам личностно ориентированного обучения элементы содержания образования можно представить в виде разноразмерных исследовательских, проектных задач. Отметим, что при этом важно использовать как можно больше задач открытого типа, которые дают возможность продуцировать возможные решения (гипотезы), развивать различные качества мышления. В психолого-педагогической науке существует много трудов, посвященных проблеме использования задач в обучении и, в частности, обучении математике. Особый интерес в данном контексте представляют работы, связанные с обучением специальным эвристическим приемам решения задач (И.И. Ильясков, Д. Пойа, В.Н. Соколов и др.).

С другой стороны, следуя логике контекстного обучения, рассматриваемого как средство реализации компетентностного подхода [3], усвоение содержания учебных дисциплин возможно осуществлять в условиях диалога как особой дидактико-коммуникативной среды посредством имитации социально-ролевых и пространственно-временных условий будущей профессиональной деятельности. Это способствует формированию активной субъектной позиции будущего учителя, позволяющей понять ограниченность своих возможностей в каждой конкретной ситуации и необходимость выхода за рамки уже известного, обращения к новому. Содержание же образования выступает в этом случае как объект практического освоения, анализа и сознательного выбора студентом.

Кроме того, в образовательный процесс необходимо включить такие формы, методы и технологии деятельности, которые обеспечивали бы личностное участие студента в процессе проектирования его образования и стимулировали студентов на самостоятельное открытие нового знания (проблемное обучение, технология сотрудничества и др.).

3. Начиная с младших курсов, студентов необходимо привлекать к участию в разных видах научно-исследовательской работы в рамках плана научной работы различных подразделений вуза. При этом такое участие может выражаться как в выполнении технических заданий, в осуществлении опытно-экспериментальной работы научных проектов, так и в привлечении студентов к организации и проведению различных научных мероприятий. Стратегический подход к решению обозначенной задачи, на наш взгляд, требует разработки в вузе программы вовлечения студентов – будущих учителей в исследовательскую деятельность, начиная с младших курсов. Системное проектирование и реализация такой программы должны характеризоваться следующими основными принципами: 1) принципом адекватности существующим условиям; 2) принципом комплексности; 3) принципом реа-

лизуемости в современных социокультурных условиях; 4) принципом управляемости; 5) принципом востребованности результатов в образовательной системе вуза [4].

4. Как известно, некоторые виды и способы исследовательской деятельности будущего учителя (например, планирование и проведение педагогического эксперимента) могут быть реализованы только в его практической деятельности. Для этого в вузе должна быть создана соответствующая система организации педагогической практики с обязательным присутствием этапа так называемой симуляционной практики, широко используемой в западной модели профессионально-педагогической подготовки. Основная цель реализации такого этапа практики будет заключаться в осмыслении студентами опыта учителей математики по проектированию и реализации учебного процесса, направленного на освоение различных видов учебно-познавательной деятельности в процессе математической подготовки; знакомстве с текущим состоянием и проблемами организационно-методического обеспечения математической подготовки учащихся, в том числе и их исследовательской деятельности, в образовательном учреждении. Кроме того, наличие такого этапа в системе организации педагогической практики позволит студентам реализовать свои исследовательские умения в «лабораторных» условиях. Для формирования у студентов готовности к проектированию и реализации педагогического сопровождения исследовательской деятельности учащихся необходимо, также, на наш взгляд, наличие проектировочного этапа, связанного с самостоятельной оригинальной разработкой и реализацией некоторых компонентов методического обеспечения данного вида деятельности учащихся: созданием проектно-исследовательских заданий по математике, требующих нестандартных решений; формированием мотивов к исследовательской деятельности у уча-

щихся и др. Все это обуславливает необходимость создания и развития новых форм сотрудничества различных образовательных учреждений, в том числе школа-вуз, позволяющих успешно преодолеть несовершенство воплощения инноваций в образовательную практику. Такого рода сотрудничество (педагогический консалтинг, экспериментальные площадки, педагогическая интернатура и др.) способствует вовлечению студентов в качестве руководителей и консультантов учебных исследований в процесс формирования и развития исследовательской деятельности учащихся. Кроме того, оно позволяет устранить противоречие между достижениями в педагогической науке и их реализацией в образовательной практике.

В заключении отметим, что реализация представленных выше идей составляет основу обновления исследовательского компонента профильной подготовки будущего учителя математики в условиях реализации компетентностного подхода. Опыт-но-экспериментальная работа, осуществляемая нами в естественных условиях образовательного процесса института математики, физики и информатики КГПУ им. В.П. Астафьева, с одной стороны, убедила нас в перспективности реализации представленных идей с целью формирования и развития исследовательской деятельности студентов, с другой стороны, выявила ряд трудностей и проблем, которые предстоит решать. К ним относятся: повышенные временные затраты преподавателей, собственные профессиональные стереотипы поведения и др.

*\* Работа выполнена в рамках «Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева», победившей в конкурсе поддержки программ стратегического развития вузов Минобрнауки РФ (программа № 2011–ПР–217, проект 14/12)*

#### Библиографический список

1. Швырев, В.С. Научное познание как деятельность. – М., 1984.
2. Шкерина, Л.В. Критериальная модель и уровни сформированности компетенций студентов – будущих бакалавров в формате ФГОС ВПО / Л.В. Шкерина, М.Б. Шашкина, А.В. Багачук // Сибирский пед. журн. – 2012. – № 7.
3. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М., 2004.
4. Багачук, А.В. Принципы проектирования и реализации программы вовлечения студентов – будущих учителей в исследовательскую деятельность // Образование и общество. – 2013. – № 4(81).

#### Bibliography

1. Shvihrev, V.S. Nauchnoe poznanie kak deyatel'nost'. – M., 1984.
2. Shkerina, L.V. Kriterijalnaya model' i urovni sformirovannosti kompetencij studentov – budutikh bakalavrov v formate FGOS VPO / L.V. Shkerina, M.B. Shashkina, A.V. Bagachuk // Sibirskij ped. zhurn. – 2012. – № 7.
3. Verbitskij, A.A. Kompetentnostnij podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya. – M., 2004.
4. Bagachuk, A.V. Principih proektirovaniya i realizacii programmih vovlecheniya studentov – budutikh uchitelej v issledovatel'skuyu deyatel'nost' // Obrazovanie i obshchestvo. – 2013. – № 4(81).

*Статья поступила в редакцию 17.07.14*

УДК 378

**Balchugov S.G., Naumov P.Y. A COMPLEX OF PEDAGOGICAL MEANS FOR DEVELOPING READINESS OF A FUTURE OFFICER TO CARRY OUT RESEARCH.** The article presents the results of the research of pedagogical means that help develop readiness of officers to accomplish research activity and to do science. The author proposes to use a complex of means developed by the formation of this phenomenon. The paper has conclusions that are based on the results of the investigation.

**Key words:** pedagogical means, readiness, formation, research activities, future officer, scientific approaches.

**С.Г. Бальчугов**, научно-исследовательский и редакционно-издательский отдел ФГКВУВПО «Новосибирский военный институт внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России», г. Новосибирск, E-mail: vnok00@ngs.ru; **П.Ю. Наумов**, канд. пед. наук, ФГКВУВПО «Новосибирский военный институт внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России», г. Новосибирск, E-mail: vnok00@ngs.ru

## КОМПЛЕКС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлены результаты исследования педагогических средств формирования готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности. Авторами предлагается к использованию разработанный комплекс педагогических средств формирования готовности будущих офицеров к научно-исследовательской деятельности. На основе результатов работы делаются соответствующие выводы.

**Ключевые слова:** педагогические средства, готовность, формирование, научно-исследовательская деятельность, будущие офицеры, научные подходы.

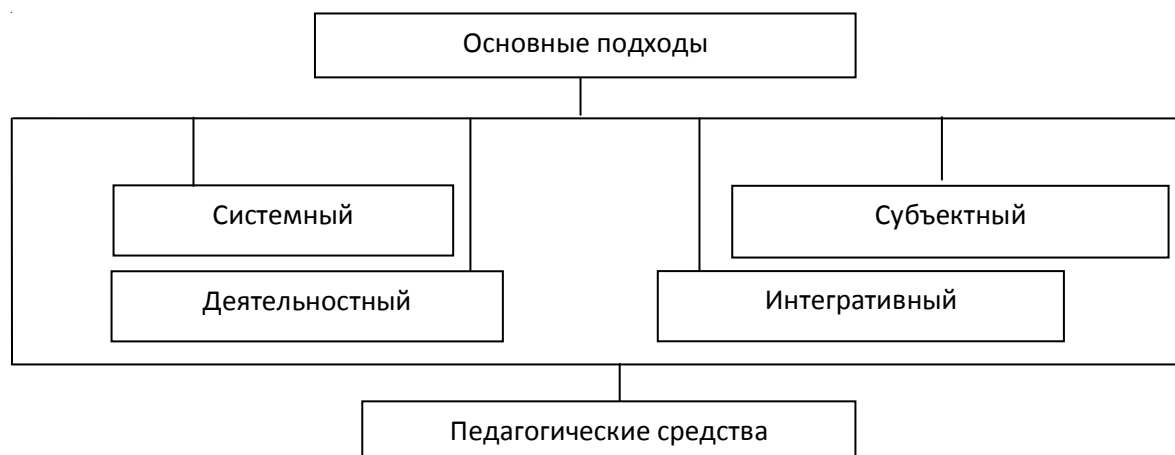


Рис. 1. Научные подходы к выявлению и реализации педагогических средств формирования готовности будущих офицеров к научно-исследовательской деятельности

Результативность формирования готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности детерминирована как педагогическими условиями, так и педагогическими средствами, которые должны быть комплексно внедрены в реальный образовательный процесс военного вуза.

Проанализируем характеристику, сущность и структуру педагогических средств формирования готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности в данной статье более подробно.

С целью выявления и внедрения педагогических средств, обеспечивающих результативность формирования готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности, нами были определены научные подходы к их реализации: системный; деятельностный; субъектный; интегративный (рис. 1).

Рассмотрим их сущность и содержание применительно к задаче по выявлению и внедрению педагогических средств более подробно.

При системном подходе (В.П. Беспалько [1; 2], Б.Ф. Ломов [3], Н.В. Кузьмина [4; 5], В.Н. Садовский [6; 7], А.И. Уемов [8], Э.Г. Юдин [9] и др.) анализируемые педагогические средства представляются как система, являющаяся определенной целостностью, имеющая свою структуру, которая состоит из взаимосвязанных элементов, выполняющих определенные функции.

В рамках деятельностного подхода (Л.С. Выготский [10], А.Н. Леонтьев [11], С.Л. Рубинштейн [12] и др.) осуществлялось внедрение в образовательный процесс разработанных средств формирования через различные формы, типы и виды образовательной деятельности.

Субъектный подход (А.В. Брушлинский [13], В.П. Зинченко [14], Д.А. Леонтьев [15], В.М. Розин [16], Э.В. Сайко [17] и др.) реализуется в образовательной деятельности через качества личности, коллектива и общества, которые характеризуют их как самостоятельных субъектов. Субъектность является сложным социокультурным образованием, которое посредством взаимодействия человека и деятельности, на различных этапах, выполняет важную задачу по самоопределению человека в социуме. Субъектность обеспечивает такое качество, как самостоятельность, столь важное для осуществления научно-исследовательской деятельности и становлении личности ученого, освоения педагогических средств.

Интегративный подход (В.А. Лекторский [18], А.Я. Найд [19; 20], В.Ю. Новожилов [21] и др.) при формировании готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности военного вуза представляется оптимальным, так как сфокусирован на интеграции всех компонентов образовательного процесса.

Чтобы процесс разработки педагогических средств формирования готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности достиг определенной цели, прежде чем переходить к анализу сконструированных нами педагогических средств, необходимо осмыслить семантику словосочетания «педагогические средства».

И.Т. Фролов под средствами понимает совокупность всех вещественных элементов, которые человек использует для воз-

действия на предмет собственной деятельности с целью развития уже имеющихся или формирования новых характеристик [22].

Понятие *средства* в педагогике используется для обозначения одного из компонентов деятельности педагога и обучаемых, наряду с другими компонентами педагогического процесса [23].

В педагогике под педагогическими средствами понимают материальные объекты и предметы духовной культуры, необходимые для организации и осуществления воспитательно-образовательного процесса, а также развития обучаемых; предметное сопровождение процесса обучения и воспитания, а также различная деятельность, к которой привлекают учащихся [24].

Средства обучения – материальные и идеальные объекты, которые вовлекают в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагога и учащегося; средство для усвоения основ наук, предназначенное для обучающихся (А.С. Лында [25], Н.М. Розенберг [26], С.Г. Шаповаленко [27]); система учебно-методического обучения образовательного процесса [28]; учебник, в котором материально фиксируется подлежащий усвоению конкретный учебный материал, способы и последовательность организации основных элементов учебного процесса [29]; учебники и деятельность учащегося и преподавателя [4]; учебник как информационное средство и методика обучения [30].

Различные авторы [2; 7; 31; 32 и др.] в своих исследованиях выделяют следующие функции средств обучения:

- наглядности;
- информативности;
- компенсаторности;
- адаптивности;
- адекватности;
- интегративности;
- инструментальная функция;
- мотивационная функция и др.

Т.С. Назарова и Е.С. Полат [31] в своих работах видят перспективы развития средств обучения в сокращении номенклатуры пособий (принципы комплектности, необходимости и достаточности); расширении их функциональных возможностей (принцип полифункциональности), создании условий для комплектования средств обучения и разработки системы средств обучения (принцип комплексности); разработке комплектов для самостоятельных занятий учащихся, в том числе исследовательских и практических работ для разных уровней обучения (принцип вариативной дифференциации); создании модульных (в том числе и компьютерных) комплектов специального назначения для специализированных и интегрированных практикумов, обеспечивающих внедрение новых технологий обучения (принцип модульности и интерактивности).

Объекты, выполняющие функцию средства обучения, классифицируются по разным основаниям: по их свойствам; по субъектам деятельности; по влиянию на качество знаний и развитие различных способностей; по их эффективности в педагогическом процессе [23].

По субъекту деятельности средства можно условно разделить на средства преподавания и средства учения. Первые име-



Рис. 2. Классификация педагогических средств по В.С. Безруковой

ют существенное значение для реализации информационной и управляющей функции педагога [23].

С точки зрения выполнения функций средства обучения делятся на: а) технические средства передачи информации; б) технические средства контроля знаний; в) технические средства формирования практических навыков; г) технические средства самообучения [33].

По составу объектов средства обучения разделяются на материальные и идеальные. К материальным средствам относятся: учебники и учебные пособия; таблицы, модели, макеты и другие средства наглядности; учебно-технические средства; учебно-лабораторное оборудование; учебные помещения, мебель, микроклимат; расписание занятий, режим питания и другие материально-технические условия обучения. Идеальные средства обучения – те усвоенные ранее знания, умения, которые используют педагоги и курсанты, для усвоения новых знаний; орудие освоения культурного наследия новых культурных ценностей. Идеальные средства в форме материализации ис-

пользуются первоначально для общения, в речи педагога и курсантов – как краткое, символическое обозначение объектов [25].

В педагогической науке существует множество других классификаций средств обучения. Например, В. Оконь предлагает следующую классификацию средств обучения:

I. Простые средства:

1) словесные средства: учебники и другие печатные тексты; 2) простые визуальные средства: оригинальные предметы, модели, картины, диаграммы, карты.

II. Сложные средства:

1) механические визуальные средства, позволяющие передавать изображения с помощью технических устройств (например, фотоаппарата, диаскопа, эпидиаскопа, микроскопа, телескопа и др.); 2) аудиальные средства, позволяющие передавать звуки и шумы с помощью проигрывателя, магнитофона или радио и др.; 3) аудиовизуальные средства, объединяющие изображение со звуком: звуковой фильм, телевидение, видеотелефоны, видеомагнитофоны и др.; 4) средства, автоматизирующие процесс обучения [34].

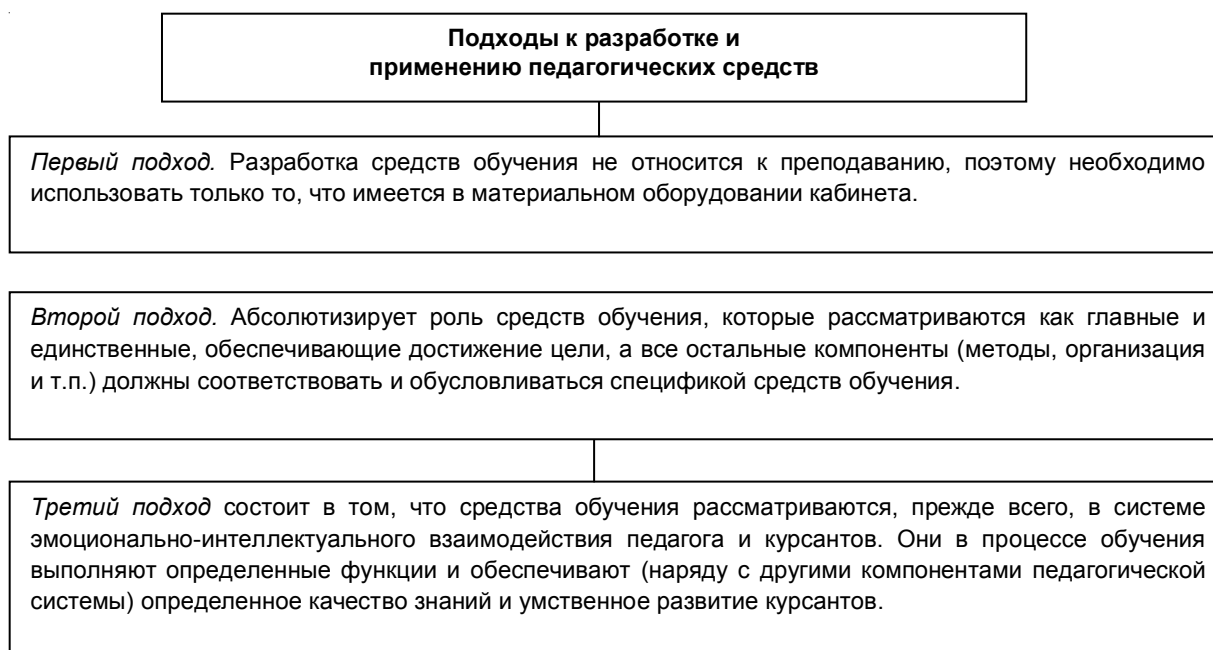


Рис. 3. Подходы к разработке и применению педагогических средств



Рис. 4. Комплекс педагогических средств формирования готовности будущих офицеров к научно-исследовательской деятельности

В.С. Безрукова в своей работе [35] делит средства обучения на *шесть* групп (рис. 2).

В структуре педагогических средств некоторые авторы выделяют наглядные пособия как системообразующие, которые выполняют следующие функции: а) ознакомление с явлениями и процессами, которые не могут быть воспроизведены в образовательном учреждении; б) ознакомление с внешним видом предмета в его современном виде и в историческом развитии; в) наглядное представление о сравнении или изменении характеристик явления или процесса; г) этапы эксплуатации, изготовления или проектирования изделия; д) наглядное представление об устройстве предмета и принципах его действия, управления им, технике безопасности; е) ознакомление с историей науки и перспективы ее развития [24].

Наглядные пособия обычно классифицируются на *три* группы: а) объемные пособия (модели, коллекции, приборы, аппараты и т.п.); б) печатные пособия (картины, плакаты, портреты, графики, таблицы и т.п.); в) проекционный материал (кинофильмы, видеофильмы, слайды и т.п.) [36].

В использовании любого вида средства педагогического процесса необходимо соблюдать меру и пропорции, определяемые закономерностями процесса обучения, в частности, законом *интерполяции*. Оптимальным следует считать при изучении трудной темы 4-5 демонстраций на занятие, считая средства самообразовательной деятельности курсантов, адъюнктов и средства контроля [37].

Э.Г. Скибицкий отмечает, что в настоящее время в педагогической практике широко распространены *три* подхода к разработке, конструированию и применению средств обучения (рис. 3), [37].

Средства обучения вошли в структуру педагогического процесса с появлением наглядных средств, учебного оборудования, технических средств обучения (ТСО), компьютеров, обучающих и контролирующих машин, диапроекторов и др. С помощью средств педагогического процесса легче хранить, быстрее извлекать для использования самую разнообразную информацию

на занятиях. Они помогают педагогу эффективнее решать профессиональные задачи, оптимизировать процесс обучения. Однако применение средств педагогического процесса требует специальной подготовки педагога и курсантов, адъюнктов. Перед использованием ТСО их необходимо обучить пользоваться ими [37].

В рамках нашей работы педагогические средства рассматриваются как определенный комплекс, включающий в себя педагогическую программу, интегрированный курс, дидактическое обеспечение курса, диагностический комплекс. В совокупности они обеспечивают научную направленность образовательного процесса в военном вузе будущих офицеров (материальные и идеальные средства). В качестве материальных объектов процесса обучения выступают учебно-методические пособия, методические материалы, в качестве идеальных объектов – педагогическая программа, интегрированный курс «*Основания научно-исследовательской деятельности*».

По нашему мнению, результативность формирования готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности достигается использованием предложенных педагогических средств (рис. 4).

Рассмотрим каждый компонент вышеперечисленного комплекса педагогических средств более подробно.

1. Под педагогической программой формирования готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности мы понимаем определенную совокупность взаимосвязанных компонентов, внедренных в образовательный и научный процесс военного вуза, главной целью которых является результативное формирование готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности, и выработку практических рекомендаций по оптимизации данного процесса.

В нашем исследовании данное педагогическое средство выполняет следующие функции: *организационно-управленческую, процессуально-результативную и контрольно-корректирующую*.

Функции данного педагогического средства выполняются через решение следующих задач:

- организация, мотивация, контроль и оптимальное совершенствование процесса формирования готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности;
- постоянный анализ и своевременная корректировка работы по формированию готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности;
- обеспечение непрерывности и всесторонности организации, контроля и совершенствования формирования готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности.

2. Интегрированный курс «*Основания научно-исследовательской деятельности*» как средство формирования готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности.

По нашему мнению, одним из основных в разработанном нами комплексе педагогических средств формирования готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности является интегрированный курс.

Целью обучения курсантов в военном вузе является их подготовка к продолжению образования и формирование профессиональных и личностных качеств будущего офицера – лидера, получение научных знаний, необходимых для дальнейшей служебно-боевой деятельности на высоком уровне. В настоящее время активно происходит изменение профессионального сознания, переосмысление роли научных знаний в системе подготовки офицерских кадров, понимание этих знаний как методологической платформы для формирования профессионализма будущего офицера, что требует взаимопроникновения и взаимодействия этих знаний на философском, общенаучном и частнонаучном уровнях, а значит, и интеграции учебных дисциплин.

Ключевые положения об интеграции различных материальных и идеальных объектов с давних пор имели место быть как в отечественной, так и в зарубежной философской и педагогической науках (А. Дистервег [38], Я.А. Коменский [39], К.Д. Ушинский [40] и др.).

Идеи теории интеграции применяли психологи для исследования мотивации деятельности человека и разработки комп-

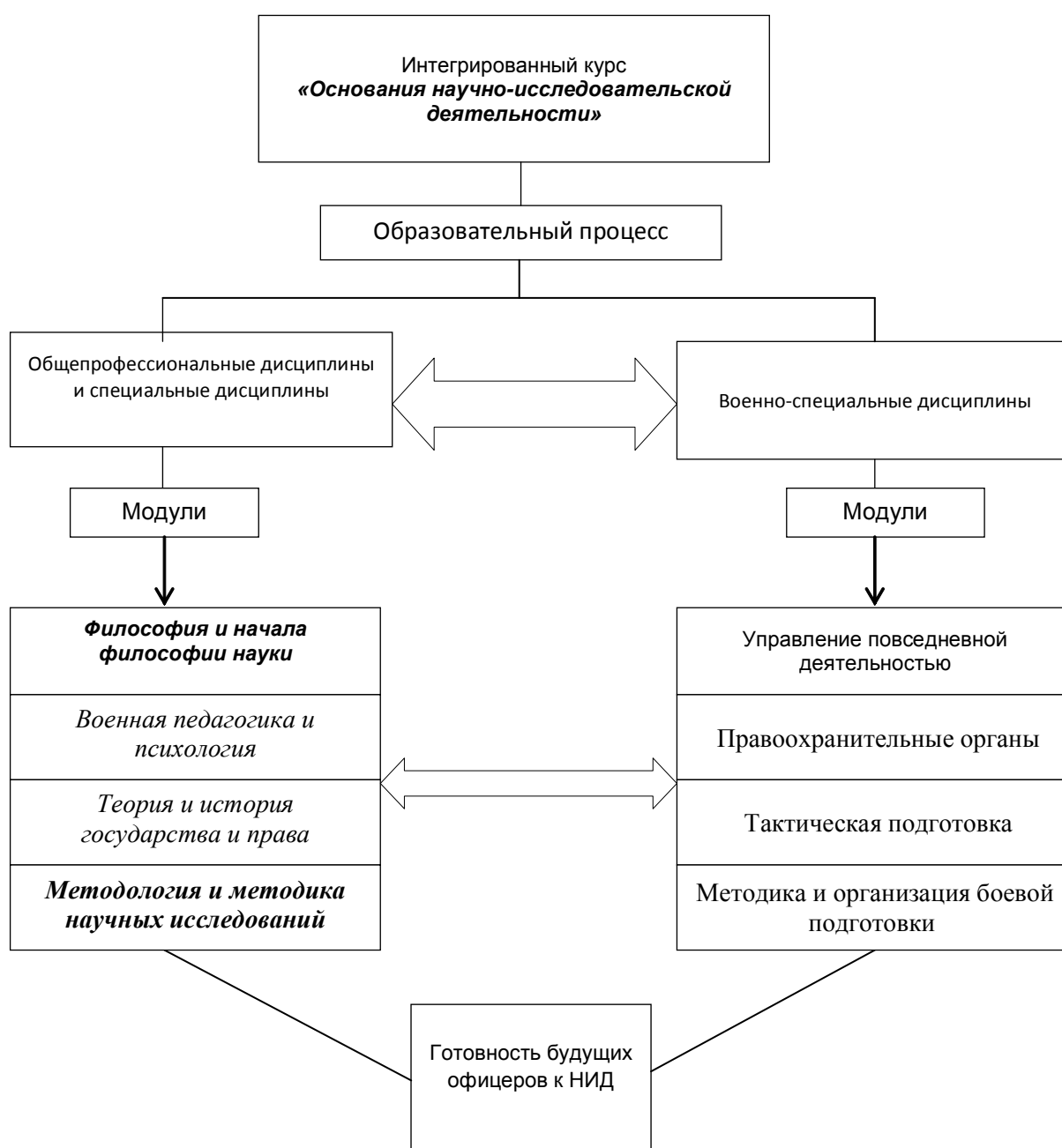


Рис. 5. Структура интегрированного курса «Основания научно-исследовательской деятельности»

лексного подхода к обучению (Л.С. Выготский [10], А.Н. Леонтьев [41], Л.А. Шипилина [42] и др.).

Стоит отметить, что идеи интеграции широко исследуются в математических и биологических науках, поэтому неслучайно общенаучную реализацию они получают в рамках системного подхода, где интеграция является одной из характеристик различных систем.

Исследователи утверждают, что интеграция возможна, если: а) есть ранее разобщенные компоненты; б) есть объективные следствия для их объединения; в) они объединены с помощью синтеза; г) результатом объединения выступает система, обладающая целостностью [43 и др.].

Термин «интеграция» трактуется в различных источниках как: сторона процесса, развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов [44]; объединение, органическое слияние образовательных учреждений, систем, содержания образовательных программ разных предметов и разных предметных областей [45]; восстановление, восполнение, объединение частей в целое, причем не механическое соединение, а взаимопроникновение, взаимодействие, взаимовыдвижение [37]; процесс и результат взаимодействия его структурных элементов, сопровождающиеся ростом системности и уплотненности знаний учащихся, повышением мотивации к изучению общеобразовательных дисциплин [19] и др.

Для достижения целей нашего исследования, мы полагаем, что интеграция учебных дисциплин, в рамках интегрированного курса по формированию готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности возможна как объединение задач, содержания образования, методов, организационных форм и результатов обучения в одно целое для решения определенной дидактической цели. Основанием интеграции учебных дисциплин являются как общие, так и частные цели, стоящие перед каждой учебной дисциплиной.

Анализ различных научных источников показывает, что для наиболее результативного достижения целей военно-профессионального образования и получения необходимого уровня научных знаний необходима межпредметная интеграция знаний. В нашем исследовании целью является формирование готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности, поэтому мы считаем, что интеграция знаний в отдельных областях наук в единую систему необходима. В связи с этим возникает необходимость интеграции научных знаний в области общепрофессиональных и военно-специальных дисциплин и их содержании.

Для осуществления интеграции математических и экономико-управленческих знаний значительный интерес представляют дисциплины основной общеобразовательной программы из общепрофессиональных и военно-специальных дисциплин, которые нашли отражение в нашем курсе.

Для решения вышеперечисленных задач нами разработан интегрированный курс «*Основания научно-исследовательской деятельности*».

Данный курс представляет собой взаимосвязанный и взаимообусловленный учебный материал, обеспечивающий единство общепрофессиональной и военно-специальной составляющих научных знаний, направленных на формирование готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности.

Интегрированный курс выполняет по отношению к формированию готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности следующие функции: *координирующую; формирующую и развивающую; системообразующую; когнитивную и ориентирующую.*

Целью интегрированного курса «*Основания научно-исследовательской деятельности*» является формирование готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности, а также умений и навыков применения научных знаний для решения служебно-боевых задач.

Это определяет педагогическую задачу – структурировать содержание обучения и организовать ориентированный на получение систематизированных научных знаний и компетентности в области научно-исследовательской деятельности педагогический процесс.

Определенная нами цель детерминирует следующие задачи курса:

- научить будущих офицеров рационально использовать научно-методологический аппарат для наиболее результативного получения научных знаний;
- научить интерпретировать решения служебно-боевых задач на основе определенных научных знаний с фиксацией результатов;
- развивать научное мировоззрение и стимулировать творчество;
- помочь приобрести научные знания, умения и навыки, уровень компетентности необходимые для служебно-боевой деятельности.

Содержание интегрированного курса разработано в соответствии с требованиями к подготовке будущих офицеров и федерального государственного образовательного стандарта. При

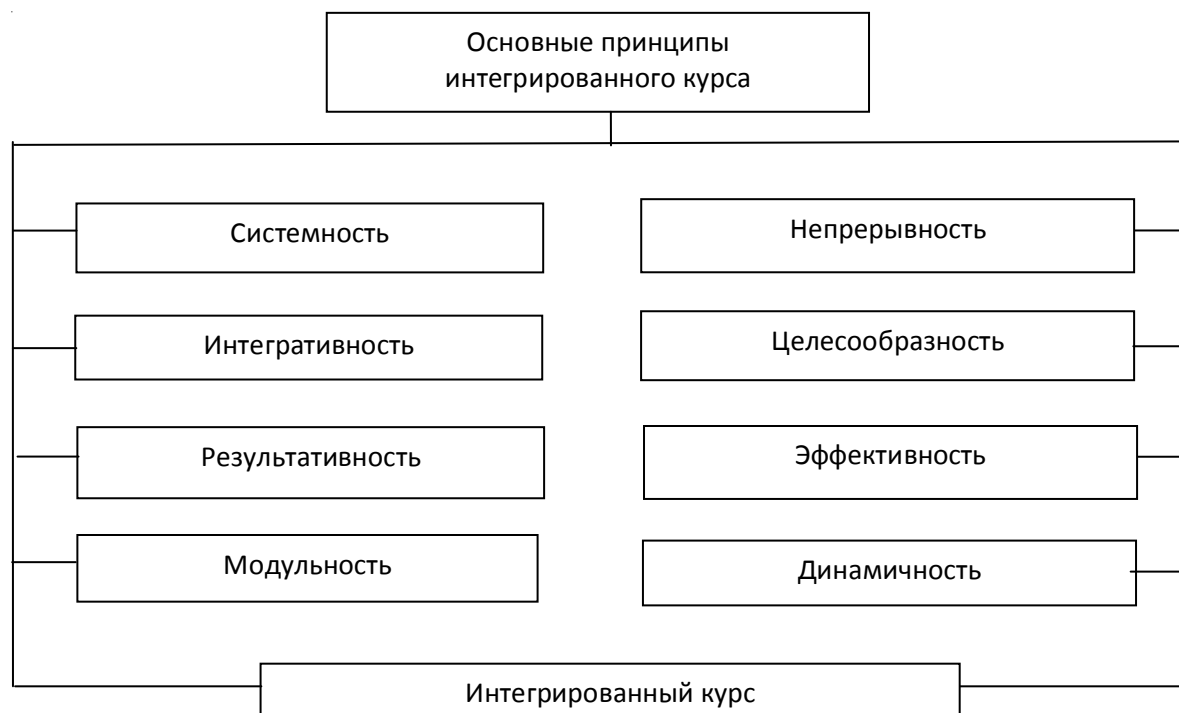


Рис. 6. Основные принципы интегрированного курса



этом учитывались результаты опроса педагогов, анкетирования курсантов, уровень подготовленности курсантов, их индивидуально-типологические особенности, возрастные возможности, специфика рефлексивного взаимодействия участников образовательного процесса и др.

С учетом вышеизложенного мы разработали структуру интегрированного курса (рис. 5).

В структуре каждого модуля отражены: наименование темы, содержание темы, отрабатываемые вопросы, расчет часов по каждой теме каждого предмета, категория обучаемых, организационные формы занятий.

В реальном образовательном процессе интегрированный курс использовался в учебное и внеучебное время, а также он был применен на факультативных занятиях.

Для успешного достижения цели, поставленной в интегрированном курсе, мы применяли следующие принципы (рис. 6).

Все вышеназванные принципы взаимосвязаны, взаимообусловлены и дополняют друг друга. При отборе и разработке содержания и структуры интегрированного курса они учитывались в комплексе.

Разработанный нами интегрированный курс компенсирует недостатки раздельного изучения учебных дисциплин. Интегрированный подход в нашем курсе делает открытой и понятной связь между изучаемыми дисциплинами. Таким образом, курсанты понимают сущность каждой дисциплины в контексте формирования готовности к научно-исследовательской деятельности.

3. Для использования интегрированного курса в реальной образовательной практике военного вуза было разработано дидактическое обеспечение. Дидактическое обеспечение интегрированного курса по формированию готовности будущих офицеров к научно-исследовательской деятельности представляет собой систему учебно-методических и учебных материалов, представленных на различных носителях и объединенных по дидактическим целям и задачам военного образования, содержательная часть которых соответствует федеральным государственным образовательным стандартам и требованиям, предъявляемым к качеству содержательной информации. К дидактическому обеспечению относятся: дополнения к учебным предметам по различным дисциплинам, учебное пособие как системообразующий компонент, а также другие учебные и методические материалы.

Учебное пособие как системообразующий компонент дидактического обеспечения состоит из логически взаимосвязанных блоков: блока учебной информации; блока, представленного

системой задач, которая направлена на формирование готовности будущих офицеров к научно-исследовательской деятельности; диагностических блок-тестов и глоссария, включающего основную терминологию по тематике исследования.

По отношению к формированию готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности дидактическое обеспечение выполняет следующие функции: *информационную, содержательную и методическую*.

Функции данного педагогического средства выполняются через решение следующих задач:

- предоставление необходимой информации для осуществления процесса формирования готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности;
- систематизацию по содержательному компоненту и предоставление курсантам научных знаний;
- обеспечение методической грамотности педагогов в области научно-исследовательской деятельности и основ ее формирования.

4. Система критериев оценки уровня сформированности готовности будущих офицеров к научно-исследовательской деятельности в военном вузе представлена критериальным аппаратом, в структуру которого входят: **преобразовательно-когнитивный; ценностно-ориентационный; коммуникативно-творческий**.

По отношению к формированию готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности система критериев выполняет следующие функции: *диагностическую; оценочную и прогностическую*.

Функции данного педагогического средства выполняются через решение следующих задач:

- получение объективной, необходимой и своевременной информации об уровне сформированности готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности;
- оценка уровня сформированности готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности по принятым нами методикам;
- на основании результатов оценки, прогнозирование успешности формирования готовности будущего офицера к научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, рассмотрев основные подходы к выявлению, анализу и классификации педагогических средств, нами был выделен комплекс педагогических средств формирования готовности будущих офицеров к научно-исследовательской деятельности, способствующий осуществлению данного процесса.

#### Библиографический список

1. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М., 2005.
2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1999.
3. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии: избранные психологические труды / под ред. В.А. Барабанщикова, Д.Н. Завалишиной, В.А. Пономаренко. – М., 2003.
4. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970.
5. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки. Методы системного педагогического исследования. – Л., 1989.
6. Садовский, В.Н. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / В.Н. Садовский, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М., 1969.
7. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем. – М., 1976.
8. Уемов, А.И. Системный подход и общая теория систем. – М., 1978.
9. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. – М., 1978.
10. Выготский, Л.С. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова // Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1982. – Т. 2.
11. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.
12. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2000.
13. Брушлинский, А.В. Психология субъекта. – М., 2003.
14. Зинченко, В.П. Методологические вопросы психологии / В.П. Зинченко, С.Д. Смирнов. – М., 1983.
15. Леонтьев, Д.А. Очерк психологии личности. – М., 1997.
16. Розин, В.М. Ценностные основания концепций деятельности в психологии и современной методологии // Вопросы философии. – 2001. – № 2.
17. Сайко, Э.В. Субъект: созидатель и носитель социального. – М., 2006.
18. Лекторский, В.А. О принципах исследования систем / В.А. Лекторский, В.Н. Садовский // Вopr. философии. – 1960. – № 8.
19. Найн, А.Я. Инновации в образовании. – Челябинск, 1995.
20. Найн, А.Я. Технология работы над кандидатской диссертацией по педагогике. – Челябинск, 1996.
21. Основы психологической самопомощи: учебно-методич. пособ. / В.Ю. Новожилов, Л.В. Куликов, В.А. Суворов. – М., 2008.
22. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова; сост. П.П. Апрышко, А.П. Поляков, Ю.Н. Солодухин. – М., 2009.
23. Педагогика высшей школы: учеб. пособ. / Э.Г. Скибицкий, Т.Б. Жакупов. – Новосибирск, 2013.
24. Педагогика высшей школы: учеб. пособ. / В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий, В.Г. Храпченков. – Новосибирск, 2008.
25. Линда, А.С. Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий. – М., 1973.
26. Розенберг, Н.М. Проблемы изменения в дидактике. – Киев, 1979.
27. Шаповаленко, С.Г. О приведении методов и средств обучения в соответствие с требованиями жизни. – М., 1976.
28. Скакун, В.А. Организация и методика профессионального обучения. – М., 2007.
29. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
30. Скаткин, М.Н. Совершенствование процесса обучения. – М., 1971.
31. Назарова, Т.С. Средства обучения (технология создания и использования) / Т.С. Назарова Е. С., Полат. – М., 1998.

32. Пидкасистый, П.И. Учебник нового поколения. – М., 2006.
33. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы: методический материал. – М., 1982.
34. Оконь, В. Введение в общую дидактику / пер. с пол. Л.Г. Кашкуевича, Н.Г. Горина. – М., 1990.
35. Безрукова, В.С. Педагогика. Проектная педагогика: учеб. пособ. для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург, 1996.
36. Скибицкий, Э.Г. Дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения // Дистанционное образование. – 2000. – № 1.
37. Технологии профессионального обучения: учеб. пособ. / Э.Г. Скибицкий, В.В. Сергеева. – Новосибирск, 2008.
38. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / сост. В.А. Ротенберг; общ. ред. Е.Н. Медынского. – М., 1956.
39. Коменский, Я.А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М., 1982. – Т. 1.
40. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии // Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М., 1990. – Т. 5.
41. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1981.
42. Менеджмент в образовательных системах: теоретико-прикладной аспект: монография / под ред. Л.А. Шипилиной. – Омск, 2008.
43. Шипилина, Л.А. Качество профессионального образования: к вопросу философско-методологических оснований // Право и образование. – 2007. – № 10.
44. Краткий словарь по философии / под ред. И.В. Блауберга. – М., 1982.
45. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. – М., 2001.

## Bibliography

1. Bespaljko, V.P. Obrazovanie i obuchenie s uchastiem komp'yutеров (pedagogika tret'ego tihsyacheletiya). – М., 2005.
2. Bespaljko, V.P. Slagaemihe pedagogicheskoy tekhnologii. – М., 1999.
3. Lomov, B.F. Sistemnostj v psikhologii: izbrannihe psikhologicheskie trudih / pod red. V.A. Barabanthikova, D.N. Zavalishinoy, V.A. Ponomarenko. – М., 2003.
4. Kuzjmina, N.V. Metodih issledovaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti. – L., 1970.
5. Kuzjmina, N.V. Ponyatie «pedagogicheskaya sistema» i kriterii ee ocenki. Metodih sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya. – L., 1989.
6. Sadovskiy, A.N. Sistemniy podkhod: predposilki, problemih, trudnosti / V.N. Sadovskiy, I.V. Blauberg, Eh.G. Yudin. – М., 1969. .
7. Sadovskiy, V.N. Osnovaniya obthej teorii sistem. – М., 1976.
8. Uemov, A.I. Sistemniy podkhod i obthaya teoriya sistem. – М., 1978.
9. Yudin, Eh.G. Sistemniy podkhod i princip deyatel'nosti: metodologicheskie problemih sovremennoy nauki. – М., 1978.
10. Vihotskiy, L.S. Problemih obthej psikhologii / L.S. Vihotskiy; pod red. V.V. Davihdova // Sobranie sochineniy: v 6 t. – М., 1982. – Т. 2.
11. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. – М., 1977.
12. Rubinshteyjn, S.L. Osnovih obthej psikhologii. – SPb., 2000.
13. Brushlinskiy, A.V. Psikhologiya sub'yekta. – М., 2003.
14. Zinchenko, V.P. Metodologicheskie voprosih psikhologii / V.P. Zinchenko, S.D. Smirnov. – М., 1983.
15. Leontjev, D.A. Ocherk psikhologii lichnosti. – М., 1997.
16. Rozin, V.M. Cennostnihe osnovaniya koncepcij deyatel'nosti v psikhologii i sovremennoy metodologii // Voprosih filosofii. – 2001. – № 2.
17. Sayjko, Eh.V. Sub'yekt: sozidatelj i nositelj social'nogo. – М., 2006.
18. Lektorskiy, V.A. O principakh issledovaniya sistem / V.A. Lektorskiy, V.N. Sadovskiy // Vopr. filosofii. – 1960. – № 8.
19. Nayjn, A.Ya. Innovacii v obrazovanii. – Chelyabinsk, 1995.
20. Nayjn, A.Ya. Tekhnologiya rabotih nad kandidatskoy dissertaciej po pedagogike. – Chelyabinsk, 1996.
21. Osnovih psikhologicheskoy samopomothi: uchebno-metodich. posob. / V.Yu. Novozhilov, L.V. Kulikov, V.A. Suvorov. – М., 2008.
22. Filosofskiy slovarj / pod red. I.T. Frolova; sost. P.P. Aprihshko, A.P. Polyakov, Yu.N. Solodukhin. – М., 2009.
23. Pedagogika vihshey shkoli: ucheb. posob. / Eh.G. Skibickiy, T.B. Zhakupov. – Novosibirsk, 2013.
24. Pedagogika vihshey shkoli: ucheb. posob. / V.V. Egorov, Eh.G. Skibickiy, V.G. Khrapchenkov. – Novosibirsk, 2008.
25. Lihnda, A.S. Metodika formirovaniya samokontrolya u uchathikhsya v processe uchebnikh zanyatiy. – М., 1973. .
26. Rozenberg, H.M. Problemih izmeneniya v didaktike. – Kiev, 1979.
27. Shapovalenko, S.G. O privedenii metodov i sredstv obucheniya v sootvetstvie s trebovaniyami zhizni. – М., 1976.
28. Skakun, V.A. Organizaciya i metodika professional'nogo obucheniya. – М., 2007.
29. Lerner, I.Ya. Didakticheskie osnovih metodov obucheniya. – М., 1981.
30. Skatkin, M.N. Sovershenstvovanie processa obucheniya. – М., 1971.
31. Nazarova, T.S. Sredstva obucheniya (tekhnologiya sozdaniya i ispol'zovaniya) / T.S. Nazarova E. S., Polat. – М., 1998.
32. Pidakasistiy, P.I. Uchebnik novogo pokoleniya. – М., 2006.
33. Babanskiy, Yu.K. Optimizaciya uchebno-vospitatel'nogo processa: metodicheskie osnovih: metodicheskij material. – М., 1982.
34. Okonj, V. Vvedenie v obshuyu didaktiku / per. s pol. L.G. Kashkurevicha, N.G. Gorina. – М., 1990.
35. Bezrukova, V.S. Pedagogika. Proektivnaya pedagogika: ucheb. posob. dlya inzhenerno-pedagogicheskikh institutov i industrial'no-pedagogicheskikh tekhnikumov. – Ekaterinburg, 1996.
36. Skibickiy, Eh.G. Didakticheskoe obespechenie processa distancionnogo obucheniya // Distancionnoe obrazovanie. – 2000. – № 1.
37. Tekhnologii professional'nogo obucheniya: ucheb. posob. / Eh.G. Skibickiy, V.V. Sergeeva. – Novosibirsk, 2008.
38. Disterveg, A. Izbrannihe pedagogicheskie sochineniya / sost. V.A. Rotenberg; obth. red. E.N. Medihnskogo. – М., 1956.
39. Komenskiy, Ya.A. Velikaya didaktika // Izbrannihe pedagogicheskie sochineniya: v 2 t. – М., 1982. – Т. 1.
40. Ushinskiy, K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya: opiht pedagogicheskoy antropologii // Pedagogicheskie sochineniya: v 6 t. / sost. S.F. Egorov. – М., 1990. – Т. 5.
41. Leontjev, A.N. Problemih razvitiya psikhiki. – М., 1981.
42. Menedzhment v obrazovatel'nikh sistemakh: teoretiko-prikladnoy aspekt: monografiya / pod red. L.A. Shipilinoj. – Омск, 2008.
43. Shipilina, L.A. Kachestvo professional'nogo obrazovaniya: k voprosu filosofsko-metodologicheskikh osnovaniy // Pravo i obrazovanie. – 2007. – № 10.
44. Kratkiy slovarj po filosofii / pod red. I.V. Blauberga. – М., 1982.
45. Zagvyazinskiy, V.I. Teoriya obucheniya. Sovremennaya interpretaciya. – М., 2001.

Статья поступила в редакцию 14.07.14

УДК 378:371.134:51

**Gluzman N.A. GENESIS OF THE DEVELOPMENT OF TEACHING METHODS OF MATHEMATICS TO CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL.** The article is dedicated to a retrospective analysis of forming and development of teaching methods of arithmetic in Russia. The author offers division of this process into periods and singles out basic tendencies of every period on the basis of an analysis of a wide spectrum of educational literature. The researchers proposes the integration of different teaching technologies in the direction of the development of training in mathematics, which is an approach of a dialogue of methods in functional and organizational aspects.

**Key words:** training in teaching mathematics, arithmetic, method of teaching mathematics in primary school, methodical mathematical competence, teachers of primary classes.

**Н.А. Глузман**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта, E-mail: gluzman\_n@mail.ru

## ГЕНЕЗИС РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящается ретроспективному анализу становления и развития методики обучения арифметики в России. Предлагается и обосновывается авторская периодизация данного процесса. Выделены и раскрыты основные тенденции каждого периода на основе анализа широкого спектра учебной литературы. Автор приходит к выводу, что в направлении развития методики и методической подготовки может быть интеграция предметных методик, как диалог методик на функционально-целевом, организационно-деятельностном и содержательном аспектах.

**Ключевые слова:** методико-математическая подготовка, арифметика, методика начального математического образования, методико-математическая компетентность, учителя начальных классов.

Модернизация профессиональной подготовки современно-го учителя начальных классов, одной из ключевых доминант которой является методико-математическая составляющая, предусматривает изучение и использование исторического опыта становления и развития системы обучения математики в школах России. Это позволяет, с одной стороны, раскрыть особенности отечественной системы подготовки учителей начальных классов, а из другой – является залогом творческого использования методического наследия в условиях современных изменений в школьном и педагогическом образовании.

Среди школьных предметов математика появилась так давно, как сама система школьного обучения. В различные исторические периоды отношения к предмету было неоднозначным, но во все времена школьная математика принадлежала к обязательным общеобразовательным предметам. Поэтому, определяя цели, содержание и задачи методико-математической подготовки будущих учителей начальных классов, целесообразно отслеживать их современное оформление по тем реформаци-

онным процессам в начальном образовании, которые влияли на профессиональную подготовку учителей начальной школы. Сказанное требует периодизации процесса становления и развития методики обучения математики младших школьников как отдельной науки (рис. 1).

Актуализируем основные тенденции, связанные со становлением методики арифметики в России на каждом отдельном этапе [1; 2].

Методика обучения математики младших школьников – очень давняя и в то же время молодая наука. К первым учебным пособиям для обучения детей математике можно отнести «Арифметику» Леонтия Магницкого (в 1703 г.) и книгу Вильгельма Лая «Руководство к первоначальному обучению арифметики, основанное на результатах дидактических опытов» (в 1910 г.). В 1896 г. Семеном Ильичом Шохор-Троцким был написан первый учебник «Методика арифметики для учителей народных школ», а курс пропедевтики геометрии «Наглядная геометрия»

Таблица 1  
Истоки зарождения методики обучения математики в трудах великих дидактов Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, А.В. Дистервега

Автор	Основные идеи, связанные с обучением арифметики
Я.А. Коменский (1592-1670 гг.)	Освещая общие дидактические правила, много внимания уделял изучению арифметики. Он впервые в истории дидактики охарактеризовал наглядность как «золотое правило обучения», обосновал принцип природосообразности воспитания (необходимость учитывать природу ребенка), дал теоретическое обоснование классно-урочной системы обучения, он был знаком с опытом братских школ в Украине. Я.А. Коменский создал первый иллюстрированный учебник для маленьких учеников «Мир чувственных вещей в картинках» (1768 г. издан на русском языке).
И.Г. Песталоцци (1746-1827 гг.)	В своих трудах «Лингард и Гертруда», «Небольшие произведения», разрабатывая методику обучения детей арифметики. Он выдвинул идею развивающего обучения, сформулировал дидактические принципы последовательности и постепенности в обучении, отстаивал принцип систематичности. И. Песталоцци – основоположник методики начального обучения родному языку, арифметики, элементарной геометрии, географии, гимнастики. Методику начального обучения родному языку, счету и измерениям он пытался настолько упростить, чтобы ею с успехом могли пользоваться не только учителя начальной школы, но и любая мать-крестьянка, во время занятий со своим ребенком. Определяя основные подходы к методам обучения арифметики, И. Песталоцци заменил механическое запоминание свободными рассуждениями, автоматизм письменных вычислений по правилам – устными упражнениями над числами первой сотни. Он положил начало концентрическому размещению арифметического материала, выделив сотню в отдельный концентр. Однако, работа над этим концентром у И. Песталоцци не имела связи с арифметической теорией. Более простым элементом числа И. Песталоцци считал единицу. Путем последовательного добавления и вычитания единицы он стремился создать в сознании ребенка правильное понятие о числе, рассматривая его как соотношение множества и единицы. Для обучения арифметики в начальной школе И. Песталоцци создал специальный дидактический материал – таблицы, где с помощью штрихов были изображены целые числа. На этом грунте вырос метод немецкого методиста А. Грубе, который называют <i>методом чисел</i> или <i>монографическим</i> .
А.В. Дистервег (1790-1866 гг.)	В своем «Руководстве к образованию немецких учителей» (в 1829 г.) разместил арифметический материал по концентрам. Развивая то позитивное, что содержала в себе система И. Песталоцци, А. Дистервег установил такие этапы в изучении целых чисел: первый десяток, второй десяток, первая сотня, многозначительные числа. В пределах каждого из этих концентров А. Дистервег рекомендовал изучать не состав чисел, а действия (одно за другим). Так были заложены основы метода, который позже получил название <i>метода действий</i> или <i>вычислительный</i> .

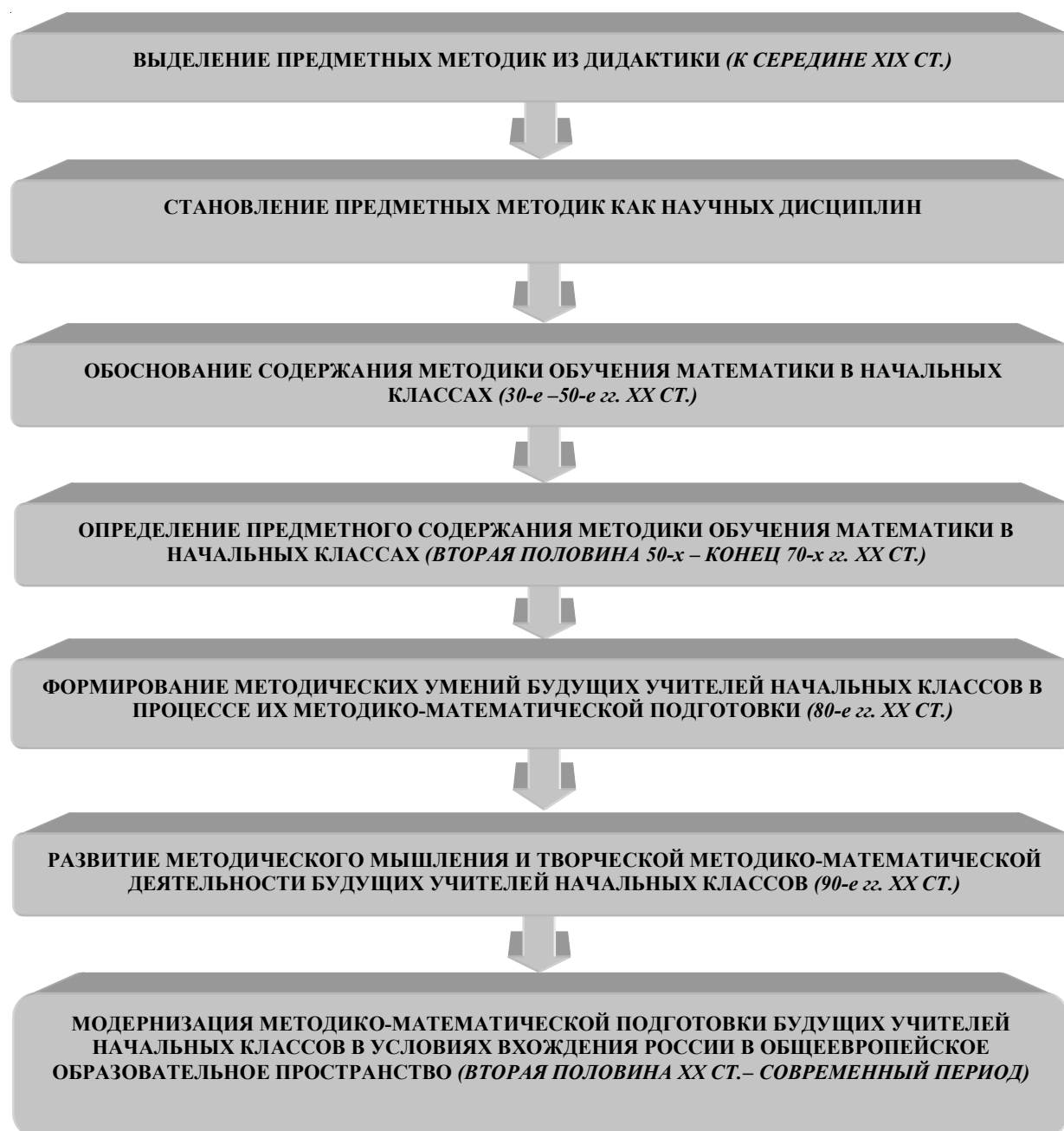


Рис. 1. Этапы развития методико-математической подготовки будущих учителей начальных классов

украинским математиком-методистом Александром Христофоровичем Астрябом – в 1911 году.

Но лишь в 1955 г. впервые появилась книга «Психология обучения арифметики», автор которой Наталья Александровна Менчинская обратилась не столько к характеристике математической специфики предмета, сколько к закономерностям усвоения арифметического материала ребенком младшего школьного возраста. Известный психолог утверждала, что овладение младшими школьниками конкретными математическими знаниями требует специально организованного обучения умственным приемам и способам обучения. Поэтому внимание учителя должно обращаться не только на содержание обучения, но и на способы его усвоения. Знание и умственные действия, с помощью которых они формируются, выступают соответственно как содержательная и процессуальная стороны системы обучения математики младших школьников.

Становлению современной методики предшествовали развитие математики как науки и развитие двух больших областей знания: общей дидактики и психологии обучения и развития.

Краткие сведения по обучению детей арифметики вначале были представлены в работах по дидактике, поэтому и первый этап нашей периодизации носит название – *выделение предметных методик из дидактики (до середины XIX ст.)* Истоки зарождения методики обучения арифметики четко прослеживаются в работах великих дидактов Яна Амоса Коменского, Иоганна Генриха Песталоцци, Адольфа Вильгельма Дистервега и представлены нами в таблице 1.

Развитие науки, техники, образования в XVI-XIX ст. способствовали увеличению содержания обучения, в связи с чем, актуализировались вопросы создания программ и учебников по отдельным предметам, а также вопросы разработки эффективных методов обучения. Положений общей дидактики для решения этих вопросов было недостаточно, и в конце XVIII ст. в России начинают появляться предметные методики, с которыми мы связываем этап *становления предметных методик как научных дисциплин (середина XIX ст. – начало XX ст.)*.

На этом этапе оформляется функция методики: подготовка материалов для обучения; разработка методов и приемов рабо-

Таблица 2

Этапы становления методики начального обучения математики как научной дисциплины  
в исследованиях ученых-методистов: середина XIX ст. – начало XX ст.

Автор	Основные характеристики формирования и развития методического сопровождения методики начальной математики
К.Д. Ушинский (18.24-1870 гг.)	Обосновал принцип наглядности и научно разработал способы его осуществления, сформулировал ряд ценных советов и указаний относительно изучения арифметики и геометрии в школе. Он требовал конкретизировать абстрактные математические понятия и сделать арифметику орудием познания окружающей действительности, указывал, что обучение должно строиться на живом созерцании, на конкретных примерах с соблюдением принципа от конкретного к абстрактному. Основными средствами наглядного обучения он считал предметы в натуре, модели, рисунки, которые отображают предметы. Степень использования наглядных средств, определяется возрастом детей – чем меньше возраст ребенка, тем чаще и шире нужно применять наглядность.
А.В. Грубе (1816-1884 гг.)	Создал метод изучения чисел в обучении арифметики. Однако, преподавание арифметики по методу изучения чисел не способствовало умственному развитию детей и не имело образовательного значения. Но метод А.В. Грубе достаточно крепко укоренился в немецкой школе. Большинство учителей, которые сами учились по этому методу, были инертные в направлении улучшения методики преподавания арифметики и считали спокойнее для себя учить так, как заведено.
В.А. Евтушевский (1836-1888 гг.)	Внес определенные изменения в метод Грубе. Упростил методику изучения чисел от 1 до 20 и последующих чисел в пределах 100. Уделял внимание способам вычислений в соответствии с десятичным составом чисел и внедрял метод изучения действий после изучения чисел первой сотни. С годами система Грубе-Евтушевского стала испытывать все более острую критику со стороны методистов, педагогов, математиков, писателей (А.И. Гольденберг, В.В. Латышев, С.А. Рачинский, Л.Н. Толстой, П.Л. Чебышев). Они доказывали, что метод изучения чисел не соответствует особенностям детской психологии. Действительно, по словам Л.Н. Толстого, метод изучения чисел порождал «нестерпимую скуку».
П.С. Гурьев (1807-1884 гг.)	Стал основоположником метода изучения действий в школах России. Именно П.С. Гурьев считается отцом методики арифметики. В помощь учителям начальных школ он издал «Руководство к преподаванию арифметики малолетним детям» (1839-1842 гг.). Арифметический материал автор советовал изучать по концентрикам таким образом: первый десяток, первая сотня, многозначные числа. Сложение и вычитание в пределах 10 изучали после усвоения нумерации первого десятка, сложение и вычитание в пределах 20 выделяли в отдельную тему при изучении сложения и вычитания в пределах сотни. Передовые учителя того времени полностью разделяли взгляды Гурьева, одобряли новый метод изучения арифметики и использовали его в своей практике. Но Гурьев, к сожалению, не дал научного обоснования преимуществ своего метода над методом изучения чисел.
В.В. Латышев (1850-1912 гг.)	Обосновал метод изучения действий. В 1880 году был напечатан его труд «Руководство к преподаванию арифметики». В нем он подверг критике метод изучения чисел и осветил основные идеи метода изучения действий. По его мнению, самая главная задача преподавания арифметики заключается в том, чтобы дать детям правильное понятие о действиях и научить сознательно их выполнять, причем устные вычисления должны быть основой письменных вычислений.
А.И. Гольденберг (1837-1902 гг.)	Нанес окончательный удар методу изучения чисел. Он основательно проанализировал метод Грубе и доказал полную необоснованность его положений. Цель обучения детей арифметике Гольденберг видел не только в сознательном выполнении арифметических действий, но и в умении применять эти действия к решению задач практического содержания. Составил «Методику начальной арифметики» (1885 г.) и «Сборник задач и примеров для обучения начальной арифметики», которые заменили книги В.А. Евтушевского.
К.П. Аржеников (1862-1933 гг.)	Продолжал разработку метода изучения действий. Большим достижением методических наработок К.П. Арженикова является разработка вопроса о наглядности в обучении начальной арифметики. Он, кроме арифметического ящика и счетов, вводил пальцы, палочки, пучки соломы, и вообще акцентирует внимание учителей на самодельных средствах обучения. Наглядность в большом ассортименте стала необходимостью процесса обучения арифметики. Старая школа в сущности не знала наглядности.
В.К. Беллюстин (1865-1925 гг.)	Всячески содействовал развитию, предложенного К.П. Аржениковым, метода совместного изучения действий. Создал в 1899 г. на основе программы Министерства народного образования «Арифметический задачник» (I, II, III и IV годов обучения). Эти книги выдержали до 1919 г. около 10 изданий. Им же составлена «Методика арифметики» (в 1899 г.), в предисловии к которой В.К. Беллюстин писал: « <b>УЧЕНИК – ЛУЧШАЯ И ВАЖНЕЙШАЯ МЕТОДИКА</b> ». В «Методике» В.К. Беллюстина был приведен даже «дневник занятий», в котором темы уроков были распределены по месяцам и числами, можно было прямо по страницам учебника составлять конспекты уроков, что значительно повышало эффективность занятий в школе.

С.И. Шохор-Троцкий (1853-1925 гг.)	<p>Развивал идею изучения четырех арифметических действий. С.И. Шохор-Троцкий автор «Сборника упражнений по арифметике для учеников в народной школе» (1888 г.), который выдержал 12 изданий, и «Методики арифметики» (1886 г.). Он разработал <i>метод целесообразных задач</i>, который используется в школе и до настоящего времени.</p> <p>Сделал значительный вклад в решение таких вопросов: идейное содержание математики, психологические основы обучения, классификация арифметических заданий.</p> <p>Профессор А.В. Ланков характеризует С.И. Шохор-Троцкого так: «С.И. Шохор-Троцкий – педагог большого плана и больших творческих масштабов» ... Он «...не только завершает 80-летний период создания школы методики арифметики, но многими сторонами своего творчества примыкает к советскому периоду».</p>
---------------------------------------	---

ты учителя; изучение деятельности учеников по усвоению материала, о чем свидетельствуют методические наработки ученых-методистов К.Д. Ушинского, А.В. Грубе, В.А. Евтушевского, П.С. Гурьева, В.В. Латышева, А.И. Гольденберга, К.П. Арженникова, В.К. Беллюстина, С.И. Шохор-Троцкого (таблица 2).

Характеризуя этот период ясно видно, что велась серьезная борьба между утверждением в арифметике монографического метода (Грубе, Лай, Евтушевский) и вычислительного (Гурьев, Латышев, Гольденберг, Арженников, Беллюстин, Шохор-Троцкий) и связана она была со временем, когда в пореформенной России совершался уникальный и длительный переход от аграрной и в подавляющем большинстве неграмотной страны к стране индустриальной с полностью грамотным населением. Такая модернизация требовала ломки стереотипов в образовательной сфере: создания обширной сети школ, значительного увеличения числа учащихся и учителей, принципиальных реорганизаций учебного процесса [3].

На этапе становления предметных методик как научных дисциплин начинается работа по обоснованию теоретико-методических принципов методико-математической подготовки будущих учителей начальной школы. Предметом методики начальной математики становится изучение закономерностей, приемов развития и обогащения новых поколений средствами математики.

На территории России внедрялась единая трудовая школа. В первые годы существования трудовой школы единых программ по математике не было. Учителя пользовались временными материалами, проектами программ, на местах использовали накопленный опыт и вносили в преподавание новое содержание в соответствии с целями и задачами школы.

Основными принципами учебно-воспитательного процесса в пореформенной начальной школе являются принципы: наглядности, практической целесообразности, тесной взаимосвязи с практической, трудовой деятельностью, окружающей средой. Наряду со стабилизацией содержания обучения математике педагоги-методисты обосновывали необходимость внедрения новых вариативных форм и методов обучения, сориентированных на всестороннее развитие ребенка, предоставляющих учащемуся большую самостоятельность в овладении знаниями. Таким образом, в основу существующей концепции начального математического образования был положен передовой отечественный и зарубежный дидактико-методический опыт, предполагающий сочетание интеллектуального, личностного, теоретического и практического обучения арифметике детей младшего возраста.

На этапе обоснования содержания методики обучения математике в начальных классах (30-ые – 50-е гг. XX ст.) методика начинает разделяться на общую и специальную (частную), научную и практическую. Общая методика охватывала правила, принципы, по которым рекомендовалось учить, а специальная – рассматривала их использование в преподавании отдельных предметов и была частной (предметной) дидактикой.

Основным достижением этого этапа явились позитивные изменения, связанные с возобновлением предметного принципа составления учебных программ; классно-урочная форма стала основой в организации учебно-воспитательной деятельности, а учебная функция учителя доминирующей.

В 1932 году была создана новая программа по математике, которая обеспечивала изучение четко-выделенного объема знаний по арифметике в каждом классе по четвертям учебного года. По этим программам начали составлять новые учебники, в том числе и по арифметике.

В 1934 г. вышла первая советская методика преподавания арифметики в начальной школе, написанная И.Н. Кавун и Н.С. Поповой. Авторы сравнивают два метода обучения математики: а) монографический метод формирует у учеников групповые обра-

зы, а метод изучения действий развивает образ натурального числового ряда; б) при монографическом методе школьники сначала узнают состав числа, а затем уже выполняют операции сложения и вычитания, при вычислительном методе сначала учатся складывать и вычитать, а к усвоению состава чисел переходят после достаточного количества упражнений в этих операциях.

В конце первого десятилетия использования стабильных учебников математики Н.С. Поповой в связи с их несоответствием новым научно-педагогическим требованиям было решено проводить конкурсы на все школьные учебники математики. При издательстве учебно-педагогической литературы были созданы конкурсные жюри. В результате конкурса в 1942 г. вместо учебника Н.С. Поповой утвердили учебник Н.Н. Никитина, Л.Н. Володиной и Г.Б. Поляка «Задачи и упражнения по арифметике» для I, II, III и IV классов, который в 1956 г. был заменен учебниками А.С. Пчелко и Г.Б. Поляка.

После выхода приказа Минвуза СССР «Об утверждении перечня факультетов и специальностей широкого профиля педагогических институтов страны» появились первые факультеты подготовки учителей начальных классов. Эти изменения позволили выделить следующий этап развития уже высшей методико-математической подготовки будущих учителей начальной школы, а именно: «*Определение предметного содержания методики преподавания математики в начальных классах (вторая половина 50-х – конец 70-х гг. XX ст.)*».

Наработки этого периода связаны с вопросами дифференциации методики на научную и практическую, общую и специальную, с определением ее научного содержания.

Методисты начального обучения (Г.Б. Поляк, А.С. Пчелко, М.Н. Скаткин) подчеркивали следующее: 1) *методика имеет свой предмет, отличающийся от других наук*. Так, например, М.Н. Скаткин рассматривает дидактику и методику как относительно самостоятельные педагогические дисциплины, которые имеют общий объект – процесс обучения, но разные предметы. Предмет методики обучения, по мнению автора, в большей степени обусловлен конкретным содержанием учебного предмета; 2) *методика имеет прикладной характер и влияет на школьную практику*; 3) *методика включает содержание обучения и особенности усвоения учениками данного предмета*.

Важной особенностью методики становится ее вариативность, то есть то, что она допускает несколько решений одного и того же практического вопроса, что объясняется «сложностью и изменчивостью условий, в которых проходит учебное занятие» (по мнению известного методиста А.В. Текучева). Например, теория построения урока как часть методики «должна показать возможные варианты построения урока в зависимости от разных условий работы» (В.А. Добромислов). Эта мысль является достаточно важной, поскольку нацеливает на такую важную составляющую методической подготовки, как умение анализировать, сопоставлять, критически оценивать, то есть исследовать используемые методы, приемы и средства.

Однако, такой подход повлек необходимость обоснования единого комплекса дидактических умений учителя относительно планирования и проведения урока в начальной школе и введения такого комплекса в содержание предметных методик. Поэтому следующий этап нашей периодизации – это «*Формирование методических умений будущих учителей начальных классов в процессе их методико-математической подготовки (80-ые гг. XX ст.)*».

В этот период в советской дидактике начинается широкое исследование проблемы активизации методов обучения, которая была характерной тенденцией развития школы и педагогической науки. Появляются новые классификации методов обучения: по уровню познавательной деятельности учеников – М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер; на бинарной основе, как методы преподавания и обучения, – М.И. Махмутов, Ю.К. Бабанский и дру-

гие. Актуализируются проблемы усовершенствования «современного» урока. В 1986 г. на страницах журнала «Советская педагогика» велась дискуссия по этой проблеме. Высказывались самые разнообразные мысли. Усовершенствование современного урока отождествлялось с применением технических средств, с наглядностью, с элементами проблемного обучения, с оптимизацией процесса обучения на уроке и многое другое.

Особенную актуальность приобретает проблема качества профессиональной подготовки учительских кадров для начальной школы. Необходимой характеристикой их должна стать готовность учителя к творческой деятельности. Этот период характеризует этап, связанный с развитием методико-математического мышления и творческой методической деятельности будущих учителей начальных классов (90-е гг. XX ст.).

Ученые-методисты начального образования этого периода считали, что целью методической деятельности является создание модели будущего предметно-педагогического взаимодействия учителя и учеников, в которой диалектически совмещаются два компонента, – нормативно-регламентированный и творческий. Если нормативно-регламентированный компонент методической деятельности учителя сориентирован на общепризнанные нормы – образовательные парадигмы, действующие программы, учебники, пособия, стереотипы поведения, то творческий компонент ее предусматривает постоянный поиск новых способов реализации учебно-развивающих и воспитательных задач, ведь педагогический процесс состоит из ряда уникальных ситуаций, которые нуждаются в безотлагательном решении.

Ученые выделяют два блока задач в изучении курса методики в высшем учебном заведении: а) *теоретические*: систематизация знаний о содержании, способах и средствах обучения конкретного предмета, углубление понимания предметных и психолого-педагогических положений, которые лежат в основе методических решений, знакомство с альтернативными учебно-методическими комплексами и способностью их анализировать; б) *исследовательские*: развитие способности критически оценивать свою методическую подготовку, уметь ее совершенствовать, формирование основных исследовательских умений, связанных с написанием курсовых и дипломных работ (определить проблему, предмет, задачи исследования, проводить эксперимент, анализировать полученные результаты). Таким образом, задача формирования творческого методического мышления связывается с необходимостью формирования у студентов исследовательских умений.

В целом же реформационные процессы высшего профессионального педагогического образования подготовки будущих учителей начальных классов этого периода были связаны как

с процессами модернизации методики начального образования, так и с новой государственной политикой в отрасли высшего образования, которое открыло путь к большей самостоятельности и существованию вузов разных форм собственности.

Новое столетие определяет новые направления в организации образовательного процесса: отечественное высшее образование нуждается в пересмотре и уточнении приоритетных направлений своего развития. В связи с этим заканчиваем нашу периодизацию этапом, который связываем с модернизацией методико-математической подготовки будущих учителей начальных классов в условиях вхождения России в общеевропейское образовательное пространство (вторая половина XX ст. – современный период).

Современный этап развития начального образования, ссылаясь на одного из руководителей украинской академической науки Александру Яковлевну Савченко, характеризуется «обострением внимания к проблемам качества образования, которое находится в настоящий момент в эпицентре внимания управленцев, учителей, родителей, общества. Это отражает изменение целей образования в целом и школьного образования в частности, а следовательно, предопределяет новые подходы к пониманию, каким должно быть современное образование, какие факторы определяют ее качество и как измерять ее результативность» [4].

Проведенный нами анализ позволяет прогнозировать, что совместно с традиционным, так называемым «знаниевым» подходом в системе начального математического образования все большее распространение получает компетентностный подход. Следует подчеркнуть, что эти подходы не противостоят друг другу, а взаимодополняют. Компетентностный подход, в частности, наполняет традиционное обучение личностно-ориентированным, практически-направленным, гуманистическим содержанием. Поэтому как перспективный путь развития методико-математической подготовки будущих учителей начальных классов мы определяем формирование у будущих учителей начальных классов методико-математической компетентности.

В направлении же развития методики и методической подготовки, по нашему мнению, может быть интеграция предметных методик, как диалог методик на функционально-целевом, организационно-деятельностном и содержательном аспектах. Концептуализация развития исследовательской деятельности как необходимой составляющей методической деятельности будущего учителя начальных классов, будет осуществляться путем «доращивания» исследовательских методических умений до уровня исследовательской компетентности.

#### Библіографічний список

1. Глузман, Н.А. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук. – Луганськ, 2011.
2. Глузман, Н.А. Історичний аналіз розвитку початкової математичної освіти та методики її викладання в Україні: навч. посіб. – Ялта, 2009.
3. Кондратьева, Г.В. Совершенствование учебной книги по арифметике во второй половине XIX века // Вестник МГОУ. – 2014 – № 2. – Сер.: Педагогика.
4. Савченко, О. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу // Початкова школа. – 2009. – № 8.

#### Bibliography

1. Gluzman, N.A. Sistema formuvannya metodiko-matematichnoї kompetentnosti maybutnikh uchiteliv pochatkovikh klasiv: dis. ... d-ra ped. nauk. – Lugansjk, 2011.
2. Gluzman, N.A. Istorichnij analiz rozvitku pochatkovoї matematichnoї osviti ta metodiki її vikladannya v Ukraїni: navch. posib. – Yalta, 2009.
3. Kondratjeva, G.V. Sovershenstvovanie uchebnoj knigi po arifmetike vo vtoroj polovine KhKh veka // Vestnik MGOU. – 2014 – № 2. – Ser.: Pedagogika.
4. Savchenko, O. Yakistj pochatkovoї osviti: sutnistj i chinniki vplivu // Pochatkova shkola. – 2009. – № 8.

Статья поступила в редакцию 14.07.14

УДК 37.035.6-053 “465.001.06”

**Kazaeva Ye.A. PROBLEM OF PATRIOTISM EDUCATION AT CHILDREN OF A PRESCHOOL AGE.** A problem of patriotic education of children of a preschool age is the main task of the study of this research. The work shows its topicality at the present stage of the development of the society. The concept of patriotism is analyzed. A historical analysis of the problem of patriotism in works of Russian scientists is conducted. The author concludes that in the process of solving the problem of teaching the feeling of patriotism involves tasks of moral, labor, aesthetic, cognitive and physical up-bringing.

**Key words:** patriotism, patriotic education, preschool age.

*Е.А. Казаева, д-р пед. наук, проф. каф. психологии образования УрГПУ, г. Екатеринбург,  
E-mail: kazaevaevg@mail.ru*

## ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается проблема патриотического воспитания детей дошкольного возраста, ее актуальность на современном этапе развития общества. Проводится анализ понятия «патриотизм». Представлен исторический анализ проблемы в трудах отечественных ученых. Автор приходит к выводу, что патриотическое воспитание включает в себя решение задач нравственного, трудового, умственного, эстетического, физического воспитания.

*Ключевые слова:* патриотизм, патриотическое воспитание, дошкольный возраст.

Идеи патриотического и гражданского воспитания чрезвычайно актуальны в настоящее время, особенно в условиях поликультурного общества, когда возрастают проявления бездуховности, безнравственности, непринятия родной культуры, Родины, потребности в межкультурном общении, сохранения и развитии национальных культур и языков, возрождения народных традиций, что в свою очередь приводит к потере целых поколений людей, оторванных от понятий «Родина» и «патриотизм». Поэтому в последнее время значительное место отводится вопросам воспитания патриотизма подрастающего поколения в системе образования. Так, в проекте «Национальной доктрины образования в Российской Федерации» подчеркивается, что «система образования призвана обеспечить воспитание патриотов России, граждан правового демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость».

Патриотизм рассматривается в психолого-педагогических исследованиях как сложное личностное образование, в обобщенной форме выражающее любовь к своему Отечеству. Содержательные характеристики патриотизма включают знания об истории, культуре, традициях своего Отечества: проявление познавательного интереса к его прошлому и настоящему, потребности в прогрессивном развитии своего государства, чувство национального достоинства, гордости за принадлежность к своей культуре; активную творческую деятельность на благо Отечества.

Анализ педагогической литературы по патриотическому воспитанию показывает, что разные ученые относят его к разным направлениям. Некоторые ученые (Л.Р. Болотина, П.В. Конаныхин, Н.М. Навайчик, Л.Ф. Спирин и другие) рассматривают патриотическое воспитание как часть идейно-политического, другие (Е.В. Бондаревская, Т.И. Ерофеева, Л.П. Князева, Л.П. Лаврентьева, Т.А. Пономаренко и др.) – как часть нравственного воспитания, третьи (А.М. Бабаев, П.А. Баранов, А.В. Беляев, М.В. Богомаз и др.) выделяют его в самостоятельный раздел.

По своему содержанию понятие **патриотизм** многогранно: это и ощущение неразрывности с окружающим миром, и уважение к культуре своей страны, и гордость за свой народ, свою Родину. Для дошкольного периода характерны податливость педагогическим влияниям, наибольшая обучаемость, сила и глубина впечатлений. Период дошкольного возраста наиболее благоприятен для эмоционально-психологического воздействия на ребенка, так как детские образы восприятия очень сильны и ярки, поэтому остаются в памяти надолго, иногда на всю жизнь. В этот период начинают развиваться те черты характера ребенка, которые незримо связывают с национальной культурой, со своим народом, со всей Родиной. Возможности для такого воспитания заложены во впечатлениях о природе родного края, о труде, быте, нравах и обычаях людей, среди которых живёт ребёнок, в народных песнях, музыке, играх, игрушках. Эти первые эмоции в дальнейшем становятся основой для возникновения более сложных патриотических чувств [1].

Как личностное образование **патриотизм** может быть представлен в единстве трех сфер: когнитивной, предполагающей наличие знаний об истории и культуре своего Отечества; эмоциональной, представленной интересами, потребностями, общественно-значимыми мотивами; деятельностной, проявляющейся в разнообразных способах деятельности, отражающих отношение человека к своему Отечеству [2].

В отечественной педагогике вопрос о патриотическом воспитании дошкольников решался долгое время неоднозначно. Во

первых, это было связано с недооценкой роли национальной, народной культуры в становлении патриотических чувств подрастающего поколения, во-вторых, неопределенностью сферы возможного приобщения детей к общественным явлениям, в-третьих, отсутствием исследований по данному вопросу [3].

До появления программ воспитания детей дошкольного возраста объем и содержание знаний об «общественных явлениях» ориентировочно были представлены в методических письмах. В 1920-30 гг. XX в. педагоги стремились активно вовлекать детей в общественную жизнь страны, посвящать их во все события, которыми жил народ [4], что приводило к чрезмерному увлечению политической информацией, не соответствующей возрастным особенностям развития и возможностям ее усвоения. Исследования этого периода позволили обозначить теоретические основы патриотического воспитания детей дошкольного возраста (Н.К. Крупская) [5], осуществить отбор и систематизацию материала по ознакомлению с жизнью и трудом народа (М.В. Крупнина, Е.И. Радина и др.), актуализировать проблему ознакомления детей с устным народным творчеством (В.Н. Власова и др.).

Впервые патриотическое воспитание как составная часть педагогического процесса в детском саду нашло отражение в проекте «Программы дошкольных учреждений» 1932 года и было представлено в разделе «Общественно-политическое воспитание». Основная задача этого раздела предполагала развитие у детей интереса к окружающей жизни, воспитание любви и гордости за достояние советского народа. Недостатки этого проекта были учтены в «Программе и внутреннем распорядке детских садов» 1934 года. В ней были представлены яркие, по мнению авторов программы, интересные для детей факты социальной действительности: освоение Арктики, строительство ДнепроГЭСа, знание которых предполагало воспитание положительного отношения к Советской стране, своему народу.

В эти годы явно обнаруживалась тенденция к завышению возможностей детей в усвоении и осознании сведений о явлениях и событиях общественной жизни. Организаторы дошкольного образования повсеместно считали, что ребенок-дошкольник должен находиться в гуще общественных событий, так как, являясь их активным участником, он сможет усвоить массу необходимой информации, которая составит основу положительного отношения к социальной действительности. В этот период в стране имелись достаточные условия для формирования гражданского общества и эффективного развития гражданского сознания новых поколений, перед которыми общество ставило грандиозные задачи по переустройству жизни не только в России, но и во всем мире. Несмотря на это, зачастую формировалась далекая от идеалов отечественной педагогики личность. Коллективизм и самоуправление в воспитании вырождались в конформизм, манипулирование детьми. Вместо детской активности насаждалась покорность. В эти годы широко организуется атеистическая пропаганда, прославляющая общность «советский народ» и истребляющая различные проявления национальной и народной культуры (праздники, традиции, обычаи).

Нормативные основы патриотического воспитания дошкольников были представлены в «Руководстве для воспитателей детского сада» (1938 г.). В нем отмечалось, что приобщение детей к социальной жизни страны должно осуществляться постоянно, в повседневной жизни. В «Руководстве для воспитателей детского сада» (1945 г.), в разделе «Знакомство с окружающим» была представлена более подробная информация об общественной жизни страны (советские праздники, Красная Армия, вожди,



труд взрослых). Наличие данного раздела положило конец второстепенности, необязательности патриотического воспитания детей дошкольного возраста и привело к необходимости проведения дальнейших исследований в этом аспекте [3].

В 1950-х годах XX в. Е.И. Радиной [6] была осуществлена первая попытка научно обосновать и систематизировать программный материал по ознакомлению детей с общественными явлениями. Основой патриотического воспитания она считала приобщение детей к народной культуре (язык, песенное творчество, природа), формирование представлений о родном доме, о детском саде, о родном городе, о лучших людях страны. Е.И. Радиной была разработана программа по ознакомлению детей с явлениями общественной жизни, включающая пять разделов: страна (географические представления), многонациональность нашего государства, Ленин и его соратники, труд взрослых, Советская Армия. Содержание программы Е.И. Радиной долгое время являлось доминирующим в «Руководстве для воспитателей детского сада» и в «Программе обучения и воспитания в детском саду» (1962, 1969). Преобладание словесных методов в реализации обозначенного содержания приводило, как правило, к становлению когнитивной сферы, оставляя за пределами воспитательного процесса эмоциональные и деятельностные аспекты личностного развития. В 1960-70-е годы, в связи с нарастающим интересом к культуре других народов, особое значение начинают приобретать проблемы разработки содержания и методов ознакомления с представителями разных национальностей (М.И. Богомолова, Р.И. Жуковская, Э.К. Суслова и др.) [5; 16; 32]. Р.И. Жуковская руководит рядом исследований, в которых отражаются различные аспекты общественной жизни: В.И. Ленин и его соратники, создание государства, советская страна, труд советских людей, войны Советской Армии [1].

Конец 1980-х и 90-е гг. можно обозначить как период обогащения сферы патриотического воспитания за счет включенности в педагогическую систему знаний о социальной действительности [7; 8]. Особое значение в это время приобретают исследования С.А. Козловой и ее последователей. Под социальной действительностью в ее работах понимаются конкретные события, факты, взаимоотношения, которые характеризуют текущий временной период функционирования человеческого общества [3].

Особый интерес в плане приобщения детей к социальной действительности представляет обращение к таким аспектам содержания, которые включают информацию об истории и культуре государства. Новое направление в изучении проблемы патриотического воспитания имеет свою предысторию и представлено исследованиями М.И. Богомоловой, Г.И. Григоренко, В.И. Логиновой, Э.К. Сусловой и др. Работы перечисленных авторов показали, что в дошкольном возрасте ребенок не только усваивает предлагаемую информацию, но и проявляет оценочное отношение к событиям, фактам, явлениям.

В контексте приобщения детей к социальной действительности [9] исследования С.А. Козловой послужили основанием нового подхода к организации патриотического воспитания как целостной педагогической системы. В содержание патриотического воспитания она включает следующие разделы: образ родного дома, ближайшее окружение в детском саду, во дворе, в городе, знания о стране, природе, государственных символах, людях, традициях народа, народное творчество, праздники. Правоммерно определяя доминирование эмоционального компонента в становлении патриотических чувств дошкольников, С.А. Козлова особое внимание уделяет организации эмо-

ционально-насыщенной, психологически значимой детской деятельности.

Тематика современных исследований, отражающих различные аспекты патриотического воспитания обогащается за счет изучения его места в становлении «социальной компетентности» дошкольников (О.Ф. Борисова, И.А. Долголева, С.Н. Силина и др.), в социальном развитии (В.В. Толмачева [10] и др.), в осознании ребенком самого себя как представителя человеческого рода (А.А. Бодалев, С.А. Козлова, А.М. Коршунов и др.), в формировании у ребенка «картины мира» (О.В. Евдокишина, И.Э. Куликовская, Ю.А. Маринкина и др.). Включенность раздела «Развитие представлений о человеке в истории и культуре» в требования к содержанию и методам организации работы с детьми в детском саду следует считать безусловным достижением и признанием значимости патриотического воспитания дошкольников.

В связи с этим начиная с дошкольного возраста необходимо формировать у детей высокие нравственные и морально-психологические качества, среди которых важное значение имеет патриотизм. Понятие патриотизм – это чувство любви к Родине. Понятие «Родина» включает в себя все условия жизни: территорию, климат, природу, организацию общественной жизни, особенности языка и быта. Быть патриотом – это значит ощущать себя неотъемлемой частью Отечества. Процесс познания у детей происходит в предметно-наглядной, активной форме, когда ребенок непосредственно видит, слышит, осязает окружающий мир. Это создает у него более яркие, эмоционально-насыщенные, запоминающиеся образы, чем те, которые предстают со страниц книг, учебных пособий. Так приходит любовь к Родине, ее природе истории, культуре, людям.

Патриотическое воспитание является одним из путей социального развития ребенка, осуществляемого в процессе приобщения к социальной действительности. Как организованный педагогический процесс, патриотическое воспитание представляет собой взаимодействие воспитателей и детей, цель которого – воспитание патриотических чувств и отношений подрастающего поколения.

Патриотическое воспитание, направленное на становление патриотических чувств и отношений, сегодня практически ушло из терминологии дошкольной педагогики. Современные вариативные (комплексные, парциальные) программы, концептуальные и нормативные документы в меру определения задач социального развития уделяют внимание данному разделу, но делают это чаще по отдельным, разрозненным разделам патриотического воспитания. Начиная работу по патриотическому воспитанию, по воспитанию любви к родному краю, педагог, прежде всего, должен сам знать его, он должен продумать, что целесообразно показать и о чем рассказать детям, особо выделить то, что характерно только для данной личности, данного края, что есть только здесь, он должен подумать, как, через что можно показать связь родного села, городе со всей страной.

Патриотическое воспитание включает в себя решение задач не только нравственного, но и трудового, умственного, эстетического, а так же физического воспитания. Это сложное чувство возникает ещё в детстве, когда закладываются основы ценностного отношения к окружающему миру. Но подобно любому другому чувству патриотизм обретается самостоятельно и переживается индивидуально. Он напрямую связан с духовностью человека, её глубиной. Поэтому, не будучи патриотом сам, педагог не сможет и в ребенке пробудить чувство любви к Родине. Именно пробудить, а не навязать, так как в основе патриотизма лежит духовное самоопределение.

#### Библиографический список

1. Дорошук, Л.А. Произведения художественной литературы как средство воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста // Вестн. Шадринского государственного педагогического института. – 2010. – №2 (7).
2. Васильев, Г.И. Исторические традиции как средство формирования патриотических чувств и поведения учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 1999.
3. Любимова, Л.В. Педагогические условия использования народной культуры в процессе гражданского воспитания дошкольников [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Любимова. – Екатеринбург, – 2004.
4. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций. – М., 1992.
5. Крупская, Н.К. Избранные педагогические произведения / Н.К. Крупская. – М.: Просвещение, 1965.
6. Радиная, Е.И. Ознакомление детей с явлениями общественной жизни / Е.И. Радиная; // Известия АПН РСФСР. Вып.34. – М., 1951.
7. Жуковская, Р.И. Игра и ее педагогическое значение. – М., 1975.
8. Караковский, В.А. Воспитай гражданина: записки директора школы / В.А. Караковский. – М.: Моск. рабочий, 1987.
9. Козлова, С.А. Нравственное воспитание дошкольников в процессе ознакомления с явлениями общественной жизни // Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста: сб. науч. тр. – М., 1983.

10. Толмачева, В.В. Формирование социально-экологической направленности личности старшего дошкольника в трудовой деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, – 2008.

## Bibliography

1. Doroshuk, L.A. Proizvedeniya khudozhestvennoy literatury kak sredstvo vospitaniya osnov grazhdanstvennosti u detey starshego doshkol'nogo vozrasta // Vestn. Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. – 2010. – №2 (7).
2. Vasiljev, G.I. Istoricheskie tradicii kak sredstvo formirovaniya patrioticheskikh chuvstv i povedeniya uchastnikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Yakutsk, 1999.
3. Lyubimova, L.V. Pedagogicheskie usloviya ispol'zovaniya narodnoy kul'tury v processe grazhdanskogo vospitaniya doshkol'nikov [Tekst]: dis. ... kand. ped. nauk / L.V. Lyubimova. – Ekaterinburg, – 2004.
4. Likhachev, B.T. Pedagogika: kurs lektsiy. – M., 1992.
5. Krupskaya, N.K. Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya / N.K. Krupskaya. – M.: Prosveshchenie, 1965.
6. Radina, E.I. Oznakomlenie detey s yavleniyami obshchestvennoy zhizni / E.I. Radina; // Izvestiya APN RSFSR. Vihp.34. – M., 1951.
7. Zhukovskaya, R.I. Igra i ee pedagogicheskoe znachenie. – M., 1975.
8. Karavovskiy, V.A. Vospitay grazhdanina: zapiski direktora shkol' / V.A. Karavovskiy. – M.: Mosk. rabochiy, 1987.
9. Kozlova, S.A. Nравственное воспитание дошкольников в процессе ознакомления с явлениями общественной жизни // Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста: сб. науч. тр. – М., 1983.
10. Tolmacheva, V.V. Formirovanie social'no-ekologicheskoy napravlenosti lichnosti starshego doshkol'nika v trudovoy deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, – 2008.

Статья поступила в редакцию 09.07.14

УДК: 37.032

*Kirillova Ye.I.* **FORMATION OF AESTHETICALLY VALUE-BASED ORIENTATION OF A PERSONALITY.** Artistic consciousness is considered as an internal, psychological condition that transforms the potential of arts into really existing incentives of aesthetic value-based orientation of a person in the process of his or her formation. The impact of arts is represented by a psychological aesthetic approach, within which a person interacts with arts on the level of artistic consciousness.

**Key words:** artistic attitude, impact of arts, artistic consciousness, psychological nature of artistic consciousness.

*Е.И. Кириллова, аспирант, специалист по учебно-методической работе каф. изобразительного искусства Чувашского гос. педагогического университета им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары,  
E-mail: kirillovak@mail.ru*

## К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИ-ЦЕННОСТНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Здесь художественное сознание – внутреннее, психологическое условие, преобразующее потенциальные возможности искусства в реально действующие стимулы эстетически-ценностной ориентации формирования личности. Воздействие искусства представлено психолого-эстетическим подходом, который рассматривает личность, взаимодействующую с искусством, на уровне художественного сознания.

**Ключевые слова:** художественное отношение, воздействие искусства, художественное сознание, психологическая природа художественного сознания.

Искусство воздействует через художественное сознание и является внутренним психологическим условием, меняющим возможности художественного произведения в факторы, формирующие эстетически-ценностное ориентирование личности.

Художественное сознание есть опосредующее, внутреннее психологическое условие, преобразующее возможный потенциал искусства в реально существующие и действующие стимулы. Разные ученые (А.Г. Асмолов, Е.А. Базеян, Л.С. Выготский, Г.Д. Гачев, Л.А. Закс, Е.П. Крупник) рассматривают сознание с двух сторон: с феноменологической, где представлены ценностно-смысловой, художественно-эстетический и психологический контексты, и с операциональной, которая представляет три коммуникативные фазы, осуществляющие процесс отношения к искусству самой личности: предкоммуникативная, коммуникативная и посткоммуникативная – и примененные в этих фазах психологические механизмы воздействия искусства: художественно-психологическая установка, возвышенное переживание личности и осознание своей встречи с произведением искусства как ценностно-смысловое отражение [1, с. 16].

Художественное сознание личности рассматривает ее как целостное образование, показывающее межфункциональную сложную систему, куда включены три взаимообусловленных контекста, с подвижным и изменчивым соотношением составляющих: ценностно-смысловой (объект-субъектный), художественно-эстетический (иносказательный, метафорический) и психологический (чувственно-рациональный) [1].

Ценностно-смысловой контекст художественного сознания направляет процесс восприятия, где, и происходит проникновение субъекта в ореол художественного произведения, сопереживание созданной автором той или иной художественной действительности. В итоге художественное произведение проявляется перед реципиентом как завершенный в себе, созерцаемый мир.

Важной чертой ценностно-смыслового контекста художественного сознания выступает «вживание» в произведение искусства, «видение его изнутри». За этой чертой вживания выступает объективизация – художественное видение произведения вне себя, его отделения от себя, а затем его возврат в себя, и только со своего места, возвращенное в себя сознание, художественно оформляет качественно своеобразный, схваченный вживанием предмет художественного восприятия как единый и целостный [2, с. 232].

У этого процесса психологическая природа, которая основывается на неотрывном единстве отчуждения личности от себя самой и ее возвращения в свой мир при общении с произведением искусства: при отчуждении снимается субъективность, при преодолении отчуждения – объективность. Рассудительное продвижение отношения личности к искусству заключается в абсолютной погруженности в ореол художественного произведения и в проникновении в себя, в свой собственный мир, в мир своего «Я».

Художественно-эстетический контекст художественного сознания, по мнению ученых (Д.Д. Благой; Н.К. Карпова, Ю.М. Лот-

ман, Л.Э. Старостова), связан с ценностно-смысловым и заключается в особенном взаимодействии иносказательного, скрытого плана сознания художественного с открытым, прямым, явным. При совмещении двух этих планов происходит «самозарождение» художественной микромоделей авторско-индивидуального мировидения [3].

Данный контекст способен обнаружить внутреннюю природу мира, обладая в сближении возможностями без ограничений, в неожиданной ассимиляции самых разных явлений и предметов, чтобы заново осмысливать мир. Сопутствие значений – прямого и переносного – проходит в совершенно новой неразделенной целостности художественного образа.

С художественно-эстетическим и ценностно-смысловым контекстами органично связан психологический контекст художественного сознания, более специфичный, который заключается во взаимодействии чувственного мышления и логического анализа, что, в свою очередь, соединяются в период соприсутствия, давая конечную форму – форму произведения.

Взаимодействие в личности этих трех контекстов художественного сознания определяет его как межфункциональную, сложную, динамично развивающуюся систему, где объединяются ее основные «составляющие», такие как сопереживание и созерцание, «вживание» и беспристрастие, регрессивное и прогрессивное стремление сознания.

Изменение и развитие внутренних отношений, составляющих эти контексты, рассмотрены Л.А. Заксом по терминологии В.И. Тютю и устанавливают три типа художественного сознания: первый тип формируется жизненными чувствами воспринимающего, его «эффектом причастности» к событиям, отраженные художником, сопереживанием («неискусственный реализм»), второй тип формируется созерцанием формы художественного произведения искусства, любованием ее совершенством, «эффектом отчуждения», т.е. эстетическим наслаждением и гармоничной завершенностью художественной конструкции («эстетическое знание») и третий тип формируется возвышенным эффектом восприятия искусства, что возникает в ре-

зультате абстрактности и взаимодействия основных психологических систем отношения личности к искусству, таких как сопереживание и созерцание художественной формы, «вживание» и беспристрастие, прогрессивное и регрессивное стремление («глубоко оценивающий») [4, с. 28].

В итоге художественное сознание личности, вместе с феноменологической трактовкой сознания, приобретает операциональные особенности.

Динамические и содержательные характеристики процесса восприятия определяют художественно-психологические установки. Процесс восприятия влияет на ориентацию и уровень оценки, а оценка художественного произведения формирует ее художественную традиционную позицию, закрепляясь в художественном сознании личности [4, с. 59]. Устанавливаются взаимосвязи и взаимозависимости между этапами ценностного ориентирования в искусстве и их важнейшими психологическими характеристиками: социальной зрелостью, интеллектуальным уровнем, коммуникативной способностью, направленностью в учебной и досуговой сфере.

Формирование личности, взаимодействующей с искусством на уровне художественного сознания есть психолого-эстетический подход, в рамках которого происходит психологическое воздействие искусства.

Исследователь А.А. Мелик-Пашаев считает, что личность, воспринимающая искусство, находится в особой психологической реальности, имеющей собственные закономерности, которые осуществляются в «практике» его художественного сознания и поэтому реципиент рассматривается не вне искусства и не в самом искусстве. Сами же закономерности заключаются в том, что художественное сознание – это художественное отношение – особого рода связь с произведением искусства. Именно эта связь, будучи активным, взаимодействующим процессом, осуществляет интерпретацию ценностей духовной культуры социума в индивидуальную систему ценностей, ценностей, имеющих личностный смысл, т.е. ценностей «для меня» [1].

#### Библиографический список

1. Мелик-Пашаев, А.А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников // Вопросы психологии. – 1989. – № 1.
2. Нургалеева, Г.К. Ценностные ориентации личности: методология, теория и практика формирования. – Алмата, 1994.
3. Кандинский, В.В. О духовном в искусстве. – Л., 1990.
4. Додонов, Б.И. Эмоциональные характеристики личности и художественная одаренность. – Л., 1983.

#### Bibliography

1. Melik-Pashaev, A.A. Psikhologicheskie problemih ehsteticheskogo vospitaniya i khudozhestvenno-tvorcheskogo razvitiya shkolnikov // Voprosih psikhologii. – 1989. – № 1.
2. Nurgalieva, G.K. Cennostnihe orientacii lichnosti: metodologiya, teoriya i praktika formirovaniya. – Almata, 1994.
3. Kandinskiy, V.V. O dukhovnom v iskusstve. – L., 1990.
4. Dodonov, B.I. Ehmocionalnihe kharakteristiki lichnosti i khudozhestvennaya odarennostj. – L., 1983.

Статья поступила в редакцию 17.07.14

УДК 316.6

Melnikova D. M. **THE CONCEPT OF TIME COMPETENCE AS A SUBJECT OF HUMAN COGNITION.** The article describes different approaches to understanding the basics of the concept of temporary competence. The author determines the time competence as a personality's traits, specific mental organization (temporal), a self-regulation mechanism, conditions and factors of success in a career, and as a level of mental development, achieved on the basis of the obtained experience or special training.

**Key words:** time competence, self-organizing time.

**Д.М. Мельникова**, аспирант Ставропольского гос. педагогического института,  
г. Ставрополь, E-mail: dashootka\_89@mail.ru

## ПОНЯТИЕ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ ГУМАНИТАРНОГО ПОЗНАНИЯ

В статье раскрываются различные подходы к пониманию сущности понятия «временная компетентность». Выделяются определения временной компетентности как: черты личности, специфической психической организации (темпоральной), механизма саморегуляции, условия и фактора карьерной успешности, уровня психического развития, достигаемого на основе прошлого опыта или специального обучения.

**Ключевые слова:** временная компетентность, временная самоорганизация.

Понятие «временная компетентность» личности связано с актуальным на современном этапе высшего образования в России компетентностным подходом. В его основе лежит идея активизации субъектного начала в подготовке специалистов нового времени. Специфической чертой современной социокультурной реальности также являются: высокие темпы жизнедеятельности; возникновение ситуаций неопределенности, многозначности; необходимость принимать самостоятельные и ответственные решения, быть конкурентоспособным и уметь совмещать в жизненных планах различные линии самореализации: профессиональную, карьерную, творческую, семейную. Значимость времени в жизни состоявшихся профессионалов определяется умением рационально распределять свои психологические ресурсы для выполнения, как социальных задач, так и для реализации собственных индивидуальных потребностей и целей жизни, и достигать при этом социального признания, испытывать личностную удовлетворенность.

Несмотря на важность формирования временной компетентности в процессе профессионального образования, она не включена в систему общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов, ее ценностные аспекты мало представлены в содержании образовательных программ и учебных дисциплин. С нашей точки зрения решению указанной проблемы будет способствовать раскрытие эвристического потенциала понятия временной компетентности на материале разнонаправленных научных изысканий. *Цель статьи:* проанализировать различные подходы, сложившиеся в гуманитарном познании к понятию «временная компетентность» и выделить на этой основе структурные и динамические характеристики данного феномена.

Одним из первых термин «временная компетентность» использовал ученик А. Маслоу Э. Шостром (Schostrom, 1963) в связи с разработкой теории самоактуализирующейся личности. Он характеризовал данный феномен как черту личности, проявляющуюся в готовности жить в настоящем, переживать его во всей полноте, при этом ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего. Шостромом был разработан опросник для выявления различных параметров самоактуализации. В число базовых шкал опросника была включена и шкала временной компетентности. Высокие показатели по этой шкале отражают сбалансированную интегративную систему когнитивных, мотивационных, эмоционально-оценочных и поведенческих черт личности, позволяющую ей реализовывать свой потенциал наиболее эффективным способом. Такой человек не откладывает свою жизнь на завтра, не увязает в прошлом, а живет в настоящем. Личность компетентная во времени, в меньшей степени испытывает чувство вины, сожаления, обиды, связанные с прошлым. Ее представления о будущем реалистичны и связаны с актуальными в настоящее время целями, а также лишены ригидных или излишне идеалистических установок. Низкие показатели свидетельствуют об ориентации человека на какой-то один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или будущее) или восприятие своего жизненного пути как прерывистого, несвязанного.

В отечественной науке термин «временная компетентность» начинает постепенно осваиваться первоначально в концепции личностной организации времени (К.А. Абульханова-Славская, 1991; В.И. Ковалев, 1995; А.К. Болотова, 1995; К.А. Абульханова, Т.Н. Березина, 2001), затем в рамках дифференциально-регуляторного подхода к произвольной регуляции (О.А. Конопкин, 1980; А.К. Осницкий, 1996; В.И. Моросанова, 1998). Можно выделить несколько исследовательских установок к определению сущности изучаемого нами понятия. В частности, опираясь на деятельностный подход, ряд исследователей рассматривают временную компетентность как интегральную характеристику психической организации, формирующуюся на стыке свойств личности и свойств деятельности (А.К. Болотова, 2006; И.А. Яксина, 2005; И.С. Калинин, 2006). А.К. Болотова определяет временную компетентность как способность личности к рациональной организации деятельности во времени, формирующуюся на основе таких качеств личности, как: знание о психологических особенностях времени, его роли в организации жизнедеятельности; умении рационально планировать и использовать временные ресурсы рабочего дня, недели. [1]. По мнению А.К. Болотовой и И.А. Яксиной, функциональный эффект временной компетентности проявляется прежде всего в коммуникативной деятельности, когда значимым становится понимание

субъектом временного пространства и временных лимитов общения, «чувства времени» [1; 6].

И.С. Калинин в своих рассуждениях привлекает теорию и методологию тайм-менеджмента, сложившуюся в экономических дисциплинах, и представляет временную компетентность как знание технологии управления временем на основе использования таких критериев, как легкость и простота применения, экономичность, эффективность, естественность и положительные эмоции [3].

Временная компетентность в интерпретации О.В. Кузьминой, опирающейся на дифференциально-регуляторный подход в исследовании психологических механизмов произвольной активности субъекта (О.А. Конопкин, 1980, 2008; А.К. Осницкий, 1996; В.И. Моросанова, 1998, 2003, 2011), является механизмом саморегуляции, позволяющим человеку управлять собой во временном континууме, успешно действовать в различных временных режимах [4]. Временная компетентность формируется на основе взаимосвязи индивидуально-типологических особенностей личности (темперамент, характер, поведенческие особенности) и осознанной саморегуляции (планирование целей, моделирование значимых условий их достижения, программирование конкретных действий, оценивание и корректирование результатов) [4].

Вслед за О.В. Кузьминой, А.В. Ванин, изучавший взаимосвязь осознанной саморегуляции и временной перспективы у старшеклассников, полагает, что временная компетентность является закономерным результатом развития общей способности к осознанному регулированию своего поведения, перестройки структур самосознания индивида в процессе постановки и достижения им жизненных целей. На основе проведенного им экспериментального исследования и опираясь на концепцию временной перспективы Ф. Зимбардо и Дж. Бойд, он выделил и описал 4 типичных профиля взаимосвязи временной перспективы и осознанной саморегуляции: оперативный, оптимальный, застревающий и ситуативный [2].

На основе вышеизложенных исследовательских подходов и мнений в отношении сущности временной компетентности, нами выведено интегративное определение понятия:

Временная компетентность – это многофакторное свойство личности и всей психической организации, система интеллектуальных, мотивационных, ценностно-смысловых, эмоциональных, волевых и поведенческих личностных качеств, формирующихся на основе жизненного опыта или в условиях специально организованной педагогической деятельности (тренинги по тайм-менеджменту), обуславливающих развитие специфических темпоральных способностей и позволяющих на новом уровне регулировать жизнедеятельность, осуществлять самореализацию в полном объеме, интегрировать социальные требования и индивидуальные потребности. Это также теоретическая и практическая готовность человека действовать максимально эффективно и продуктивно в различных условиях, включая ситуации неопределенности, многозначности, что обеспечивает ему высокий уровень адаптивности.

В научной литературе можно встретить различные компоненты в структуре общих и специальных компетенций, развитие которых приводит к достигаемому уровню компетентности. К таковым можно отнести включение определенных характеристик мышления, обеспечивающих умения экстраполировать специальные знания и умения в профессиональную деятельность, самостоятельность в принятии решений, способность к целеполаганию, регуляции и контролю поведения. В.И. Байденко включает в состав компетентности «образы поведения» необходимые для выполнения деятельности, А.К. Маркова – способности и умения выполнять определенные трудовые и профессиональные функции. Согласно И.А. Зимней, всякая компетентность должна включать следующие пять компонентов: а) готовность к проявлению компетентности в деятельности (мотивационный компонент); б) знание средств, способов и программ выполнения действий (когнитивный компонент); в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий компонент); г) отношение к процессу, результату компетентности, личностная значимость (ценностно-смысловой компонент); д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности (эмоционально-волевой компонент).

По мнению О.В. Кузьминой, временная компетентность интегрирует ценностно-смысловой, мотивационный, познавательный, операционально-технологический и рефлексивный компо-

ненты, которые в своей совокупности обеспечивают организацию взаимоотношений в системе «человек-мир» и на более конкретном уровне «человек-профессия» [4].

Таким образом, проведенный нами анализ сложившихся представлений к сущности понятия «временная компетентность», позволяет выделить несколько базовых определений. Временная компетентность рассматривается в нескольких аспектах: как черта личности, проявляющаяся в готовности жить в настоящем и переживать его во всей полноте, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего (А. Маслоу, Э. Шостром); особая форма психической организации (темпоральная организация), характеризующаяся системой когнитивных, мотивационных, эмоционально-оценочных черт личности, позволя-

ющая ей реализовывать свой потенциал наиболее эффективным способом (О.В. Кузьмина); механизм саморегуляции, проявляющей себя в психической активности, направленной на активизацию внутреннего потенциала в условиях лимита времени, неопределенности, необходимости принимать решение и выполнять деятельность в установленные сроки (А.В. Ванин); уровень психического развития, достигаемый на основе прошлого опыта или специального обучения (С.И. Калинин).

Выделение структурных и динамических признаков временной компетентности делают возможным дальнейшее исследование данного феномена, выделение критериев, уровней сформированности, а также разработку обучающих программ и методов по развитию данного качества у студентов вуза.

#### Библиографический список

1. Болотова, А.К. Психология организации времени. — М., 2006.
2. Ванин, А.В. Взаимосвязь осознанной саморегуляции и временной перспективы у старшеклассников: автореф. дис. ...канд. психол. наук. — М., 2012.
3. Калинин, С.И. Тайм-менеджмент: практикум по управлению временем. — СПб., 2006.
4. Кузьмина, О.В. Типологические особенности временной компетентности личности // Вестн. Удмуртского ун-та. — 2012. — Вып. 1. — Сер.: Философия. Социология. Психология. Педагогика.
5. Маслоу, А. Мотивация и личность. — СПб., 2003.
6. Яксина, И.А. Временная компетентность в структуре межличностного взаимодействия: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2002.

#### Bibliography

1. Bolotova, A.K. Psikhologiya organizatsii vremeni. — M., 2006.
2. Vanin, A.V. Vzaimosvyaz' osoznannoy samoregulyatsii i vremennoy perspektiv u starsheklassnikov: avtoref. dis. ...kand. psikh. nauk. — M., 2012.
3. Kalinin, S.I. Taym-menedzhment: praktikum po upravleniyu vremenem. — SPb., 2006.
4. Kuzmina, O.V. Tipologicheskie osobennosti vremennoy kompetentnosti lichnosti // Vestn. Udmurtskogo un-ta. — 2012. — Vihp. 1. — Ser.: Filosofiya. Sociologiya. Psikhologiya. Pedagogika.
5. Maslou, A. Motivatsiya i lichnostj. — SPb., 2003.
6. Yaksina, I.A. Vremennaya kompetentnostj v strukture mezhlichnostnogo vzaimodeystviya: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. — M., 2002.

Статья поступила в редакцию 15.07.14

УДК 37.013(045)

*Spirina T.A., Mohova L.A. SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN IN FAMILIES OF MIGRANTS IN SECONDARY SCHOOL.* The article analyzes problems of social adaptation of children of migrants in an ethnically new educational space. The work allocated difficulties and contradictions that are to be solved in the process of adaptation of children. The paper substantiates the use of a technology of social-pedagogical support for children in families of migrants.

**Key words:** social-pedagogical support, educational space, technology, social adaptation, multi-ethnic surroundings.

**Л.А. Мохова**, канд. пед. наук, доц., каф. психолого-педагогического образования Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: mla\_55@mail.ru; **Т.А. Спирина**, канд. пед. наук, доц, каф. психолого-педагогического образования Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: Spirina-abakan@yandex.ru

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье обосновывается необходимость рассмотрения вопросов, связанных с миграцией населения. Проведен анализ проблемы социальной адаптации детей-мигрантов в этнически новой образовательной среде, выделены трудности и противоречия, требующие решения; обосновано использование технологии социально-педагогического сопровождения детей мигрантов.

**Ключевые слова:** социально-педагогическое сопровождение, образовательное пространство, технология, социальная адаптация, полиэтническая среда.

В последние годы в связи с происходящими по всему миру социальными изменениями усиливаются процессы миграции населения. Миграция в относительно небольшие временные промежутки меняет исторический социальный и этнокультурный облик государств, обостряет этнокультурные противоречия между различными группами населения, вызывает социальные напряжения.

Резкое изменение привычных условий жизни, вызванное переездом в другую страну или регион, где иные культурные традиции, другой язык, приводит к дезориентации как взрослого,

так и ребенка из семьи мигрантов. В этнически новом жизненном пространстве дети сталкиваются со стереотипами, обычаями, особенностями поведения и языком, отличными от привычных, т.е. попадают в ситуацию так называемого «культурного шока». Особенно это заметно в период адаптации детей мигрантов к условиям общеобразовательной школы. Эти дети имеют неравные возможности и условия социализации и получения социального опыта, формирования развитой и ответственной личности, чаще остальных имеют проблемы с социальной адаптацией и интеграцией в общество.

В этой связи важным фактором, способствующим максимальной социальной адаптации, самореализации ребенка в различных сферах жизнедеятельности является деятельность педагогов по социально-педагогическому сопровождению. Эффективное решение задач социально-педагогической адаптации детей мигрантов требует особого подхода к организации взаимодействия участников образовательного процесса, разработки социально-педагогических условий сопровождения, способствующих повышению успешности вхождения учащихся мигрантов в образовательную среду принимающего общества.

Анализ педагогической, социально-педагогической и психологической литературы свидетельствует, что в настоящее время существует множество разнообразных точек зрения на сущность социально-педагогического сопровождения.

Содержание понятия «сопровождение» зависит от решаемых задач в педагогике, психологии, социальной педагогике. В рамках социальной педагогики сопровождение рассматривается в контексте социального и педагогического факторов. Социальный фактор связан с потребностью индивида быть признанным окружающими, испытывать заботу, внимание со стороны окружающих. Социальное сопровождение рассматривается как целенаправленный процесс передачи обществом социального опыта с учетом особенностей и потребностей объекта, при активном его участии и обеспечении адекватных для этого условий [1].

По мнению М.Р. Битяновой, социально-педагогическое сопровождение – это «компонент процесса педагогической поддержки, который заключается в создании условий для успешной социальной адаптации сопровождаемых на основе оказания упреждающей или актуальной необходимой социально-педагогической помощи, способствующий более успешной подготовке к организации самостоятельной жизнедеятельности» [2].

В основе сопровождения лежит приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта, предоставления субъекту права самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Но для осуществления права свободного выбора альтернатив развития необходимо человека научить выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги. Исходя из этого, Е.И. Казакова под сопровождением понимает метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [3].

Специфика социально-педагогического сопровождения, как считает М.И. Рожков, выражается в его направленности на поддержку ребенка в построении им своих социальных отношений, обучение новым моделям взаимодействия с собой и миром, определение трудностей социализации [4].

Ю.В. Слюсарев употреблял понятие «сопровождение» для обозначения действия по оказанию здоровым людям психологической помощи, направленной на развитие самосознания личности, помощи, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека [5].

Наиболее интересна точка зрения Н.Н. Никитиной, согласно которой социально-педагогическое сопровождение рассматривается как особая стратегия и тактика воспитания, связанная с организацией социального опыта личности, и индивидуальная помощь ей в выборе ценностных ориентиров своей жизнедеятельности [6].

В целом, рассматривая социально-педагогическое сопровождение в широком смысле, можно сказать, что это обеспечение наиболее целесообразного социального развития, социализации и социального воспитания человека, его активного самовыражения в жизни. В узком смысле – это социально-педагогическое сопровождение человека в реальной ситуации развития, которое обеспечивается лицом, берущим или исполняющим функции социального педагога в этой ситуации.

Каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития. Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту развития в формировании ориентационного поля, ответственность за действия в котором несет сам субъект [7].

Важнейшим положением данного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта, следовательно, на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность.

Однако для осуществления права свободного выбора различных альтернатив развития необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги. Сопровождение как особый вид деятельности, предполагает сохранение и усиление активной позиции личности в поиске и реализации выхода из трудной жизненной ситуации.

В процессе сопровождения осуществляется стимулирование осмысления существа возникновения (разрешения возникшей) проблемы (трудности) в общении, успешном продвижении в обучении, жизненном и профессиональном самоопределении (общении, уходе, развитии и воспитании ребенка), способах ее преодоления, а также побуждение к самостоятельности и самоактивности в этом.

Таким образом, под социально-педагогическим сопровождением мы будем понимать взаимодействие социального педагога и ребенка, основанное на сотрудничестве и направленное на создание условий для самостоятельного творческого освоения системы отношений с миром и самим собой, а также для совершенствования каждым ребенком личностно-значимых жизненных выборов, результатом которого являются решения и действия, ведущие к личностному развитию. В процессе социально-педагогического сопровождения происходит расширение социального опыта, формирование социально активной и ответственной личности, что особенно важно в социально-педагогической работе с детьми мигрантами. Социально-педагогическое сопровождение представляет собой совместное движение (взаимодействие) социального педагога и воспитанника, его родителей на основе прогнозирования субъектом перспектив поведения и самопроявления в ситуации развития, направленного на создание условий и обеспечение наиболее целесообразной помощи и поддержки.

Как показывает анализ работ О. Крушельницкой и А. Третьякова [8], у детей мигрантов возникает ряд проблем адаптации в новое школьное окружение. Во-первых, дети мигрантов часто испытывают трудности в общении с одноклассниками. Культурно обусловленные различия в способах невербальной коммуникации, нормах отношений, ценностях, стандартах и ритуалах поведения многочисленны, и они часто становятся причиной недоразумений при взаимодействии детей разных национальностей. Некоторые из них имеют травматический опыт межнационального общения или же знают о таком опыте от членов своей семьи.

Во-вторых, дети мигрантов нередко сталкиваются с проявлениями негативного отношения к себе как к представителю другой нации. Причем это происходит чаще всего со стороны взрослых, наиболее консервативных в своих убеждениях. Со стороны сверстников подобные инциденты в большинстве своем являются копированием слов значимого взрослого человека. Это связано с особенностями формирования феномена этноидентичности. Это особый социокультурный и социально-психологический феномен, результат сложного процесса самоопределения человека в социальном пространстве относительно многих других этносов, это не только осознание, но и восприятие, понимание, оценивание и переживание своей принадлежности к этнической общности [9]. С осознанием принадлежности себя к определенному этносу ребенок сталкивается в дошкольном возрасте, активное становление этноидентичности происходит в младшем школьном возрасте, решающим для его формирования является подростковый [10]. Это значит, что учащиеся младших классов могут не определять (не идентифицировать) людей по национальному признаку, а значит, не разделять на «своих» и «чужих». Разумеется, это зависит от ситуации в школе, городе и регионе в целом, а также от миграционной политики государства. В условиях полиэтничной среды может произойти раннее понимание детьми национальных отличий, но раннего формирования этноидентичности не происходит [11]. Повышение уровня социальной (в том числе межэтнической) напряженности приводит к недоверию к «иным» национальностям и расам.

В-третьих, детям мигрантов зачастую тяжело дается школьная программа вследствие незрелости кругозора, слабой подготовки. Это снижает их самооценку, негативно сказывается на отношениях с окружающими, почти автоматически снижает социальный статус ребенка среди одноклассников. К этому можно добавить, что некоторые дети поступают в школу в середине учебного года, или им приходится прервать обучение и возвратиться на родину в связи с окончанием срока регистрации.

Еще одним фактором, препятствующим быстрой адаптации является национальное отношение к гендерным вопросам, а точнее – отношение к женщине. Школьники, прибывшие из южных республик, традиционно считаются «взрослыми», «мужчинами», что создает трудности, а порой и невозможность подчиняться учителю-женщине. Другой аспект гендерной проблемы – когда мальчиков некоторых национальностей изначально мотивируют на получение высшего образования, ими гордятся, их родители участвуют в классных мероприятиях. В то время как девочки воспринимаются как будущие домохозяйки, их успехами не интересуются, могут оставить дома в качестве няньки или помощницы, не пустить на школьные праздники. С этим же связана различная активность девочек и мальчиков в выполнении поручений и на классных мероприятиях.

Однако самая большая проблема, встающая перед детьми-мигрантами – языковая.

Высокий процент детей мигрантов плохо владеет русским языком, что затрудняет успешное включение их в учебный процесс массовой школы и требует предварительной подготовки. Дети из семей мигрантов, быстрее других овладевающие языком межнационального общения, свободнее и комфортнее чувствуют себя в социуме.

Основным местом освоения русского языка детьми-мигрантами является школа, причем основная масса детей осваивает язык просто в процессе учебы. Наиболее остро проблемы с речевым общением на русском языке проявляются в процессе обучения.

Проблемы в развитии русской разговорной речи у детей из семей мигрантов отражаются и на их общем психическом развитии. Так как дети большую часть времени проводят в среде, говорящей на русском языке, который они не всегда понимают и на котором не всегда могут свободно говорить, то, естественно, это приводит к ослаблению внимания, снижению функций познавательной и мыслительной деятельности, деятельности воображения. Проблемы с русским языком отражаются и на социально-эмоциональной сфере: дети не усваивают групповые правила, устанавливаемые детским коллективом и педагогом; затруднено усвоение нравственных норм. Дети не могут словесно передать чувства, выразить свои желания и размышления.

Проведенная нами в 2013 г. диагностика особенностей социальной адаптации детей мигрантов, обучающихся в начальной школе на базе МОУ СОШ №2 г. Абакана (выборка детей мигрантов киргизской национальности составила 23 чел.), выявила у детей заниженный уровень самооценки (74%), повышенный уровень агрессии, тревожности (средний уровень – 74%; высокий уровень – 36%), трудности со словообразованием на чужом для них языке.

Предупреждение указанных трудностей и проблем, которые могут появиться или уже появились в развитии детей мигрантов, выстраивание гармоничной системы отношения ребенка к окружающим социумом и самим собой, требует от педагогов в школе применения различных социально-педагогических технологий, в том числе социально-педагогического сопровождения.

В нашем исследовании мы исходим из того, что социально-педагогическое сопровождение детей мигрантов в школе детей будет успешным, если работа с данной категорией детей будет:

- включать в себя такие этапы как диагностико-прогнозный, рефлексивный, проектировочный, проблемно-деятельностный, результативно-оценочный;

- выстроена с учетом четырех уровней (индивидуальный, групповой, уровень класса, уровень школы).

Главная цель сопровождения – создание таких социально-педагогических условий, в которых каждый ребенок мог бы стать субъектом своей жизни: своей деятельности, общения и собственного внутреннего мира.

Основной задачей сопровождения является создание социально-педагогических условий для полноценного развития и становления совершенствующейся успешной личности ребенка в соответствии с его возможностями. В таком понимании сопровождение рассматривается как оказание детям помощи в познании окружающего мира, самих себя и других людей.

Учитывая, что в процессе социально-педагогического сопровождения педагог каждый раз сталкивается с отдельной жизненной ситуацией ребенка мигранта, то выбор конкретных задач осуществляется социальным педагогом исходя из анализа текущей ситуации и имеющейся у ребенка проблемы. Несмотря на то, что задачи социально-педагогического сопровождения

в каждом конкретном случае могут меняться, необходимо соблюдать поэтапность осуществления сопровождения.

Анализ работ Л.В. Мардахаева, О.С. Газмана, Л.Г. Поповой [1; 12; 13], позволил нам выделить наиболее важные этапы социально-педагогического сопровождения.

На первом, диагностико-прогнозном этапе, осуществляет диагностика индивидуально-личностных особенностей ребенка, начального уровня его адаптивности, прогнозирование перспектив поведения и самопроявления в различных ситуациях жизнедеятельности, выявление возможных проблем (трудностей) существенно сказывающихся на поведении и самопроявлении детей.

Второй, рефлексивный этап, связан с формированием адекватной самооценки ребенка и оценки себя в качестве полноценного, полноправного члена общества. На этом этапе педагоги обнаруживают и актуализируют вместе с ребенком предмет социально-педагогического сопровождения, каковым является проблема, трудность, препятствие. Выявляется суть, причины возникновения трудности, обнаруживаются противоречия, формулируется проблема.

На проектировочном этапе осуществляется поиск вариантов решения проблемы, определяются перспективы преодоления возможных трудностей самим воспитанником при целесообразном его сопровождении, определяется степень участия взрослого в этом процессе, а также средства сопровождения.

Проблемно-деятельностный этап предполагает реализацию социально-педагогического сопровождения с учетом специфики самопроявления ребенка мигранта и возникающих у него проблем, расширение индивидуальных возможностей воспитанника, развитие и укрепление специальных навыков адаптации, приобретение навыков социально-позитивного поведения и самостоятельной жизни, развитие навыков уверенного поведения, воспитание чувства успешности и активной жизненной позиции при решении частных проблем в социуме.

На заключительном этапе – результативно-оценочном – осуществляется анализ и оценка эффективности социально-педагогического сопровождения и определение перспектив дальнейшего повышения социальной адаптивности и активности воспитанника [1].

По нашему мнению, социально-педагогическое сопровождение детей и подростков предполагает не только помощь и поддержку ребятам в период какого-то конкретного события, но и конструирование событий детской жизни. Социально-педагогическое сопровождение ребенка в период события предполагает реализацию комплекса целенаправленных последовательных педагогических действий, обеспечивающих включенность ребенка в данное событие и стимулирующих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего.

Вне зависимости от социально-педагогической ситуации целью сопровождения детей – мигрантов является актуализация личностного потенциала развития ребенка, обучение принятию верных самостоятельных решений для чего используются разнообразные формы и методы. Общий смысл таких технологий – раскрытие ребенку потенциала его личности, обучение его умению делать ценностный, мотивационный выбор, ставить перед собой цель, планировать пути ее достижения, ориентироваться при этом на свои сильные стороны.

В деятельности социального педагога, работающего по технологии социально-педагогического сопровождения и поддержки детей мигрантов можно выделить несколько уровней (и соответственно методов деятельности):

1. Индивидуальный.
2. Групповой.
3. Уровень класса.
4. Уровень школы

На индивидуальном уровне основным методом в работе социального педагога выступает беседа с ребенком мигрантом. Это, во-первых, обязательная беседа при поступлении ребенка в школу. Необходимо придать беседе позитивный настрой, пободри ребенка, выразить надежду на его успешность. Не менее необходим разговор с родителями мигрантами: как надолго собирается семья оставаться в этой стране, в этом городе, этой школе, что известно об этом ребенку, есть ли кто-то, кто поддерживает семью (знакомые, родственники), есть ли с кем общаться ребенку среди своей национальности? На каком языке общаются в семье, уровень знания русского языка в семье, изу-

чал ли родной письменный язык ребенок? Информация об уровне усвоения родного языка ребенком мигрантом позволит педагогу построить обучение русскому языку в соответствии этим. Необходимо также предложить родителям обязательно записать ребенка в кружки и секции – это улучшит разговорную речь ребенка, обогатит его словарный запас помимо собственно развивающего влияния дополнительного образования. В дальнейшем социальный педагог отслеживает процесс адаптации ребенка мигранта в образовательном учреждении: приходит в класс, интересуется успехами, приветствует на перемене при случайной встрече в школе, осуществляет контроль за вовлеченностью учащегося в досуговую и кружковую деятельность. Одно из условий – помнить и называть ребенка по имени, что очень важно для каждого человека. Также продолжается работа с документами детей мигрантов. Работа социального педагога проводится в тесном взаимодействии с другими школьными специалистами – педагогом-психологом, логопедом, работающими по своим направлениям программы сопровождения. Социальный педагог должен замечать и отмечать улучшения, происходящие в эмоциональном состоянии детей.

Групповой уровень в деятельности по сопровождению предполагает организацию и работу указанной категории детей по группам. Логично было бы выделить группы детей мигрантов по годам обучения в русской школе. Здесь также предполагается работа во взаимодействии с педагогом-психологом: организация групповых занятий раз месяц с целью тестирования детей на предмет успешности адаптации, рассказа о своей классной жизни, психологических игр. Целесообразным представляется организация работы кружка или группы по изучению родного языка и культурных традиций с привлечением родителей, работающего на постоянной основе. Общение в разновозрастном

коллективе способствует развитию социальной компетенции, обращению к культуре и языку повышает самооценку, формирует этноидентичность, как одну из важнейших составляющих человека культуры.

Работа социального педагога на уровне класса должна иметь цель принятие ребенка первичным коллективом – его классом. В этом случае оптимальным является организация групповой творческой деятельности (как одно из системных условий). Немаловажным условием является принятие ребенка классным руководителем, так как в этом возрасте оценка учителя является важнейшим критерием в оценивании одноклассников. Здесь обязательно нужна предварительная работа с классными руководителями. Выступления на родительских собраниях служат органичным дополнением работы с классом.

Работа социального педагога на уровне школы предполагает организацию общешкольных мероприятий: спортивных праздников, дней толерантности, дней национальностей. В структуру работы входит привлечение родителей, представителей общественности, городской администрации, спортивных представителей.

Использование технологии социально-педагогического сопровождения в работе с детьми мигрантами оправдано ее сущностью, определяющей положение взрослого – рядом и чуть-чуть впереди. При этом он не избавляет ребенка от проблем, решая за него возникающие вопросы, а создает ситуацию, способствующую успешной социализации, предвидя (в силу опыта и знания языка) трудности, могущие появиться перед ребенком. Ребенок мигрант при этом испытывает чувство уверенности в своих силах, что способствует поднятию самооценки, формированию желания скорейшего изучения языка и учебной мотивации в целом.

#### Библиографический список

1. Попова Л.Г. Социально-педагогическое сопровождение подростков, обучающихся на дому: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
2. Битянова, М.Р. Психолог в школе: содержание и организация работы. – М., 2000.
3. Казакова, Е.И. Сопровождение развития – новая образовательная технология // Материалы Российско-фламандской конф. – СПб, 2001.
4. Рожков, М.И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса // Материалы научно-практич. конф. – Кострома, 2005.
5. Слюсарев, Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1992.
6. Никитина, Н.Н. Социально-педагогические основы ценностного самоопределения в ранней юности / Н.Н. Никитина, В.Г. Балашова, Н.М. Новичкова. – Ульяновск, 2006.
7. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников. – М., 2005.
8. Крушельницкая, О.И. Учимся жить вместе / О.И. Крушельницкая, А.Н. Третьякова // Начальная школа. – 2003. – № 9.
9. Стопин, В.В. Самосознание личности. – М., 1983.
10. Морозова, Е.А. Педагогическая модель этнокультурного образования школьников на основе поликультурного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владимир, 2011.
11. Лебедева, Н.М. Кросскультурный анализ социально-психологических факторов этнической толерантности и типичные стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко // Этническая толерантность в поликультурных регионах России. – М., 2002. – Гл. 9.
12. Мардахаев, Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6.
13. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. – М., 1996. – Вып. 3.

#### Bibliography

1. Popova L.G. Socialjno-pedagogicheskoe soprovozhdenie podrostkov, obuchayuthikhsya na domu: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2007.
2. Bityanova, M.R. Psikholog v shkole: soderzhanie i organizatsiya rabotih. – M., 2000.
3. Kazakova, E.I. Soprovozhdenie razvitiya – novaya obrazovatel'naya tekhnologiya // Materialih Rossijsko-flamandskoj konf. – SPb, 2001.
4. Rozhkov, M.I. Socialjno-pedagogicheskoe soprovozhdenie: konceptual'noe osmihlsenie processa // Materialih nauchno-praktich. konf. – Kostroma, 2005.
5. Slyusarev, Yu.V. Psikhologicheskoe soprovozhdenie kak faktor aktivizatsii samorazvitiya lichnosti: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. – SPb., 1992.
6. Nikitina, N.N. Socialjno-pedagogicheskie osnovih cennostnogo samoopredeleniya v ranney yunosti / N.N. Nikitina, V.G. Balashova, N.M. Novichkova. – Ul'yanovsk, 2006.
7. Chistyakova, S.N. Pedagogicheskoe soprovozhdenie samoopredeleniya shkol'nikov. – M., 2005.
8. Krushelnickaya, O.I. Uchimsya zhit' vmeste / O.I. Krushelnickaya, A.N. Tret'yakova // Nachalnaya shkola. – 2003. – № 9.
9. Stolin, V.V. Samosoznanie lichnosti. – M., 1983.
10. Morozova, E.A. Pedagogicheskaya model' ehtnokul'turnogo obrazovaniya shkol'nikov na osnove polikul'turnogo podkhoda: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Vladimir, 2011.
11. Lebedeva, N.M. Krosskul'turniy analiz socialjno-psikhologicheskikh faktorov ehtnicheskoy tolerantnosti i tipichnihe strategii mezhrup'povogo vzaimodeystviya v polikul'turnihkh regionakh Rossii / N.M. Lebedeva, A.N. Tatarko // Ehtnicheskaya tolerantnost' v polikul'turnihkh regionakh Rossii. – M., 2002. – Gl. 9.
12. Mardakhaev, L.V. Socialjno-pedagogicheskoe soprovozhdenie i podderzhka cheloveka v zhiznennoy situatsii // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2010. – № 6.
13. Gazman, O.S. Pedagogika svobodih: putj v humanisticheskuyu civilizatsiyu XXI veka // Novihe cennosti obrazovaniya. – M., 1996. – Vihp. 3.

Статья поступила в редакцию 14.07.14



УДК 378

*Sotnikov I.S. DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING OF STUDENTS IN THE COURSE OF TRAINING ON THE BASIS OF WORK WITH SITUATIONS OF CONTRADICTIONS.* The author studies the three main directions of forming of proper way of thinking of students. In the work the main directions and some pedagogical situations providing the development of logical thinking of students in the course of training are considered. The researcher's general message about forming logical thinking of students concerns the ability of a teacher to use the contents of the modern education.

**Key words:** logical thinking, development, training process.

*И.С. Сотников, аспирант ФБГОУ ВПО МГГУ им. М.А. Шолохова, г. Москва, E-mail: nnsotnikova@mail.ru*

## РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ РАБОТЫ С СИТУАЦИЯМИ ПРОТИВОРЕЧИЙ

В статье рассмотрены три основных направления формирования мышления обучающихся. Названы основные направления и некоторые педагогические ситуации, обеспечивающие развитие логического мышления студентов в процессе обучения. Автор приходит к выводу, что задача формирования логического мышления студентов во многом зависит от умения преподавателя использовать содержание современного образования.

**Ключевые слова:** логическое мышление, развитие, процесс обучения.

В современной педагогике принято выделять три основных направления формирования мышления обучающихся.

Во-первых, это исследование движущих сил учебно-воспитательного процесса (М.А. Данилов, В.И. Загвязинский и др.). Его особенность состоит в развитии мышления на основе противоречий и непосредственной работы обучающихся с ними. При этом важным является вопрос о логических структурах, наиболее значимых для отражения в мышлении этих противоречий.

Во-вторых, особый смысл в развитии логического мышления в процессе обучения должен придаваться всестороннему изучению явлений и процессов (В.В. Давыдов, В.С. Шубинский и др.). В этой связи данное направление предполагает опору на диалектический метод «восхождения от абстрактного к конкретному».

В-третьих, формирование у обучающихся в учебном процессе категориального аппарата логического мышления, что позволяет решать общую педагогическую задачу – формирование научного мировоззрения (Э.И. Моносзон, М.Н. Скаткин и др.).

Названные направления связаны друг с другом, образуют своего рода единство многообразного, которое помогает определить педагогические условия формирования логического мышления.

Одним из условий формирования логического мышления студентов вуза мы рассматриваем включение их в работу с противоречиями [1]. Для этого необходимо в процессе обучения создавать ситуации, в которых мышление обучающегося сталкивается с противоречиями. Такие ситуации выступают источником самодвижения мышления обучающегося и побуждают его оперировать противоречиями. Как показывает практика, логика мышления студента эффективно формируется в таких учебных ситуациях, как: 1) разрешение проблемы посредством диалога; 2) установление связи между противоположностями; 3) утверждение отрицанием (парадокс); 4) выявление противоречивости фактов; 5) неожиданный синтез взглядов; 6) выявление единства в многообразии и др.

Главное в первой ситуации заключается в том, чтобы посредством диалога вести обучающегося от противоречия к проблеме и затем к ее разрешению.

Доказано, что форма диалога как система развертывания мысли обучающегося через вопросы успешно ведет к достижению дидактической цели. Кроме того, она наиболее оптимальна для управления процессом обучения.

В истории педагогики к методу диалога обращались многие педагоги (А. Дистервег, М. Монтень, Н.И. Новиков, Н.И. Пирогов, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский и др.). Они ценили его за то, что он создает возможность обучающимся самим «преодолевать противоречия и вывести новую истину» [2, с. 322].

Современная педагогика рассматривает диалог как источник создания проблемной ситуации, источник проблемной напряженности мышления. Исследование учебной или научной проблемы, в том числе с помощью преподавателя, должно завершаться «открытием» для обучающегося, т.е. разрешением проблемы. В этом заключается сущность диалога.

Следует отметить, что диалоги в процессе обучения должны строиться с учетом имеющихся у студентов знаний. При этом надо начинать с простых диалогов и только потом завершать сложными.

Ситуации установления связи между противоположностями (связи противоположных суждений по одному и тому же вопросу) могут строиться на различном противоречивом учебном материале. Их можно применять не только для раскрытия новой учебной информации, но и для закрепления изученного, для взгляда на него как бы с иной стороны.

В методическом плане создание данных ситуаций предполагает, что преподаватель сразу задает противоречие (например, «Мир конечен и бесконечен во времени и пространстве»), а студенты его самостоятельно исследуют.

Наш опыт работы показывает, что ситуации установления связи между противоположностями вызывают у студентов большой интерес, увлекают их сложностью, необычной проблемностью, приводящей к открытию нового знания. В силу этого целесообразность подобного рода ситуаций не вызывает сомнений.

Ситуации парадоксов (неожиданное, странное) предполагают рассуждение, в котором отрицание одной противоположности оказывается ее же утверждением, а утверждение – отрицанием (например, «добро может породить не добро, а зло»). Использование таких ситуаций создает условия включения обучающегося в логические формы мышления, они благоприятны для развития творчески парадоксального видения мира. Это одновременно и путь усвоения учебного материала, поскольку в ситуации парадокса разрешаются не только логические, но и содержательные учебные проблемы.

Ситуации выявления противоречивости фактов вызывают необходимость преодоления формально-логического барьера. Включение таких фактов в обучение (например, «свобода может являться наказанием») создает особые учебные условия, при которых преодолевается стереотипность мышления обучающихся.

Включение в учебный процесс ситуаций неожиданного синтеза взглядов обращено в основном к коллективной мыслительной деятельности. Эти ситуации предполагают спор, искусству которого необходимо специально учить. Главное в структуре спора – столкновение тезиса и антитезиса, выражающих диалектическое противоречие (например, тезис «мышление человека суверенно» – антитезис «столь же суверенно, как несуверенно»). Вместе с тем, учебный спор (как и любой другой) обладает способностью согласовать противоположные взгляды путем их синтеза.

В современной образовательной практике значение подобного рода ситуаций трудно переоценить, поскольку на многие вопросы трудно дать непротиворечивый однозначный ответ. Поиск ответов путем логических рассуждений зиждется на полихроматичности мышления, формирует способность к анализу, в ходе которого решается вопрос о возможности соединения противоположностей. Одним из методов организации коллективной мысли в данном случае может выступать «мозговая атака».

Ситуации выявления единства в многообразии направлены на «сведение вместе» многообразных характеристик изучаемых явлений или процессов. Такие ситуации могут создаваться при изучении различных учебных дисциплин. В основе их разрешения оказывается логика противоречий. Их анализ позволяет осуществлять движение мысли от конкретного к абстрактному. Способы создания подобных ситуаций многообразны – группы вопросов и заданий, исследование объектов, поиск новых их качеств, объединение частных и т.п. В методическом плане могут использоваться также пошаговые алгоритмы или рекомендации. Со стороны преподавателя важно не только четко зафиксировать в сознании студентов связь признаков, но и подчеркнуть главное в причинно-следственных связях.

Необходимо отметить, что задача формирования логического мышления студентов во многом зависит от умения преподавателя использовать содержание современного образования, которое располагает немалыми возможностями для отбора учебного материала, наиболее отвечающего этой задаче.

Преподавателю необходимо помнить о том, что выявление такого материала и включение его в процесс обучения в виде тех или иных ситуаций углубляет усвоение студентами информации, развивает интерес к ней, способствует овладению научными методами познания, формирует опыт творческого мышления, систему норм отношений к действительности.

#### Библиографический список

1. Кириллов, В.И. Упражнения по логике: учеб. пособ. / В.И. Кириллов, Г.А. Орлов, Н.И. Фокина. – М., 2006.
2. Ушинский, К.Д. Избр. пед. соч.: в 2 т. – М., 1974. – Т. 1.

#### Bibliography

1. Kirillov, V.I. Uprazhneniya po logike: ucheb. posob. / V.I. Kirillov, G.A. Orlov, N.I. Fokina. – M., 2006.
2. Ushinskiy, K.D. Izbr. ped. soch.: v 2 t. – M., 1974. – T. 1.

Статья поступила в редакцию 14.07.14

УДК 373.1

*Kostarev A.Yu., Senmez Fahri. EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES OF SUPERVISING TEACHERS IN HIGH SCHOOL.* This article deals with a problem of professional and educational competencies required to ensure successful educational work of group-controlling teachers in high school. The article gives an analysis of the views of researchers of the basics of the competence approach such as I.A. Zimnyaya, E. F. Zeer, V.I. Kudzoeva, E. Izdji, A.V. Khutorskoy. The aim of the article is an analysis of the studies of professional and educational competencies that are required to ensure successful educational work of supervising teachers in high school. An attempt to identify the essential characteristics of professional and educational competencies of supervising teachers is put by the authors as a research problem. The methods of pedagogical research we used to achieve the goals and objectives of the study: theoretical and methodological analysis of scientific literature on the problem; pedagogical observation; individual interviews; methods of mathematical processing and statistics; questionnaire. As a result of the research it was discovered that there are 7 essential competencies and 88 behavioral characteristics required to ensure successful educational work of supervising teachers in high school.

**Key words:** competence, professional and educational competencies, supervising teachers, educational work, high school.

**А.Ю. Костарев**, д-р пед. наук, доц., декан ФФК Башкирского гос. педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: Kostarev21@mail.ru; **Сенмез Фахри**, аспирант Башкирского гос. педагогического университета, г. Уфа, E-mail: fahrisonmez2525@hotmail.com

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В данной статье рассматривается проблема профессионально-педагогических компетенций, обеспечивающих успешность воспитательной работы классного руководителя в общеобразовательной школе. В статье приведен анализ взглядов исследователей сущности компетентного подхода И.А. Зимней, Э.Ф. Зеер, В.И. Кудзоева, Э. Изджи, А.В. Хуторского. Целью статьи является анализ изучения профессионально-педагогических компетенций классных руководителей, обеспечивающих успешную воспитательную работу в общеобразовательной школе. В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка выявления сущностных характеристик профессионально-педагогической компетентности классных руководителей. Для достижения цели и задач исследования нами использовались методы педагогического исследования: теоретический анализ научной и методической литературы по проблеме исследования; педагогическое наблюдение; индивидуальные беседы; методы математической обработки и статистики; анкетирование. В результате исследования было выявлено, что для эффективности работы классных руководителей в общеобразовательной школе необходимо наличие 7 основных компетенций и 88 поведенческих показателей.

**Ключевые слова:** компетентность, профессионально-педагогические компетенции, классные руководители, воспитательная работа, общеобразовательная школа.

В процессе учебной и воспитательной работы в общеобразовательной школе большое значение имеет профессионально-педагогическая компетентность классных руководителей для успешного осуществления профессиональной деятельности. Проблема профессионально-педагогической компетентности классных руководителей становится актуальной именно в ны-

нешних условиях. Анализ литературы и исследований, посвященных данной проблеме, показывает, что есть необходимость в разработке теоретических и практических аспектов профессионально-педагогических компетенций классных руководителей общеобразовательной школы.

Анализ результатов проведенного нами педагогического эксперимента показал, что классные руководители затрудняются в воспитательной деятельности. Причиной этого затруднения является не развитость профессионально-педагогической компетентности. Таким образом, возникло противоречие между растущей потребностью воспитания классных руководителей на основе компетентностного подхода и недостаточной разработанностью этого вопроса в педагогической практике. С учетом этого противоречия сделан выбор темы исследования, проблема которого сформулирована следующим образом: какова совокупность профессионально-педагогических компетенций, обеспечивающих успешность воспитательной работы классного руководителя в общеобразовательной школе?

Целью данного исследования является определение у классных руководителей профессионально-педагогических компетенций, обеспечивающих успешную воспитательную работу в общеобразовательной школе.

В соответствии с проблемой и целью исследования поставлены следующие задачи: выявить сущностные характеристики профессионально-педагогической компетентности классных руководителей; определить профессионально-педагогические компетенции классных руководителей общеобразовательной школы.

Главная цель учителя – воспитывать учащихся с физической, умственной, нравственной, духовной точек зрения в сбалансированной форме, в достижении этой цели велика роль классного руководителя. Он должен руководить учениками и в их самообучении.

Для определения основных проблем и причин неуспешности у учащихся мы обратились к мнению руководителей школ, к классным руководителям и родителям учащихся исследование показало, что проблемы имеются. Так, у части учеников отмечается систематическое невыполнение уроков, не принятие метода изучения, недостаток морали и мотивации и т.п. Кроме того, имеет место нездоровый образ жизни: нерегулярный сон, многочасовое использование интернета без контроля со стороны родителей, чрезмерно долгое пребывание на улице в окружении неблагополучных друзей, и как результат неудовлетворенность своей жизнью.

Возникает вопрос о том, что какие качества необходимо привить ребенку, чтобы он вырос высоконравственным, достойным человеком? Может ли компетентностный классный руководитель помочь в этом? На наш взгляд для решения этих и подобных проблем необходимо пересмотреть и определить новые модели профессионально-педагогических компетенций классных руководителей.

В последние годы, многие исследователи привлекли внимание к этому вопросу и подчеркивали необходимость наличия у классных руководителей таких личностных качеств как этика, чувство ответственности и целеустремленность и т.д. Однако, анализ литературы свидетельствует о том, что проведенные исследования по всему миру не имеют целостного характера для решения существующих проблем. А ведь проблемные дети – это наше будущее и с этой точки зрения этот вопрос является очень серьезным и нуждается в решении.

Таблица 1

Общее отражение мнений классных руководителей по социальной компетентности(%)

Вопросы (1 – 8)	Не согласен	Затрудняюсь ответить	Согласен	Полностью согласен	Всего
Владение эмоциональным интеллектом; своевременное вырабатывание эмоций; поддержание эмоций, умение держать их под контролем и способность вступать с другими в эмоционально-здоровые отношения	1,6	5,2	44,5	48,7	100
Проявлять уважение к человеческому достоинству, правам и свободам	0,4	3,7	41,7	54,2	100
Слушать учеников и не поддаваться внезапному гневу	0	2,1	48,4	49,5	100
Догадываться о точке зрения учеников, интересоваться их тревогами и заранее угадывать их потребности	0,8	7,6	41,4	50,2	100
Устанавливать хорошие отношения и уважать разные взгляды на мир школьников	0,8	3,7	41,3	54,2	100
Уметь управлять поведением учеников по своему усмотрению	4,6	5,4	42,6	47,4	100
Способность решать конфликты, появляющиеся между учениками, путем свидания, консультации (обсуждения) и компромисса (примирения)	0,4	4,6	39,7	55,3	100
Для внедрения и реализации принимаемых решений в классе необходимо давать ученикам выговориться и обеспечивать консенсус	0	1,3	41,5	57,2	100

Таблица 2

Общее отражение мнений классных руководителей по коммуникативной компетентности (%)

Вопросы (9 – 19)	Не согласен	Затрудняюсь ответить	Согласен	Полностью согласен	Всего
Умение пробудить у собеседника или группы стремление к познанию	0,8	1,3	42,1	55,8	100
Умение контролировать выражение собственных эмоций; предвидеть и правильно воспринимать реакцию учеников	0,5	3,7	39,5	56,3	100
Способность быть близким к учащимся	1,3	2,5	37,8	58,4	100
Умение давать внятные пояснения и наставления	0,9	4,3	36,9	57,9	100
Умение поддерживать эффективные связи внутри класса (ученик-учитель, ученик-ученик, учитель-ученик)	1,7	1,6	39,2	57,5	100
Умение грамотно строить взаимоотношения с руководящим звеном, коллегами и остальным персоналом школы	4,6	4,3	48,3	42,8	100
Владение хорошей речью и правильное использование голоса, тона, интонации	0,4	2,1	36,9	60,6	100
Умение эффективно использовать вербальную и невербальную речь	1,3	3,8	38,2	56,7	100
Умение быть демократичным, слушать и уважать учащихся	2,2	1,3	32,7	63,8	100
Избегать действий и выражений унижающих и оскорбляющих учащихся	0,6	3,3	35,2	60,9	100
Направлять свою реакцию не на учащегося, а на конкретный поступок	1,4	2,5	36,5	59,6	100

Таблица 3

Общее отражение мнений классных руководителей по личностной компетентности (%)

Вопросы (20 – 35)	Не согласен	Затрудняюсь ответить	Согласен	Полностью согласен	Всего
Любовь к своей профессии	0,4	5,1	37,4	57,1	100
Уверенность в себе	0,9	2,9	35,7	60,5	100
Авторитет в классе	2,3	5,8	36,5	55,4	100
Любовь к ученикам	1,3	5,1	36,9	56,7	100
Обладать креативностью	1,7	2,6	31,9	63,8	100
Обладать ответственностью	2,1	2,9	35,3	59,7	100
Умение справляться со стрессом (управление стрессом)	0,9	3,3	32,4	63,4	100
Умение разрешать конфликты	0,4	3,8	39,9	55,9	100
Умение мотивировать учеников	2,9	5,4	34,1	57,6	100
Проявление настойчивости и решимости	1,2	3,3	40,4	55,1	100
Адаптационная способность (приспособляемость) к неожиданным ситуациям и изменениям	2,2	6,3	36,9	54,6	100
Быть открытым к новым знаниям, подходам и идеям	1,6	5,4	36,6	56,4	100
Обладать оптимизмом	0,8	4,2	38,3	56,7	100
Целеустремленность и решительность при возникновении препятствий и трудностей	1,3	9,2	36,6	52,9	100
Умение внушать доверие ученикам	1,2	6,8	31,5	60,5	100
Умение прогнозировать и предвосхищать ход событий (проницательность, предугадывать)	1,4	6,3	32,7	59,6	100

В научно-теоретических работах анализируются сущность компетентностного подхода. А.В. Хуторской считает, что одним из аспектов модернизации образования является построение его на компетентностной основе, что может послужить шагом к решению поставленных проблем [1].

В основе модели компетентного поведения лежит допущение о том, что поведение может быть лучше всего понято путем выявления ценностей человека, его нравственных обстоятельств, его представлений и ожиданий, а также тех компонентов компетентности, которые он склонен, спонтанно проявлять, стремясь к значимым для себя целям [2].

Исследователь И.А. Зимняя под компетентностью понимает интегрированную характеристику качеств личности, результатов подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях) [3].

Профессор Э.Ф. Зеер под профессиональной компетентностью понимает совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. Ученый предполагает, что компетентность это сложное интегральное образование, включающее разнообразные виды деятельности [4].

Интересна на наш взгляд точка зрения В.И. Кудзоева, которая профессиональную компетентность объясняет следующим образом: состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, уметь выполнять поставленные цели и задачи [5].

В Шотландии Совет учителей перечислил следующим образом компетентности учителя: владение информацией и осознание профессии; наличие умений и навыков, связанных с профессией; личные качества и обеспечение личного вклада [6].

В исследованиях турецкого ученого Э. Изджи «Меры по повышению качества преподавания учителей в системе среднего образования» приведены следующие результаты: по результатам опроса учащихся 58% учителей не любят свою профессию и 54 % учителей в достаточной степени не занимаются с учениками [7].

По А.К. Гечеру те уроки, где учителя проявляют интерес к ученикам, наиболее любимы и плодотворны. Тем более что ученики целенаправленно выбирают профессию учителя и продолжают развиваться в этом направлении. Или же совсем, наоборот, из-за отношения учителей на уроках отсутствует работа и пропадает желание посещать школу [8].

Обязательной должна быть у учителя любовь к ученикам, так как профессия учителя связана с развитием человека. Если так можно назвать педагогическая любовь. Профессия учитель – это главное не деньги, а самопожертвование ради человечества [9].

Данные исследования показывают что, преподавание начинается не только объяснение уроков, но и подготовку к жизни учащихся. На наш взгляд классный руководитель должен владеть информацией об учащихся в классе, в школе и вне школы, на улице, в собственном доме и вообще в жизни одним словом, изучать его со всех сторон. В социальной и спортивной деятельности группы учащихся выполнять наблюдения индивидуальные и двусторонние. Периодически обязан видаться с руководителями школьных кружков и секций, а также с родителями. Это важное и ответственное дело, которое должен выполнять классный руководитель, можно исполнять только лишь обладая специальными педагогическими компетенциями.

Таким образом, на наш взгляд, компетентностный классный руководитель общеобразовательной школы представляет собой совокупность знаний, умений, навыков, а также активности, включенности, ответственности, многосторонности, ситуативности, проницательности, целеустремленности и волевых качеств. Он способен чувствовать, замечать и воспринимать обстановку и уметь действовать нужным способом в зависимости от ситуации и условий. Удовлетворение потребностей общества требует от современного учителя высокой культуры, глубокой нравственности, сформированной системы ценностей и убеждений, гражданской позиции, заинтересованности педагога в развитии творческого потенциала своих учащихся, способности к инновационной деятельности, самосовершенствованию, профессиональной активности и т. д.

**Методы исследования.** Поставленные в исследовании задачи решились на основе комплекса научно-исследовательских методов. Использовались следующие методы:

1. Теоретического анализа научной и методической литературы по проблеме исследования.

2. Педагогическое наблюдение. Исследователем велось наблюдение за уроками классных руководителей. Наблюдалось ведение урока учителем в классе, деятельность по воспитательной работе, классных и внеклассных мероприятий.

3. Индивидуальные беседы. Собеседование проводилось с родителями, учащимися и классными руководителями общеобразовательной школы.

4. Методы математической обработки и статистики.

5. Анкетирование. Для проведения педагогического эксперимента нами была подготовлена анкета. В анкете были 7 основных компетенций, 117 вопросов (поведенческих показателей). Сначала было сделано пилотное обследование. В результате экспериментального внедрения (пилотное исследование) отрицательные ответы и вообще не отвеченные вопросы не были включены в дальнейшее основное исследование.

Таблица 4

Общее отражение мнений классных руководителей по психолого-диагностической компетентности (%)

Вопросы (36 – 46)	Не согласен	Затрудняюсь ответить	Согласен	Полностью согласен	Всего
Знание физических особенностей учащихся	0,8	3,9	36,9	58,4	100
Знание социально-экономических особенностей учащихся	1,3	5,1	40,7	52,9	100
Знание умственных особенностей учащихся	0,8	2,9	38,8	57,5	100
Знание эмоционально-психологических особенностей учащихся	1,3	5,1	38,2	55,4	100
Знание психофизиологических особенностей учащихся	1,8	3,3	34,8	60,1	100
Знание уровня готовности учащихся	1,6	5	36,9	56,5	100
Знание стиля получения учащимися информации	0,8	2,1	37,8	59,3	100
Знание интересов и способностей учащихся	0,6	5	26,7	67,7	100
Уметь своевременно выявлять у учеников недопонимание предмета	0,8	4,7	37,4	57,1	100
Уметь дать соответствующие и полные ответы на заданные вопросы учеников связанные с предметом	1,8	3,7	33,6	60,9	100
Знание методов и подходов в области руководства классом	2,5	5,2	32,2	60,1	100

Педагогический эксперимент проводилась в Ираке среди девяти частных школ компании «Fezalaq». Анкету предложили 262 классным руководителям, было возвращено только 243 анкеты. Собранные анкеты были проверены, заполненные ненадлежащим образом исключены. Таким образом, количество анкет составило 238. Следующим шагом была обработка анкет. При оценке взглядов классных руководителей были использованы следующие ответы: – «Не согласен» 1 балл, «Затрудняюсь ответить» 2 балл, «Согласен» 3 балл, «Полностью согласен» 4 балла.

**Результаты и обсуждения.** В этом разделе рассмотрены данные собранные для решения задач проблемы исследования и их результаты статистического анализа. Результаты педагогического эксперимента приведены в таблицах.

Как видно из таблицы 1, результаты анкетирования по 1-8 вопросам являлись высокими и значимыми. Самый низкий положительный ответ был 90% по шестому вопросу (42,6% согласен и 47,4% полностью согласен). Самый высокий положительный ответ был 98,7% по восьмому вопросу (41,5% согласен и 57,2% полностью согласен).

Как видно из таблицы 2, результаты анкетирования по 9-19 вопросам являлись высокими и значимыми. Самый низкий положительный ответ был 91,1% по четырнадцатому вопросу (48,3% согласен и 42,8% полностью согласен). Самый высокий положительный ответ был 97,5% по пятнадцатому вопросу (36,9% согласен и 60,6% полностью согласен).

Как видно из таблицы 3, результаты анкетирования по 20-35 вопросам являлись высокими и значимыми. Самый низкий положительный ответ был 89,5% по 33-му вопросу (36,6% согласен и 52,9% полностью согласен). Самый высокий положительный ответ был 96,2% по 21-му вопросу (35,7% согласен и 60,5% полностью согласен).

Как видно из таблицы 4, результаты анкетирования по 36-46 вопросам являлись высокими и значимыми. Самый низкий положительный ответ был 92,3% по 46-му вопросу (32,2% согласен и 60,1% полностью согласен). Самый высокий положительный ответ был 97,1% по 42-му вопросу (37,8% согласен и 59,3% полностью согласен).

Как видно из таблицы 5, результаты анкетирования по 47-60 вопросам являлись высокими и значимыми. Самый низкий положительный ответ был 92,5% по 60-му вопросу (37,8% согласен и 54,7% полностью согласен). Самый высокий положительный ответ был 96,8% по 50-му вопросу (37,9% согласен и 58,9% полностью согласен).

Как видно из таблицы 6, результаты анкетирования по 61-74 вопросам являлись высокими и значимыми. Самый низкий положительный ответ был 92,1% по 72-му вопросу (24,7% согласен и 67,4% полностью согласен). Самый высокий положительный ответ был 96,7% по 67-му вопросу (31,1% согласен и 65,6% полностью согласен).

Таблица 5

Общее отражение мнений классных руководителей в области компетентности учительской деятельности (%)

Вопросы (47 – 60)	Не согласен	Затрудняюсь ответить	Согласен	Полностью согласен	Всего
Удержание внимания и интереса у учеников	2,2	4,2	35,7	57,9	100
Устанавливать связи между ранее изученным и темой урока	2,6	4,2	37,8	55,4	100
Умение проводить воспитательную работу путем наблюдения	2,1	3,3	40,7	53,9	100
Умение проводить воспитательную работу методом обсуждения и споров	1,6	1,6	37,9	58,9	100
Умение проводить воспитательную работу методом ролевых игр	2,1	4,3	36,9	56,7	100
Умение проводить воспитательную работу методом игры	2,7	4,6	41,1	51,6	100
Умение проводить воспитательную работу способом мозгового штурма	2,5	3,5	40,3	53,7	100
Способность проводить индивидуальное обучение	2,6	3,7	43,6	50,1	100
Способность использовать метод проектирования	1,2	4,6	41,7	52,5	100
Умение создать связи изучаемого материала с жизненной практикой учеников	1,8	3,3	44,1	50,8	100
Умение правильно составить материал образовательного процесса для личностного, духовного, этического, социального и культурного развития учащихся	2,7	2,9	39,4	55	100
Умение определять образовательные мероприятия	1,7	4,2	42,5	51,6	100
Умение управлять образовательным процессом	2,3	5,03	39,07	53,6	100
Умение определять положительные и отрицательные поступки	2,1	5,4	37,8	54,7	100

Таблица 6

Общее отражение мнений классных руководителей в области компетентности управления классом (%)

Вопросы (61 – 74)	Не согласен	Затрудняюсь ответить	Согласен	Полностью согласен	Всего
Проведение учебного времени соответственно целям урока	0,8	4,3	34,4	60,5	100
Высказывание своего мнения о поведении учеников (обратная связь)	2,5	4,6	35,4	57,5	100
Соответствующим образом награждать и поощрять	1,2	5,6	27,7	65,5	100
Вместе с учениками определять правила, которые будут применяться в классе	1,2	5,4	31,7	61,7	100
Предотвращать условия, которые приводят к негативному поведению	2,1	3,7	31,2	63	100
Владеть укреплением позитивного поведения	1,6	3,5	34,8	60,1	100
Владеть коррекцией девиантного поведения	0,8	2,5	31,1	65,6	100
Варьировать темпы воспитательной работы	2,1	2,9	36,2	58,8	100
Умение проводить письменную проверку успеваемости	1,2	3,7	33,2	61,9	100
Умение проводить устную проверку успеваемости	1,6	3,3	33,8	61,3	100
Умение создать такую обстановку в классе, при которой ученики могли свободно выражать свои мнения	1,2	4,2	34	60,6	100
Умение подталкивать учащихся к самооценке и самоанализу	2,1	5,8	24,7	67,4	100
Умение оценивать отношение учащегося к учебному процессу	0,4	3,3	37,5	58,8	100
Умение правильно распределить своё время – тайм-менеджмент	1,2	4,3	34,5	60	100

Таблица 7

Общее отражение мнений классных руководителей в области компетентности ведения воспитательной работы (%)

Вопросы (75 – 88)	Не согласен	Затрудняюсь ответить	Согласен	Полностью согласен	Всего
Умение смоделировать тип поведения учащихся. Классный руководитель, объясняя что-либо ученикам, в первую очередь сам должен воплощать и осознавать то, что объясняет	0,4	2,7	33,1	63,8	100
Умение воспитывать в учащихся стремление к труду	1,2	2,5	40,5	55,8	100
Умение вести контроль успеваемости учащихся по всем предметам, контроль их взаимоотношений с другими учителями	1,2	4,2	36,9	57,7	100
Умение в нужный момент выводить учащегося из кризисного или стрессового состояния, оказывать им психологическую поддержку	0,8	3,3	43,8	52,1	100
Умение прививать учащимся стиль здорового образа жизни и оказывать им поддержку в решении их проблем со здоровьем	2,3	3,7	36,1	57,9	100
Умение вести воспитательную работу в сфере взаимоотношений между учащимися в классе и вне его (новые, старые, проблемные взаимоотношения)	0,4	4,3	37,8	57,5	100
Умение вести работу, направленную на выявление и решение проблемы вредных привычек учащихся	2,1	4,6	41,7	51,6	100
Умение научить учащихся учиться	1,2	4,6	38,4	55,8	100
Умение оказывать помощь в создании социальных взаимоотношений учащихся	1,2	5,3	40,3	53,2	100
Умение оказывать поддержку в развитии художественных способностей учащихся	0,4	2,9	38,3	58,4	100
Умение воспитывать чувство «высокого» в учащихся, развивать их эстетические вкусы	0,4	4,6	43,2	51,8	100
Умение воспитывать в учащихся чувство этичности и правильного понимания событий	1,2	1,6	40,9	56,3	100
Умение вести диалог с родителями учащихся и обеспечивать обратную связь	0	4,2	39,5	56,3	100
Умение организовывать внеурочные мероприятия	0,8	6,7	35,4	57,1	100

Как видно из таблицы 7, результаты анкетирования по 75-88 вопросам являлись высокими и значимыми. Самый низкий положительный ответ был 92,5% по 88-му вопросу (35,4% согласен и 57,1% полностью согласен). Самый высокий положительный ответ был 97,2% по 86-му вопросу (40,9% согласен и 56,3% полностью согласен).

Выводы. Один из авторов (Сенмез Фахри) лично проводил беседы с родителями, учениками и учителями общеобразовательной школы Сенмез Фахри. Беседы выявили проблемы учащихся, определили компетенции, которыми должны владеть классные руководители для решения проблем учащихся. Учитывая результаты бесед, подготовили анкету для определения профессионально-педагогической компетентности классных руководителей.

В ходе наблюдений выявились отличия между учителями, которые ведут уроки в одной и той же группе учащихся, по отношению учеников к учителю, послушанию и соблюдению поряд-

ка на уроках. Установлено, что у одного и того же ученика мораль и мотивация изменяются в зависимости от учителя.

Профессионально-педагогические компетенции классных руководителей общеобразовательной школы после анализа анкетирования (Таблицы 1 – 7) определились следующим образом: 8 поведенческих показателей по социальной компетентности; 11 поведенческих показателей по коммуникативной компетентности; 16 поведенческих показателей по личностной компетентности; 11 поведенческих показателей по психолого-диагностической компетентности; 14 поведенческих показателей по компетентности учительской деятельности; 14 поведенческих показателей по компетентности управления классом; 14 поведенческих показателей по компетентности ведения воспитательной работы.

Таким образом, для эффективности работы классных руководителей в общеобразовательной школе определены: 7 основных компетенций и 88 поведенческих показателей.

## Библиографический список

1. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО [Э/п]. – Р/д: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
2. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2002.
3. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. – 2001. – № 10.
4. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // образование и наука. – 2004. – № 3(27).
5. Кудзоева, В.И. Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателей средних специальных учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2006.
6. Arslanbaş D. Özel Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yetkinliklerini Belirleme ve Özel Uğur Dershanesi'nde Örnek Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, 2011.
7. İzci E. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon) Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Malatya-Türkiye, 1999. – 249 p.
8. Geçer, A.K. Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi, 2002.
9. Çelikkaya, H. Eğitime Giriş (Pedagojik Formasyon Amaçlı). ALFA Basım Yayım Dağıtım. İstanbul, 1997.

## Bibliography

1. Khutorskoy, A.V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nihe standartih: doklad na otdelenii filosofii obrazovaniya i teorii pedagogiki RAO [Eh/r]. – R/d: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
2. Isaev, I.F. Professionalno-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya: ucheb. posob. dlya stud. viysssh. ucheb. zavedeniy. – M., 2002.
3. Lukyanova, M.I. Psikhologo-pedagogicheskaya kompetentnost' uchitelya // Pedagogika. – 2001. – № 10.
4. Zeer, E.F. Modernizaciya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostniy podkhod // obrazovanie i nauka. – 2004. – № 3(27).
5. Kudzoeva, V.I. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti prepodavateley srednikh special'nykh uchebnykh zavedeniy: dis. ... kand. ped. nauk. – Volgograd, 2006.
6. Arslanbaş D. Özel Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yetkinliklerini Belirleme ve Özel Uğur Dershanesi'nde Örnek Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, 2011.
7. İzci E. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon) Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Malatya-Türkiye, 1999. – 249 p.
8. Geçer, A.K. Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi, 2002.
9. Çelikkaya, H. Eğitime Giriş (Pedagojik Formasyon Amaçlı). ALFA Basım Yayım Dağıtım. İstanbul, 1997.

Статья поступила в редакцию 14.07.14

УДК 371.3

*Tretyakova K.A.* **A PEDAGOGIC RESEARCH DIALOGUE AS A STRATEGY OF FUNCTIONING OF A SCIENTIFIC COMMUNITY.** Philosophical representation of a research dialogue and typology of pedagogic dialogues are the problems studied in the paper. A dialogue is perceived as a method of scientific pedagogic discovery and a form of multi-aspect reflection by participants their ideas, approaches and positions and as a form of scientific cooperation.

**Key words:** scientific dialogue, multi-aspect reflection of scientific result and method, pedagogic dialogical culture, writing and defense of thesis as a form of research dialogue.

*К.А. Третьякова, ст. преп. каф. общей и прикладной математики Московского гос. индустриального университета, г. Москва, E-mail: tretykovak@yandex.ru*

## НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ КАК СПОСОБ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПОИСКОВОГО СООБЩЕСТВА

В статье обсуждается общепедагогическое понимание поисково-исследовательского диалога, типология диалогов в педагогическом сообществе; диалог как средство добывания новых педагогических знаний, как форма многоплановой рефлексии участниками своих позиций, идей и подходов, а также как форма исследовательской кооперации.

**Ключевые слова:** научный диалог в педагогике, многомерная рефлексия педагогического результата и метода его получения, педагогическая диалогическая культура, написание и защита диссертации по педагогике как форма поисково-исследовательского диалога.

Анализ работ исследователей самого различного профиля показывает, что *диалог* является широко используемой междисциплинарной категорией, отражающей множество аспектов и ракурсов – он подробно анализируется как стратегия коммуникации, как способ позиционирования нового знания, полученного научным сообществом, как форма рефлексии этого знания и технология встраивания его в уже существующие системы знания и когнитивные стратегии, наконец, как способ взаимодействия и взаимопонимания учёных. Широко проник сегодня диалог и в различные сферы повседневной жизни: многочисленные его форматы представлены в телевизионных программах самого различного направления, в процессе функционирования сети Интернет, и конечно, в процессе обучения – от диалога, реализованного в традиционных образовательных координатах,

до интенсивно развивающегося ныне дистантного, позиционируемого такими клише, как он-лайн обучение, e-learning и многими другими.

Диалог имеет весьма солидную «философскую историю» и связан с такими именами, как Сократ, Спиноза, Гельвеций и рядом других философов – от представителей древнего мира вплоть до авторов современных концепций диалога культур и когнитивных практик. Философский подход к диалогу определяет его как специфический способ реализации сущности и индивидуальности человека, в некотором смысле обобщённое определение стиля и особенностей гуманитарного мышления, уникальный всепроникающий способ существования индивида в культуре, ситуацию поиска им смысла различных ценностей – в атмосфере диалога происходит становление человека в прин-

ципе и учёного-исследователя в частности, творение и постижение смыслов и ценностей его духовной жизни.

Заявленные выше проблемы в качестве содержательной основы предполагают тот пласт социальной эпистемологии, который затрагивает проблему научной коммуникации, и являются значимыми вопросы, связанные с поиском и обоснованием критериев, норм, правил этой коммуникации [1]. Для нашего рассмотрения также важно то, что с появлением языковой экспрессии коммуникации последняя раздвоилась на знаковую манифестацию (фактически, речь) и интенции манифестирующего, — фактически, выдвигаемые ими смыслы, — и диалог в связи с этим даёт возможность его участникам *задать вопрос и уточнить интенцию*, смысл того или иного высказанного выражения, умозаключения, вывода — на это обращает внимание в своих работах А.Ю. Антоновский [2]. Важно также и то, что в процессе диалога достигается та или иная степень *понимания друг друга его участниками*; при этом последнее видится философами [3] как способность контекстуализации речи и текста исходя из некоторой культурной традиции, и тогда научная рациональность предстаёт в форме дискурса и диалога, реализующих собой коммуникативные правила и условия коммуникации в рамках данной культуры [1].

В контексте рассматриваемых в данной статье проблем важно отметить диалогичность самого знания и процесса его «добывания» — как продукта внешнего воздействия и внутренней активности субъекта познания. Этот тезис с разной степенью точности относится как к научному, так и к учебному познанию. Как указывают в своих исследованиях многие авторы [4], познавательный диалог обладает специфической структурой: его предмет содержит в себе ситуацию неопределённости в системе знания, которой надлежит проясниться в той или иной степени в процессе диалогического взаимодействия. Как правило, в диалоге «присутствуют» две или более внешне различные, но принципиально соизмеримые, сопоставимые, возможные для расположения в один смысловой и логический ряд позиции, точки зрения его участников. Участники диалога находятся в состоянии «сомышления», хотя каждый из них, как правило, предлагает собственный вариант решения проблемы, собственное мнение, индивидуальный взгляд на тот сегмент окружающего мира, который обсуждается, и специфический подход к его исследованию. В ряде случаев поэтапное развитие диалога приводит к «вызреванию» если не единой для всех участников, то хотя бы в некоторых аспектах сходной точки зрения, позиции и т.п.» [4]. Интересно в связи с этим привести мнение И.Т. Касавина [3], отмечавшего, что в идеале диалог есть ситуация «равноправного общения», когда ни одна из сторон не навязывает своего опыта другой, всё происходит в формате «симметричного продуктивного общения».

Философское понимание диалога неизбежно включает и такую разновидность, форму диалогического «авторства», как диалог индивида-исследователя самого с собой, предполагающий умение слышать его и *alter ego*, «искренний самоанализ», внутренний процесс профессионально-личностного реконструирования смыслов и сути происходящего в педагогическом пространстве, и конечно, стимул к самосовершенствованию и саморазвитию.

Переходя к исследовательскому диалогу на содержательном поле педагогики и образовательного поиска, мы начнём с классификации и выявления типологии таких диалогов — к ним, по нашему мнению, относятся: а) устный конференционный и симпозиумный диалог; диалог, происходящий в процессе беседы с научным руководителем, аспирантом, докторантом, оппонентом; б) письменный латентный и «непосредственный» диалог — статейный, книжный, диссертационный, в котором позиции участников явно выделяются, а также представляются комментарии авторов текстов, редакторов и т.п.; в) внутренний мысленный (виртуальный) диалог осуществляющего исследование субъекта с читателями изданных книг, предполагаемых для публикации статей, учебных продуктов, со слушателями проектируемого доклада на конференции и симпозиуме.

Далее следует отметить, что в философском смысле исследовательский диалог есть своеобразная форма позиционирования автором (педагогического профиля, в частности) себя в окружающем мире, и это раскрывается посредством совокупности следующих тезисов:

— исследователь соприкасается с той или иной частью, сегментом педагогической действительности, пытается вскрыть

«тайну» обнаруженного феномена или процесса, — в такой деятельности он неизбежно задаёт окружающему миру вопросы (как, почему, в чём причина...) и не получив ответа в прямом виде, прибегает к теоретическому анализу, синтезу, абстракциям, обобщениям, мысленному эксперименту, либо к экспериментальному исследованию образовательного процесса;

— исследователь посредством устного доклада, публикации статьи, книги, пособия и т.п. открыто выражает свою собственную позицию по поводу того или иного педагогического процесса, феномена, проявления или другого элемента образовательного пространства, и естественно, ожидает реакции социума — например, в виде выраженного каким-либо способом отношения оценочного характера к собственному продукту;

— исследователь предполагает осуществить ту или иную акцию на педагогическом поле и с этой целью заранее объявляет её проект, теоретическое обоснование — в виде своеобразной рекламной процедуры — и ожидает предварительной оценки социумом того, что предполагается, приобщения к своему проекту других участников и т.п.;

— исследователь в процессе диалога с партнёрами выявляет для себя такой пласт, как *знание о незнании*, «*индивидуальные*» *белые пятна педагогической науки*, — то, что по ряду причин осталось за пределами внимания и осмысления конкретного участника диалога, но требует, с другой стороны, подробного изучения и осмысления.

Прежде чем предложить содержательное раскрытие этих тезисов, отметим, что в педагогическом научном сообществе грамотный продуктивный диалог пока, к сожалению, является одной из проблем. Это обстоятельство, по мнению В.А. Попкова и А.В. Коржуева [5], обусловлено сразу несколькими причинами:

а) вследствие наличия множества трактовок, определений, содержательных интерпретаций одних и тех же феноменов, процессов и т.п. диалог, в котором должна реализовываться та или иная степень *понимания* его участниками друг друга, затруднён — иногда говоря об одном и том же, партнёры по диалогу полагают, что говорят совершенно о разном, а говоря о разном, часто неправомерно смешивают два мнения, идеи, подхода и т.п., неправомерно отождествляют их;

б) для педагогики характерна слабая «читаемость» научной литературы, слабая узнаваемость (особенно начинающими исследователями) авторов не только по предъявлению фамилии и имени-отчества, но и по предъявлению заглавий работ, тематики исследований (за исключением очень известных, тиражи работ которых огромны, и деятельность в педагогической науке началась ещё в советский период) — это естественным образом затрудняет процесс научной коммуникации;

в) для учёных-педагогов характерна преувеличенная степень критичности по отношению к результатам и работам коллег (даже имеющих солидную базу печатных публикаций, учёников и т.п.); в процессе общения на научные темы, как правило, ничего не стоит назвать ерундой работы и результаты кого-либо и тут же противопоставить свои, объявив их либо незаслуженно непризнанными, либо чуть ли не каноническими, фундаментальными, основополагающими, «прорывными» и при этом каждый автор сам себе «судья», оценщик предлагаемого самим собой обществу исследовательского продукта.

Всё это по понятным причинам затрудняет исследовательский диалог, прежде всего, по части понимания партнёрами друг друга и возможности достигать конструктивных приращений в процессе коммуникативного взаимодействия. Потому в дальнейшем изложении мы попытаемся представить авторский эскиз решения этой проблемы и «теоретический проект» полноценного научно-педагогического диалога.

Развивая тезисы, предложенные в начале статьи, отметим, что одной из важнейших функций научного диалога (и педагогического, в частности) является та, которую можно выразить клише «*диалог как инструмент добывания и источник новых знаний*». Этот тезис вполне понятен — в процессе равноправного, партнёрского диалога каждый из участников выдвигает массу доводов в защиту своей позиции, цитирует авторов различных источников (и не только педагогического направления), выдвигает свои идеи, которые, вполне возможно, противоположному участнику были не знакомы или знакомы лишь понаслышке. Ещё более очевиден тезис «диалог — источник знаний» применительно к такому типу диалога как интервью. В письменном варианте такие статьи иногда появляются на страницах педагогических журналов: редактор задаёт вопросы на заранее



обозначенную тему видному, известному учёному, организатору образования, управленцу и т.п., и это как нечто похожее на статью публикуется в печатном виде, рубрицируемое так: «редактор» (далее следует содержание вопроса интервьюируемому или уточнения, краткого комментария для читателей) и «Интервьюируемый» (далее следует содержание ответов на поставленные вопросы). И конечно, всё это сопровождается редакторскими комментариями, приглашающими читателя к осмыслению того, что представляют по тому или иному вопросу два интервьюированных «оппонента», к формулировке собственной точки зрения и т.п.

Менее тривиален тезис «диалог как источник новых знаний», апеллирующий к процессу, в котором генерируется некое коллективное *суммативное*, «согласованное» знание, родившееся непосредственно в процессе обсуждения, быть может, по принципу «целое из небольших осколков», естественно, с добавлением некоего «кумулятива» (так учит синергетика, позиционирующая качественное обогащение целого по сравнению с простой суммой его фрагментов), скорее всего, не сразу, непосредственно в диалоге, хотя и такой вариант вполне реален, а несколько отсрочено, в процессе постепенного «переваривания» и переосмысления научным сообществом нового педагогического знания, добытого в ходе дискуссии.

Второй функцией поисково-исследовательского диалога является *рефлексия участниками результатов своих исследований, а также приводимых в них обоснований своих выводов и методов их получения*. Основано такое утверждение на известной особенности человеческой психики, которая заключается в том, что в процессе проговаривания своих взглядов и выводов, отстаивания в возникшем споре, человек (исследователь-педагог, в частности) иногда начинает по-новому понимать их смысловые и сущностные ракурсы, переосмысливает то, что ранее считал для себя незыблемым, раз и навсегда установленным, переставляет акценты значимости, смысловые и содержательные доминанты и приоритеты. Такая рефлексия может иметь широкий спектр последствий: и пересмотр одним из участников своих позиций и убеждений — вплоть до разворота на сто восемьдесят градусов, и наоборот, ещё более сильная (чем до дискуссии) готовность их отстаивать, и различные промежуточные варианты, связанные с уточнением отдельных компонентов собственных педагогических взглядов и представлений, тем или иным смещением акцентов и оценок по части степени значимости.

В связи с рефлексивной составляющей как функцией диалога здесь важно, с нашей точки зрения, обсудить проблему критического мышления и толерантности его участников. Вначале поговорим о педагогической научной дискуссии, по утверждению многих учёных, она есть наиболее сильная и совершенная форма диалога в науке. Дискуссия предполагает чёткое сопоставление несовпадающих между собой точек зрения по различным вопросам в педагогике, по разрешению противоречий различного масштаба и содержательного ракурса. Естественно, что научная дискуссия будет тем плодотворней, чем больше нетривиальных и проблемных вопросов возникает в процессе дискуссионного взаимодействия, чем большая степень интеллектуального напряжения возникает у его участников.

С точки зрения научно-педагогического поиска здесь важно то, что в процессе научной дискуссии учёный выступает в *диалог* как со своими предшественниками, так и с оппонентами-современниками, подвергая в той или иной степени критическому осмыслению их подходы, взгляды, позиции, точки зрения, пытаясь доказать и обосновать правомерность и продуктивность собственной. Обе стороны вступают в противоборство с использованием в качестве средств «цивилизованной интеллектуальной борьбы» установленных кем-либо когда-либо фактов, их содержательной «привязки» к конкретной дискуссионной ситуации, наконец, комплекса приёмов обоснования и доказательства (логического компонент дискуссии). Отметим, что в коммуникативно-эпистемическом поле дискуссии важнейшее место занимает вопрос или проблема, возникающие перед учёным социумом на определённом этапе развития знания (в нашем случае педагогического) — вокруг решения таких вопросов или проблем возникает система возможных ответов, и в логике аргументации это именуется тезисом или совокупностью тезисов, вокруг которых и разворачивается обсуждение, выстраивается сложная цепь логико-содержательных актов предъявления и защиты каждым участником своих позиций, переплетённая со множеством эпистемических, коммуникативных, психологических элементов

и факторов, в совокупности в ряде случаев провоцирующих даже драматический, конфликтный характер дискуссии.

Потому и актуально формирование заявленной чуть выше дискуссионной или диалоговой толерантности его участников, о которой говорят в своих работах А.В. Коржуев и В.А. Попков [5; 6], она в первом приближении включает в себя:

- попытки более точно выяснить и позиционно представить степень различия взглядов, идей и подходов разных «противоборствующих» сторон, в частности, выяснить, не являются ли два выражаемых различными словами (терминами, понятиями, клише) концепта достаточно близкими — по сути и внутреннему глубинному смыслу, и ошибочно воспринимаемыми оппонентами как абсолютно несовместимые;

- попытки выяснить, не могут ли представленные две на первый взгляд несовместимые позиции, точки зрения и т.п. быть рассмотрены в логике принципа дополнительности, то есть не являются ли они лишь «разными сторонами одной медали», разными ракурсами одного и того же феномена, когда каждый по отдельности не может дать исчерпывающей картины этого феномена (или какого-нибудь педагогического процесса) и только вместе они способны дать такую картину;

- соблюдение этических правил «хорошего тона» дискуссии, включающих недопустимость перехода с сути критикуемых взглядов на личность оппонента, приписывания ему таких смыслов и трактовок, которых он никогда не заявлял, таких утверждений, которые он никогда не выдвигал; проявление готовности принять (полностью или частично) оппонентскую точку зрения, если она будет должным образом обоснована и фактуально подкреплена, и всего того, о чём шла речь во второй главе, где обсуждался этический ракурс педагогического исследования.

Подводя итог представленному краткому рассмотрению, отметим, что проблема такого выражения партнёрами по диалогу своих мыслей, при котором они будут адекватно восприняты собеседниками, осознаны и приняты как осмысленная позиция «противника» по диалогу, достаточная для того, чтобы выдвинуть обоснованные контрдоводы, которые, в свою очередь, будут также адекватно приняты как предмет для осознания, оценки, формулировки возражающей позиции, относится к пласту методолого-педагогического знания, именуемого *научно-педагогической диалогической культурой*. Раскрывая тезисно содержание этого понятия, мы считаем целесообразным выделить такие компоненты:

- поисковый устный диалог продуктивен только в том случае, когда каждый из участников заявляет и обосновывает свою позицию кратко, по возможности с использованием ярких и понятных другим участникам семантических клише, образных стилистических форм, формулируя и повторно выделяя (если в том чувствуются необходимость) её суть в формате *stans pede in uno* (стоя на одной ноге — лат.);

- если перед этим кратким резюме требуется раскрытие авторской позиции, то оно также осуществляется по возможности максимально кратко (в противном случае мысль собеседника теряет транслируемую Вами суть), например, такими фразами: итак, в пользу выдвигаемого мною подхода в организации учебной деятельности... (в таком-то сегменте образовательного пространства) свидетельствуют следующие четыре обстоятельства... (идёт перечисление); при этом неизбежен ... (такой-то негатив), который по силе своего проявления (влияния) резко уступает прогнозируемым положительным приращениям... (указывается, каким конкретно для личности обучаемых и может быть компенсирован... (таким-то способом);

- каждый из участников диалога заранее готов к тому, что его позиция не будет сразу адекватно понята оппонентом (...ами), и обязательно имеет в запасе несколько вариантов раскрытия, обоснования, доказательства своей идеи «другими словами», нежели те, которые предполагается использовать в первой попытке;

- каждый из участников внимательно слушает партнёра по диалогу, поддерживая «нить разговора», не уводя его в сторону от основной линии обсуждения, не приписывает оппоненту того, чего он не произнёс явно, не домысливает за него следствий (последствий) высказанного, которых сам автор не имел в виду, — конечно, за исключением случаев, когда этот вывод очевиден и почти сам собой напрашивается, коротко говоря, каждый из партнёров стремится максимально соблюдать правила логической корректности диалога;

- вместе с тем, каждый из участников диалога старается максимально внимательно «чувствовать ситуацию», иногда пред-

восхищая возможный ход мысли партнёра и свою реакцию, и конечно, проявляя импровизационную готовность, предполагающую способность на ходу выдвинуть веское возражение, ответить партнёру по существу, подобрать дополнительные обстоятельства (доводы) для защиты своей позиции, — если оказывается так, что на каком-то этапе спора явно видно, что приведённые одним из участников аргументы не убеждают другого.

Иногда в процессе диалога вместо примера позитивного характера (может быть, эталонного или близкого к нему) полезен контрпример того, «как делать не надо». В нашем случае такими могут стать примеры большинства демонстрируемых по телевизору ток-шоу, особенно на политические темы, в которых авторы постоянно перебивают друг друга, сбиваются на истеричный тон разговора, совершенно не слушают собеседника, уводят диалог от изначально заданной темы и выбранной линии обсуждения, а ведущий своими репликами только подливает в огонь масла.

Мы уделили внимание «реальному» диалогу, как письменному, так и устному, происходящему в «режиме реального времени», однако, следует сказать и о том, что существуют и другие формы исследовательского диалога. Например, к таковым относится публикация критической статьи (рецензии) на тот или иной печатный педагогический продукт, предполагающей ту или иную форму реакции критикуемого (в виде ответной статьи, просто в ходе личной беседы, обмена мнениями с использованием электронной почты) или другого учёного, имеющего желание высказаться по какому-либо вопросу.

Помимо двух достаточно подробно описанных в статье функций диалога в исследовательском пространстве педагогики отметим ещё одну — участие в таком диалоге способствует нахождению его участниками научных единомышленников, будущих соавторов в публикационной деятельности, соучастников будущих педагогических экспериментов, а может быть, и научно-педагогических школ.

#### Библиографический список

1. Порус, В.Н. Рациональная коммуникация как проблема эпистемологии // Эпистемология и философия науки. — № 3. — Т. XVII.
2. Антоновский, А.Ю. Коммуникативная рациональность — внешняя и внутренняя // Эпистемология и философия науки. — № 3. — Т. XVII.
3. Касавин, И.Т. Спор о понятиях или различия по существу // Эпистемология и философия науки. — № 3. — Т. XVII.
4. Галицких, Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности. — М., 2004.
5. Попков, В.А. Рефлексивные стратегии познавательной деятельности в высшем профессиональном образовании / В.А. Попков, А. В. Коржув. — М., 2004.
6. Микешина, Л.А. Диалог когнитивных практик. Из истории эпистемологии и философии. — М., 2009.
7. Коржув, А.В. Педагогический поиск: теория, методология, прикладные аспекты / А.В. Коржув, А.Р. Садыкова. — М., 2014.
8. Коржув, А.В. Как формировать критическое мышление? / А.В. Коржув, В.А. Попков, Е.Л. Рязанова // Высшее образование в России. — 2001. — № 5.

#### Bibliography

1. Porus, V.N. Racionalnaya kommunikaciya kak problema ehpiistemologii // Ehpiistemologiya i filosofiya nauki. — № 3. — Т. KhVII.
2. Antonovskiy, A.Yu. Kommunikativnaya racionalnost' — vneshnyaya i vnutrennyaya // Ehpiistemologiya i filosofiya nauki. — № 3. — Т. XVII.
3. Kasavin, I.T. Spor o ponyatiyah ili razlichiya po suthstvu // Ehpiistemologiya i filosofiya nauki. — № 3. — Т. XVII.
4. Galickikh, E.O. Dialog v obrazovanii kak sposob stanovleniya tolerantnosti. — M., 2004.
5. Popkov, V.A. Refleksivnye strategii poznavatel'noy deyatel'nosti v vishshem professional'nom obrazovanii / V.A. Popkov, A. V. Korzhuev. — M., 2004.
6. Mikeshina, L.A. Dialog kognitivnykh praktik. Iz istorii ehpiistemologii i filosofii. — M., 2009.
7. Korzhuev, A.V. Pedagogicheskiy poisk: teoriya, metodologiya, prikladnye aspekti / A.V. Korzhuev, A.R. Sadihkova. — M., 2014.
8. Korzhuev, A.V. Kak formirovat' kriticheskoe mihslenie? / A.V. Korzhuev, V.A. Popkov, E.L. Ryazanova // Vihsshee obrazovanie v Rossii. — 2001. — № 5.

Статья поступила в редакцию 14.07.14

УДК 378

*Uvarova N.N., Syomina I.S. THE APPLICATION OF GENDER MAINSTREAMING IN THE PROCESS OF FORMING THE IMAGE OF A FUTURE TEACHER.* The article considers the possibility of a gender perspective in the implementation of elective courses with the aim of forming an image of a future teacher. An notion of “creation of an image” is discussed. Variants of the use of the gender approach in the course of teaching elective classes as a means of creation of an image are proposed.

**Key words:** gender approach, image of a teacher, interactive methods, students.

**Н.Н. Уварова**, канд. пед. наук, доц., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь;  
**И.С. Сёмина**, канд. психол. наук, доц. Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь,  
 E-mail: n.n.uvarova@mail.ru

## ПРИМЕНЕНИЕ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В статье обосновывается возможности образования с позиций принципов гендерного подхода как составляющей части гуманизации образования. Рассматривается понятие «формирование имиджа», предлагаются варианты применения гендерного подхода в процессе реализации элективных курсов с целью формирования имиджа будущего педагога.

**Ключевые слова:** гендерный подход, имидж педагога, интерактивные методы, студенчество.

На современном этапе социально-экономического развития общества встает вопрос обеспеченности России профессиональными кадрами, которые обладали бы целым рядом профессионально значимых компетенций, позволяющих не только овладеть новыми перспективными технологиями и инновациями, но и создавать их. Педагогическая общественность так же обсуждает возможности гуманизации образова-

ния, где одним из условий является его конструирование с позиций принципов гендерного подхода, который предполагает развитие индивидуальных способностей и интересов учащихся независимо от принадлежности к тому или иному полу. В рамках достижения данной цели наиболее важным направлением в развитии профессионального образования является его переориентация на подготовку именно таких специали-

стов, что составляет основу реформирования всей системы образования России.

Следует отметить, что в рамках реализации подготовки специалистов в области сферы образования остро встает вопрос становления гендерной компетентности, как одной из важных составляющей профессиональной компетентности будущего педагога, способного к организации и выполнению различных видов педагогической деятельности. Первоначальное же освоение и развитие данного профессионального новообразования приходится на период обучения в вузе, когда происходит активное становление студентов как специалистов. Это позволяет готовить молодых специалистов к жизни, к различным видам деятельности при выполнении всего спектра гендерных ролей, как одного из способов обособления в обществе и интеграции с ним.

Сложность на наш взгляд состоит в том, что обучение в вузе не делает возможным научить студентов гендерной компетентности в рамках традиционного подхода. Формирование данной структуры связано, прежде всего, с развитием основополагающих способностей студента таких, как перцептивные, коммуникативные, организационные, проектировочные, исследовательские, то есть тех способностей, которые позволяют осуществлять педагогическую деятельность наиболее успешно [1].

Опыт показывает, что высокий уровень сформированности гендерной компетентности выпускника педагогического вуза и его готовности к реализации гендерного подхода в профессиональной деятельности, может быть, достигнут только при построении его профессиональной подготовки как целостной системы, включающей в себя принципы, условия, технологии формирования гендерной компетентности педагога и как следствие его индивидуального и профессионального имиджа.

По нашему мнению, реализация этого направления возможна путем внедрения в образовательный процесс специальных или факультативных курсов. В рамках подготовки магистрантов по направлению «Педагогическое образование» преподавателями кафедры педагогики и психологии профессионального образования Северо-Кавказского федерального университета разработали и реализуют курс по выбору «Корпоративная культура образовательного учреждения», в рамках которого будущим педагогам предлагается возможность выполнить проект на тему «Имидж современного педагога». В процессе работы над различными проектами магистранты могут меняться ролями, что способствует более ясному и четкому выяснению особенностей поведения личности разного пола [4].

Формирование имиджа будущего педагога является активной целенаправленной деятельностью, ориентированной на информирование учителя о сильных сторонах тех своих лично-

стных качеств и отношений, которые имеют объективное значение для успешной работы с детьми. Правильно понимаемое учебно-воспитательное значение имиджа учителя для развития подрастающего поколения формирует его ответственное отношение к моделированию своей индивидуальности. Практическое овладение учителем основными принципами педагогической этики, развитие его профессиональной культуры и научной организации труда является важным аспектом становления имиджа. Успешно спроектированный педагогический имидж влияет на самоутверждение учителя и его дальнейшее профессиональное самосовершенствование [5].

Мы считаем, что введение данного курса в подготовку будущих педагогов позволяет улучшить качество образовательного процесса, ознакомить магистрантов с последними разработками в области имиджологии и корпоративной культуры, с инновационными образовательными технологиями [3]. Как показала практика и результаты опросов выпускников, с которыми мы поддерживаем связь, прошедшие данный элективный курс более успешно конкурируют на рынке образовательных услуг, лучше проходят период адаптации в школе, меньше допускают ошибок, связанных с формированием индивидуального стиля деятельности, оптимального имиджа.

Гендерный подход в образовании исходит из того, что в образовательные учреждения приходят не бесполое учащиеся, а юноши и девушки со своими социокультурными представлениями, личностными запросами, потребностями и определенным багажом гендерных стереотипов поведения. Гендерное образование нацелено на помощь им в том, чтобы справиться с проблемами социализации, важной составной частью которой является самоидентификация личности юноши или девушки. Гендерное образование призвано содействовать социализации и самоидентификации обучаемых с учетом их пола и возраста [2].

Применение интерактивных технологий в условиях вузовской подготовки следует рассматривать как ресурс личностного саморазвития будущего педагога. Они готовят студентов к самоидентификации, конструктивному профессиональному общению; формируют ценностные ориентации и установки профессиональной деятельности; способствуют большей вовлеченности участников взаимодействия в процесс обучения, побуждают их к непроизвольной активности; способствуют проявлению личностных качеств студентов, их индивидуальных особенностей, стремления к самопознанию и личностному саморазвитию; провоцируют у обучаемых проявление рефлексивных процессов, предоставляют возможность для всестороннего анализа, интерпретации, осмысливания полученных результатов.

#### Библиографический список

1. Загайнов, И.А. Педагогические условия формирования гендерной компетенции современного учителя // Грани познания. – 2009. – № 3(4).
2. Перетягина, Н.Н. Гендерный подход в целостном образовании: потребность и перспектива развития дополнительного образования / // Инновации в образовании. – 2014. – № 5.
3. Пименова, Е.В. Формирование имиджевой компетенции как условие подготовки конкурентоспособного специалиста в вузе / Е.В. Пименова, И.С. Семина // Инновационные процессы и корпоративное управление: материалы II Международной заочной научно-практической конференции. – Минск, 2010.
4. Сорокопуд, Ю.В. Формирование имиджа будущих преподавателей в процессе профессиональной подготовки по дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 4(23). – Ч. 2.
5. Сорокопуд, Ю.В. Формирование имиджа будущего педагога в процессе профессиональной подготовки / Ю.В. Сорокопуд, И.С. Семина, И.Ю. Соколова, Н.Н. Уварова, Е.В. Пименова // Концепт. – 2013. – № 1. – Т. 2.

#### Bibliography

1. Zagaynov, I.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gendernoj kompetencii sovremennogo uchitelya // Grani poznaniya. – 2009. – № 3(4).
2. Peretyagina, N.N. Gendernij podkhod v celostnom obrazovanii: potrebnost i perspektiva razvitiya dopolnitelnogo obrazovaniya // Innovacii v obrazovanii. – 2014. – № 5.
3. Pimenova, E.V. Formirovanie imidzhevoj kompetencii kak uslovie podgotovki konkurentosposobnogo specialista v vuze / E.V. Pimenova, I.S. Semina // Innovacionnihe processih i korporativnoe upravlenie: materialih II Mezhdunarodnoj zaочноj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Minsk, 2010.
4. Sorokopud, Yu.V. Formirovanie imidzha budutshikh prepodavateley v processe professionalnoj podgotovki po dopolnitelnoj kvalifikacii «Prepodavatel vihshey shkoly» // Aljmanakh sovremennoj nauki i obrazovaniya. – 2009. – № 4(23). – Ch. 2.
5. Sorokopud, Yu.V. Formirovanie imidzha buduthego pedagoga v processe professionalnogo podgotovki / Yu.V. Sorokopud, I.S. Semina, I.Yu. Sokolova, N.N. Uvarova, E.V. Pimenova // Koncept. – 2013. – № 1. – Т. 2.

Статья поступила в редакцию 09.07.14

УДК 371.351.851

**Frolov S.V. STRUCTURING OF TEACHING MATERIALS IN THE ORGANIZATION OF CONTINUING EDUCATION IN THE SYSTEM OF A COLLEGE – HIGHER SCHOOL WITH THE USE OF DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES.** In the work one of the methods of constructing of the theoretical system of concepts is described, namely the method of transition from “abstract” to “concrete”. The stages of construction of theoretical knowledge and methods of theoretical thinking are allocated. With the reference to “Mechanics” a concept of interaction is considered: “a cell of cognition” – “informative abstraction”. New ways of the organization of continuing vocational education in the system of a college are offered: higher school with the use of distance educational technologies.

**Key words:** method of transition from “abstract” to “concrete”, methods of theoretical thinking, continuing vocational education, distance educational technologies, vocational and general cultural competence.

**С.В. Фролов**, зам. директора Челябинского филиала АНО ВПО «Российская академия предпринимательства», г. Челябинск, E-mail: rkit@74rap.ru

## **СТРУКТУРИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ КОЛЛЕДЖ – ВУЗ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В работе описан один из методов построения теоретической системы понятий – метод восхождения от абстрактного к конкретному. Выделены этапы построения теоретического знания и методы теоретического мышления. На примере «Механики» рассмотрена «клеточка познания» – «содержательная абстракция» – понятие взаимодействия. Предложены новые способы организации непрерывного профессионального образования в системе колледж – вуз с применением дистанционных образовательных технологий.

**Ключевые слова:** метод восхождения от абстрактного к конкретному, методы теоретического мышления, непрерывное профессиональное образование, дистанционные образовательные технологии, профессиональные и общекультурные компетенции.

При организации непрерывного профессионального образования в системе колледж – ВУЗ необходимо осуществить отбор и структурирование материала с учетом требований ФГОС СПО и ФГОС ВПО, для чего целесообразно построить иерархию (пирамиду) профессиональных и общих (общекультурных) компетенций, которые формируются на уровне СПО и далее на уровне высшего образования (ВО). Для этого необходимо, во-первых, выделить пересекающиеся, вложенные друг в друга, на уровне СПО и ВО профессиональные, а также общие и общекультурные компетенции; во-вторых, построить единую (для СПО и ВО) модель специалиста – интегрированную основную образовательную программу (ООП) как систему взаимосвязанных знаний, умений, а также общих (общекультурных) и профессиональных компетенций.

Если непрерывное профессиональное образование в системе колледж – ВУЗ осуществляется с применением дистанционных образовательных технологий, то требуется применение инновационных педагогических технологий.

Под дистанционными образовательными технологиями (ДОТ) очень часто понимают информационно-телекоммуникационные (ИТ) технологии, которые применяются при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающего и обучаемого [1]. Но этим далеко не исчерпывается понятие ДОТ. ИТ технологии выступают лишь как инструмент, с помощью которого осуществляется особый педагогический процесс – обучение на расстоянии. Прежде всего, это особая педагогическая технология. Напомним, что термин педагогическая технология впервые был использован Д.Б. Элькониним. Он писал: «Я бы хотел подчеркнуть: технологию, а не техники; то есть внутренней организации программного учебного материала, принципов и способов усвоения данного материала» [2, с. 58].

Под ДОТ мы будем понимать совокупность педагогических принципов, методов, способов построения программного учебного материала и организацию обучения опосредованно (на расстоянии) с применением информационно-телекоммуникационных сетей.

Обучение с применением ДОТ требует иного структурирования содержания, так как за небольшое количество часов, выделенных на обзорные лекции, необходимо сформулировать не только основные законы и принципы, но и вооружить студента общими методами решения практических, профессиональных задач. Установившаяся определенная состав усваиваемых знаний и их связи, мы тем самым проектируем тип мышления, который

формируется у студента [3]. Различают эмпирический и теоретический способы мышления. Теоретический способ мышления предполагает воспроизведение конкретного посредством мышления. Это воспроизведение осуществляется способом (методом) восхождения от абстрактного к конкретному, который был реализован К.Марксом при написании «Капитала». По словам К.Маркса это: «...способ, при помощи которого мышление усваивает себе конкретное, воспроизводит его как духовно конкретное» [4, с. 791]. По мнению А.Я. Найна, «Диалектический метод восхождения от абстрактного к конкретному является одной из высших форм синтеза теоретического знания о сложных развивающихся объектах» [5, с. 10].

Очень часто метод восхождения от абстрактного к конкретному ассоциируется с дедукцией – формой мышления, позволяющей на основе логических правил из отдельных общих данных выводить менее общие предположения. Кратко дедукцией называют способ движения мысли от общего к частному. В современной науке дедуктивный метод применяется главным образом в виде аксиоматического метода. Отличие метода восхождения от абстрактного к конкретному от аксиоматического, прежде всего в том, что на этапе выделения «содержательной абстракции» мы совместно со студентами должны рассмотреть реальную систему во всем ее многообразии и путем проведения различных опытов, мысленных экспериментов, анализа литературы и т.д. выделить основное противоречие. Затем, рассматривая противоречия, заложенные в содержательной абстракции, мы снова при введении новых понятий и законов обращаемся к эксперименту и анализу фактического материала. И лишь потом полученные абстракции синтезируются в богатое, полное, конкретное знание о реальной системе. Причем критерием истинности того или иного вывода опять является практика. Тогда процесс восхождения кратко можно представить следующим образом: от реального конкретного к абстрактному, и от него к конкретному в мышлении.

Следует отметить, что способ изложения уже полученных знаний отличается от способа самого исследования. «Конечно, – писал К.Маркс, – способ изложения не может с формальной стороны не отличаться от способа исследования. Исследование должно детально освоиться с материалом, проанализировать различные формы его развития, проследить их внутреннюю связь. Лишь после того, как эта работа закончена, может быть надлежащим образом изображено действительное движение» [6, с. 21].

В связи с изложенным выше, этапы изучения профессионального модуля или дисциплины можно представить следующим образом:

I этап. – **Диалектико-логическое абстрагирование** – это выделение существенного отношения целостной системы, «генетически исходной клеточки», «содержательной абстракции» – понятия, в котором отражено диалектическое противоречие, разрешение которого приводит ко всему многообразию реального конкретного. По словам В.В. Давыдова «кратко свойства исходной абстракции могут быть определены так: это исторически простое, противоречивое и существенное отношение воспроизводимого конкретного» [3, с. 120]. По нашему мнению это отношение должно удовлетворять ряду требований:

а) это отношение должно носить всеобщий характер – какой бы элемент системы мы не взяли, он должен быть связан с этим отношением;

б) в этом отношении должно быть заложено разрешение диалектического противоречия. Различные способы этого разрешения приводят к реальному, конкретному многообразию. Диалектический характер этого противоречия проявляется в том, что одним из способов его разрешения может быть качественное преобразование системы;

в) это должно быть реальное конкретное отношение окружающей нас действительности;

г) это отношение должно быть элементарным, не распадающимся на более простые отношения.

Так как в этом понятии – «клеточке» отражено некоторое отношение, как минимум между двумя элементами, то такое отношение можно назвать взаимодействием. То есть, по нашему мнению, исходным понятием, «содержательной абстракцией» – из которой произрастает вся система, должно быть понятие взаимодействия. Различным формам движения материи соответствуют различные виды взаимодействия: физической форме движения материи – физическое взаимодействие (можно еще выделить механическое взаимодействие, электромагнитное, тепловое и т.д., в зависимости от того какую область физики мы рассматриваем); химической форме движения материи – химическое взаимодействие (химическая реакция), биологической форме – биологическое взаимодействие, социальной форме – социальное взаимодействие и т.п.

II этап – **Моделирование «содержательной абстракции»** – представление данного отношения в наглядно воспринимаемом виде, где связи и последовательность элементов передают характер их реальной связи.

На данном этапе мы строим элементарную модель «содержательной абстракции» – взаимодействия, в которой выделяем первый и второй элемент (во взаимодействии, как известно, участвуют не менее двух элементов) и противоречие.

Если рассматривать механическую форму движения материи, то основным противоречием «механики» является следующее: любая материальная точка (элемент) с одной стороны стремится сохранить свою скорость и одновременно стремится изменить скорость других материальных точек (инертная и гравитационная масса). При взаимодействии, по крайней мере, двух материальных точек (элементов) возникает противоречие: каждая из них стремится сохранить собственную скорость и изменить скорость другой материальной точки. Разрешение этого противоречия и приводит ко всему многообразию реального конкретного. Точно также возможно выделить основное противоречие между участниками (элементами) экономического рынка, которое приводит ко всему разнообразию рыночной экономики.

III этап – **Определение «содержательной абстракции»**

На данном этапе, на вербальном уровне мы должны дать простейшее определение «клеточки» – отношения или взаимодействия. Для этого сначала следует дать определение элементам, входящим в модель. Тогда определение взаимодействия вообще можно дать в следующем виде: взаимодействие – это разрешение противоречия между, по крайней мере, двумя элементами системы в результате которого, изменяется состояние, как первого, так и второго элемента.

Следует отметить, что это бедное, диффузное, абстрактное неполное знание о взаимодействии, которое будет обогащаться в процессе восхождения от абстрактного к конкретному. Однако в этой «содержательной абстракции» уже получило отражение диалектическое противоречие и существенные стороны «взаимодействия», в этом и заключен огромный потенциал «содержательной абстракции» – «клеточки», из которой произрастает вся теоретическая система понятий.

#### IV этап – **Построение ядра теоретической системы понятий**

Построение системы основных понятий, в которой явным образом, посредством вскрытия противоречий, заложенных в «содержательной абстракции» с помощью определений одних понятий через другие понятия, путем установления законов функционирования данной системы, прослеживаются связи между понятиями, их иерархия. Восхождение от абстрактного к конкретному – это процесс включения теоретических понятий в структуру законов или принципов, которые в свою очередь обогащают сами эти понятия. Иными словами, ядро теории – это основные понятия, законы и принципы, с помощью которых описывается реальная система. Как мы уже отметили, построение ядра начинается с анализа «содержательной абстракции», в определении которой уже в явном виде выделено понятие – состояние первого и второго элемента. Следовательно, необходимо ввести понятия, с помощью которых описывается состояние элементов системы. То есть, если есть взаимодействие, то следовательно, есть и изменение состояния элементов взаимодействия, то есть и движение (если под движением понимать изменение вообще) т.е. в явном виде уже появляются два понятия: взаимодействие и движение, выступают на поверхность причинно-следственные связи. Выявление этих связей в чистом виде приводит к формулировке законов функционирования данной системы. Применительно к «Механике» это законы Ньютона, законы сохранения и т.п.

#### V этап – **Выделение способов деятельности при рассмотрении конкретных видов разрешения взаимодействия**

На данном этапе, используя ядро теоретической системы понятий, мы пытаемся выделить алгоритмы, с помощью которых можно предсказать, какое разрешение получают различные конкретные взаимодействия. Применительно к «Механике» это алгоритмы решения задач по динамике, динамике, законам сохранения импульса и энергии. То есть мы выделяем ситуации, способ деятельности в которых строго определен, действуя в соответствии с этим способом, можно найти решение в той или иной проблемной ситуации.

#### VI этап – **Разрешение комплексных ситуаций**

На данном этапе предметом усвоения становятся непосредственно методы теоретического мышления: моделирование, мысленный эксперимент, гипотеза и т.д. Здесь происходит овладение элементами профессиональной, творческой деятельности, структура которой, на наш взгляд, такова:

1. Создание проблемной, профессиональной ситуации, при которой обучающиеся должны осознать ситуацию нового вида [7] – профессиональную ситуацию, в которой субъекту приходится осуществлять целенаправленную деятельность в условиях, когда всего имеющегося опыта у субъекта недостаточно для выхода из сложившейся ситуации. Создание проблемной профессиональной ситуации осуществляется с помощью постановки комплексной задачи. Комплексная задача – это задача, которая требует от обучающихся предварительного овладения ядром теоретической системы понятий, способности рассматривать проблему с различных точек зрения и направленная на осознание ими ситуации нового вида. Например, при рассмотрении движения тела, брошенного под углом к горизонту, необходимо использовать и кинематику, и динамику, и законы сохранения. Здесь обучающиеся поставлены в положение специалиста, который знаком с фундаментальными законами и должен их использовать для решения конкретной задачи или для получения нового знания [8].

2. Моделирование – мысленное воспроизведение ситуации, представление ситуации в наглядно-воспринимаемом виде (если это возможно). При этом необходимо выделить два метода:

а) абстрагирование – выделение существенного и отвлечение от несущественного;

б) идеализация – рассмотрение некоторых предельных случаев (материальная точка, система отсчета, абсолютно твердое тело и т.д.);

3. Мысленный эксперимент – это воспроизведение реальной ситуации (или предмета познания) в мышлении с помощью модели или образов, мысленное помещение предмета исследования в такие условия, в которых его сущность может раскрыться с особой определенностью:

а) мысленное воспроизведение условий, рассмотрение некоторых предельных случаев, исход которых более или менее ясен;

б) помещение себя на место исследуемого предмета познания;

в) рассмотрение аналогий – других ситуаций, в которых проявляется та же самая сущность, что и в исследуемой ситуации;

4. Озарение – рождение новой идеи. На данном этапе ведущую роль играет интуиция – неожиданное, скачкообразное в виде прорыва установления новых связей и сочетаний.

5. Перевод идеи на математический язык (если это возможно) и решение системы уравнений.

6. Экспериментирование, предполагающее подтверждение правильности идеи и ее воплощение в вещи (если это возможно).

7. Анализ умственной деятельности. На данном этапе мы должны заострить внимание обучающихся на этапах решения профессиональных задач и на вербальном уровне выделить способ умственной деятельности [9].

#### **VII этап – Формирование профессиональных и общих (общекультурных) компетенций**

Следует отметить, что формирование профессиональных и общих (общекультурных) компетенций осуществляется на протяжении всего цикла познания. На данном этапе мы должны завершить восхождение от абстрактного к конкретному и получить богатое, полное, конкретное знание о реальной системе в виде теоретической системы понятий и способов разрешения проблемных профессиональных ситуаций, овладеть конкретными видами профессиональной деятельности. По времени это самый длительный этап, но овладев ядром теории и общими способами деятельности, обучающиеся уже самостоятельно, используя систему дистанционного обучения (СДО) выполняют индивидуальные задания и с помощью тренажеров завершают формирование профессиональных компетенций, которые предусмотрены ФГОС при изучении данного профессионального модуля или дисциплины [10].

Построение теоретической системы понятий в соответствии с методом восхождения от абстрактного к конкретному влечет за собой изменения в организации непрерывного профессионального образования. Так как ядром теории, теоретическими и эмпирическими способами деятельности овладеть самостоятельно очень сложно, то для этого необходимо проводить обзорные лекции в онлайн режиме. При постановке и разрешении ситуации нового вида преобладают такие формы деятельности как групповая и коллективно-распределенная, при которых каждый обучающийся имеет возможность высказать свою точку зрения на ту или иную проблему, выслушать мнение своих товарищей. Роль педагога в данном случае заключается лишь в выборе направления движения мысли, путем логических рассуждений, совместно с обучаемыми, отсекая тупиковых вариантов. На данном этапе студент из статуса объекта обучения переходит в статус субъекта деятельности, у каждого формируется познавательная потребность, что приводит к осознанию цели деятельности и возникновению познавательного мотива. Без этого любая деятельность не является полноценной.

Организационно эта задача решается путем создания пункта дистанционных технологий (ПДТ) на базе колледжа в том населенном пункте, где находится студент. Это нивелирует многие проблемы, возникающие при обучении с применением ДОТ, прежде всего – низкое качество подготовки специалистов при обучении с применением ДОТ. Обучение с применением ДОТ требует от студента навыков работы с использованием информационно-телекоммуникационных технологий и, что самое главное, предполагает преимущественно самостоятельное изучение материала. А это невозможно без овладения теоретическими

методами познания и научными методами самостоятельной работы. При обучении с применением ДОТ необходима высокая самодисциплина, организованность и мотивация, без которых дистанционное обучение практически невозможно. Также возникает проблема овладения общими (общекультурными) компетенциями, многие из которых формируются только в коллективе, а обучение с применением ДОТ в основном индивидуальное. Создание ПДТ на базе колледжа позволяет обеспечить:

- непрерывность (разработка единой для колледжа и ВУЗа основной профессиональной образовательной программы);

- преемственность (преподаватели и сотрудники колледжа участвуют в обучении не только на уровне СПО, но и на уровне высшего образования);

- овладение общими (общекультурными) компетенциями, которые формируются только в коллективе;

- достоверность, (при проведении экзамена веб-камера фиксирует, кто именно сидит за компьютером).

При такой организации обучения выпускники колледжа поступают в ВУЗ по соответствующему направлению. Это люди, у которых уже сформированы профессиональные компетенции в определенной сфере деятельности, сформированы информационно-телекоммуникационные компетенции в соответствии с ФГОС СПО. И что самое главное, большинство из них работают на производстве по специальности, полученным в колледже. Организация обучения в системе колледж-ВУЗ с применением ДОТ в этом случае осуществляется следующим образом: после успешного прохождения вступительных испытаний абитуриенты зачисляются в группу с сокращенным сроком обучения – 3,5 года (заочная форма обучения). При обучении с применением ДОТ студенты вызываются на сессию, которая проходит в ПДТ на базе колледжа в онлайн режиме. На установочной сессии студенты в первую очередь должны овладеть информационно-телекоммуникационными компетенциями, необходимыми для обучения с применением ДОТ. Для входа в систему дистанционного обучения (например, Moodle), каждый студент получает свой логин и пароль, для соблюдения конфиденциальности используется электронная почта. На занятиях студенту предлагаются обзорные онлайн лекции, семинары, с помощью программы «skype», а также индивидуальные практические задания, которые студенты должны выполнить в аудитории. Происходит выдача контрольных работ, практических заданий и вопросов к зачету или экзамену.

После установочной сессии студенты имеют доступ в систему дистанционного обучения и продолжают самостоятельно осваивать дисциплины, которые изучались на установочной сессии, выполняют контрольные работы и готовятся к зачетам и экзаменам. Проводятся онлайн консультации с преподавателями.

На следующей сессии студенты сдают зачеты и экзамены в онлайн режиме и с помощью программы «skype» можно идентифицировать студента и задать ему дополнительные вопросы. С помощью СДО Moodle можно проконтролировать на каком этапе тестирования находится тот или иной студент в данный момент времени. Также проводятся онлайн лекции и семинары по новым дисциплинам в соответствии с учебным планом и графиком учебного процесса [11].

Рассмотренная организация непрерывного профессионального образования в системе колледж – ВУЗ с применением ДОТ прошла апробацию в ПДТ на базе НОУ СПО «Магнитогорский политехнический техникум» с 2003 по 2009 годы, а также в частном учреждении «Рудненский колледж информационных технологий» республики Казахстан с 2013 по настоящее время и получила высокую оценку работодателей.

#### **Библиографический список**

1. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ Статья 16, п. 1.
2. Эльконин, Д.Б. Размышления над проектом // Коммунист. – 1984. – № 3.
3. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1986.
4. Маркс, К. Метод политической экономики / К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. – Т. 12.
5. Найн, А.Я. Методика и методология научного исследования. – Челябинск, 1993.
6. Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Т. 23.
7. Новоселов, С.А. Развитие технического творчества в учреждении профессионального образования: системный подход. – Екатеринбург, 1997.
8. Зеер, Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. – Екатеринбург, 2006.
9. Подольский, А.И. Модель педагогической системы развивающего обучения. – Магнитогорск, 1997.
10. Фролов, С.В. Организация учебной деятельности студентов с использованием дистанционных образовательных технологий // XIX научно-практич. конф. «Инновации в системе профессионального образования: информационно-образовательная среда». – Челябинск, 2013.

11. Фролов, С.В. Организация непрерывного профессионального образования в системе «колледж – вуз» с применением дистанционных образовательных технологий / С.В. Фролов, В.С. Фролов // XX научно-практическая конференция «Инновации в системе профессионального образования: непрерывное образование». – Озерск, 2014.

## Bibliography

1. Federal'nyi zakon ob obrazovanii v Rossijskoy Federacii ot 29 dekabrya 2012 goda № 273-F3 Statya 16, p. 1.
2. Ehlikonin, D.B. Razmishleniya nad proektom // Kommunist. – 1984. – № 3.
3. Davihdov, V.V. Problemy razvivayuthego obucheniya: opit teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya. – M., 1986.
4. Marks, K. Metod politicheskoy ekonomiki / K. Marks, F. Ehngel's. Sochineniya. – T. 12.
5. Nayn, A.Ya. Metodika i metodologiya nauchnogo issledovaniya. – Chelyabinsk, 1993.
6. Marks, K. Sochineniya / K. Marks, F. Ehngel's. – T. 23.
7. Novoselov, S.A. Razvitiye tekhnicheskogo tvorchestva v uchrezhdenii professional'nogo obrazovaniya: sistemnyy podkhod. – Ekaterinburg, 1997.
8. Zeer, E.F. Lichnostno-razvivayuthe professional'noe obrazovanie. – Ekaterinburg, 2006.
9. Podolskiy, A.I. Model' pedagogicheskoy sistem razvivayuthego obucheniya. – Magnitogorsk, 1997.
10. Frolov, S.V. Organizatsiya uchebnoy deyatel'nosti studentov s ispolzovaniem distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy // XIX nauchno-praktich. konf. «Innovatsii v sisteme professional'nogo obrazovaniya: informatsionno-obrazovatel'naya sreda». – Chelyabinsk, 2013.
11. Frolov, S.V. Organizatsiya neprerivnogo professional'nogo obrazovaniya v sisteme «kolledzh – vuz» s primeneniem distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy / S.V. Frolov, V.S. Frolov // KhKh nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Innovatsii v sisteme professional'nogo obrazovaniya: neprerivnoe obrazovanie». – Ozersk, 2014.

Статья поступила в редакцию 09.07.14

УДК 373

*Evdokishina O.V.* **INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATION AND A FAMILY IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE READINESS FOR PRESCHOOL CHILDREN.** The article explains the importance of considering the interaction between a preschool and a family in shaping communicative readiness of preschool children for school at the present stage of modernization of the education system. The researcher analyzes and proves the importance of the issue of formation of communicative readiness of preschool children in general, and the characteristic of the communication process and its impact on communication of a preschool pupil in particular.

**Key words:** preschool and family interaction; communicative readiness; preschool age children.

**О.В. Евдокишина**, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики и социальной работы Шадринского гос. педагогического института, г. Шадринск, E-mail: olga\_ve@glstar.ru

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОО И СЕМЬИ В ВОПРОСЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье обосновывается важность взаимодействия ДОО и семьи в вопросе формирования коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе на современном этапе модернизации системы образования. Анализируется и доказывается значимость формирования коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста, дается характеристика процесса общения и его влияния на коммуникацию дошкольника.

**Ключевые слова:** взаимодействие ДОО и семьи, коммуникативная готовность, дети старшего дошкольного возраста.

Дошкольное детство – это уникальный период в жизни человека, когда формируется здоровье и осуществляется развитие личности. В то же время это период, в течение которого ребенок находится в полной зависимости от окружающих взрослых – родителей и педагогов. Отношение государства к семье и к семейному воспитанию менялось на разных этапах общественного развития. Сегодня изменилось не только отношение государства к семье, но и сама семья стала другой. Впервые в Законе «Об образовании» (ст. 18) сказано о том, что именно родители являются первыми педагогами своих детей, а ДОО существует в помощь семье. Сменились акценты, главной стала семья, хотя вопросы педагогического просвещения по-прежнему актуальны. Для обеспечения благоприятных условий жизни и воспитания ребенка, формирования основ полноценной, гармоничной личности необходимо укрепление и развитие тесной связи и взаимодействия детского сада и семьи.

В соответствии с Законом «Об образовании» и Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении одной из основных задач, стоящих перед детским садом, является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка».

Сегодня потенциальные возможности семьи претерпевают серьезные трансформации. Педагоги отмечают снижение ее воспитательного потенциала, изменение ее роли в процессе первичной социализации ребенка. Современным родителям

приходится нелегко из-за нехватки времени, занятости, недостаточности компетентности в вопросах дошкольной педагогики и психологии. Ближе всего к дошкольнику и проблемам его воспитания стоят педагоги ДОО, заинтересованные в создании благоприятных условий для развития каждого ребенка, повышении степени участия родителей в воспитании своих детей. Полноценное воспитание дошкольника происходит в условиях одновременного влияния семьи и дошкольного учреждения. Диалог между детским садом и семьей строится, как правило, на основе демонстрации воспитателем достижений ребенка, его положительных качеств, способностей и т.д. Педагог в такой позитивной роли принимается как равноправный партнер в воспитании.

Для дошкольного учреждения актуальной сегодня является проблема дальнейшего углубления имеющихся представлений о семье в свете современных подходов, расширения представлений о содержании, формах и методах взаимодействия с семьей и выработке индивидуального подхода к ней. Этой проблеме посвящены работы ряда авторов: Т.Н. Дороновой, О.И. Давыдовой, Е.С. Евдокимовой, О.Л. Зверевой и др.

Как отмечают ученые, одним из компонентов образовательной среды ДОО является взаимодействие участников педагогического процесса [1]. Учитывая специфику дошкольного детства, необходимо помнить, что уровень развития и образования ребенка во многом зависит не только от личностных и профессио-

нальных качеств педагога, но и от педагогической компетентности родителей. Поэтому одним из важнейших факторов в вопросах воспитания и обучения дошкольников является взаимодействие между педагогами и родителями.

На протяжении многих лет система отечественного образования стояла на позициях приоритетности общественного воспитания над семейным. Именно поэтому вопросами образования и развития детей, посещающих детские сады, занимались дошкольные образовательные учреждения. И основной задачей воспитателей в работе с родителями было лишь их педагогическое просвещение. После принятия новой Концепции дошкольного воспитания возникла необходимость создания условий для взаимодействия с ними на основе сотрудничества.

Для того, чтобы родители стали активными помощниками воспитателей, необходимо вовлечь их в жизнь детского сада. Приоритетными направлениями в деятельности педагогического коллектива ДОУ служат:

- повышение профессиональной компетентности педагогов ДОУ по вопросам взаимодействия с семьей;
- приобщение родителей к участию в жизни детского сада и социализации ребенка через поиск и внедрение наиболее эффективных форм взаимодействия;
- повышение воспитательных умений и педагогической культуры родителей.

Одно из основных условий нормального развития ребенка и, в дальнейшем, успешного обучения в школе — своевременное и полноценное формирование коммуникативной готовности старших дошкольников. Как показывает практика, для полноценного речевого развития дошкольников, необходимо тесное взаимодействие детского сада и семьи, так как наилучшие результаты отмечают там, где педагоги и родители действуют согласованно.

Как отмечают Е.Ю. Тагаева, Л.А. Савицкая, для достижения единой цели взаимодействие предполагает не только распределение задач между участниками процесса, но и обратную связь [2]. Участвовать в коммуникативном развитии семьи начинают с момента прихода ребенка в детский сад. Основные цели взаимодействия педагогов и родителей по вопросам коммуникативного развития дошкольников — это объединение усилий взрослых для обеспечения успешного речевого развития каждого ребенка, выделение приоритетных линий этого развития, показ наиболее эффективных методов и приемов работы речевого воспитания, раскрытие возможности переноса полученных педагогических знаний в условия семейного воспитания, формирование у родителей желания и умения общаться с детьми, руководить детской деятельностью.

Все это обостряется той проблемой, что в настоящее время большие затруднения у старших дошкольников вызывает именно их готовность строить взаимоотношения с новыми для них людьми на ступени начальной школы, то есть речь идет о недостаточной коммуникативной готовности дошкольников к обучению в школе.

Коммуникативная готовность к школе воспитанников дошкольного образовательного учреждения, как отмечают О.А. Зотова и Н.Ю. Матвеева — это сложная междисциплинарная проблема, которой посвящен целый ряд психолого-педагогических исследований, изучающих коммуникативную культуру, коммуникативные способности, готовность к школе воспитанников ДОУ, проблемы межличностных отношений, конфликты в образовательной среде, психологию и педагогику общения и человеческих взаимоотношений [1].

А.В. Вялых в своем исследовании коммуникативную готовность к школе воспитанников дошкольного образовательного учреждения понимает как готовность воспитанников к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленную ситуацией школьного обучения, включающую в себя все компоненты структуры общения и сформированность всех элементов процесса общения, контроль своего поведения на основе элементарного анализа обратной связи и степени восприятия партнеров, достаточные для успешного освоения школьной программы [3].

Понимание сущности коммуникативной деятельности как составляющей готовности к школьному обучению представлено в работах Г.Г. Кравцова и Е.Е. Кравцовой, которые считают, что основными сторонами личностной готовности детей к школьному обучению являются произвольность в общении со взрослыми и сверстниками, адекватно сформированное отношение к самому себе [4]. В качестве предпосылок овладения учебной

деятельностью авторы выделяют «новые формы общения» ребенка со взрослыми и сверстниками, влияющие на учебную деятельность: произвольно-конкретное общение детей со взрослыми, которое характеризуется ориентацией ребенка на целостный контекст ситуаций и подчинением своего поведения этому контексту, что является необходимым условием принятия учебных задач будущими школьниками; произвольно-кооперативно-соревновательное общение со сверстниками, характеризующееся тем, что ребенок учится полноценно сотрудничать с партнером, помогать и содействовать ему, находясь с ним на равных, содержательно сопряженных позициях. Эта форма общения создает предпосылки овладения учебными действиями, общими способами решения учебных задач. Отличительные особенности этих форм общения составляют две их характеристики: первая — внеситуативность, позволяющая не руководствоваться сиюминутными желаниями, а подчиняться определенным нормам и правилам, вторая — это произвольность.

Проведя анализ исследований, мы понимаем под коммуникативной готовностью смысловой аспект социального взаимодействия, предполагающий формирование у ребенка умения воспринимать и обмениваться информацией, устанавливать и поддерживать контакты со взрослыми и сверстниками, способствующие его социальной позиции, становлению ребенка как языковой личности и переходу к новой социальной позиции школьника (О.В. Евдокишина, Г.М. Киселева).

Способность ребенка к коммуникации является одним из критериев эффективности учебно-воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Коммуникация выступает как форма открытого действия при воспитании детей дошкольного возраста, поэтому успешность плодотворного взаимодействия ребенка и взрослого будет зависеть от того, насколько хорошо развита коммуникативная деятельность дошкольника.

В современной ситуации одной из основных трудностей является неумение дошкольника устанавливать взаимоотношения как со сверстниками, так и со взрослыми, то есть речь идет о несформированности коммуникативной готовности дошкольника к обучению в школе.

Таким образом, **коммуникативная деятельность выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка**, важнейшего фактора формирования его личности, наконец, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя через посредство других людей, что доказывают исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина и др.

М.И. Лисина отмечает, что общение для ребенка — это «активные действия», с помощью которых он стремится передать другим и получить от них определенную информацию, установить с окружающими необходимые ему эмоционально окрашенные отношения и согласовывать свои действия, удовлетворять свои материальные и духовные потребности [5]. Она выделяет в сфере общения со взрослыми экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые средства, появляющиеся последовательно, со значительными интервалами. В контактах со сверстниками ребенок использует те же три категории и к началу формирования общения, т.е. к трем годам он практически уже владеет ими. Автором отмечено, что у младших дошкольников ведущее положение занимают выразительные и практические операции, однако к старшему дошкольному возрасту речь выступает на передний план и занимает положение ведущей коммуникативной операции.

М.И. Лисина, А.Г. Рузская выделяют последовательно сменяющие друг друга формы общения детей со сверстниками — эмоционально-практическую, ситуативно-деловую, внеситуативно-деловую, каждая из которых характеризуется определенными параметрами (содержанием потребности в общении, ведущим мотивом, основными средствами общения) [5; 6]. Форма общения характеризует изменения содержательной стороны коммуникативной деятельности дошкольников, обусловленные развитием жизнедеятельности ребенка. Возрастает отдаленность общения от других типов взаимодействия дошкольника с детьми, направленность его активности только на сверстника как субъекта, внеситуативность общения, чувствительность к воздействиям ровесника, гибкость в контактах с ним и значимость общения с равным партнером среди других видов взаимодействия с ним.

В процессе формирования коммуникативной готовности к школе рекомендуется применять активные игровые, коррек-



ционные и развивающие технологии. Необходимым условием успешной работы ДОУ в этом направлении является алгоритм формирования коммуникативной готовности к школе воспитанников ДОУ, представленный Е.В. Степановым [7]. Он предполагает:

- 1) анализ коммуникативной готовности каждого ребенка на основе анкет и вопросников для педагогов;
- 2) составление плана групповой и индивидуальной работы с детьми на основе диагностики и анализа;
- 3) составление плана индивидуальной коррекционной работы с дошкольниками группы риска с учетом состояния здоровья; отбор методик, соответствующих типу межличностных отношений субъектов воспитательно-образовательной среды ДОУ;
- 4) контроль эффективности спланированных мероприятий на основе вопросника и педагогических наблюдений, охватывающий все компоненты структуры коммуникативной готовности;

5) итоговый контроль эффективности работы на основе диагностики, анализа и наблюдений взаимоотношений субъектов воспитательно-образовательной среды ДОУ;

6) сбор статистической информации.

Безусловно, что данный алгоритм будет продуктивным только лишь при тесном и содержательном взаимодействии ДОУ и семьи, чем слаженнее будет выполняться данная работа, тем лучше мы получим результат.

Из выше сказанного можно констатировать, что необходимо вырабатывать формы взаимодействия детского сада с семьей, то есть способы организации их совместной деятельности и общения. Основная цель всех видов и форм взаимодействия ДОУ с семьей – установление доверительных отношений с детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать.

#### Библиографический список

1. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития: Методическое руководство для работников дошкольных образовательных учреждений / Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьева, А.Е. Жичкина, С.И. Мусиенко. – М., 2001.
2. Тагаева, Е.Ю. Речевое развитие дошкольников: взаимодействие детского сада и семьи // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. – М., 2013.
3. Вялых, А.В. Формирование коммуникативной готовности старших дошкольников к обучению в школе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005.
4. Кравцов, Г.Г. Шестилетний ребенок: психологическая готовность к школе / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. – М., 1987.
5. Лисина, М.И. Общение с взрослыми у детей первых 7 лет жизни // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. – М., 2005.
6. Рузская, А.Г. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками / Психология дошкольника: хрестоматия. – М., 2000.
7. Степанов, Е.В. Коммуникативная готовность дошкольника к учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2003.

#### Bibliography

1. Doshkolnoe uchrezhdenie i sem'ya – edinoe prostranstvo detskogo razvitiya: Metodicheskoe rukovodstvo dlya rabotnikov doshkolnykh obrazovatelnykh uchrezhdeniy / T.N. Doronova, E.V. Solovjeva, A.E. Zhichkina, S.I. Musienko. – M., 2001.
2. Tagaeva, E.Yu. Rechevoe razvitiye doshkolnikov: vzaimodeystvie detskogo sada i sem'ji // Pedagogicheskoe masterstvo: materialy III mezhdunar. nauch. konf. – M., 2013.
3. Vyalykh, A.V. Formirovaniye kommunikativnoy gotovnosti starshikh doshkolnikov k obucheniyu v shkole: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2005.
4. Kravcov, G.G. Shestiletniy rebenok: psikhologicheskaya gotovnost' k shkole / G.G. Kravcov, E.E. Kravcova. – M., 1987.
5. Lisina, M.I. Obshcheniye s vzroslyimi u detey pervykh 7 let zhizni // Khrestomatiya po detskoj psikhologii: ot mladenca do podrostka. – M., 2005.
6. Ruzskaya, A.G. Razvitiye obshcheniya rebenka so vzroslyimi i sverstnikami / Psikhologiya doshkolnika: khrestomatiya. – M., 2000.
7. Stepanov, E.V. Kommunikativnaya gotovnost' doshkolnika k uchebnoy deyatel'nosti: dis. ... kand. psikhol. nauk. – M., 2003.

Статья поступила в редакцию 25.06.14

УДК 355.231+398.8

**Kashina N.I. PEDAGOGICAL POTENTIAL OF ART CULTURE OF THE COSSACKS IN ACQUISITION OF CHILDREN AND YOUTH OF TRADITIONAL VALUES.** In the work the pedagogical potential of musical culture of the Cossacks in development of the youth's traditional values, as the Cossacks are the carrier of the most significant traditional national values representing an embodiment of universal values. The author's opinion is that the musical culture of the Cossacks is a cumulative base of the ethnocultural environment and a learning tool of an ethnic picture of the world of the Cossacks.

**Key words:** art culture, traditional values, Cossacks, Cossack education.

**Н.И. Кашина**, канд. пед. наук, доц. каф. музыкального образования, докторант Уральского гос. педагогического университета, г. Екатеринбург, E-mail: koranata@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ КАЗАЧЕСТВА В ОСВОЕНИИ ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

В статье выявляется педагогический потенциал художественной (в том числе музыкальной) культуры казачества в освоении детьми и молодежью традиционных ценностей, так как именно казачество является носителем наиболее значимых традиционных народных ценностей, представляющих собой воплощение ценностей общечеловеческих, а его музыкальная культура – это кумулятивная база этнокультурной среды и средство познания этнической картины мира казачества.

**Ключевые слова:** художественная культура, традиционные ценности, казачество, казачье образование.

Социокультурные преобразования, происходящие сегодня в мировом сообществе, характеризуются переоценкой современным человеком ценностей и изменением их иерархической системы. Особую остроту приобретает проблема преемственности между поколениями и состояния ценностного сознания молодежи, нуждающейся в ценностно-смысловых ориентирах, духов-

но-нравственных идеалах, культурных образцах и нормах. Традиционные ценности и выстроенные на их основе ментальные программы подрастающего поколения, становление которого осуществляется сегодня в условиях экономической и культурной глобализации, поликультурного пространства, оказывают значительное влияние на успех дальнейшего социального раз-

вития и реформирования российского социума. В связи с этим, научная общественность и ведущие российские политики поднимают вопрос о содержании новой идеологии, основу которой должны составить базовые традиционные ценности национальной культуры.

Носителем наиболее значимых традиционных народных ценностей, представляющих собой воплощение ценностей общечеловеческих, являвшихся на протяжении многих веков важным элементом общественного сознания и фундаментом российской социальной системы, стало казачество. Сегодня это органическая часть российского общества, осуществляющая государственную и муниципальную службу по поддержанию правопорядка, социальной стабильности и экологической безопасности страны, которая включается в процессы духовно-нравственного, гражданско-патриотического и физического воспитания молодежи, поднятия престижа военной службы, решения проблем территориальной целостности России.

Одной из форм сохранения и репрезентации культурной памяти казачества является его художественная культура, в которой ярко и объективно отражается специфика историко-культурного бытия казачества и система таких традиционных ценностей, как патриотизм, Православие, русская Православная Церковь, казачья доблесть, социальная солидарность, гражданственность, семья, воинское служение, труд, природа, человечество. Осваивая и присваивая данные ценности, воплощенные в персонифицированных образах и идеалах художественной культуры казачества, подрастающее поколение россиян будет приближаться не только к казачьему воспитательному идеалу личности, но и к национальному воспитательному идеалу. Поэтому актуальной проблемой является выявление педагогического потенциала художественной (в том числе музыкальной) культуры казачества в освоении детьми и молодежью традиционных ценностей.

Музыкальная культура казачества является кумулятивной базой этнокультурной среды и средством познания этнической картины мира казачества (А.Ф. Григорьев, Я.А. Пономарев, Т.С. Рудиченко), а ее первооснова – музыкальный фольклор «является носителем истинно народной, православной, духовной культуры, он, по сравнению с любым другим, содержит яркие примеры гражданского поведения и... имеет свою педагогику, ярко и содержательно отраженную в музыкальном творчестве, уходящую корнями в далекое прошлое» [1, с. 60]. Это уникальный по силе воздействия и эмоциональной насыщенности феномен. В военных походах казачья народная песня выполняла регулировочную, фатическую, психотерапевтическую, ретранслирующую функции, объединяя, снимая страх, психические расковыывая казаков, поднимая их общий боевой дух (Т.С. Рудиченко). В быту она влияла на организацию всего строя повседневной жизни казачества, была неотъемлемой частью духовно-нравственного и военно-патриотического воспитания подрастающего поколения казаков, являлась формой народной памяти, средством сохранения и передачи бытовой культуры и боевых традиций казачества (В.А. Кузнецов, А.И. Лазарев).

Музыка, по мнению музыковедов, – это «внешняя память» человечества, сохраняющая в музыкальных произведениях антропологически значимые психические программы, состояния, процессы, образы, переживания, которые могут быть потеряны «внутренней» памятью», даже бессознательной, родовой памятью индивида [2, с. 132]; «интонационный способ существования ценностей человеческого духа» [3, с. 47]. Феномены культуры и искусства в целом являются своеобразными моделями, «схемами человеческого духа», по которым воспроизводится человеческая типология [4, с. 35].

Проследим, как социально значимые воспитательные ценности, составляющие основу казачьего мировоззрения, отражаются в песенном фольклоре (первооснова музыкальной культуры казачества) одной из локальных казачьих групп – оренбургского и уральского казачества.

Патриотические чувства, которые обычно не встречаются в русском фольклоре, являются отличительной чертой казачьих народных песен. В них повсеместно поется о том, что кроме любви к своим родным, «есть еще любовь иная: к России-Родине...». Тема любви к Родине в песнях оренбургских и уральских казаков звучит постоянно: «Люблю страну свою родную, / Люблю отца, старушку мать»; «Сторона моя, сторона, / Разродимая моя! / Скоро-ль, милая сторона, / Вновь увижу я тебя?»; «Скучно жить сироте / На чужой стороне: / Все не мило, все

посыпало, / Нет веселья для меня. / Вспомню город родной, / Сам залюсь слезой: / Всем был волен, всем доволен, / Нужды-горечи не знал»; «Люблю, люблю страну родную, / Летел бы к ней я всей душой, / Там есть деревня, в ней избушка, / В избушке той живет одна – / Родная мать моя, старушка». Казак готов отдать жизнь за Родину. Философским изречением звучат слова одной из песен оренбургских казаков: «В мире только после боя и возможна тишина» [5, с. 7].

Символ Родины и символ свободы сливаются в песнях уральских и оренбургских казаков в одном образе – это река Яик (Урал). Река их кормила, защищала. Яик был дорог каждому уральскому казаку, поскольку был куплен ценой очень тяжелого труда и жизнями многих товарищей. С какой любовью поют о ней казаки: «Яик ты наш, Яикушка, / Яик сын Горынович, / Про тебя, про Яикушку, / Идет слава добрая, / Про тебя, про Горыныча, / Идет речь хорошая. / Золочено у Яикушки / Его было доньшко, / Серебряны у Горыныча / Его круты бережки». Даже находясь при смерти, казак просит товарищей: «А кому из вас придется быть на Урал-реке, поклонитесь ему, Горыновичу...». А коню умирающий казак приказывал: «Ты беги-ка, мой конь, на родной Яик...».

Приверженность Православной вере нашла отражение в обрядах жизненного цикла и в духовных стихах, синтезирующих фольклорные и православно-культурные певческие традиции уральского казачества (Т.И. Калужникова). В песнях о несении воинской службы мы видим, как казаки перед серьезным боем, перед лицом смерти уповают на Бога, обращаются к нему: «...Распустили они полковое знамя, / Поставили они распятие-образ, / Чутко Богу молились, низко кланялись. / Помолвившись Богу, распростились, / Распростившись, на ударь пошли» («Бой казаков с киргизами»).

В казачьих станицах существовала практика празднования религиозных праздников: «На Михайлов день, / Собираются / Во единый круг / Казаки-братцы. / Они празднуют / Праздник войска... / Среди круга стоит / Знамя царское / Войсково знамя, / Георгиевское. / Казаки, братцы, / Старожилые, / Перед ним стоят, / Богу молятся... / За Царя и за Русь / Мы помолимся...» [6].

Отправлявшиеся на службу полки благословлялись священником, отводились Божественные литургии о даровании казакам победы. Все это способствовало тому, что воины «отправлялись в действующую армию не как пушечное мясо, а осознавая свой долг защитника Родины» [7, с. 22].

В песнях уральских и оренбургских казаков звучит мотив гордости за принадлежность к казачеству, к воинскому сословию, прославляется казачья доблесть: «Мы с крепким ремнем за казацкую славу / Помрем иль вернемся домой мы в седлах»; «За честь и Родину поляжем / В руках с оружием, – в бою; / Тогда врагам своим докажем / Казачью храбрость мы свою» («Наши лихие уральские кони», «Друзья, в едино соберемся»); «Мы залегли ...свистели пули / И ядра рвали все в куски / Но мы и глазом не моргнули – / Стояли мы... мы – казаки» («Иканский бой»); «От таких сильных ударов / Не мог турок устоять, / Пули, ядра стал бросать, / Сам он в Касец убежал («Ходит турок на просторе, бьет с бархану на бархан»). Своеобразным гимном, прославляющим героев, павших в сражении под Иканом, звучит песня «Героям Икана»: Хвала вам, уральцы, герои Икана! / Вы славу умножили предков своих... / Начальник сказал вам: «умрем, иль уйдем!» / «Умрем все, но с честью!» вы дружно вскричали / И ринулись смело вперед, напролом... / Хвала вам, Иканцы, и честь вам по праву! / Вы правы пред долгом и русским Царем, / И знамени войска доставивши славу, / Вы многое дали потомкам взамен». Песни историко-героического цикла прославляют доблесть, мужество и смелость героев, их готовность умереть «за Царя и Отечество».

Идея гражданственности и державности казачества также нашла отражение во многих песнях уральских и оренбургских казаков. В них слышится гордость за принадлежность к русскому народу, к России: «Вот велел нам Царь Великий / На Хиву идти в поход, / И раздались всюду клики: / «За Царя, за Русь, вперед!» / Через горы, в непогоду, / Припеваючи прошли... / Слава русскому народу! / Дети русской мы земли!» («Поход Кауфмана в Хиву»); «У нас казаки, право, не зевают, / Куда хочешь – хоть в огонь! / У нас казаки не зевают, / Лучше русских нас не тронь» («Стрелевая песня»).

Идеалы служения Отечеству «не за страх, а за совесть» отражены в песнях «Ургенч», «Под ракитой зеленой» и др.

В них звучит идея воинской службы: упоминается война с Пруссией («Прусский король ведет армию»), с Турцией («Татарские мурзы узнают о победах русских»), с Наполеоном («Французы в Москве»): «Поляков неугомонных / Колотили мы не раз, эх, И французик беспардонный / Не видал добра от нас».

Тема любви к «родимой матушке», «милым деткам» и «молодой жене» повсеместно встречается в песнях оренбургских и уральских казаков. Как пишет один из исследователей культуры оренбургского казачества, И. Тихомиров, – «вот главнейшая привязанность казака у себя на Родине и предмет его родственной заботливости, когда он бывает на чужбине» [5, с. 14]. В песнях казаки показаны заботливыми и любящими. Прощаясь с родными, они говорили: «...Не плачь, мамынька родима да, / Не тужи-ка обо мне да, / Что не все же, дорогая, / Пропадают на войне. / А жену мою младую / Поберегите вы ее да, / Нападет тоска-кручина – / Развеселите вы ее». Тема беспокойства за свою семью свойственна целому ряду песен оренбургских и уральских казаков: «Не того казак боится, что идет он на войну – / Окружен казак детьми, жаль красавицу-жену» («С красным флагом повестили»).

Казачьи песни позволяют человеку «погрузиться» в другое измерение, время, другую реальность, тем самым, способствуя обогащению и расширению индивидуального опыта личности. Здесь они реализуют главную задачу образования и воспитания – «вложить» в личность в сжатом, «свернутом» виде всю ту культурную программу развития, которую человечество уже прошло. В народных песнях содержится пример, образец поведения, который, одновременно с этим, не сопряжен с непосредственным, прямым нападением.

В учебно-воспитательный процесс учебных заведений/классов с казачьим кадетским компонентом, казачьих молодежных клубов необходимо включать образцы казачьей музыкальной культуры. Их освоение детьми и молодежью должно во-первых, быть включено в традиционные формы бытования в казачьей культуре – процесс начальной военной подготовки, проведения казачьих военно-спортивных игр, оформление торжественных военных ритуалов, событий, реконструкции обрядов, что будет способствовать «проживанию» юными казаками практически-духовного компонента культурного опыта казачества, позволит раскрыть их глубинное образно-смысловое и ценностное содержание. Во-вторых, для наиболее эффективного освоения деть-

ми и молодежью традиционных ценностей казачества необходимо включение механизма идентификации – с образами нормативного типа казака, конкретной личностью казака, бытовой ситуацией, бытовой средой музыкальных произведений, так как «принятие другого как себя, которое происходит при механизме идентификации... способствует не только художественному развитию личности, но и нравственному становлению...» [8]. Для его осуществления, эффективного эмоционального погружения в какую-либо бытовую ситуацию и для эффективного освоения музыкального фольклора казачества в целом необходимо использовать другие элементы художественной культуры: произведения изобразительного искусства – лубочные картинки-открытки 1914 г., посвященные участию России в Первой мировой войне К. Говярова, лубки «Казачий праздник», «Казачья песня», скульптурные изображения казаков Е.А. Лансере, П.П. Забело, гравюры XIX в., посвященные участию казаков в Отечественной войне 1812 г. Г. Джалло В.Ф. Тима, Р. Кнотеля, О. Раффэ, картины современных авторов (иллюстрации С. Наймушиной к книге «Песни гребенских казаков» и др.; предметы старины, домашнего обихода (валики для глажения белья, гребенки, ложки, которые использовались казаками в качестве элементарных музыкальных инструментов); нагайки и сабли (в концертном исполнении для учащихся более старшего возраста, что является своеобразной военной (боевой) гимнастикой) [9]; рассказы и фольклорные миниатюры из жизни уральских казаков А. Ялфимова [10], воссоздающие семейно-бытовые традиции, взаимоотношения, нравы и характер, пороки и недостатки, сметливость и ум, жизненный опыт, этические нормы поведения и языковой диалект уральских казаков; элементы танцевально-го искусства и т.д.

Таким образом, в процессе освоения художественной культуры казачества у детей и молодежи не только расширяются знания и представления о содержании традиционных ценностей. У них появляется стремление в процессе жизнедеятельности реализовать идеал-образ человека казачьей культуры, воплощающий ценности патриотизма, социальной солидарности, гражданственности, семьи и др., что способствует решению одной из главных задач всей современной системы образования – духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения россиян.

#### Библиографический список

1. Резникова, М.И. Воспитание гражданской культуры школьников на основе южно-регионального казачьего фольклора / под ред. Н.В. Мелькумянц. – Таганрог, 2008.
2. Торопова, А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования: учеб. пособие. – М., 2010.
3. Закс, Л. Музыка в контекстах духовной культуры // Критика и музыкознание: сб. статей. – Л., 1987. – Вып. 3.
4. Торопова, А.В. Феномен музыкального сознания: методология исследования и развитие: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009.
5. Тихомиров, И.О. Песни Оренбургских казаков // Вестник Оренбургского Учебного Округа. – 1912. – № 7-8.
6. Мякушин, Н.Г. Сборник уральских казачьих песен: 162 песни и 18 стихотворений Уральского и других казачьих войск. – СПб., 1890.
7. Абрамовский, А.А. Патриотическое воспитание и военная подготовка в оренбургском казачьем войске // Оренбургское казачье войско. Поиски. Находки. Открытия: сб. науч. тр. – Челябинск, 1999.
8. Тагильцева, Н.Г. Искусство в развитии самосознания детей // Известия уральского государственного университета. – 2009. – № 3(67). – Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры.
9. Кашина, Н.И. К вопросу о механизмах формирования культурной идентичности казаков-кадет средствами музыкальной культуры казачества / Н.И. Кашина, Н.Г. Тагильцева // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 5.
10. Ялфимов, А. На запольной реке: рассказы и фольклорные миниатюры из жизни уральских казаков. – Уралск, 2001.

#### Bibliography

1. Reznikova, M.I. Vospitanie grazhdanskoy kul'turikh shkol'nikov na osnove yuzhno-regional'nogo kazach'ego fol'klora / pod red. N.V. Mel'kumyanc. – Taganrog, 2008.
2. Toropova, A.V. Muzhkal'naya psikhologiya i psikhologiya muzhkal'nogo obrazovaniya: ucheb. posobie. – M., 2010.
3. Zaks, L. Muzhika v kontekstakh dukhovnoy kul'turikh // Kritika i muzhkoznaniye: sb. statey. – L., 1987. – Vihp. 3.
4. Toropova, A.V. Fenomen muzhkal'nogo soznaniya: metodologiya issledovaniya i razvitie: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2009.
5. Tikhomirov, I.O. pesnyakh Orenburgskikh kazakov // Vestnik Orenburgskogo Uchebnogo Okruga. – 1912. – № 7-8.
6. Myakushin, N.G. Sbornik ural'skikh kazach'ikh pesen: 162 pesni i 18 stikhotvoreniy Ural'skogo i drugih kazach'ikh voysk. – SPb., 1890.
7. Abramovskiy, A.A. Patrioticheskoe vospitanie i voennaya podgotovka v orenburgskom kazach'em voyske // Orenburgskoe kazach'ye voysko. Poiski. Nakhodki. Otkritiya: sb. nauch. tr. – Chelyabinsk, 1999.
8. Tagil'tseva, N.G. Iskusstvo v razvitii samosoznaniya detey // Izvestiya ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2009. – № 3(67). – Ser. 1. Problemih obrazovaniya, nauki i kul'turikh.
9. Kashina, N.I. K voprosu o mekhanizmkh formirovaniya kul'turnoy identichnosti kazakov-kadet sredstvami muzhkal'noy kul'turikh kazachestva / N.I. Kashina, N.G. Tagil'tseva // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 5.
10. Yalfimov, A. Na zapol'noy reke: rasskazih i fol'klorniye miniaturih iz zhizni ural'skikh kazakov. – Ural'sk, 2001.

Статья поступила в редакцию 20.07.14

УДК 37.026.9

*Sizova Ye.R., Telegina N.O. THE PROBLEM OF ARTISTIC INTERPRETATION IN PERFORMING AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A MUSICIAN.* The article deals with a concept of "interpretation" in a general scientific context and artistic creation. The characteristic of interpretation in musical and performing activity is given. In the course of the research the features of the work on artistic interpretation of pieces of music in a pedagogical process come to light.

**Key words:** interpretation, piece of music, performing activity, pedagogical process.

**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); **Н.О. Телегина**, ст. преп. Южно-Уральского гос. института искусств им. П.И. Чайковского, г. Челябинск, E-mail: [emerald512@mail.ru](mailto:emerald512@mail.ru)

## ПРОБЛЕМА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА

В статье рассматривается понятие «интерпретация» в общенаучном контексте и в художественном творчестве, дается характеристика интерпретации в музыкально-исполнительской деятельности, выявляются особенности работы над художественной интерпретацией музыкальных произведений в педагогическом процессе.

**Ключевые слова:** интерпретация, музыкальное произведение, исполнительская деятельность, педагогический процесс.

Термин «интерпретация» используется в разных областях человеческого знания и имеет несколько трактовок. В широком смысле интерпретация понимается как общенаучный метод с фиксированными правилами перевода формальных символов и понятий на язык содержательного знания, применяющийся с целью истолкования, объяснения смысла изучаемого явления [1]. Зарубежные философы считают, что интерпретация предполагает понимание всех смысловых пластов, заложенных в тексте (Г.Г. Гадамер, В. Дильтей); отечественные ученые помимо «понимания» используют термины «толкование», «считывание», «расшифровка», «перевод» (Е.Н. Ищенко, Л.А. Микешина, В.В. Миронов). Филологи различают толкование лингвистического смысла и толкование его духовного содержания (Р. Барт, Г.И. Богин, В. Изер). В тексте обязательно присутствуют две стороны: художественно-образная, которая рождается сама собой под влиянием эмоционального восприятия, и знаково-семантическая, требующая расшифровки смыслового значения слов и корректирующая образное содержание текста (М. Вебер).

В музыкальном искусстве интерпретация определяется как «вид художественного творчества, соединяющего личные предпочтения исполнителя, его опыт, эстетические идеалы, собственный стиль игры и композиторскую идею, реализованную в произведении» [2, с. 216]. В ней также присутствуют два уровня – эмоционального восприятия и интеллектуального толкования, что связано с семиотической природой нотного письма и обуславливает многовариантность интерпретаций.

Для музыкального искусства проблема интерпретации является одной из самых актуальных и наиболее значимых. К ней обращались концертирующие исполнители и педагоги (Л.С. Ауэр, Г.М. Коган, Е.Я. Либерман, А.Е. Майкапар, С.В. Рахманинов и др.), музыковеды (М.Г. Арановский, Д.К. Кирнарская, Н.П. Корыхалова, В.Н. Холопова и др.), представители музыкальной психологии (Л.Л. Бочкарев, А.Л. Готсдинер, В.И. Петрушин, Б.М. Теллов, Г.М. Цыпин и др.). Вместе с тем, следует признать, что большинство научных трудов написаны в русле музыковедения и теории музыкального исполнительства, педагогические аспекты интерпретации исследованы не в полной мере. Это обуславливает актуальность дальнейшего изучения обозначенной проблемы, как в исполнительском, так и в педагогическом ракурсах.

Принято считать, что интерпретационные проблемы в музыкальном исполнительстве возникли, когда деятельность композитора и исполнителя разделилась. В конце XVI века произведение записывалось схематически, и фактически исполнитель являлся соавтором. Многие исполнители позволяли себе вносить изменения в музыкальный текст, а композиторы заимствовали друг у друга различные темы, и это было нормой. Со временем разделение ролей стало более отчетливым, композиторы стали фиксировать музыкальное произведение более тщательно, а исполнители занимались его расшифровкой, что привнесло значительные изменения в музыкально-исполнитель-

ский процесс. В начале XIX века роль исполнителя стала преобладающей – публика приходила в концертные залы, прежде всего, на конкретного музыканта, не всегда заботясь о том, что он играет. В современном исполнительстве композитор и исполнитель уравнили свои позиции, став равноправными субъектами художественного творчества.

Понятие интерпретация, появившееся в 60-е года XIX века, закрепило отношение к исполнителю как к самостоятельной творческой личности, которая может по-своему истолковать музыкальное произведение. Основной задачей исполнителя является раскрытие композиторского замысла и образного содержания произведения, а подлинным объектом интерпретации является авторский текст. Традиционно его фиксирование происходит графическими символами – нотами, словесными ремарками. Являясь одной единственной системой фиксации, нотная запись обладает известной неполнотой информации, так как адекватно отобразить главные качества звука (тембр, громкость, продолжительность) или артикуляцию в записи практически невозможно. Соответственно, правом определять и конкретизировать эти нюансы обладает исполнитель. Он решает, сообразно своим слуховым представлениям и художественным взглядам, как исполнить сочинение, максимально приблизив его к авторскому тексту. Для рождения интерпретации необходимо не просто грамотное прочтение текста, его «дешифровка», знание традиций нотации, эпохи, стиля, творческой индивидуальности композитора, но и умение использовать эти знания для создания собственной концепции сочинения.

Остановимся на характерных особенностях интерпретации. Каждый человек индивидуален, соответственно, каждый исполнитель обладает своим определенным набором знаний, умений и навыков, свойственных только ему. Отсюда можно сделать вывод, что исполнение разными музыкантами одного и того же произведения не может быть одинаковым. Более того, одно и то же произведение может по-разному трактоваться даже одним и тем же исполнителем в зависимости от различных факторов, таких как настроение музыканта или исполнение им произведения в разные творческие периоды жизни.

Возможность такого разного отношения к тексту объясняется тем, что в произведении есть элементы, которые исполнитель может изменять (тембр, темп, артикуляция, уровень громкости), и есть элементы неизменяемые – звуковысотность, метроритм, расстановка смысловых акцентов. Нахождение правильной пропорции изменяемого и неизменяемого в тексте – одна из задач исполнителя. Е.Я. Либерман отмечает, что интерпретация – это двусторонний процесс звуковотворчества композитора и исполнителя. Следовательно, интерпретация – это не только формально-грамматное воспроизведение нотного текста, но и создание новой звуковой модели произведения, иногда немного отличающейся от замысла композитора [3]. Композитор и исполнитель – содружество, где каждая сторона обладает индивидуаль-

ными особенностями, но при этом существовать друг без друга не может.

Рассмотрим сам процесс интерпретации. Исполнитель мысленно реконструирует в своем сознании авторский текст (при помощи внутреннего слуха) и реально воспроизводит его в акустическом звучании на музыкальном инструменте. Вместе с конкретизацией происходит интерпретация, где обязательно присутствует понимание и истолкование. Понимание – это выяснение значения, заложенного автором в тот или иной символ, а истолкование – воплощение значения в исполнительском акте. Авторский текст, по Ю.Л. Кочневу, – это единство авторского значения и авторской формы. Однако, авторский текст, реконструированный исполнителем, имеет поле значений, из которых исполнитель выбирает то, которое, по его мнению, максимально приближено к авторской идее. Следует отметить, что чем богаче и глубже содержание авторского текста, тем поле значений будет более емким [4, с. 60].

Истолкование подразумевает, что исполнитель по-своему трактует восстановленное им содержание и вносит свой индивидуальный смысл, опираясь на собственный психологический и социальный опыт. А.Л. Готсдинер пишет, что интерпретацией является «творческое истолкование музыкального произведения и его воплощение в звучании в соответствии с эстетическими принципами и индивидуальностью исполнителя» [5, с. 104]. Возникает принципиально новое образование – исполнительское значение, которое влечет за собой изменения формы и дает новый вид текста – исполнительский. Этот вид текста и есть исполнительская интерпретация. На практике процесс интерпретации проходит более слитно, и его достаточно сложно поделить на этапы.

Интерпретация предполагает вариантность использования исполнительских средств. В зависимости от комбинации этих средств мы можем выйти на тот или иной уровень текста. Варьируя сочетание средств выразительности, исполнитель выбирает свой путь формирования интерпретации. В результате, каждый раз рождается новая интерпретация. Отсюда мы делаем вывод, что интерпретация – творческий процесс.

Резюмируя вышесказанное, подчеркнем, что интерпретация музыкального произведения существует только в сотворчестве композитора и исполнителя, который обеспечивает музыкальному произведению реальную «звуковую жизнь». Она основана на «дешифровке» исполнителем нотного текста как семиотической системы, распознавании композиторского замысла, заложенного в произведении и создании «нового» смысла, воплощающего как личный творческий опыт и художественные предпочтения исполнителя, так и эстетические тенденции современной ему эпохи.

Рассмотрим, как протекает процесс работы над музыкальным произведением у исполнителя, и какие особенности отличают этот процесс на практике.

В исполнительском классе работа над музыкальным произведением является основой для достижения целей и решения задач по формированию исполнительского мастерства [6]. Нужно отметить, что для деятельности любого вида характерно наличие цели и плана действий для достижения этой цели, и музыкально-исполнительская деятельность не является исключением. Работа над музыкальным произведением предполагает мысленное формирование цели (художественного замысла) и выбор исполнительских действий, совершаемых для перехода мысленной цели в реальное звучание. Чаще всего замысел сначала представляется в общих чертах. Лишь спустя время он конкретизируется благодаря действиям исполнителя и становится звуковым потоком, где взаимодействие звуков логически выстроено и направлено на слушателя с целью донесения замысла.

Исполнительское изучение музыкального произведения протекает у всех по-разному, все зависит от индивидуальности исполнителя. Но есть некоторые схожие моменты: изучение текста, проникновение в авторский замысел, выучивание произведения и стремление к технически совершенному исполнению. Все эти составляющие присутствуют в работе любого музыканта, отличием является распределение времени, потраченного на тот или иной этап. Музыкант широкого масштаба и огромного исполнительского опыта тратит незначительное количество времени на эти этапы, так как музыкальное произведение для него – открытая книга.

Основой деятельности исполнителя является наличие внутренней концепции, благодаря которой он осуществляет внешние

действия. Взаимодействие внутренних и внешних процессов происходит в его работе постоянно, так как исполнитель мысленно держит в сознании звуковой идеал, к которому постоянно стремится. Однако в реальности воплощение идеала во всех его подробностях практически невозможно, всегда остаются детали, которые не удается воплотить в жизнь. С одной стороны, это обстоятельство служит стимулом для постоянного совершенствования исполнительского мастерства, с другой – порождает противоречие между тем, что музыкант хочет и тем, что он может. Баланс между возможностями и желаниями возникает в результате поиска творческих решений, позволяющих создать собственную трактовку произведения. Важным моментом в исполнительском искусстве является также то, что, несмотря на выверенную и продуманную концепцию исполнения, в процессе работы над произведением всегда возникают новые идеи, новые идеалы и представления. Соответственно, корректируются спланированные действия по направлению к новой цели.

Вопрос интерпретации актуален также и в музыкальной педагогике, его изучают многие музыканты (Л.Н. Земерова, Б.Л. Кременштейн, Е.Я. Либерман, С.М. Майкапар и др.). Они подчеркивают важность роли интерпретации в формировании профессиональных и личностных качеств музыканта.

Освоение музыкального произведения в процессе обучения в исполнительском классе, как правило, содержит те же компоненты, что и профессиональная работа концертного исполнителя: формирование замысла как представления цели, отработка небольших частей с постепенным обобщением и стремлением к цельному исполнению. Однако в педагогическом процессе есть существенные отличия, обусловленные присутствием двух субъектов интерпретации – педагога и учащегося. Совместный труд учителя и ученика определяет своеобразный подход к исполнительскому искусству. Учитывая то, что на момент ознакомления с произведением ученик, как правило, обладает недостаточным количеством знаний, умений и навыков, а обучение предполагает, прежде всего, развитие, то главным вопросом для педагога является выбор произведения, на котором планируется профессиональный рост ученика как исполнителя. Наличие этих обстоятельств программирует иной путь от замысла к воплощению и диктует иные подходы к формированию интерпретации.

В начале работы над произведением преподаватель уже имеет представление о его замысле, в то время как ученик может ничего не знать о данном сочинении. В задачи педагога входит ознакомление с произведением, раскрытие его художественно-образного содержания. Чаще всего педагог направляет творческую деятельность учащегося по заданному маршруту в сторону своего замысла. Таким образом, не только путь формирования ученической интерпретации, но и само возникновение замысла подсказано и предопределено педагогом.

Очень редко когда учитель прислушивается к идеям учащегося и помогает сформировать его трактовку. Здесь возникает одна из главных проблем обучения музыкальному исполнительству. С одной стороны, ученик не самостоятелен в выборе, он ведомый, а с другой – на сцене во время исполнения он остается один на один с публикой, излагая заученную концепцию своего преподавателя. То есть в процессе обучения ученик осваивает замысел педагога и постепенно делает его своим. На практике оказывается гораздо легче добиться от ученика выполнения требований педагога, чем помочь ему построить его личную концепцию. Но если педагог не настаивает на своем замысле, а дает возможность ученику пофантазировать, проявить творческую активность и собственную инициативу, то исполнительские качества ученика возрастают, он отстаивает свою концепцию, и тем самым становится на шаг ближе к тому, чтобы стать исполнителем.

Как видим, характеристика музыкальной интерпретации имеет множество аспектов. В процессе ее создания только этапы остаются неизменными: знакомство с текстом, отработка деталей, подготовка к концертному выступлению. Главное, что в результате одинаковых действий разных исполнителей получаются разные интерпретации. И качество их полностью зависит от личности исполнителя и его творческой способности найти подходящие средства выразительности, отвечающие требованиям данного стиля и данного композитора.

Интерпретация музыкальных произведений в учебном процессе имеет свои особенности и является формой творческого сотрудничества педагога и ученика. В процессе воссоздания

художественного замысла музыкального произведения мышление учащегося направляется педагогом на развитие необходимых профессионально-личностных качеств, музыкального интеллекта, коммуникативного и исполнительского опыта, художественно-эстетической культуры в целом и соприкасаюсь с идеями педагога дает необычные сочетания исполнительских средств. В результате появляется новая оригинальная интерпретация (Л. Н. Земерова).

Умение осуществлять художественную интерпретацию музыки считается важнейшим показателем профессионального мастера и фактором сформированности музыкального сознания исполнителя. Поэтому работа над интерпретацией в исполнительском классе должна стать условием, которое позволит учащемуся развить способность к исполнительству, сформировать умение самостоятельно принимать решения, а также стимулирует его к творческим поискам.

#### Библиографический список

1. Большая Советская Энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – М., 1972. – Т. 10: Ива – Италики.
2. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М., 2008.
3. Либман, Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. – М., 1998.
4. Кочнев, Ю.Л. Музыкальное произведение и интерпретация // Советская музыка. – 1969. – № 12.
5. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология. – М., 1993.
6. Сизова, Е.Р. Организация и содержание профессиональной подготовки музыканта-педагога в условиях современного социума: монография. – М.; Челябинск, 2007.

#### Bibliography

1. Bol'shaya Sovetskaya Ehnciklopediya: v 30 t. / gl. red. A. M. Prokhorov. – M., 1972. – T. 10: Iva – Italiiki.
2. Bochkaev, L.L. Psikhologiya muzikal'noy deyatel'nosti. – M., 2008.
3. Liberman, E.Ya. Tvorcheskaya rabota pianista s avtorskim tekstom. – M., 1998.
4. Kochnev, Yu.L. Muzikal'noe proizvedenie i interpretatsiya // Sovetskaya muzika. – 1969. – № 12.
5. Gotsdiner, A.L. Muzikal'naya psikhologiya. – M., 1993.
6. Sizova, E.R. Organizatsiya i soderzhanie professional'noy podgotovki muzikanta-pedagoga v usloviyakh sovremennoy sociuma: monografiya. – M.; Chelyabinsk, 2007.

Статья поступила в редакцию 12.07.14

УДК 378. 183

**Smirnova S.S. CREATIVE GROUP: CONCEPT, CLASSIFICATION, STRUCTURE.** The article discusses a concept of "a body of creative co-workers" (creative group of students) in the field of arts. The work suggests a classification of students' groups, presents their structure, key indicators and stages of development.

**Key words:** arts, artistic student group in the field of arts, interpretation, structure of a group of students.

**С.С. Смирнова, доц. Поволжской гос. социально-гуманитарной академии (ПГСГА), г. Самара, E-mail: smirnovasvs@yandex.ru**

## ТВОРЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ: ПОНЯТИЕ, КЛАССИФИКАЦИЯ, СТРУКТУРА

В статье раскрывается содержание понятия «творческий коллектив», предложена классификация творческих коллективов, раскрыта структура, основные показатели и уровни развития творческого коллектива.

**Ключевые слова:** творчество, творческий коллектив, интерпретация, структура творческого коллектива.

Современный уровень развития науки, результатом которого являются многочисленные научные открытия и изобретения, предъявляет к человеку ряд новых требований, одним из которых выступает «творческая адаптация к изменяющемуся миру, где творчество выступает неотъемлемой частью самоактуализации личности» (С.Д. Юдина). Возрастающая потребность общества в креативных людях находит также свое отражение в стандартах общего и профессионального образования, где воспитание, поддержка и развитие творческого гражданина России определяется как приоритетная задача общества и государства, а творчеству как созидаанию отводится важное место среди базовых национальных ценностей, составляющих основу целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания школьников и студентов. Данные положения отчетливо обозначены в концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности, разработанной А.Я. Данилюком, А.М. Кондаковым, В.А. Тишковым [1].

Огромным потенциалом творческого развития и воспитания личности обладают творческие коллективы в сфере искусства, обеспечивающие сохранение и пропаганду творческого наследия мировой культуры. Однако, несмотря на то, что проблемы творчества как создания новых идей (В.М. Бехтерев, А.В. Брушлинский, Э. Боно, А. Матейко, К. Роджерс и др.); совместного (коллективного) творчества (Ч.М. Гаджиев, О.А. Колосова, А. Матейко, Я.А. Пономарев, А.В. Семенова, О.С. Сетова и др.); развития коллектива (М.Д. Виноградова, А.А. Захаренко, Т.Е. Конниковой, В.М. Коротов, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова, Н.В. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский и др.) являются широко разработанными, проблема изучения и развития творческих

коллективов в области искусства (музыкальных, хоровых, хореографических, театральных и др.), отдельно не ставилась.

Несмотря на то, что творческим коллективом можно считать любой коллектив, деятельность которого направлена на создание новых идей, продукта, услуги в области искусства, сложилась давняя традиция определять музыкальные, хореографические, театральные коллективы как «творческие коллективы». Вместе с тем заметим, что В.И. Смирновым в классификации коллективов выделен «художественно-творческий коллектив» как коллектив, объединенный совместной деятельностью в области искусства и его можно признать по сущности синонимом «творческого коллектива» в области искусства [2]. Однако содержание понятия «художественно-творческий коллектив» на сегодняшний день пока недостаточно раскрыто.

Раскрывая содержание понятия «творческий коллектив» (в области искусства) мы опираемся, прежде всего, на содержание понятия «коллектив», обоснованное А.С. Макаренко и трактуемое им как «организованная группа людей, объединенная общими целями, социальными интересами, ценностными ориентациями, совместной деятельностью, отношениями ответственности и зависимости» [3, с. 128]. Это позволяет определить «творческий коллектив» как организованную группу людей, объединенную общими творческими целями, интересами, отношениями ответственности и зависимости, ценностными ориентациями и совместной творческой деятельностью в области искусства. Раскрывая определение «творческого коллектива» в области искусства необходимо пояснить, в чем заключается сущность творчества в деятельности творческого коллектива.

3. Фрейд, рассматривая проблему творчества в искусстве («Воспоминания Леонардо да Винчи о раннем детстве» (1910), «Моисей и Микеланджело» (1914), «Художник и фантазирование» (1906) и др.) полагал, что его основные мотивы связаны с эросом и являются производными от сексуальных влечений. Напомним, в своем произведении «Художник и фантазирование» (1906) он отмечает, что игра является не только любимым детским занятием, приносящим удовольствие, но и занятием «юноши, который подобно играющему ребенку, создает свой фантастический мир, воспринимаемый им очень серьезно, то есть, затрачивая на него много страсти, и в то же время четко отделяя его от действительности» [4, с. 202]. Но, взрослея и прекращая игру, человек не отказывается от удовольствия, он начинает замещать игру фантазированием. В дальнейшем, скрытые фантазии находят выход и отражение в деятельности человека. По мнению З. Фрейда, художественное произведение есть не только продолжение и замена былых детских игр, но и показатель его неудовлетворенности. Именно неудовлетворенные желания являются движущими силами мечтаний, которые стремясь к осуществлению, составляют основу творчества личности. Таким образом, согласно З. Фрейду, творчество – это перенос сексуальной энергии в творческую созидательную деятельность.

Осмысливая вышесказанное, невольно напрашивается вопрос: что понимать под «творчеством» как созданием нового в деятельности именно творческого коллектива, который не сочиняет музыку, не пишет либретто, а всего лишь исполняет уже написанный автором текст. Ответ на этот вопрос для многих музыкантов, актеров и иных творческих деятелей однозначен – основой творчества любого артиста, члена творческого коллектива является процесс интерпретации авторского произведения. А в условиях творческого коллектива речь идет об интерпретации каждым исполнителем своей партии, осуществлении своего вклада в общую интерпретацию произведения как художественного замысла руководителя коллектива.

Интерпретация (от лат. Interpretation – разъяснение, истолкование) представляет собой процесс реализации авторского текста. Отметим, что под интерпретацией мы понимаем не только процесс звуковой реализации нотного текста в музыкально-исполнительском творчестве, но и процесс реализации любого литературного и иного источника – театральных, оперных, хореографических, актерских и иных постановок. Интерпретация предполагает не только индивидуальный подход к исполняемому произведению и выражение активного к нему отношения, но и «наличие у исполнителя собственной творческой концепции воплощения авторского замысла» [5, с. 214]. Именно при формировании концепции воплощения авторского замысла исполнитель включается в творческий процесс создания нового (своего) видения авторского текста. Однако, несмотря на то, что во многих видах искусства (кино, театр) и литературы право на свою интерпретацию (как право на самовыражение артиста) произведения уже никем не оспаривается, в музыкальном творчестве, далеко не каждая интерпретация является результатом творческого видения исполнителем авторского замысла произведения.

На сегодняшний день в дирижерской и исполнительской практике сложились две позиции относительно прочтения авторского текста: объективная и субъективная. Объективная позиция исполнителей выражается в отношении к авторскому тексту как к «топографической карте» т.е. сборнику регулятивных действий. Но, как отмечает Г.Л. Ержемский, «дорожные карты» фиксируют лишь основные объекты, встречающиеся в данной местности и не в состоянии отобразить всю красоту и неповторимость озер, рек, горных вершин и пьянящий аромат соснового бора. По существу, авторский текст – это зафиксированный алгоритм последовательностей вступлений, совместных действий, определенных нот и их сочетание, ритмический рисунок и динамика, развертывающаяся в пространстве и времени. Превращение нот в музыку, в высоком смысле этого слова – это прерогатива исключительно самого исполнителя [6, с. 194-195]. Не случайно считается, что завершает музыкальное произведение не композитор, а исполнитель, вкладывая в нотные значки смысл, содержание и свое личностное отношение.

Субъективная позиция отнюдь не предполагает свободного отношения к авторскому тексту, наоборот, все зафиксированное на бумаге, должно быть точно выполнено, то есть текст не может быть изменен. Но, если говорить о театре, поведение героев в конкретных обстоятельствах может быть интерпретировано по-разному, в зависимости от исполнительских акцентов,

понимания и степени соучастия герою и эмоционального состояния артиста в данный момент.

Мы не можем забывать о том, что основу любого произведения составляют переживания автора и это часто проблема его личностного выбора (иначе, если вспомнить З. Фрейда, творчество не могло бы существовать). Поэтому одной из главных задач исполнителя является «конструирование своего понимания авторского текста в соответствии с личными, эмоциональными особенностями и предпочтениями, жизненным опытом, уровнем культуры, талантом и образованием» [6, с. 199]. Вышесказанное позволяет заключить, что именно процесс интерпретации авторского замысла составляет основу творчества в деятельности творческого коллектива.

Классификация творческих коллективов в области искусства, предложенная нами, опирается на выделенные В.И. Смирновым основания [2]. Мы считаем, что творческие коллективы можно разделять:

1. По содержанию объединяющей их деятельности:

– *учебные творческие коллективы* – коллективы, в которых творческая деятельность является содержанием учебной деятельности (творческий коллектив музыкальной, хореографической, театральной школы и др.);

– *клубные (кружковые) творческие коллективы* – коллективы, в которых творческая деятельность является содержанием внеучебной деятельности (клуб, кружок, студия и т.д.);

– *профессиональные творческие коллективы* – коллективы, членов которых объединяет совместная трудовая профессиональная творческая деятельность (творческие коллективы, входящие в состав филармоний, театров, дворцов культуры и т.д.).

2. По внешне заданной функции:

– *воспитательные творческие коллективы* – коллективы, целью которых является реализация воспитательных (образовательных) задач (учебные и клубные творческие коллективы);

– *просветительские творческие коллективы* – коллективы, целью которых является просвещение людей и пропаганда классической и современной культуры.

3. По степени сложности структуры и опосредованности межличностных отношений:

– *первичные творческие коллективы* – коллективы, обеспечивающие непосредственное межличностное взаимодействие и общение (класс, группа, кружок и др.);

– *вторичные творческие коллективы* – коллективы, более сложные по составу и состоящие из ряда первичных (школьный хор, состоящий из учеников разных классов; оркестр, состоящий из отдельных групп инструментов и др.).

4. По юридически (социально) фиксированному статусу:

– *формальные творческие коллективы* – коллективы, имеющие юридически фиксированный статус (коллектив хора, оркестра и т.д.);

– *неформальные творческие коллективы* – коллективы добровольно объединившихся людей на основе общих интересов.

5. По длительности функционирования:

– *постоянные творческие коллективы* – длительно существующие: профессиональные творческие коллективы; студенческие, детские творческие коллективы, функционирующие в рамках образовательного учреждения;

– *временные творческие коллективы* – коллективы, существующие в течение ограниченного времени (творческий коллектив в летнем лагере);

– *ситуативные творческие коллективы* – коллективы, создающиеся для выполнения локальной задачи (участие в творческом проекте).

Опираясь на исследования Я.Л. Коломинского, Т.Е. Конниковой, А.Т. Куракина, Е.С. Кузьмина, Л.И. Новиковой Н.С. Мансурова, А.С. Макаренко, Н.Н. Обозова, Б.Д. Парыгина, А.В. Петровского, К.К. Платонова, С.И. Самыгина, В.Е. Семенова, С.А. Смирнова, Р.С. Немова, Л.И. Уманского и др. нами выделена структура творческого коллектива. Охарактеризуем основные структурные компоненты.

1. *Первичные коллективы* – это коллективы, обеспечивающие непосредственное межличностное взаимодействие и общение. К ним относятся группы различных инструментов в оркестре: домры, балалайки, баяны, духовые и ударные инструменты; группы голосов в хоре; малые группы в хореографическом коллективе и др.

2. *Органы управления и самоуправления.* К ним относятся, прежде всего, руководитель (руководители) коллектива и орга-

ны самоуправления, то есть актив (староста группы, староста всего коллектива, заместители, помощники и др.). Члены актива осуществляют сбор информации о членах коллектива: выясняют дни рождения ребят, их домашние адреса, телефоны, в каких кружках или секциях занимаются, какие поручения выполняют. Актив разрабатывает не только схему деятельности каждого члена коллектива, но и планирует свою: проверяет, как выполняются поручения, ведет предварительные переговоры о планируемых коллективных делах и т.д. Члены актива в подготовке обращений к руководству коллектива учитывают предложения всех членов коллектива, а также разъясняют коллективу основания принятых руководством решений.

Первым показателем данного структурного компонента является *творческая индивидуальность* руководителя (членов актива), под которой мы понимаем направленность (различное сочетание свойств и особенностей) личности на создание «качественно нового, никогда ранее не существовавшего оригинального продукта, получаемого в результате формулирования нестандартной гипотезы, выявления нетрадиционных взаимосвязей элементов проблемной ситуации и т.д.» [7, с. 286].

Вторым показателем данного компонента является *стиль управления* творческим коллективом, под которым понимается характер управления творческим учебно-педагогическим и воспитательным процессами в коллективе.

3. *Ценностно-целевое единство* – это единство членов творческого коллектива относительно перспектив и ценностей как целей совместной творческой деятельности. В связи с этим показателями ценностно-целевого единства мы выделили единство перспектив (целей) и ценностей (целей) членов творческого коллектива.

4. *Совместная творческая деятельность*. Формирование опыта творческой деятельности в коллективе тесно связано с необходимостью проектирования и конструирования специальных проблемных ситуаций, создающих условия для их творческого решения, так как процесс обучения в творческом коллективе осуществляется главным образом на проблемах, уже решенных обществом. Поскольку члены творческого коллектива только в отдельных случаях, в определенных условиях и применительно к определенной ситуации могут овладевать новыми ценностями, то применительно к процессу обучения творческую деятельность можно рассматривать как деятельность, направленную на овладение новыми общественно значимыми ценностями, важными для формирования личности. Художественная творческая деятельность в детских и студенческих творческих коллективах является частью учебно-образовательного процесса и рассматривается как аспект процесса обучения. Художественно-творческий учебный процесс как элемент художественного образования нацелен на «освоение совокупности знаний, умений, навыков, формирование мировоззренческих установок в области искусства и художественного творчества» [8, с. 116]. Как элемент художественного воспитания художественно-творческий учебный процесс направлен на формирование «способности чувствовать, понимать, оценивать, любить искусство; потребности в художественно-творческой деятельности» [8]. Показателями данного структурного компонента творческого коллектива являются *участие коллектива во внешних творческих проектах* (городских, областных, международных проектах) и *организация внутрен-*

*них творческих проектов* в коллективе (коллективные творческие дела), которые изучаются методом опроса.

5. *Психологический климат* творческого коллектива. Анализ определений понятия «психологический климат» позволяет заключить, что в психолого-педагогической науке оно рассматривается как эмоционально-психологический настрой коллектива (Н.П. Аникеева, А.В. Антонов, Л.Н. Лутошкин, Н.С. Мансуров, А.Н. Раевский, В.М. Шепель и др.); состояние группового (коллективного) сознания (К.К. Платонов, А.А. Русалинова, Ю.П. Платонов, Ю.А. Шерковин и др.); система межличностных отношений (И.В. Колесникова, А.Е. Личко, А.В. Петровский, Е.Я. Таршис, М.Г. Ярошевский и др.). Мы придерживаемся позиции Г.М. Андреевой, Н.Н. Обозова, М.Г. Иовчука, Л.И. Иванько, Л.Н. Когана, определяющих психологический климат как целостное состояние коллектива. Показателями психологического климата творческого коллектива являются *сплоченность, межличностные отношения и ценности-средства*.

Охарактеризуем уровни развития творческого коллектива в контексте выделенных показателей.

*Низкий уровень* – в коллективе не сформирована система первичных коллективов и органов самоуправления; управление коллективом осуществляется в рамках либерального стиля управления; творческая индивидуальность руководителя коллектива и органов самоуправления выражена слабо; отсутствуют общие цели, перспективы; коллектив не участвует во внешних проектах и на низком уровне осуществляет организацию внутренних творческих проектов; изучение психологического климата констатирует о наличии конфликтов и низкой степени сплоченности творческого коллектива.

*Средний уровень* – в коллективе начинает формироваться система первичных коллективов; в процессе совместной деятельности формируется ценностно-целевое единство его членов; начинается работа по организации жизнедеятельности коллектива: реализуются внутренние творческие проекты, коллектив начинает принимать участие во внешних творческих проектах; в процессе совместной деятельности у членов коллектива появляются общие цели, достижение которых сплачивает их и формирует систему деловых отношений.

*Высокий уровень* – в коллективе успешно функционирует система первичных коллективов; управление и самоуправление осуществляется в рамках демократического стиля руководства; ценностно-целевое единство членов коллектива выражается в единстве взглядов (мнений, убеждений) относительно намеченных целей и задач; многие внутренние творческие проекты составляют основу жизнедеятельности коллектива и являются традициями; коллектив часто принимает участие во внешних творческих проектах; деловые и личные отношения членов коллектива, а также высокий уровень сплоченности позволяют определить психологический климат как благоприятный.

Опираясь на вышесказанное, хочется подчеркнуть, что творческий коллектив в сфере искусства – это сложное явление, которое, несмотря на недостаточную на сегодняшний день теоретическую и методологическую разработанность, как с позиции психологии, так и педагогики, остается актуальным для многих исследователей в силу стремительно меняющихся условий жизни людей, требований к функционированию коллективов, меняющемуся мировоззрению людей, входящих в коллективы и выстраивающих свои отношения в контексте новых ценностей, установок и потребностей.

#### Библиографический список

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: стандарты второго поколения / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М., 2010.
2. Смирнов, В.И. Общая педагогика: учебн. пособ. – М., 2003.
3. Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности. – М., 1972.
4. Фрейд, З. Художник и фантазирование // Воспоминание о Леонардо да Винчи о раннем детстве / пер. с нем. Р. Додельцева, М. Попова. – СПб., 2013.
5. Музыка. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. Г.В. Келдыш. – М., 1998.
6. Ержемский, Г.Л. Дирижеру XXI века. Психолингвистика профессии. – СПб., 2007.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова [и др.]. – М., 2003.
8. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М., 2008.

#### Bibliography

1. Danilyuk, A.Ya. Konceptciya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii: standartih vtorogo pokoleniya / A.Ya. Danilyuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov. – M., 2010.
2. Smirnov, V.I. Obshchaya pedagogika: uchebn. posob. – M., 2003.



3. Makarenko, A.S. Kollektiv i vospitanie lichnosti. – M., 1972.
4. Freyjd, Z. Khudozhnik i fantazirovanie // Vospominanie o Leonardo da Vinchi o rannem detstve / per. s nem. R. Dodeljceva, M. Popova. – SPb., 2013.
5. Muzihka. Bol'shoy ehnciklopedicheskiy slovarj / gl. red. G.V. Keldihsh. – M., 1998.
6. Erzhemskiy, G.L. Dirizheru XXI veka. Psikhologicheskaya professiya. – SPb., 2007.
7. Pedagogicheskij ehnciklopedicheskiy slovarj / gl. red. B.M. Bim-Bad; redkol.: M.M. Bezrukh, V.A. Bolotov, L.S. Glebova [i dr.]. – M., 2003.
8. Kodzhasspirova, G.M. Pedagogika v skhemakh, tablicakh i opornikh konspektakh. M., 2008.

Статья поступила в редакцию 12.07.14

УДК 378.147

**Telegina N.O. RESULTS OF EXPERIMENTAL RESEARCH WORK ON THE DEVELOPMENT OF SKILLS OF ARTISTIC INTERPRETATION OF MUSIC IN THE PROCESS OF PIANO TRAINING OF STUDENTS OF PERFORMING DEPARTMENT AT UNIVERSITIES OF ARTS.** The article describes the organization and the contents of experimental research work, effectiveness of the methodology of the development of skills of artistic interpretation of pieces of music in the process of piano training among students in Departments of Performance at Universities of Arts. The author presents the results of the research work.

**Key words:** interpretation of pieces of music, students of universities of arts, piano training, methodology of development of skills of artistic interpretation, experimental research work.

**Н.О. Телегина, ст. преп. Южно-Уральского гос. института искусств им. П.И. Чайковского, г. Челябинск, E-mail: emerald512@mail.ru**

## **РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ УМЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ОТДЕЛЕНИЙ ВУЗОВ ИСКУССТВ В ПРОЦЕССЕ ФОРТЕПИАННОЙ ПОДГОТОВКИ**

В статье описана организация и содержание опытно-поисковой работы по проверке эффективности разработанной автором методики развития умений художественной интерпретации музыкальных произведений у студентов исполнительских отделений вузов искусств в процессе фортепианной подготовки, представлены результаты исследования.

**Ключевые слова:** интерпретация музыкальных произведений, студенты вузов искусств, фортепианная подготовка, методика развития умений художественной интерпретации, опытно-поисковая работа.

Изучение сложившейся системы профессиональной подготовки студентов исполнительских отделений в вузах искусств показывает, что вопросы художественной интерпретации музыкальных произведений решаются, главным образом, в процессе освоения специальных исполнительских дисциплин (специальный класс, камерный ансамбль, оркестровый класс, квартетный класс и пр.) [1]. Предмет «Фортепиано», как правило, занимает второстепенное положение в блоке учебных дисциплин и решает дидактические задачи, а преподавание в классе фортепиано зачастую осуществляется идентично классу специального фортепиано, отличаясь меньшим объемом программы и худшим качеством исполнения. Соответственно, возможности общей фортепианной подготовки в развитии умений художественной интерпретации музыкальных произведений реализуются далеко не в полной мере, а необходимое для этого методическое обеспечение на сегодняшний день не разработано. Сказанное обуславливает актуальность разработки и практической апробации методики развития умений художественной интерпретации музыкальных произведений у студентов исполнительских отделений вузов искусств в процессе фортепианной подготовки.

В предыдущих наших публикациях было обосновано содержание понятия «умения художественной интерпретации музыкальных произведений» и представлена методика развития данных умений у студентов вузов искусств в процессе фортепианной подготовки [2]. Кратко обобщая проведенные нами исследования, отметим, что «умения художественной интерпретации музыкальных произведений» мы понимаем как освоенные студентами способы выполнения действий, владение которыми обеспечивает возможность воплощения в исполнительской деятельности личностно осмысленного образного содержания музыки на основе установления художественного диалога с автором сочинения, музыкальным произведением и слушателем. Данные умения являясь сложными, имеют комплексную природу и включают в себя ряд более частных умений, а именно: умения *герменевтические* (толкование музыкального тек-

ста и понимание заложенного в нем содержания), *креативные* (построение собственной художественной концепции музыкального произведения), *исполнительские* (воплощение художественной концепции музыкально-исполнительскими средствами), *рефлексивные* (оценка убедительности практической реализации художественной концепции).

Разработанная нами методика развития умений художественной интерпретации музыкальных произведений у студентов исполнительских отделений вузов искусств в процессе фортепианной подготовки включает три этапа: *информационно-герменевтический*, который направлен на развитие герменевтических умений студентов в процессе аналитико-теоретического освоения музыкального произведения; *художественно-деятельностный*, который направлен на развитие креативных и исполнительских умений студентов в процессе практического освоения музыкального произведения; *рефлексивно-аналитический*, который направлен на развитие рефлексивных умений студентов в процессе аналитического осмысления собственных исполнительских действий и результата художественной интерпретации.

Для апробации и проверки эффективности разработанной нами методики была организована масштабная опытно-поисковая работа на базе музыкального факультета Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского. В ней приняли участие 57 студентов, обучающихся по специальностям «Искусство концертного исполнительства» (струнные инструменты, духовые и ударные инструменты, народные инструменты); «Искусство оперного пения»; «Художественное руководство академическим хором». Сначала было проведено анкетирование студентов с целью выяснения знаний о художественной интерпретации, способах и средствах ее реализации, возможностях курса фортепиано и т.д. Полученные данные показали, что студенты серьезно подходят к проблеме интерпретации, объективно оценивают значимость предмета фортепиано, но считают, что его возможности реализуются не в полной мере,

а внимания проблемам интерпретации уделяется недостаточно. Выяснилось, что студенты редко прибегают к музыковедческому анализу в собственной исполнительской деятельности, хотя теоретически верно оценивают его роль в процессе интерпретации.

Для проведения поисковой работы был разработан соответствующий диагностический инструментарий. Были определены четыре критерия: грамотность музыковедческого анализа нотного текста, глубина и полнота раскрытия музыкального содержания (1); убедительность художественной концепции музыкального произведения (2); совершенство исполнительского воплощения художественной концепции (3); адекватность самооценки исполнительских действий и реализации художественного замысла в интерпретации сочинения (4). Установлены три уровня развития умений художественной интерпретации: низкий, допустимый, оптимальный.

*Низкий уровень* развития умений художественной интерпретации музыкальных произведений у студента констатируется в том случае, если музыковедческий анализ нотного текста выполнен недостаточно грамотно, музыкальное содержание раскрыто поверхностно и фрагментарно (1); художественная концепция музыкального произведения не убедительна и не основывается на результатах музыковедческого анализа (2); исполнительское воплощение художественной концепции несовершенно и не отражает музыкальное содержание сочинения (3); самооценка исполнительских действий и реализации художественного замысла в интерпретации сочинения неадекватна и не соответствует полученному звуковому результату (4).

*Допустимый уровень* развития умений художественной интерпретации музыкальных произведений у студента констатируется в том случае, если музыковедческий анализ нотного текста выполнен грамотно, но музыкальное содержание раскрыто недостаточно глубоко и полно (1); художественная концепция музыкального произведения вполне убедительна, но носит эмпирический характер и не основывается на результатах музыковедческого анализа (2); исполнительское воплощение художественной концепции в техническом отношении недостаточно совершенно, что не позволяет в полной мере отразить музыкальное содержание сочинения (3); самооценка исполнительских действий и реализации художественного замысла в интерпретации сочинения не вполне адекватна и не всегда соответствует полученному звуковому результату (4).

*Оптимальный уровень* развития умений художественной интерпретации музыкальных произведений у студента констатируется в том случае, если музыковедческий анализ нотного текста выполнен грамотно, музыкальное содержание раскрыто глубоко и полно (1); художественная концепция музыкального произведения убедительна, основывается на результатах музыковедческого анализа (2); исполнительское воплощение художественной концепции совершенно и в полной мере отражает музыкальное содержание сочинения (3); самооценка исполнительских действий и реализации художественного замысла в интерпретации сочинения полностью адекватна и соответствует полученному звуковому результату (4).

Для определения уровня развития умений художественной интерпретации у студентов применялись специально разработанные экспертные листы с точным указанием оцениваемых показателей и методов выставления оценок, 5-балльная шкала с точной характеристикой каждого балла, адаптированная шкала Дж. Рензулли-Л.В. Поповой [3, с. 43]. Обработка эмпирических данных осуществлялась путем вычисления средних значений оценок, коэффициентов соответствия эталонных и фактических значений, относительной и абсолютной динамики развития умений интерпретации, прироста средних значений по всем критериям, соотношения студентов, находящихся на разных уровнях развития умений интерпретации в начале и в конце поисковой работы.

Диагностические срезы, проведенные на констатирующем этапе поисковой работы, выявили существенное преобладание в контрольной и поисковой группах студентов с допустимым уровнем развития умений интерпретации (около 70%), оптимальный и низкий уровни составили около 15% соответственно. Были отмечены существенные недостатки в анализе музыкального текста, неумение давать художественную трактовку его результатам, находить семантические элементы музыкального языка и определять их смысловое значение, а также недостаточная самостоятельность студентов в трактовке содержания произведения и выборе исполнительских средств,

не вполне осмысленное исполнение, зависимость самооценки от мнения преподавателя.

На формирующем этапе опытно-поисковой работы в учебный процесс была внедрена разработанная нами методика развития умений художественной интерпретации, которая реализовывалась поэтапно. На *информационно-герменевтическом этапе* применялся метод «диалог по поводу искусства», предполагающий организацию коллективных дискуссий, где студенты обсуждали трактовки содержания музыкальных произведений. Предварительно осуществлялся структурно-функциональный и интонационно-семантический анализ нотного текста. Для этого студентам предлагалось несколько планов-матриц, содержащих последовательность аналитических процедур, включающих характеристику образной драматургии и тематизма, выявление жанрово-стилевых особенностей, способов развития и преобразования материала, трактовку семантических единиц музыкального текста и пр. После заполнения планов-матриц студенты выступали в дискуссиях, где излагали свое понимание художественного смысла сочинения, аргументируя данными музыковедческого анализа.

На *художественно-деятельностном этапе* применялся метод «диалог через искусство», предполагающий исполнительское воплощение художественной концепции музыкального произведения, обоснованной на предыдущем этапе и ее коллективное обсуждение на заседаниях творческих лабораторий и музыкальных мастерских. Сначала студенты осуществляли исполнительский анализ произведения: выстраивали его «динамический профиль», определяли выбор темпов, штрихов, артикуляции, динамики, способов интонирования, звукоизвлечения и звуковедения и пр. Особое внимание уделялось исполнительской трактовке семантических единиц музыкального текста (ачакам, монограммам, интонированию риторических фигур, воспроизведению жанровых атрибутов, элементов полистилистики и пр.). Затем отработанная в классе фортепиано исполнительская версия трактовки произведения представлялась для обсуждения сокурсниками и преподавателями.

На кафедре фортепиано Южно-Уральского института искусств несколько лет функционирует творческая лаборатория, в рамках которой ежегодно проводятся семинары «Играем музыку Уральских композиторов», «Играем музыку современных композиторов» и др., где практикуются публичные выступления студентов с рассказом об исполняемых ими произведениях. Многие произведения являются новыми и еще не имеют признанных исполнительских трактовок в виде аудио- и видеозаписей, о них еще не написаны музыковедческие статьи и исследования. С одной стороны, это дает полную свободу студентам в художественной трактовке данных сочинений, а с другой – накладывает профессиональную ответственность и побуждает глубоко и серьезно анализировать нотный текст и создавать убедительную интерпретацию произведений.

В рамках поисковой работы нами была организована музыкальная мастерская, где студенты самостоятельно отрабатывали решение художественных задач, связанных с освоением в ограниченные сроки ансамблевого музыкального произведения и аккомпанемента с солистом-вокалистом или инструменталистом. При этом студент и музыкант-иллюстратор должны были выработать единую интерпретаторскую позицию и практически реализовать ее в совместном выступлении.

На *рефлексивно-аналитическом этапе* применялся метод «диалог с искусством», который предполагал полностью самостоятельное освоение студентами двух музыкальных произведений, создание собственного варианта их художественной интерпретации с последующим самоанализом исполнения на концерте или творческом показе. Для обеспечения полноты и объективности самоанализа мы предложили студентам анкету с вопросами, направленными на самооценку всех параметров исполнения (например, удалось ли воплотить стилистику и жанр музыкального произведения, найти адекватный способ интонирования, воспроизвести авторский стиль композитора, достигнуть художественной целостности интерпретации и пр.). Анкета заполнялась студентами дважды: первый раз после собственного публичного сценического выступления, второй раз после просмотра его в видеозаписи. Аналогичная анкета была предложена членам экспертной комиссии и студентам, присутствовавшим на выступлении. После анализа итогов анкетирования всех категорий слушателей (преподавателей и студентов) проводилось обсуждение исполнительской интерпретации в классе фортепиано.

Реализация методики позволила студентам освоить алгоритм выполнения художественной интерпретации музыкального произведения, предполагающий определенную последовательность действий, начиная с изучения истории создания сочинения, проведения музыковедческого анализа нотного текста, расшифровки заключенных в нем информационных смыслов, создания вариантов собственной трактовки музыкального содержания и заканчивая исполнительским воплощением художественной концепции, осмыслением и самооценкой его результатов. Это повысило меру самостоятельности и творческой ответственности в интерпретаторской деятельности студентов.

Данные контрольных срезов, проведенных на итоговом этапе опытно-поисковой работы, зафиксировали повышение качественных показателей по всем установленным критериям. В результате использования разработанной методики студенты поисковой группы чаще стали обращаться к музыковедческому

анализу и использовать его результаты для построения художественной концепции музыкального произведения, повысилась степень осмысленности и интонационной выразительности исполнения, возросла мера объективности самооценки исполнительской деятельности. Обработка данных показала, что большая часть студентов поисковой группы достигла оптимального уровня развития умений художественной интерпретации (53%), в то время как в контрольной группе большинство студентов осталось на допустимом уровне (60%). Положительная динамика в этом процессе значительно более ярко была выражена в поисковой группе и составила 32% против 15% в контрольной.

Таким образом, результаты опытно-поисковой работы подтвердили эффективность предложенной нами методики развития умений художественной интерпретации музыкальных произведений у студентов исполнительских отделений вузов искусств в процессе фортепианной подготовки.

#### Библиографический список

1. Сизова, Е.Р. Профессиональная подготовка специалистов в системе классического музыкального образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008.
2. Телегина, Н.О. Методика развития умений художественной интерпретации музыкальных произведений у студентов вузов искусств в процессе фортепианной подготовки // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4 [Э/п]. – Р/д: <http://www.science-education.ru/118-13983>
3. Методики психо-педагогической диагностики одаренности детей / авт.-сост. Е.Н. Арциман, А.А. Кардабнев. – Гродно, 2007.

#### Bibliography

1. Sizova, E.R. Professionalnaya podgotovka specialistov v sisteme klassicheskogo muzikal'nogo obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2008.
2. Telegina, N.O. Metodika razvitiya umeniy khudozhestvennoy interpretacii muzikal'nykh proizvedeniy u studentov vuzov iskusstv v processe fortepiannoy podgotovki // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2014. – № 4 [Eh/r]. – R/d: <http://www.science-education.ru/118-13983>
3. Metodiki psiko-pedagogicheskoy diagnostiki odarennosti detey / avt.-sost. E.N. Arciman, A.A. Kardabnev. – Grodno, 2007.

Статья поступила в редакцию 12.07.14

УДК 373

**Chuikova I.V. TEACHING CONDITIONS OF FORMATION OF EFFECTIVENESS OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN.** The necessity of development of communicative qualities in preschool children, in particular, the effectiveness of speech that determines the efficiency and effectiveness of the communication process, which in turn is a key prerequisite for successful human adaptation in any social environment; discusses pedagogical conditions of formation efficiency of speech in preschool education.

**Key words:** communication, communication process, effectiveness of speech, pedagogical conditions, effectiveness of communication.

**И.В. Чуйкова, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики и социальной работы Шадринского гос. педагогического института ШГПИ, г. Шадринск, E-mail: Irina-Shadr@yandex.ru**

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЙСТВЕННОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье обосновывается необходимость развития у детей старшего дошкольного возраста коммуникативных качеств, в частности, действенности речи, которые определяют эффективность и результативность процесса коммуникации, что в свою очередь является основным условием успешной адаптации человека в любой социальной среде; рассматриваются педагогические условия формирования действенности речи в ДОУ.

**Ключевые слова:** коммуникация, процесс коммуникации, действенность речи, педагогические условия, эффективность коммуникации.

В современной системе образования особую актуальность приобретает учет такого явления, как ускорение социальной жизни общества. Это ускорение требует интенсификации воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении. По нашему мнению, высокий уровень культуры общения является основным условием успешной адаптации человека в любой социальной среде.

Процесс организации общения с окружающими людьми является одним из приоритетных направлений в психолого-педагогической науке. В проекте «Национальной доктрины образования в Российской Федерации» (2000) определены задачи нравственного воспитания, в частности, формирование культуры межличностных отношений.

Овладение родным языком и умелое использование его потенциальных средств наиболее интенсивно протекает в дошкольные годы, когда у ребенка необыкновенно высока чувствительность к языковой информации (М.М. Кониная, Е.И. Радина, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, Е.А. Флерина и др.). Приоритетность задачи развития коммуникативных качеств и умений у детей старшего дошкольного возраста признается ведущими специалистами в области отечественной психологии и педагогики (Л.В. Ворошнина, Н.В. Гавриш, А.А. Зрожевская, Г.Я. Кудрина, М.И. Попова, Е. А. Смирнова, О.С. Ушакова, Л.Г. Шадрина и др.).

Однако, рассматривая процесс формирования коммуникативных качеств детской речи, ученые недостаточно уделяют внимания результату коммуникации, ее эффективности и, как след-

ствие, тому качеству речи, которое связано с эффективностью коммуникации, действенности речи.

Практика работы дошкольных образовательных учреждений показывает, что дети испытывают большие трудности в процессе коммуникации: зачастую отсутствует логика изложения, нарушена связность речевых высказываний, дети затрудняются в использовании средств лексической и интонационной выразительности для привлечения внимания слушателей с целью достижения результата коммуникации. Недостаток сформированности действенности речи приводит к возникновению коммуникативных барьеров в процессе общения со взрослыми и сверстниками, так как действенность речевых высказываний предполагает ориентацию говорящих на эффективность коммуникации, отбор языковых средств с целью решения стоящей коммуникативной задачи.

По нашему мнению, для формирования действенности речи нужно создать специальные педагогические условия. Прежде всего, необходимо рассмотреть трактовку понятия «педагогические условия».

В научных исследованиях данное понятие рассматривается с разных точек зрения. Так В.И. Андреев, А.Я. Найн, Н.М. Яковлева указывают, что педагогические условия есть совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды. Данные ученые придерживаются трех позиций, в соответствии с которыми педагогические условия понимаются как:

- 1) комплекс мер, содержание, методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания (В.И. Андреев) [1];
- 2) совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач (А.Я. Найн) [2, с. 44-49];

- 3) совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса (Н.М. Яковлева) [3].

М.В. Зверева, Н.В. Ипполитова придерживаются второй точки зрения и связывают педагогические условия с конструированием педагогической системы, в которой они выступают одним из компонентов, а именно:

- как компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующих реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие;
- как содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками [4, с. 29-32].

В нашем исследовании мы будем придерживаться позиции авторов Б.В. Куприянова, С.А. Дыниной и др., которые считают, что педагогические условия – это планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающих возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования. При этом ученые, придерживающиеся данной точки зрения, указывают на необходимость рядоположности педагогических условий, проверяемых в рамках гипотезы одного исследования [5, с. 101-104].

В свою очередь мы определили педагогические условия формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста.

Педагогические условия определяются нами как совокупность правил, возможностей среды (внутренних и внешних обстоятельств), специально созданных необходимых и достаточных мер, способствующих достижению цели и направленных на решение поставленных задач.

В нашем исследовании условиями формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста являются:

- 1) организация речевой развивающей среды в ДОУ;
- 2) акцентирование внимания детей на имеющихся в тексте коммуникативных задачах и активизация коммуникативной деятельности дошкольников в процессе ознакомления с художественной литературой;
- 3) взаимодействие ДОУ и семьи в русле формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста.

*Первое условие — организация речевой развивающей среды в ДОУ.*

Внутренняя программа развития ребенка разворачивается на фоне воздействия среды обитания, из которой он свободно и по большей части непредсказуемо, вопреки нашим планам, черпает информацию и весь свой жизненный опыт. Для того чтобы добиться эффективности коммуникации в ДОУ, необходимо создание не просто среды обитания ребенка, а речевой развивающей среды.

Развивающая образовательная среда – образовательная среда, которая способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса. В большинстве современных исследований (Т.А. Осипова, В.И. Панов, С.В. Тарасов, В.А. Ясвин и др.) образовательная среда трактуется с позиции взаимодействия личности с окружающей средой, которая представлена совокупностью различных условий:

- совокупностью социальных, культурных, а также специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности [6, с. 4];

- педагогически организованная система условий, влияний и возможностей для удовлетворения иерархического комплекса потребностей личности и трансформации этих потребностей в жизненные ценности, что обеспечивает активную позицию учащегося в образовательном процессе, обуславливает их личностное развитие и саморазвитие [7, с. 41];

- система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [8, с. 28];

- система влияний и условий, которые создают возможность для раскрытия интересов и способностей, творческого потенциала, обеспечивающих удовлетворение потребностей учащегося, использование образовательных технологий в соответствии с возрастными особенностями обучающихся [9, с. 85].

Итак, при формулировке определения образовательной среды мы опираемся на точку зрения В.А. Ясвина и рассматриваем данное понятие как совокупность условий, влияний и возможностей, которые создают потенциал для раскрытия интересов и способностей обучаемых и обеспечивают активную позицию обучаемых в образовательном процессе, их личностное развитие и саморазвитие.

Следовательно, речевая развивающая среда предполагает наличие таких элементов, которые бы способствовали уточнению, расширению и конкретизации речевых представлений детей. Мы предлагаем для обеспечения речевой развивающей среды в ДОУ следующие мероприятия: систематическое обновление «Уголка книги», чтение и обсуждение произведений художественной литературы на занятиях и в свободное от занятий время, беседа с детьми, театрализация с использованием различных видов театра, инсценировка любимых детьми произведений, драматизация и т.д.

*Второе педагогическое условие* — акцентирование внимания детей на имеющихся в тексте коммуникативных задачи и активизация коммуникативной деятельности дошкольников посредством ознакомления с художественной литературой.

Прежде всего, акцентирование внимания детей на имеющихся в тексте коммуникативных задачах предполагает выделение коммуникативных задач, соотношение их с сюжетом произведения. Также включает в себя анализ средств решения коммуникативных задач (т.е. анализ средств обеспечивающих действенность речи) и оценку средств решения коммуникативных задач (т.е. оценку средств обеспечивающих действенность речи героев). И, наконец, необходимость включения данного условия обусловлена тем, что художественная литература считается эффективным средством умственного и речевого развития ребенка-дошкольника. По нашему мнению, она должна оказать существенное влияние на процесс и результат формирования действенности речи у детей 5-7 лет.

Реализация данного условия предполагает поэтапный характер:

Первый этап (разъясняющее-мотивационный) направлен на развитие интереса к детской художественной литературе, а также к общению со взрослыми и сверстниками; формирование правильного понимания мотивов поступков и речевого поведения героев художественных произведений; формирование умений представить коммуникативную задачу и средства ее решения, использованные героями произведения.

Второй этап (ознакомительно-обучающий) направлен на формирование представлений о языковых средствах, способствующих действенности речи героев в литературных произведениях.

Третий этап (репродуктивно-творческий) направлен на формирование у дошкольников стремления к действенному речевому поведению на основе осознания средств эффективной коммуникации, заложенных в художественных произведениях; обучение использованию данных средств в коммуникативных ситуациях, в театрализованной и игровой деятельности.

Данное условие предполагает выделение коммуникативной задачи в произведениях художественной литературы, анализ средств решения коммуникативных задач, т. е. анализ средств, обеспечивающих действенность речи, а также оценку средств решения коммуникативных задач, т.е. оценку средств, обеспечивающих действенность речи героев произведений. В рамках данного условия мы знакомим детей с произведениями художественной литературы на занятиях и в свободное от занятий время, используя приемы: словесное рисование, чтение «с продолжением», совместный с педагогом анализ действенности средств коммуникации в речи литературных героев, проблемно-игровые ситуации, постановка этюдов по сюжетам художественных произведений, сценарное программирование.

*Третье условие — взаимодействие ДОО и семьи в аспекте формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста.*

Современное дошкольное образование представляет собой открытое пространство, основными участниками которого являются специалисты как представители общественного воспитания, дети и их родители, поэтому на формирование личности ребенка в одинаковой степени влияют и дошкольные образовательные учреждения, и семья.

Учитывая положение о том, что эффективность работы в избранном направлении может быть достигнута лишь посред-

ством усилий всех участников процесса, мы считаем необходимым и особенно важным координацию деятельности и единство требований. Установлено, что на воспитание и развитие дошкольника оказывают влияние все окружающие его люди: родители, педагоги, сверстники и т.д. Для эффективного воздействия на личность ребенка нужна единая позиция и взаимодействие всех участников педагогического процесса.

В рамках настоящего исследования необходимо обеспечить взаимодействие педагогов и родителей с целью эффективного формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста. Исходя из поставленной цели, следует предусмотреть ряд форм работы с родителями: консультации, актуализирующие проблему формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста; родительские собрания на темы: «Как Вы общаетесь с ребенком?», «Коммуникация в жизни ребенка», «Роль детской художественной литературы в речевом развитии дошкольника»; вечера вопросов и ответов; педагогическая гостиная; памятки для родителей, где помещены советы, пожелания по поводу того, как организовать чтение ребенка в домашних условиях под рубриками: «Книга в жизни ребенка», «Как и когда читать книгу», «О чем и как беседовать с детьми после чтения художественной литературы», «Личная библиотека вашего ребенка» и др. Методическое обеспечение и информационное просвещение педагогов и родителей представлено следующими формами работы: индивидуальные и групповые консультации, круглый стол, дискуссии, «Родительские вечера», проведение педагогического совета, теоретические семинары и семинары-практикумы, выставки, мастер-класс.

По нашему мнению, реализация обозначенных педагогических условий в практике работы дошкольных образовательных учреждений будет способствовать формированию действенности речи у детей старшего дошкольного возраста.

#### Библиографический список

1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. — Казань, 1988.
2. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. — 1995. — № 5.
3. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук. — Челябинск, 1992.
4. Зверева, М.В. О понятии «дидактические условия» // Новые исследования в педагогических науках. — М. — 1987. — № 1.
5. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. — 2001. — № 2.
6. Осипова, Т.А. Социально-личностное самоопределение учащихся в условиях художественно-эстетической среды: дис. ... канд. пед. наук. — Тюмень, 2006.
7. Панов, В.И. Одаренные дети: выявление-обучение-развитие // Педагогика. — 2001. — № 4.
8. Ясвин, В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / под ред. В.И. Панова. — М., 1997.
9. Тарасов, С.В. Образовательная среда и развитие школьника. — СПб., 2003.

#### Bibliography

1. Andreev, V.I. Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoy l'chnosti. — Kazanj, 1988.
2. Nayjn, A.Ya. O metodologicheskom apparate dissertacionnykh issledovaniy // Pedagogika. — 1995. — № 5.
3. Yakovleva, N.M. Teoriya i praktika podgotovki buduthego uchitelya k tvorcheskemu resheniyu vospitatel'nykh zadach: dis. ... d-ra ped. nauk. — Chelyabinsk, 1992.
4. Zvereva, M.V. O ponyatii «didakticheskie usloviya» // Noviye issledovaniya v pedagogicheskikh naukakh. — M. — 1987. — № 1.
5. Kupriyanov, B.V. Sovremennye podkhody k opredeleniyu suthnosti kategorii «pedagogicheskie usloviya» / B.V. Ku-priyanov, S.A. Dihnina / Vestnik Kostromskogo gos. un-ta im. N.A. Nekrasova. — 2001. — № 2.
6. Osipova, T.A. Social'no-lichnostnoe samoopredelenie uchastnikhsya v usloviyakh khudozhestvenno-ehsteticheskoy sredih: dis. ... kand. ped. nauk. — Tyumenj, 2006.
7. Panov, V.I. Odarenniye deti: vihyavlenie-obuchenie-razvitie // Pedagogika. — 2001. — № 4.
8. Yasvin, V.A. Trening pedagogicheskogo vzaimodeystviya v tvorcheskoy obrazovatel'noy srede / pod red. V.I. Panova. — M., 1997.
9. Tarasov, S.V. Obrazovatel'naya sreda i razvitie shkol'nika. — SPb., 2003.

Статья поступила в редакцию 12.07.14

УДК 61:06 + 316.6

**Bazelyuk V.V., Romanov Ye.V., Romanova A.V. MODELING OF THE CONTENTS OF A SOCIOLOGICAL SURVEY ON THE PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN CONDITIONS OF PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION.** The article reveals a modeling process of the contents of a sociological survey on topical problems of professional self-determination of students in conditions of primary and secondary education. The paper describes the contents of the main issues for each of the sets of questions in express polls of different categories of subjects of an educational process in the aspect of the issue under consideration.

**Key words:** modeling, professional self-determination of students, modeling, content of a sociological survey.

**В.В. Базелюк**, д-р пед. наук, проф. каф. гуманитарных и естественных наук филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский гос. университет» (национальный исследовательский университет), г. Озерск, E-mail: bazeluk\_vladimir@mail.ru; **Е.В. Романов**, канд. пед. наук, директор филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский гос. университет» (национальный исследовательский университет), г. Озерск, E-mail: jenua218@inbox.ru; **А.В. Романова**, канд. пед. наук, зав. каф. гуманитарных и естественных наук филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский гос. университет» (национальный исследовательский университет), г. Озерск, E-mail: jenua218@inbox.ru

## МОДЕЛИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА ПО ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОСНОВНОГО И СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыт процесс моделирования содержания социологического опроса по актуальным проблемам профессионального самоопределения учащихся в условиях основного и среднего общего образования. Описано содержание основных вопросов по каждой из анкет экспресс-опроса различных категорий субъектов образовательного процесса в аспекте рассматриваемой проблемы.

**Ключевые слова:** моделирование, профессиональное самоопределение учащихся, моделирование, содержание социологического опроса.

В условиях современного рынка труда актуализируется проблема профессионального самоопределения учащихся российских общеобразовательных организаций. Современная российская школа, являясь важным этапом профессионального становления личности должна способствовать формированию готовности учащихся к профессиональному самоопределению

В тоже время приходится констатировать, что содержание процесса профессионального самоопределения учащихся, не в полной мере, способствует формированию их профессиональных интересов и их профессиональных намерений. В результате у опитантов после получения ими основного и среднего общего образования возникает целый ряд проблем, связанных с осознанным выбором профессии и реализацией в дальнейшем своих потенциальных профессиональных планов. Отсюда, возникает острая потребность в разрешении назревшего противоречия между необходимостью проведения социологических опросов по исследованию актуальных проблем профессионального самоопределения учащихся образовательных организаций и их фактическим отсутствием в современной образовательной практике.

В этой связи временным научно-исследовательским коллективом кафедры гуманитарных и естественных наук филиала Южно-Уральского государственного университета (Национального исследовательского университета) в городе Озерске Челябинской области предпринята попытка моделирования содержания социологического опроса по проблеме профессионального самоопределения учащихся в условиях основного и среднего общего образования.

В процессе моделирования содержания социологического опроса были проанализированы ведущие идеи ученых относительно процесса профессионального самоопределения (А.Е. Голомшток, А.Я. Журкина, Н.Н. Захаров, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, И.С. Кон, А.М. Павлова, Н.С. Пряжников, М.В. Ретивых, Н.О. Садовникова, В.Д. Симоненко, Н.А. Томин, С.Н. Чистякова, и др.) Мы считаем наиболее обоснованной точку зрения по данному вопросу научного коллектива под руководством член-корреспондента РАО, доктора психологических наук, профессора Э.Ф. Зеера, согласно которой:

«1. Профессиональное самоопределение – это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии.

2. Ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий.

3. Профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни: личность постоянно рефлексивирует, переосмысливает свое профессионально бытие и самоутверждается в профессии.

4. Актуализация профессионального самоопределения личности инициируется разного рода событиями, такими как окончание общеобразовательной школы, профессионального учеб-

ного заведения, повышение квалификации, смене места жительства, аттестация, увольнение с работы и др.

5. Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости, ее потребности в самореализации и самоактуализации» [1, с. 54-55].

Существенным аспектом при моделировании содержания социологического опроса по актуальным проблемам профессионального самоопределения учащихся в условиях основного и среднего общего образования стало изучение основных компонентов профессиональной ориентации, способствующих эффективной организации самого процесса профессионального самоопределения.

Профессиональная ориентация представляет собой «совокупность педагогических психологических мер и комплекса информации разного рода, направленных на принятие решения по приобретению опитантами той или иной профессии (специальности), а также на выбор оптимального для достижения этой цели пути дальнейшего получения профессионального образования [1, с. 22].

Анализ различных позиции ученых (А.Е. Голомшток, Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.С. Пряжников, Н.О. Садовникова, Н.А. Томин и др.) позволил выявить ее ведущие компоненты: профессиональное консультирование, профессиональный отбор и подбор, профессиональное просвещение, информационное профессиографирование, психологическое сопровождение выбора профессии. Необходимо отметить также, что в процессе моделирования содержания социологического опроса был изучен опыт подготовки школьников к профессиональному самоопределению в США, Англии, Франции, Японии, представленный в научных изысканиях М. В. Ретивых [2].

Моделирование содержания социологического опроса базируется на методологии, программе, методах организации социологических исследований, подробно представленных в научных изысканиях В.А. Ядова [3].

**Целью** социологического исследования стал сбор первичной социологической информации по проблеме профессионального самоопределения учащихся в условиях основного и среднего общего образования. Сбор информации осуществлялся на основе трех анкет экспресс-опроса. **Объектом** социологического опроса выступали субъекты образовательного процесса, являющиеся непосредственными носителями информации по проблеме профессионального самоопределения учащихся в условиях основного и среднего общего образования. **Предметом** опроса стало изучение мнения субъектов образовательного процесса по проблеме профессионального самоопределения учащихся в условиях основного и среднего общего образования.

На основе метода моделирования (И.В. Блауберг, Л.С. Выготский, В.И. Загвязинский, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, А.М. Новиков, В.А. Сластенин, Э.Г. Юдин и др.) была разработана соответствующая модель содержания социологического опроса. Данная модель представляет систему сбора первичной

социологической информации по проблеме профессионального самоопределения учащихся в условиях основного и среднего общего образования. Данная система представлена тремя подсистемами, отражающих содержание вопросов анкеты экспресс-опроса для различных субъектов образовательного процесса: учащихся девятых и одиннадцатых классов, их родителей, администрации общеобразовательных организаций. Содержание каждой из трех разработанных анкет обладает определенной структурой. Опишем структуру анкеты и содержание вопросов каждой из них в отдельности.

Вопросы анкеты экспресс-опроса для учащихся девятых и одиннадцатых классов носили идентичный характер. Респондентам было сформулировано девять вопросов. Первый вопрос анкеты был направлен на выявление проблем, связанных с владением респондентами базовыми понятиями в аспекте рассматриваемой проблемы. («Как Вы понимаете термины: «профессия», «специальность», «профессиональное самоопределение»? »).

Второй вопрос анкеты предусматривал выявление проблем в реализации форм учебной и внеучебной работы по профессиональному самоопределению. («Какие формы учебной и вне учебной работы, направленные на профессиональное самоопределение учащихся, проводятся в Вашем образовательном учреждении?»).

Третий вопрос был ориентирован на выявление проблем, связанных с получением специальных знаний и умений респондентов по рабочей профессии. («Хотели бы Вы овладеть специальными знаниями и умениями по определенной рабочей профессии в период обучения в Вашем образовательном учреждении?»).

Четвертый вопрос анкеты предусматривал детализацию и содержательное наполнение ответов респондентов применительно к третьему вопросу. («Основами какой рабочей профессии Вы бы хотели овладеть в период обучения в образовательном учреждении с выдачей соответствующего документа: справки, сертификата с присвоением рабочего разряда?»).

Пятый вопрос анкеты был ориентирован на выявление проблем респондентов, связанных с их дальнейшим профессиональным обучением. («Имеете ли Вы представление о том, где будете дальше получать профессиональное образование (ПЛ, ССУЗ, ВУЗ) к моменту окончания общеобразовательной школы?»).

Шестой вопрос предусматривал выявление проблем с точки зрения приоритетности мнений для респондентов при выборе учреждения профессионального образования. («Чье мнение является для Вас определяющим в выборе учреждения профессионального образования (ПЛ, ССУЗ, ВУЗ) для дальнейшего обучения после окончания общеобразовательной школы?»).

Седьмой вопрос анкеты («Где Вы планируете, дальнейшее профессиональное обучение после окончания основного и среднего общего образования?») был направлен на выявление предпочтений респондентов относительно выбора территории (города, области, округа) дальнейшего получения образования после окончания девяти и одиннадцати классов.

Восьмой вопрос предполагал выявление проблем относительно выбора респондентами конкретного учреждения профессионального образования (НПО, СПО, ВПО) после получения ими основного или среднего общего образования.

Девятый вопрос анкеты предусматривал выявление проблем с выбором респондентами направлений получения профессионального образования. («По какому направлению Вы бы хотели получить профессиональное образование?»).

Вопросы анкеты экспресс-опроса для родителей учащихся также носили идентичный характер. Респондентам было сформулировано восемь вопросов. Первый вопрос был направлен на оценку респондентами современного состояния профориентационной работы. («Как Вы оцениваете современное состояние системы профориентационной работы по решению проблем профессионального самоопределения учащихся в вашем городе?»).

Второй вопрос предусматривал выявление проблем, связанных с оптимизацией профориентационной работы с учащимися («Как Вы считаете, целесообразна ли оптимизация системы профориентационной работы с учащимися с учетом реальных условий рынка труда в вашем городе?»).

Третий вопрос был ориентирован на изучение мнений респондентов относительно эффективности реализуемых направлений профессионального самоопределения в образователь-

ной организации («На Ваш взгляд, какие направления данной системы в настоящее время могут быть наиболее востребованными?»).

Четвертый вопрос направлен на выявление мнения респондентов относительно овладения их детьми основами рабочих профессий в условиях образовательной организации («Есть ли потребность в овладении Вашими детьми основами рабочей профессии в условиях основного и среднего общего образования с выдачей соответствующего документа?»).

Пятый вопрос предусматривал детализацию и содержательное наполнение ответов респондентов применительно к четвертому вопросу («Основами какой рабочей профессии Вы бы хотели, чтобы овладели Ваши дети в период обучения на старшей ступени общеобразовательной школы?»).

Шестой вопрос был ориентирован на выявление проблем респондентов, связанных с дальнейшим профессиональным обучением их детей («Где Вы планируете, дальнейшее обучение Ваших детей после окончания основного и среднего общего образования?»).

Седьмой вопрос предполагал выявление проблем относительно выбора респондентами конкретного учреждения профессионального образования для обучения своих детей («В какое образовательное учреждение Вы планируете, поступление Ваших детей после окончания основного и среднего общего образования?»).

Восьмой вопрос анкеты был направлен на изучение предложений респондентов по решению актуальных проблем профессионального самоопределения учащихся («Ваши предложения по решению проблемы профессионального самоопределения учащихся основной и старшей ступени общего образования?»).

Анкета экспресс-опроса для руководителей образовательной организации предусматривала восемь вопросов. Первый, второй и третий вопросы анкеты идентичны соответствующим вопросам, заданным родителям учащихся.

Четвертый вопрос предусматривал выявление проблем, связанных с усилением образовательного партнерства между учреждениями общего и профессионального образования в аспекте рассматриваемой проблемы («На Ваш взгляд, необходимо ли создание при филиале одного из ВУЗов в вашем городе центра образовательного партнерства с учреждениями профессионального образования для координации взаимодействия по решению актуальных проблем профессионального самоопределения учащихся школ?»).

Пятый вопрос должен был выявить проблемы, связанные с планированием работы образовательной организации по профессиональному самоопределению («Имеет ли Ваше образовательное учреждение перспективный план работы (программу) по профессиональному самоопределению учащихся основной и старшей ступени общего образования?»).

Шестой вопрос анкеты предусматривал выявление проблем, связанных с взаимодействием общеобразовательной организации с учреждениями профессионального образования («С какими учреждениями системы профессионального образования Вы осуществляете образовательное партнерство по решению проблемы профессионального самоопределения учащихся (укажите направление партнерства)?»).

Седьмой вопрос («Хотели бы Вы получить квалифицированную методическую помощь со стороны филиала ВУЗа в вашем городе по разработке перспективного плана работы образовательной организации по профессиональному самоопределению учащихся основного и среднего уровня образования?») направлен на выявление мнения респондентов относительно оказания методической помощи в аспекте рассматриваемой проблемы.

Восьмой вопрос должен был дать ответ на наличие или отсутствие системы профильного обучения в образовательной организации («Перешло ли Ваше образовательное учреждение на профильное обучение на старшей ступени общего образования?»).

Данное содержание анкет социологического опроса прошло свою успешную апробацию в общеобразовательных организациях Озерского городского округа Челябинской области в период с сентября по ноябрь 2013 года. Участие в анкетировании носило анонимный характер. Результаты социологического опроса были использованы только в научных целях и планируются к публикации в следующем номере данного научного журнала.

## Библиографический список

1. Зеер, Э.Ф. Профориентология. Теория и практика: учеб. пособ. для высшей школы / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – М.: Екатеринбург, 2004.
2. Ретивых, Н.В. Формирование у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997.
3. Ядов, В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. – М., 1987.

## Bibliography

1. Zeer, Eh.F. Proforientologiya. Teoriya i praktika: ucheb. posob. dlya vihshey shkoli / Eh.F. Zeer, A.M. Pavlova, N.O. Sadovnikova. – M.: Ekaterinburg, 2004.
2. Retivikh, N.V. Formirovanie u starsheklassnikov gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniyu: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1997.
3. Yadov, V.A. Sociologicheskoe issledovanie: metodologiya, programma, metodih. – M., 1987.

Статья поступила в редакцию 20.07.14

УДК 378

*Igorpulo I.F., Sorokopud Yu.V.* **IMPLEMENTATION OF GENDER MAINSTREAMING IN TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN A POSTGRADUATE SCHOOL.** In the work the importance of including of gender-related questions into the educational process in a university is studied. The research shows the possibilities of the application of elements of gender pedagogy into the training of future university teachers in postgraduate schools.

**Key words:** gender approach, gender pedagogy, postgraduate school, training of future teachers for universities.

**И.Ф. Игропуло**, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии профессионального образования ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: igorpulo@mail.ru;  
**Ю.В. Сорокопуд**, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии профессионального образования ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: yunna\_sorokopud@mail.ru

## РЕАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ АСПИРАНТУРЫ

В статье обоснована необходимость включения вопросов, касающихся реализации гендерного подхода в образовательную практику вузов, показана возможность включения элементов гендерной педагогики в процесс подготовки будущих преподавателей высшей школы в условиях аспирантуры.

**Ключевые слова:** гендерный подход, гендерная педагогика, аспирантура, подготовка будущих преподавателей высшей школы.

В современных условиях невозможно относиться к личности без учета социокультурных особенностей пола. Гендер является одним из базовых измерений социальной структуры общества, который вместе с другими социально-демографическими и культурными характеристиками (возраст, раса и т.д.) организует социальную систему. Социальное воспроизводство гендерного сознания на уровне индивидов поддерживает социально-ролевой статус личности, который определяет социальные возможности в профессиональной деятельности, в образовании.

Гендерное образование признано мировым сообществом важнейшим направлением развития современной педагогической науки и практики, целью которого является подготовка будущего специалиста к жизни и деятельности в быстро меняющемся мире, к решению нарастающих глобальных проблем.

В XXI в. гендерные исследования в России стали неотъемлемой частью педагогической науки, а гендерная проблематика оформляется в отдельную отрасль педагогики.

За последние десять лет в условиях интернационализации и создания единого европейского пространства высшего образования, призванного повысить конкурентоспособность европейских университетов, первоочередной стала задача обеспечения сопоставимости, совместимости и прозрачности образовательных программ. Для достижения данной цели от европейского образовательного сообщества потребовалось разработка единых подходов к преподаванию и обучению [1]. В этой связи вопросы, посвященные реализации гендерного подхода в образовании, были внесены в содержание учебных дисциплин подготовки учителей и будущих преподавателей высшей школы. В отечественной образовательной практике стали появляться работы, посвященные формированию гендерной компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки (Зайганов И.А. и др.)

Как отмечает Клещина И.А. [2], формирование основ гендерного образования в высшей школе позволит сформировать представление о том, что пол не является основанием для дискриминации по какому-либо критерию или показателю, что он дает возможность женщине и мужчине пользоваться правами человека во всей полноте этого понятия, рождает силы для свободного выбора путей и форм самореализации на уровне своей неповторимой индивидуальности. Гендерное образование будущих преподавателей заключается в том, чтобы помочь им справиться с проблемами профессиональной социализации, важной составной частью которой является самоидентификация человека с учетом принадлежности к мужскому или женскому полу, и, принятие, таким образом, определенной социальной роли. Овладение основами гендерных знаний соответствует основным целям модернизации и повышения качества образования и отвечает задачам внедрения принципов Болонского соглашения в учебный процесс.

После принятия в 2012 году Закона «Об образовании в Российской Федерации» [3], аспирантура стала третьей ступенью высшего профессионального образования, направленную на подготовку «преподавателей – исследователей». Это детерминировало пересмотр дисциплин, реализуемых на третьей ступени высшего профессионального образования. В 2014 году, на основе макета ФГОС ВПО для третьего уровня – подготовки кадров высшей квалификации [4], в Северо-Кавказском Федеральном университете была разработана образовательная программа (ОП) направления подготовки 44.00.01 Образование и педагогические науки.

Не смотря на то, что ни в макете ФГОС, ни, соответственно, в ОП, в качестве компетенций, которыми должны овладеть выпускники аспирантуры, нет прямого указания на компетенции. Связанные с реализацией гендерного подхода. Тем не менее, косвенно можно отнести к таковым следующие:



способность ориентироваться в разнообразии методологических подходов различных областей научного знания и специфике их использования (УК-3);

способность выявлять, анализировать и учитывать различные факторы социализации при построении, экспертизе и реализации программ социальной и образовательной деятельности (ПК-6);

готовность выстраивать образовательный процесс с учетом возрастных закономерностей психофизического развития человека и на основе научно-обоснованных методов и технологий сбора и обработки данных и их междисциплинарной интеграции и интерпретации (ПК-7);

готовность разрабатывать и применять интерактивные методы личностного и социально-ориентированного обучения в психолого-педагогической деятельности на основе проектирования стратегии индивидуальной и групповой обучающей и развивающей деятельности с учетом результатов диагностики (ПК-8).

Как показал анализ литературы [5 и др.], в качестве условий эффективной реализации гендерного подхода, можно выделить следующие:

- интеграцию гендерных знаний в содержание профессиональной подготовки современного преподавателя как в рамках инвариантной, так и вариативной части блока психолого-педагогических дисциплин;

- учет гендерных особенностей студентов при организации педагогического процесса, формирование у будущих педагогов осознания собственной гендерной роли и индивидуального гендерного стиля поведения в рамках педагогической деятельности;

- разработка процессуально-технологической составляющей реализации гендерного подхода в педагогической практике;
- организация мониторинга гендерной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки.

Данные условия учтены нами при планировании учебных занятий. Однако, из-за определённой перегруженности учебного плана подготовки аспирантов, не удалось выделить проблематику в области гендерного образования в отдельный элективный курс, однако, на основе изученного опыта учёных страны [5; 6; 7], планируется введение в содержание образования аспирантов через следующие формы работы:

- включение отдельных тем гендерной проблематики в курсы учебных дисциплин базовой и вариативной части (Методология и методы педагогического исследования; Педагогика и психология высшего образования; Технологии профессионально-ориентированного обучения; Педагогическое проектирование и др.);
- использование творческих заданий, затрагивающих гендерные аспекты, при объяснении отдельных тем учебных дисциплин;
- внедрение гендерных аспектов в научно-исследовательскую (НИРС) и творческую работу студентов.

Тем самым разработанная ОП подготовки преподавателей – исследователей в рамках третьей ступени высшего профессионального образования – аспирантуры, должна служить ориентиром для переработки программ дисциплин, в том числе и с учётом гендерного подхода. Как нам представляется разработанный нами проект ОП имеет важное значение для повышения эффективности подготовки аспирантов в новых условиях и, прежде всего, для Северо-Кавказского региона России.

#### Библиографический список

1. Игropуло, И.Ф. Проектирование магистерской программы по направлению «Педагогическое образование» в контексте методологии TUNING / И.Ф. Игropуло, И.С. Сёмина, Ю.В. Сорокопуд, В.К. Шаповалов // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1.
2. Клёцина, И.С. «Компетентностный подход» и гендерное образование в высшей школе // Актуальные вопросы современного университетского образования. – СПб., 2007.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Э/р]. – Р/д: <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz38saeZlvQ>.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (Макет) Уровень высшего образования: подготовка кадров высшей квалификации (Подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре) [Э/р]. Р/д: [umo.rshu.ru/file27](http://umo.rshu.ru/file27)
5. Загайнов, И.А. Гендерный подход к формированию профессиональной компетентности будущих учителей // Теория и практика формирования профессиональной компетентности будущих специалистов: материалы Международной научно-практич. конф. – Чебоксары, 2006.
6. Михайлова, Н.А. Проблемы подготовки будущего педагога в контексте гендерного подхода [Э/р]. – Р/д: [www.rusnauka.com/21\\_DNIS\\_2009/Pedagogica/49574.doc.htm](http://www.rusnauka.com/21_DNIS_2009/Pedagogica/49574.doc.htm)
7. Столярчук, Л.И. Гендерный подход к педагогическому образованию в вузе // Известия ВГПУ. – 2011. – № 8(62). – Сер.: Педагогические науки.

#### Bibliography

1. Igropulo, I.F. Proektirovanie masterskoy programmy po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie» v kontekste metodologii TUNING / I.F. Igropulo, I.S. Syomina, Yu.V. Sorokopud, V.K. Shapovalov // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2014. – № 1.
2. Klyocina, I.S. «Kompetentnostniy podkhod» i gendernoe obrazovanie v vshshey shkole // Aktualniye voprosiye sovremennogo universitetskogo obrazovaniya. – SPb., 2007.
3. Federal'niy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federacii» [Eh/r]. – R/d: <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz38saeZlvQ>.
4. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart vshshego obrazovaniya (Maket) Uroven' vshshego obrazovaniya: podgotovka kadrov vshshey kvalifikacii (Podgotovka nauchno-pedagogicheskikh kadrov v aspiranture) [Eh/r]. R/d: [umo.rshu.ru/file27](http://umo.rshu.ru/file27)
5. Zagaynov, I.A. Genderniy podkhod k formirovaniyu professional'noy kompetentnosti budutikh uchiteley // Teoriya i praktika formirovaniya professional'noy kompetentnosti budutikh specialistov: materialih Mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. – Cheboksari, 2006.
6. Mikhaylova, N.A. Problemih podgotovki buduthego pedagoga v kontekste gendernogo podkhoda [Eh/r]. – R/d: [www.rusnauka.com/21\\_DNIS\\_2009/Pedagogica/49574.doc.htm](http://www.rusnauka.com/21_DNIS_2009/Pedagogica/49574.doc.htm)
7. Stolyarchuk, L.I. Genderniy podkhod k pedagogicheskomu obrazovaniyu v vuze // Izvestiya VGPU. – 2011. – № 8(62). – Ser.: Pedagogicheskie nauki.

Статья поступила в редакцию 01.08.14

УДК 37 + 159.923 + 616.8(075)

**Fetisova O.G., Chukhrova M.G., Makukha V.K. CONCEPT OF SUPPORT AND DEVELOPMENT OF PHONOPEDICAL SERVICE IN SIBERIA.** Looking at the interaction of the external intonation of speech with the state of somatic and psycho-emotional sphere by objective diagnostic methods for generation of speech, the research shows that there is a need for organization in Siberia of phonopedical service.

**Key words:** speech, generation of speech, phonopedia, nonverbal speech characteristics.

**О.Г. Фетисова**, ГАУЗ НСО «Городская клиническая поликлиника № 1», г. Новосибирск, E-mail: [fetisov\\_private@mail.ru](mailto:fetisov_private@mail.ru); **М.Г. Чухрова**, д-р мед.наук, проф. ФГБОУ ВПО «Новосибирский гос. педагогический университет», ООО ДАР (Диагностика, Адаптация, Развитие), г. Новосибирск, E-mail: [mha3@sibmail.ru](mailto:mha3@sibmail.ru); **В.К. Макуха**, д-р тех. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Новосибирский гос. технический университет», г. Новосибирск, E-mail: [vkmakukha@eandex.ru](mailto:vkmakukha@eandex.ru)

## КОНЦЕПЦИЯ ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ ПРАКТИК В СИБИРИ

На основе изучения взаимосвязи внешнего интонирования речи с состоянием соматической и психоэмоциональной сферы объективными методами диагностики голосоречеобразования обосновывается необходимость фонетического обеспечения детского населения Сибири.

**Ключевые слова:** речь, образование речи, фонетика, невербальные характеристики речи.

Современные реалии требуют формирования в Сибири системы активного сохранения и развития здоровья населения, особенно детей и подростков, на новейших научных, организационных и экономических принципах. Как показали наши многолетние исследования, отраженные в представленных публикациях [1-9], нарушения соматического здоровья и психоэмоциональный дисбаланс всегда сочетаются с определенными изменениями/нарушениями голосоречеобразования. При анализе спектра голоса может быть получена дополнительная информация в отношении психосоматического здоровья. Следствием дезорганизации нормальной функции голосоречеобразования является нарушение фонационного дыхания, затрудненность дикции, искажение индивидуального тембра и т.д., что obligato сопровождается психосоматическими нарушениями. Правильно, с физиологической точки зрения, организованная речь сопутствует благоприятному психоэмоциональному состоянию, гармоничной и уравновешенной психике, конструктивным мотивациям и хорошей адаптации в социуме. По данным Московского Центра патологии речи и нейрореабилитации (руководитель – докт. психол. наук академик РАО проф. В.М. Шкловский) сегодня, в среднем по России, 50-60% детей составляют «группу риска» по состоянию психосоматического здоровья, в том числе и голосовой патологии.

В основных направлениях модернизации Российского образования говорится о том, что «от уровня коммуникативной культуры человека зависит процесс развития личности». Коммуникативная культура напрямую связана с голосоречеобразованием. У современных детей школьного возраста голосоречевые нарушения проявляются в дисбалансе ритмической, темпоритмической, ритмоинтонационной составляющей речи, а также в дикционных нарушениях и выраженных нарушениях индивидуального тембра голоса. Коммуникативные расстройства речи, голоса, языкового общения создают серьезные трудности при обучении в школе, создают проблемы социальной адаптации и ограничения в выборе профессии. В настоящее время преподаватели вузов на своей практике замечают, что с каждым годом качество абитуриентов оказывается всё ниже. В НГТУ, например, приходится проводить дополнительные занятия с первокурсниками, чтобы они могли воспринять программы курса по физике, математике, русскому языку, которые в предыдущие годы их сверстники усваивали без проблем.

В этой системе фонетическое обеспечение требует неотложных мер по созданию системы мероприятий, позволяющих проводить массовое обследование детей школьного возраста с целью диагностики и своевременной коррекции нарушений интонационной (невербальной) стороны речи. Диагностика голосоречевой функции, которая в настоящее время не имеет широкого распространения в силу объективных причин (отсутствие специалистов, приборов, знаний в этой области), может приобрести важное прикладное значение в разных разделах психологии, педагогики, медицины. Однако отсутствие акустических программ для объективной экспертной оценки качественных показателей голоса затрудняет правильную интерпретацию функционирования невербальной стороны речи.

Проблема заключается в том, что диагностику на ранней стадии нарушения голосоречеобразования проводят психиатры и логопеды, как правило, без присутствия фонетика (число которых в России ограничено). В Новосибирске существуют организации, которые занимаются диагностикой и коррекцией речевых нарушений у детей. Это Центр «Магистр», Областной Центр диагностики и консультирования, Медико-психолого-педагогические комиссии и др., однако в сферу деятельности этих структур не входят вопросы, связанные с анализом нарушений интонационной стороны речи. Узкие специалисты могут выявить только те нарушения, с которыми знакомы. К сожалению, в Новосибирске нет постоянно действующих обучающих программ фонетической направленности.

Но в течение последних 10 лет в Новосибирске сложилось направление научно-практической деятельности, проводящее успешное оздоровление детей с точки зрения фонетики, ключевой фигурой в котором является Фетисова Ольга Геннадьевна. На базе оригинальной авторской методики О.Г. Фетисовой удалось провести оздоровление более 600 детей и подготовить более 30 педагогов и логопедов. Работа с детьми проводилась в 47 школе г. Новосибирска, во 2 лицее, на базе Областного фонетического центра, на базе НОУ (ВУЗ) «Сибирский независимый институт». О.Г. Фетисова работает совместно с коллективами исследователей из ФГБОУ ВПО НГТУ, ФГБОУ ВПО НГПУ (факультет психологии), НОУ (ВУЗ) СНИ, разработки которых направлены на создание компьютеризированных методов объективизации результатов коррекции голоса и речи, психологическую диагностику и коррекционно-педагогическую работу. Результаты этой работы отражены в публикациях и патенте, доклады выносились на конференциях в г. Москве, Омске, Новосибирске, Горно-Алтайске, Анталии (Турция), отмечены дипломом на Инновационном салоне в г. Женеве.

До 2013 года источником финансирования данной работы была Городская целевая программа «Дети и город». Однако работа по грантам имеет ряд недостатков: невозможность вести регулярные исследования, необходимость ежегодно готовить пакеты документов, отсутствие постоянного места для проведения обучающих и коррекционных занятий. В частности, в 2014 в связи с изменением условий получения гранта, документы не были оформлены должным образом, и финансирование получено не было. Тем не менее, эта программа оказалась очень важным шагом, именно в рамках этой программ была показана результативность фонетических методов и подходов в деле оздоровления молодого поколения Новосибирска.

В настоящее время имеется возможность путём скринингового обследования детей выявлять дефекты голосоречеобразования на ранней стадии и контролировать динамику процесса при коррекционных мероприятиях, проводимых фонетиками и педагогами. Это позволит существенно сократить трудозатраты при обследовании и коррекции выявленных нарушений, повысить эффективность коррекционных мероприятий и, в конечном итоге, повысить уровень психосоматического и интеллектуального здоровья подрастающего поколения.

С целью реализации комплекса мер, направленных на совершенствование психолого-педагогического обеспечения учебной деятельности школьников и студентов в Сибири, а также сохранения и преумножения богатства русского языка, целесообразно:

1. Разработать общесибирскую межрегиональную целевую программу «Развитие фонетических практик в Сибири», основанную на принципиально новом концептуальном подходе, ориентированном не только и не столько на лечение больных детей и подростков, сколько на формирование, сохранение и восстановление здоровья здоровых людей через правильное голосоведение и голосоречеобразование.

2. Создать и усовершенствовать законодательную и нормативно-правовую базу, обеспечивающую заинтересованность всех субъектов РФ в Сибири, негосударственных структур, общества в целом и каждого отдельного человека в сохранении голосового здоровья детей в соответствии с изложенной концепцией.

3. Усилить контроль за развитием фонетических практик, начиная от детских садов, школ, средних и высших специальных учебных заведений.

4. Усовершенствовать систему обеспечения специалистами-фонетиками детских садов, школ, средних и высших учебных заведений, предусмотрев их квалифицированную подготовку.

5. Установить единые нормы по обеспечению фонетиками перечисленных учреждений на основе нормативной и методологической баз по формированию расходных статей, предусматривающих обоснованную потребность конкретного учреждения в этих специалистах, а также единую политику по привлечению фонетиков в учебные учреждения.

6. Предусмотреть увеличение финансирования Фондом социального страхования фонопедического обеспечения лиц, нуждающихся в коррекции.

7. Для более эффективной работы, на основании предлагаемой Концепции поддержки и развития фонопедических практик в Сибири, обосновывающей **необходимость** фонопедического обеспечения было бы целесообразно создать постоянно действующий **Детский фонопедический центр** г. Новосибирска, как головную организацию.

**Целевая группа:** учителя начальной школы, школьные психологи, родители.

**Цель:** фонопедическое обеспечение подрастающего поколения.

#### Задачи:

1. Диагностика, включающая психодиагностику и объективизацию речи и голосоречеобразования. Проведение дальнейших исследований по созданию компьютерных средств объективизации параметров голосоречевых сигналов.

2. Формирование у целевой группы знаний, умений, навыков, связанных с приемами фонопедической диагностики, профилактики и коррекции, для практического применения в работе с детьми.

3. Обучение учителей, психологов и родителей методикам оздоровления детей, создание профилактических программ.

4. Проведение дальнейших исследований по изучению взаимосвязи внешнего интонирования речи с состоянием соматической и психоэмоциональной сферы.

Разработка методических пособий для студентов университетов.

#### Средства и методы:

1. Использование информационных технологий диагностики голоса, разработанных в ФГБОУ ВПО НГПУ под руководством проф. В.К. Макухи.

2. Использование методов психодиагностики из реестра методик кафедры психологии личности и специальной психологии Факультета психологии ФГБОУ ВПО НГПУ, под руководством проф. М.Г. Чухровой.

3. Использование и дальнейшее развитие оригинальных методик О.Г. Фетисовой.

Претворение в жизнь основных положений Концепции позволит не только в определенной степени восстановить утраченные в период перестроек всемирно признанные научно-практические достижения в педагогической науке, но и значительно расширить сферу влияния педагогического процесса на здоровье подрастающего поколения. При этом предполагается максимально использовать новые экономические возможности, основанные на инвестиционной политике.

Решение данной проблемы целесообразно осуществить посредством разработки и принятия целевой программы «Развитие фонопедических практик в Сибири», отражающей основные концептуальные направления государственной деятельности в области педагогики.

#### Библиографический список

1. Spectrum analysis of vocalization application for voice pathology detection / O.G. Fetisova, D.V. Lamtygin, V.K. Makukha, E.M. Voronin // Eurocon 2007.- Conference «Computer as tool» 9-12 September 2007, Warszawa, Poland.
2. Фетисова, О.Г. Объективизация и анализ темпоритмоинтонирования речи / О.Г. Фетисова, Д.В. Ламтюгин // Первый международный междисциплинарный конгресс «Голос». – Москва, 2007.
3. Макуха, В.К. Объективизация голосоречеобразования у детей: постановка проблемы / В.К. Макуха, О.Г. Фетисова, С.С. Дериглазов, Чухрова М. Г. // Мир науки, культуры, образования, – 2010. – № 6(25). – Ч. 2.
4. Воронин, Е.М. Способ выявления патологии голосоведения в речи. Патент на изобретение № 2433488, зарегистрирован 10 ноября 2011 года / Е. М. Воронин, С. С. Дериглазов, Д. В. Ламтюгин, В. К. Макуха, А. В. Марков, О. Г. Фетисова.
5. Макуха, В.К. Объективизация голосоречеобразования у детей / В.К. Макуха, О.Г. Фетисова, М.Г. Чухрова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6(31).
6. Чухрова, М.Г. Психофизиологические механизмы голоса и речи и их связь с состоянием психосоматической сферы / М.Г. Чухрова, О.Г. Фетисова, В.К. Макуха // Сибирский медицинский журнал. – 2011. – № 1. – Т. 26.
7. Фетисова, О. Г. К вопросу о коммуникативно-речевой компетенции школьников / О.Г. Фетисова, В.К. Макуха, А.О. Пузиков // Идеи и идеалы. – 2013. – № 3(17). – Т. 2.
8. Olga G. Fetisova, Vladimir K. Makukha, Alexey O. Puzikov. Development of phoniatrist's workplace. 2013 14th International Conference of Young Specialists on Micro/Nanotechnologies and Electron Devices Proceedings, Erlagol, Altai – 1 – 5 July, 2013.
9. Калинин, А.В. Анализ и классификация временных характеристик голосоречевых образцов у детей / А.В. Калинин, В.К. Макуха, О.Г. Фетисова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3.

#### Bibliography

1. Spectrum analysis of vocalization application for voice pathology detection / O.G. Fetisova, D.V. Lamtygin, V.K. Makukha, E.M. Voronin // Eurocon 2007.- Conference «Computer as tool» 9-12 September 2007, Warszawa, Poland.
2. Fetisova, O.G. Objektivizaciya i analiz temporitmointonirovaniya rechi / O.G. Fetisova, D.V. Lamtyugin // Perviy mezhdunarodniy mezhdisciplinarniy kongress «Golos». – Moskva, 2007.
3. Makukha, V.K. Objektivizaciya gosorecheobrazovaniya u detej: postanovka problem / V.K. Makukha, O.G. Fetisova, S.S. Deriglazov, Chukhrova M. G. // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya, – 2010. – № 6(25). – Ch. 2.
4. Voronin, E.M. Sposob viyavleniya patologii gosovedeniya v rechi. Patent na izobretenie № 2433488, zaregistririvan 10 noyabrya 2011 goda / E. M. Voronin, S. S. Deriglazov, D. V. Lamtyugin, V. K. Makukha, A. V. Markov, O. G. Fetisova.
5. Makukha, V.K. Objektivizaciya gosorecheobrazovaniya u detej / V.K. Makukha, O.G. Fetisova, M.G. Chukhrova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2011. – № 6(31).
6. Chukhrova, M.G. Psikhofiziologicheskie mekhanizmi golosa i rechi i ikh svyaz s sostoyaniem psikhosomaticheskoy sfery / M.G. Chukhrova, O.G. Fetisova, V.K. Makukha // Sibirskiy medicinskiy zhurnal. – 2011. – № 1. – Т. 26.
7. Fetisova, O. G. K voprosu o kommunikativno-rechevoy kompetencii shkol'nikov / O.G. Fetisova, V.K. Makukha, A.O. Puzikov // Idei i idealih. – 2013. – № 3(17). – Т. 2.
8. Olga G. Fetisova, Vladimir K. Makukha, Alexey O. Puzikov. Development of phoniatrist's workplace. 2013 14th International Conference of Young Specialists on Micro/Nanotechnologies and Electron Devices Proceedings, Erlagol, Altai – 1 – 5 July, 2013.
9. Kalinin, A.V. Analiz i klassifikatsiya vremennikh kharakteristik gosorechevikh obrazcov u detej / A.V. Kalinin, V.K. Makukha, O.G. Fetisova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 3.

Статья поступила в редакцию 01.08.14

## Раздел 3

# 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

*Anabilova B.M. LANGUAGE FEATURES OF THE WORKS OF AVAR PUBLICIST H. ARIPOV.* This article considers features of the language in the works of the famous Dagestan publicist Hadji Aripov. The materials, cited in the work, are of great artistic interest. Using artistic means is an element of the artistic world view of the writer and it has aesthetical and ethno-psychological meaning.

**Key words:** national coloring, poetry of the language, metaphorical expressions, esthetical and ethno-psychological meaning, national vocabulary and phraseology.

**Б.М. Анабилова**, соискатель каф. литератур народов Дагестана и Востока ДГУ, г. Махачкала,  
E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ПРОИЗВЕДЕНИЙ АВАРСКОГО ПИСАТЕЛЯ-ПУБЛИЦИСТА Г. АРИПОВА

В настоящей статье рассматриваются особенности языка произведений известного дагестанского писателя-публициста Гаджи Арипова. Материалы, приводимые в работе, представляют большой художественный интерес. Использование художественных средств имеет эстетическое и этнопсихологическое значение и является элементом художественного мировоззрения писателя.

**Ключевые слова:** национальный колорит, поэтичность языка, метафорические выражения, эстетическое и этнопсихологическое значение, национальная лексика и фразеология.

Научная новизна работы заключается в комплексном анализе языка и стиля произведений аварского писателя-публициста. Язык произведений Гаджи Арипова глубоко индивидуален. Специфика идейно-художественной системы писателя в его рассказах, повестях и очерках: «...герои его произведений перед нами встают как свидетели честности, мужества, героизма, они призывают высоко держать знамя чести и достоинства. Они своим примером доказывают, что защита свободы Родины – это долг каждого человека» [1].

Яркий национальный колорит его произведений создает тот эмоциональный фон, который способствует раскрытию внутренней жизни героев. Здесь налицо поэтичность языка персонажей, удачное использование пословиц и поговорок, метафорических выражений, связанных со структурой каждого отдельно взятого произведения. Использование художественных приемов имеет эстетическое и этнопсихологическое значение и является элементом художественного мировоззрения писателя. Это и влияет на язык героев произведений Гаджи Арипова.

«Журналист, писатель, ученый» – так характеризует Г.Г. Арипова талантливая дагестанская поэтесса, прозаик, драматург Майсарат Магомедова. В своей статье, посвященный его жизни и творчеству, она высоко отзывается о его журналистском мастерстве, совершенстве языка, лаконичности слова, речи как писателя, особо подчеркивает, что он днем и ночью работает над изучением истории Дагестана, исследованием судеб и подвигов мужественных сынов Отечества, чтобы сохранить их имена для новых и новых поколений людей [2].

Как известно, эмоциональной характеристикой героя является его речь. В документальной повести «Горячий как вулкан,

добрый как ребенок», написанном о Герое России генерале Гаджиеве Г.А., погибшем в Чечне, автор дает описание героя с речевой характеристикой. Речь Гаджиева четкая, быстрая, твердая и уверенная. В сцене разговора с отцом о его назначении после военной академии видно, насколько герой тверд в своих решениях: «Я не гоюсь для канцелярской работы. Мне нужна живая работа с людьми. То, что вы говорите, мне не нужно, сам должен всего добиваться...». Герой повести периодически цитирует стихи поэтов Косты Хетагурова и Эдуарда Асадова:

*«И никогда ни явено, ни случайно*

*Никто не смеет оскорбить меня...».*

Это показывает героя, как человека с высоким интеллектом.

В повести «Генерал Танкаев» автор начинает первую встречу с читателем с описания северных склонов горы Котол-гох. Этим он словно проводит параллель между суровым климатом гор и суровым характером героя. В данной повести автор также изображает главного героя как человека с высоким интеллектом. Об этом говорит то, что он с пятилетнего возраста знает наизусть «Сказание о Хочбаре», а также множество народных сказок.

Национальная лексика и фразеология занимают в повестях Гаджи Арипова значительное место. Фразеологические единицы являются одним из значительных языковых средств при создании художественных образов, придании образности речи персонажей и самого автора. Использование в речи персонажей идиом является важным средством социально-психологической характеристики их как представителей определенной социальной среды, группы или коллектива; использование же

идиом в речи автора дополняет и усиливает речевую характеристику персонажей [3].

Употребление в речи персонажей фразеологизмов, больше всего характерных для народного языка и художественных текстов, делают эту речь близкой к живому разговорному языку.

Сравнения, метафоры фольклорного происхождения придают прозе Гаджи Арипова национальный колорит. Названия многих его повестей свидетельствуют об этом: «Горячий как вулкан, добрый как ребенок», «Кавказец доблестной чеканки», «Золотые звезды Дагестана» и др.

Главной особенностью речи персонажей Гаджи Арипова является образность. Писатель вводит в речь персонажей метафоры, сравнения: *свинцовый дождь, огненный вал, гонялся как за зайцем, играл, как с котенком*; фразеологические обороты: *послал пулю вслед трусу, пуля находила, лезть на рожон, голову ломать, через себя пропускать, смотреть в оба, стоять на часах*; проклятия: *чтоб их медведь разодрал*; пословицы и поговорки: *Трудно в ученье – легко в бою; Плох тот солдат, который не мечтает стать генералом*...

Введены в речь персонажей также названия предметов и явлений, которые характерны для горского аула: посох, бурка, папах, кукурузный чурек, толокно, джигит, аксакалы, хабары, герой аварского эпоса Хочбар, названия местностей – гора Котол-гох, перевалы Куядинский, Накитлинский, Зиурибский и т.д. Автор вводит их в свои произведения для передачи специфической образности разговорного языка горцев и для образного отражения действительности.

Данные выражения в произведениях Г. Арипова, прежде всего, говорят о том, что рассказ ведется от лица горца. Из таких выражений читатель получает дополнительную информацию о горцах, дагестанцах, об их жизни и быте. К примеру, название горского блюда дает дополнительное описание жизни горцев. Кукурузные лепешки в годы войны являлись порою единственной едой. В повести «Генерал-полковник Танкаев» имеется сцена, когда после грозы, маленький мальчик Магомед сожалел о том, что вовремя не догадался завернуть рубашкой хурджуны, где лежали кукурузные лепешки, которые после внезапного дождя превратились в кашу. А ведь эта была провизия на неделю. Таким образом, автор ненавязчиво напоминает читателю о ценности хлеба, о советах горцев, «чтобы даже в ясный день, идя в горы, бурку с собой брать».

В произведениях Г. Арипова множество сравнений представляют собой яркие описания внешности людей: «Аштихе шел

сотый год, а сельчане не давали ему и восьмидесяти. Так же, как десять, двадцать лет назад, он ножницами коротко подстригал белоснежную бороду... Не завел он дружбу и со старческим конем – посохом....» (повесть «Генерал-полковник Танкаев»).

Характеристика героев не заканчивается образным описанием их внутреннего и внешнего состояния. Эти сравнения с разных сторон характеризуют людей: «Человек он очень обаятельный, высокообразованный, культурный, и с точки зрения товарищеской беседы очень приятный собеседник, такой человек, каким представляется нам генерал и руководитель крупного коллектива...».

Писатель исследует тайны человеческой души с помощью конкретной детализации, незаметных нюансов, которые способствуют раскрытию самого сокровенного в человеческой сути.

Большое значение имеют здесь и традиции и обычаи народа, которые являются нормой и правилами поведения, передающиеся от поколения к поколению. Соблюдение обычаев является важнейшим условием в горском обществе. Описание соблюдения горского этикета описывается в повести следующим образом: «Танкаев вышел к аксакалам, остановив машину далеко от них. Значит, он помнит неписанный закон горцев: всадник с добрыми намерениями осаждает своего коня на окраине села, чтобы спешиться, оказывая уважение его жителям. Магомед Танкаев покорил их сердца, когда поблагодарил джамаат, сняв генеральскую папаху. Это жест человека, особенно гостя, горцы ценят превыше всего. ... На встречу с избирателями он пришел не в орденах и медалях, хотя их заслужил немало на войне. На его кителе были лишь орденовые колодки. И эта его скромность пришлась по душе горцам» (повесть «Генерал-полковник Танкаев»).

Обычаи и традиции своего народа должны знать подрастающие поколения. Верность этим обычаям и традициям – это отношение к истории и культуре своего народа, чувство уважения к опыту прошлых поколений. Это, прежде всего, наследование высших духовных ценностей, выкованных веками в истории народа, передающиеся от поколения к поколению.

Особенностью языка Г. Арипова является простота и символическая насыщенность образов, строгое и изящное построение сюжета, значительность идейного замысла и совершенствование эстетического оформления. В прозе Гаджи Арипова изображаемые им события и характеристика персонажей воспроизводятся через широкое использование языкового богатства аварского народа.

#### Библиографический список

1. Патахов, М. Прославил имена героев на всю страну. – Махачкала, 2008.
2. Магомедова, М. Аварцы, прославившие Дагестан. – Махачкала, 1999.
3. Квциния, Ш.И. Идиоматика художественного текста как лингвокультурологическая проблема // Языкознание. Социальные и гуманитарные науки. – 2009. – № 1. – Сер. 6.

#### Bibliography

1. Patakhov, M. Proslavil imena geroev na vsyu stranu. – Makhachkala, 2008.
2. Magomedova, M. Avarcih, proslavivshie Dagestan. – Makhachkala, 1999.
3. Kvcinia, Sh.I. Idiomatika khudozhestvennogo teksta kak lingvokulturologicheskaya problema // Yazihkoznanie. Socialjnihe i humanitarihe nauki. – 2009. – № 1. – Ser. 6.

Статья поступила в редакцию 09.07.14

УДК 82.091

**Blinova E.O. NIKOLAI NEPLUYEV ABOUT "THE TRUE SPIRIT OF ORTHODOXY" AND THE DISTORTION OF "THE CHRISTIAN IDEAL" IN FYODOR DOSTOEVSKY'S NOVEL "THE BROTHERS KARAMAZOV".** The article is devoted to the interpretation of the idea of "a Russian monk" in the novel "The Brothers Karamazov". In the context of the religious dispute of K.N. Leontyev and F.M. Dostoevsky the author discusses the concept of a Russian religious thinker and Church innovator of the turn of XX-XIX centuries N.N. Nepluyev. The analysis of his Protestant interpretations shows the impossibility of adequate perception of the Orthodox ideas of Dostoevsky from unorthodox standpoints.

**Key words:** F. Dostoevsky, N. Nepluyev, K. Leontyev, "The Brothers Karamazov", Christian ideal, religious philosophy, problem of reception.

**Е.О. Блинова, соискатель федерального гос. автономного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский гос. университет им. Н.И. Лобачевского», г. Нижний Новгород, E-mail: dash-blinova@yandex.ru**

## **Н.Н. НЕПЛЮЕВ О «ДУХЕ ИСТИННОГО ПРАВОСЛАВИЯ» И ИСКАЖЕНИИ «ХРИСТИАНСКОГО ИДЕАЛА» В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЬЯ КАРАМАЗОВЫ»**

Статья посвящена проблеме интерпретации идеи «русского инока» в романе «Братья Карамазовы». В контексте религиозного спора К.Н. Леонтьева и Ф.М. Достоевского рассматривается концепция русского христианского мыслителя и церковного новатора рубежа XX-XIX вв. Н.Н.Неплюева. Анализ его протестантской по духу трактовки показывает принципиальную невозможность адекватного восприятия православной идеи Достоевского с неортодоксальной позиции.

**Ключевые слова:** Ф. Достоевский, Н. Неплюев, К. Леонтьев, «Братья Карамазовы», христианский идеал, религиозная философия, проблема рецепции.

С момента выхода в свет статьи К. Леонтьева «О всемирной любви (Речь Ф.М. Достоевского на Пушкинском празднике)» (1880 г.) [1] почти никто из исследователей и интерпретаторов Достоевского, касавшихся темы иночества в его творчестве, за редчайшими исключениями, не миновал вхождения в поле идейного противостояния двух мыслителей, вольно или невольнo (быть может, не ориентируясь сознательно на мнение Леонтьева, но существом своих выводов подтверждая или отрицая его правоту) занимая позицию либо сторонника К. Леонтьева (нерелигиозность и «неправославность» образа старца Зосимы и в целом монашеского идеала в «Братьях Карамазовых»), либо позицию, которая подчас у некоторых комментаторов сводилась исключительно к эмоциональной защите Достоевского и его героев от нападок «ярого ортодокса».

Ультраконсервативный, по-монашески трезвый взгляд К. Леонтьева, бывшего «в вопросах веры крайним догматиком» [2, с. 106], в его время и в ближайшие предреволюционные десятилетия, породившие идеологию и культуру «нового религиозного сознания», по большей части внецерковного или экуменистического по духу, естественно не нашёл себе активных сторонников ни в литературных кругах, где Леонтьев вообще слыл одиозной фигурой, ни в среде религиозных философов и публицистов, ни даже, вопреки замечанию В.А. Твардовской [3, с. 318], в консервативно-церковной среде, за исключением разве что К.П. Победоносцева и Б.М. Маркевича [4, с. 514]. Вряд ли можно считать его серьёзной поддержкой бездоказательное утверждение критика Волжского о том, что Достоевский «изумительно тонко изучил психологию атеизма, но психология веры была ему несравненно менее понятна» [5, с. 139], а также мнение Д.Н. Овсяннико-Куликовского, который в ответ на звучащее риторически «так ли уж действительно “православен” старец Зосима?» лишь констатирует точку зрения К. Леонтьева (взятую к тому же из вторых рук: учёный ссылается на «Очерк о Достоевском» С.Н. Булгакова) и обобщает её в следующей лаконичной характеристике вероучения Зосимы: «религия сердца, почти полное отсутствие догматики, даже отсутствие строгой церковности, вера как примиряющее начало жизни, вера без чудес, без авторитетов, вне церковной иерархии...» [6, с. 329].

Особняком в сфере вышеуказанной произвольно сложившейся двупольности суждений стоит своеобразное, основанное на личной попытке осуществления в реальной жизни евангельский идеал первохристианской общины, мнение русского церковного философа-просветителя, организатора Крестовоздвиженского православного трудового братства, Н.Н. Неплюева, который находит равно несоответствующими духу истинного Православия ни затемнённые «ложью жизни нашего псевдохристианского мира» [7, с. 147] религиозные взгляды Достоевского, ни леонтьевскую критику социальных утопий Достоевского с позиций трансцендентального эгоизма. При этом в абсолютном согласии с последним, Неплюев отмечает искажённое понимание Достоевским двуединой евангельской заповеди о любви к Богу и к ближнему, односторонность страстно проповедуемого писателем человеколюбия, сближая в этом смысле, как и Леонтьев, мировоззрения Достоевского и Толстого: «Оба они увлеклись отдельными, наиболее симпатичными для них, деталями единого стройного здания и преувеличили эти детали до уродливых размеров, совершенно исказивших божественную красоту вечной истины правды Божией...» Именно они превратили христианство в то неразумное, благодушное безразличие к добрым и злым, в то чудовищное побратайство с первым

встречным на большой дороге, в то фиктивное братство разнохарактерного сброда на ярмарочной площади, в ту неразумную бессистемную благотворительность, которые невозможно не признать... за жалкую карикатуру христианства» [7, с. 148-149]. В своём цикле лекций для преподавателей и студентов Московской духовной академии (1907г.) он применяет к характеру подобного вероисповедания весьма жёсткий и режущий ухо термин [8, с. 76-77, 79-80], считая его псевдохристианством.

Довольно резко критикуя христианское мировоззрение Достоевского, Н. Неплюев не во всём согласен и с К. Леонтьевым. Более того, в отношении к социальным аспектам религиозных воззрений творца «Братьев Карамазовых» двух православных философов разделяет глубокий идейный антагонизм: Неплюев считает грубым кощунством «глумление над “несбыточною утопией” стройной организации жизни на основах любви и братства» [9, с. 5]. Всем содержанием своей статьи «Христианская гармония духа» (1896 г.) он словно реабилитирует от обвинений в утопизме и несоответствии евангельскому учению вложенные в уста Зосимы надежды Достоевского на возможность осуществления на земле всеобщего братства во Христе. Для подтверждения, сказанного приведём несколько выдержек из этого сочинения: «“Бог есть любовь”. Этими словами навеки осуждены ересь из ересей, безумное заблуждение тех, которые осмеливаются называть себя христианами и даже кичиться своим правом, ... мирясь со строем жизни, основанном на корысти или насилии, не веря в высшую разумность любви, считая за самую утопию самую возможность стройной организации жизни на основах любви»; «“Бог любви и мира” (2 Кор.13; 11) не может предпочесть деятельной, живой, нежной любви ни богословские знания, ни подвижничество непрестанного самоистязания..., ни самое неукоснительное соблюдение правоверной ритуальности»; «Именно любовь и ничто иное, как любовь, должны быть конечной целью церковной проповеди, всякого назидания, всякой благочестивой беседы»; «По примеру Христа Спасителя, сказавшего: “По тому узнают все, что вы Мои ученики, если будете иметь любовь между собою” (Ин. 13; 35), избранные Божие настойчиво повторяют, что там, где нет любви, — более того, где любви не отведено место первое, где любовь не составляет основы жизни и отношений к Богу и ближним, там нет православия, нет христианства», «там худшая из ересей, худшая форма грубого язычества» [9, с. 4]. Как следует из данных цитат, Неплюев считает заблуждением и даже ересью отвержение идеи будущего всеединства или «царствия Божия на земле», которую большинство интерпретаторов творчества Достоевского [10, 216-272] находили основой философии его старца Зосимы и теммистическим зерном, из которого вырастает весь его последний роман [11, с. 502]. В своих сочинениях он называл подобную идею «программой мирного христианского прогресса» [8, с. 25] и пытался реализовать её в создании православного трудового братства.

При этом как с Леонтьевым, так и с Достоевским Неплюев резко расходится в определении роли иночества в русской жизни, значительно переоценённого, как ему казалось, автором «Братьев Карамазовых»: тот факт, что «единственный христианин у Достоевского» среди «жалких пародий на христиан» (таковы, по мысли философа, князь Мышкин и Алёша Карамазов) [7, с. 147] показан отрешившимся от мира старцем, наводит критика на мысль о том, что, согласно Достоевскому, «христианство и аскетизм однозначны и что умные люди, как Зосима, непременно должны отречься от мира, а не преобразовывать мир...»

[7, с. 147]. Таким образом, Неплюев считает старца Зосиму олицетворением аскетизма и упрекает автора романа именно в том, за что Леонтьев с удовольствием воздал бы ему должное, если бы не усмотрел решительно противоположного. Согласно трактовке последнего, Зосима насквозь немистичен и недогматичен, а собственно аскетическая сторона монашеского делания представлена в романе в образе Ферапонта «неблагоприятно и насмешливо» [1].

Точку зрения Н. Неплюева на историческую роль монашества и на значимость его в современной жизни разделяло в то время немалое число участников интересующей нас идеологической полемики. Подобное отношение к монашеству как к когда-то и значимому, но на сегодняшний день совсем неактуальному, давно изжившему себя общественно-религиозному институту, было характерно для широкого слоя русской интеллигенции XIX века, что сумел чутко уловить в атмосфере своего времени сам автор «Карамазовых»: «... что есть инок? – читаем мы в одном из поучений старца Зосимы. – В просвещённом мире слово сие произносится в наши дни у иных уже с насмешкой, а у некоторых и как бранное» [12, с. 284]. Скепсисом такого рода была заражена и церковная среда, о чём можно судить по мнению не только Н. Неплюева. Даже те философы и критики, которые в целом восприняли художественное воплощение образа русского инока как верное отображение христианского идеала, не преминули посетовать на излишнюю, по их мнению, апологетику монашества в романе [13, с. 58, 59-60; 14, с. 289, 291, 296]. Достоевский же почувствовал и понял то, что впоследствии выразительно сформулировал русский религиозный мыслитель И.А. Ильин: «Россия творится ныне более всего в кельях. В их сосредоточенности и ясновидении; в их молчании; в их скорбных молитвах...» [15].

Неплюев же, в отличие и от автора «Карамазовых» и от будущего инока Климента, ученика афонских и оптинских старцев, видел современный христианский идеал отнюдь не в институте монашества: «... несмотря на то, что Достоевский был живая душа, любящая добро, тоскующая по Боге и верующая во Христа, его гениальные сочинения принесли... много вреда, вводя в заблуждение тех, кто принимает его героев за истинные воплощения христианского идеала и потому считает, что из христианства не вытекает другой, высший, более разумный идеал активного героя» [7, с. 147-148]. Для него в целом было характерно восприятие монашеского послушания и смирения как абсолютно пассивного начала, равного безволию [16, с.333], а иноческого безбрачия как отказа от подвига деятельной любви, то есть как шага назад в нравственном отношении по сравнению с идеалом семьи-малой Церкви: «Когда жизнь омирщилась

и верующим показалось слишком трудным осуществлять этот идеал в жизни семьи, они, чтобы не изменить этому идеалу, предпочли отказаться от семьи, обрекая себя на безбрачие. Это и породило иночество» [8, с. 89]. Как ни странно, даже в среде православно мыслящей интеллигенции такое понимание находило более сторонников, нежели убеждение Достоевского в великом значении русского инока [12, с. 284]. Молитвенно-созерцательный, кроткий идеал монашества был настолько чужд большинству современников писателя, что его апологию считал искажающей подлинное христианское мировоззрение не только «церковный реформатор» Неплюев. «Послушать его (Достоевского – Е.Б.), статью на его точку зрения, – пишет 3 ноября 1880 г. профессору О. Миллеру редактор журнала «Русская мысль» С.А. Юрьев, – надо перестать думать и об экономических и о политических усовершенствованиях народной жизни... и ограничиться молитвой, христианскими беседами, монашеским смирением, сострадательными слезами и личными благодеяниями. Надо... похерить все вопросы о политической свободе, потому что Зосима и в цепях свободен <...>. Цепи в известном отношении даже любезны Зосиме: дух в страданиях возвышается. Смирись, гордый человек! Зачем искать гармонии для свободной деятельности, экономических реформ? Всё это – тлен и суета. Счастье в тебе, смиренного Бог не уничтожит, совершится чудо, и всё изменится само собою, а до того молись, смирайся и т.д. Как на руку такая речь всем деспотам, всем эксплуататорам! Убей себя в себе! ...Так, кажется, выражается во многих местах Достоевский. Что же это значит? Это ведь не христианская проповедь, а скорее буддийская, может быть, монашеская <...> ...Мы придём к выводу иному, чем Достоевский, к другому мирозерцанию, которое, может, больше гармонизирует с христианской любовью, чем Зосимовский идеал...; но, по моему мнению, он крайне односторонен и не исчерпывает далеко истинно христианского идеала. Этот идеал – в деятельной любви ко всем направлениям жизни...» [4, с. 520].

Как видим, несмотря на высочайшую оценку Неплюевым писательского таланта Достоевского – «по необычайной силе ума и чуткости сердца, по изумительной глубине психологического анализа, его можно сравнить только с Соломоном и Макарием Великим» [7, с. 147], – в духе своего времени этот мыслитель был убеждён в том, что автор «Братьев Карамазовых» всё же не смог изобразить высший тип христианской духовности, поскольку, по мнению философа, сам не имел о нём вполне определенного представления «от недостаточного знакомства... с Божественным Откровением во всей его стройной цельности» [7, с. 148].

#### Библиографический список

1. Леонтьев, К.Н. О всемирной любви (Речь Ф.М. Достоевского на Пушкинском празднике) // Ф.М. Достоевский и Православие: сб.ст. / сост. А.Н. Стрижев. – М., 1997.
2. Андроник (Трубачёв), игум. Преподобный Амвросий Оптинский. Жизнь и творения. – Изд-е Спасо-Преображенского Ставропигиального Валаамского монастыря, 1993.
3. Твардовская, В.Я. Достоевский в общественной жизни России (1861-1881). – М., 1990.
4. Ланский, Л.Р. Достоевский в неизданной переписке современников (1837-1881) // Литературное наследство. – М., 1973. – Т. 86.
5. Волжский (А.С. Глинка). Религиозно-нравственная проблема у Достоевского // Мир Божий. – 1905. – № 6.
6. История русской литературы XIX века: в 5 т. / под ред. Д.Н. Овсянико-Куликовского. – М., 1910. – Т. 4.
7. Неплюев, Н.Н. Полн.собр.соч.: в 5 т. – СПб., 1901. – Т. 1.
8. Неплюев, Н.Н. Путь веры. Голос верующего мирянина по поводу предстоящего Собора / сост. и предисл. Н. Игнатович. – М., 2010.
9. Неплюев, Н.Н. Христианская гармония духа // Жизнь вечная. – 1997. – № 33.
10. Светлов, П.Я., прот. Царство Божие в воззрениях Гоголя, Достоевского и Толстого // Идея Царства Божьего и её значение для христианского мирозерцания: Богословско-апологетическое исследование. – Киев, 1906.
11. Мочульский, К.В. Гоголь. Соловьёв. Достоевский / сост. и послесл. В.М. Толмачёва. – М., 1995.
12. Достоевский, Ф.М. Полн. собр.соч.: в 30 т. – Л., 1976. – Т. 14.
13. С.Л. [Левицкий, С.А.]. Идеалы будущего, набросанные в романе «Братья Карамазовы» // Православное обозрение. – 1880. – № 9.
14. Миллер, О. Карамазовщина и иночество // Русские писатели после Гоголя: чтения, речи и статьи Ореста Миллера. – СПб., 1887. – Ч. I.
15. Ильин, И.А. О тьме и просветлении. Книга художественной критики // [Э/п]. – P/д: <http://www.rulit.net/books/tvorchestvo-shmeleva-read-274824-1.html>
16. Неплюев, Н.Н. Беседы о Трудовом братстве. Частное ответное письмо священнику Иванову / сост. Н. Игнатович. – М., 2011.

#### Bibliography

1. Leontjev, K.N. O vseмирной lyubvi (Rechj F.M. Dostoevskogo na Pushkinskom prazdnike) // F.M. Dostoevskij i Pravoslavie: sb.st. / sost. A.N. Strizhov. – М., 1997.
2. Andronik (Trubachyov), igum. Prepodobnij Amvrosij Optinskiy. Zhiznj i tvoreniya. – Izd-e Spaso-Preobrazhenskogo Stavropigial'nogo Valaamskogo monastihrya, 1993.
3. Tvardovskaya, V.Ya. Dostoevskij v obshchestvennoj zhizni Rossii (1861-1881). – М., 1990.
4. Lanskiy, L.R. Dostoevskij v neizdannoy perepiske sovremennikov (1837-1881) // Literaturnoe nasledstvo. – М., 1973. – Т. 86.
5. Volzhskiy (A.S. Glinka). Religiozno-nravstvennaya problema u Dostoevskogo // Mir Bozhij. – 1905. – № 6.
6. Istoriya russkoy literatury XIX veka: v 5 t. / pod red. D.N. Ovsyaniko-Kulikovskogo. – М., 1910. – Т. 4.
7. Neplyuev, N.N. Poln.sobr.soch.: v 5 t. – SPb., 1901. – Т. 1.

8. Neplyuev, N.N. Putj verih. Golos veruyuthego miryanina po povodu predstoyathego Sobora / sost. i predisl. N. Ignatovich. – M., 2010.
9. Neplyuev, N.N. Khristianskaya garmoniya dukha // Zhiznj vechnaya. – 1997. – № 33.
10. Svetlov, P.Ya., prot. Carstvo Bozhie v vozzreniyakh Gogolya, Dostoevskogo i Tolstogo // Ideya Carstva Bozhiego i eyo znachenie dlya khristianskogo mirosozercaniya: Bogoslovsko-apologeticheskoe issledovanie. – Kiev, 1906.
11. Mochul'skiy, K.V. Gogolj. Solov'yov. Dostoevskiy / sost. i poslesl. V.M. Tolmachyova. – M., 1995.
12. Dostoevskiy, F.M. Poln. sobr. soch.: v 30 t. – L., 1976. – T. 14.
13. S.L. [Levickiy, S.A.]. Idealih buduthego, nabrosannihe v romane «Brat'ya Karamazovih» // Pravoslavnoe obozrenie. – 1880. – № 9.
14. Miller, O. Karamazovthina i inochestvo // Russkie pisateli posle Gogolya: chteniya, rechi i statji Oresta Millera. – SPb., 1887. – Ch. I.
15. Iljin, I.A. O t'me i prosvetlenii. Kniga khudozhestvennoj kritiki // [Eh/r]. – R/d: <http://www.rulit.net/books/tvorchestvo-shmeleva-read-274824-1.html>
16. Neplyuev, N.N. Besedih o Trudovom bratstve. Chastnoe otvetnoe pis'mo svyathenniku Ivanovu / sost. N. Ignatovich. – M., 2011.

*Статья поступила в редакцию 02.07.14*

УДК 821.161.1

**Kieva Z.H. STRUCTURAL-GRAMMATICAL TYPOLOGY OF LINGUISTIC TERMINOLOGY OF THE INGUSH LANGUAGE.** The article examines structural-semantic specific features of linguistic terms of the Ingush language. The structural analysis of the terms according to a number of components in the composition of terminological units and to the way of word formation is made.

**Key words:** monolexeme and polilexeme terms; simple, complex, and multiple terms; linguistic terminology, the Ingush language.

**3.X. Киева, ст.н.с. отдела ингушского языка Ингушский научно-исследовательский институт гуманитарных наук им. Ч.Э. Ахриева, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru**

## СТРУКТУРНО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ИНГУШСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются структурно-семантические особенности лингвистических терминов ингушского языка. Проводится структурный анализ терминов по количеству входящих компонентов в состав терминологической единицы и по способу словопроизводства.

**Ключевые слова:** монолексемные и полилексемные термины; простые, сложные и составные термины; лингвистическая терминология, ингушский язык.

Структурная типология ингушских лингвистических терминов зависит от продуктивных путей словообразования, преобладающих в лексической системе языка. Лингвистические термины оформляются в целом по распространенным в ингушском языке структурным моделям.

Объектом исследования в настоящей работе является материал лингвистической терминологии ингушского языка, до сих пор не подвергавшийся анализу.

Актуальность темы обусловлена, в первую очередь, малоисследованностью терминологической системы ингушского языка.

Научная новизна определяется, прежде всего, тем, что данное исследование представляет собой первую попытку специального исследования лингвистической терминологии ингушского языка. В этом плане, полученные в ходе исследования результаты, на наш взгляд, следует считать новыми и актуальными для ингушского языка.

Структурный анализ лингвистических терминов ингушского языка следует начинать с определения количества входящих в состав термина компонентов, а затем учитывать морфологическую и синтаксическую характеристики терминов. Лингвистические термины могут иметь различную структуру. В основу структурного анализа можно положить два признака: а) количество входящих в термин компонентов; б) способ словопроизводства [1].

С точки зрения формы словарной единицы (наличие определенного количества слов в терминологической единице) в лингвистической терминологии можно выделить две основные группы терминов: монолексемные и полилексемные. По числу компонентов выделяют термины-слова, или однословные термины-единицы, (имеющие одну корневую морфему), реже именуемые монолексемными [2], к которым могут быть отнесены и сложные термины, образованные сложением основ и имеющие слитное или дефисное написание: *оаз / звук, лард / основа, овла / корень, чаккхе / окончание, хоттарг / союз, дакхилг / частица, кхоачам / дополнение*; полилексемные – термины-словосочетания, или составные, многокомпонентные термины: *чоалхане цхьанкхийтта предложеш / сложносочиненные предложения, цхьантайпара маьжанах / однородные члены, сецара хьарак / знак препинания*.

В количественном отношении лингвистический терминологический материал ингушского языка распределяется в следующем порядке: 1) составные; 2) простые; 3) сложные. Из зафиксированных 1000 лингвистических терминов простыми являются 181, сложными – 74, остальные 749 терминологических единиц являются составными.

По структуре простые лингвистические термины ингушского языка делятся на две группы: 1) простые термины, состоящие из одного корня (непроизводные); 2) простые термины, состоящие из корня и словообразовательного аффикса (производные). В лингвистической терминологии ингушского языка засвидетельствовано сравнительно мало исконных безаффиксальных слов-терминов, простых по структуре, состоящих из одной только основы. Статистический анализ структурно-семантических типов лингвистических терминов показывает, что общее количество исконных терминов-монолексем составило около 60 единиц (6% от общего числа терминов), среди которых чуть более 20 терминов являются простыми (непроизводными) [3].

Однословные термины являются базовыми, они номинируют родовые понятия в составе полилексемных терминологических сочетаний. Как известно, родовые понятия лежат у истоков развивающегося познавательного мышления, т. е. характеризуют начало познавательной деятельности в определенной области знания. Анализ материала показал, что хотя процент однословных терминов-единиц в исследуемой терминологии относительно невысок, именно эти единицы составляют основу лингвистической терминосистемы ингушского языка. С точки зрения частеречной принадлежности однословные лингвистические термины – это имена существительные, представляющие дословный перевод русских терминов: *оаз / звук, овла / корень, дакха / слог, лард / основа, тохар / ударение, соттам / наклонение, кхоастам / определение, лоаттам / обстоятельство, чаккхе / окончание, буьзам / связь, кхоачам / дополнение*.

Простые термины (производные) состоят из корня и словообразовательного аффикса: *дожар* (инф. *дожа / падать* + суффикс *-р*) / *падеж, т1адерзар* (инф. *т1адерза / обратить* + словообразовательный суффикс *-р*) / *обращение, легар* (инф. *лега / падать* + суффикс *-р*) / *склонение, тохар* (инф. *тоха / ударить* +



суффикс *-р*) / ударение, *алар* (инф. *ала* / сказать + словообразующий суффикс *-р*) / произнесение, *произношение*; *хоттаге* (инф. *хотта* / соединить + масдарный суффикс *-р* + суффикс *-е*) / союз; *йистилге* (сущ. *йист* / край + суффикс *-илге*) / слог; (прил. *лоаца* / короткий + суффикс *-л*) / краткость звука; *кхоачам* (основа гл. наст. вр. *кхоач* / достигает + суффикс *-м*) / дополнение. Основа глагола настоящего времени в свою очередь образуется на базе инфинитивной формы *кхача* / доставать. В данном случае наблюдается чередование корневого долгого звука [а] с дифтонгом *-оа*: *кх*: *кхḡа* / доставать → *кхоача* / доставающий → *кхоачам* / доставление.

Сложный термин представляет собой семантическое сращение, воплощающее в себе единство означаемого и означающего. Подобное словосочетание соотносится с выражаемым понятием целостным значением, которое, как правило, не выводится из значений компонентов.

Обязательный внешний признак сложных лингвистических терминов ингушского языка в структурном плане – это то, что они передаются на русском языке одним словом-термином. Все это говорит о семантическом слиянии компонентов в единое целое, в результате чего словосочетание превращается в спаянную лексическую единицу. К этой группе относятся термины, образованные путем определительного сложения двух или трех слов или основ, а также термины – парные слова. Примером таких сложных терминов могут служить словоформы ингушского языка: *куцдош* / наречие, *цтерметтдош* / местоимение, *юе-дуллар* / приложение, *белгалдош* / имя прилагательное, *айдардош* / междометие. Термины – составные кальки являются бывшими свободными словосочетаниями, которые в результате лексикализации приобретают семантическую цельность, проявляющуюся в устойчивой связи его компонентов. Терминологическое значение составного термина выводится из общего зна-

чения его компонентов. При этом терминологическое значение опорного компонента распространяется на все словосочетание.

Значительное место занимают исконные первичные основы имен существительных. Ядерный компонент-существительное выделяется в словосочетании фиксированностью своего места. Он стоит в ряду, как правило, замыкающим и распространяет свой терминологический родовой признак на все словосочетание, ср.: *гулдара таьрахьдош* / собирательное числительное, *аг1ан таьрахьдош* / порядковое числительное, *массалий таьрахьдош* / количественное числительное и т.д.

Составные лингвистические термины ингушского языка характеризуются широким разнообразием структурных моделей. Тот факт, что сочетание слов в ингушской терминологии является основным способом образования слов, обуславливает значительное количественное доминирование в нем составных словообразований. Наличие в составе лингвистической терминологии двух-, трех-, четырех- терминологических сочетаний, а в некоторых случаях и пятикомпонентных терминологических сочетаний, свидетельствует о том, что сфера лингвистики интенсивно развивается, изменяется и становится сложнее по своей структуре: *цхьа ма1ан дола дош* / однозначное слово *хоттаргаш доаца чоалхане предложени* / бессоюзное сложное предложение, *цхьалханеча предложени тайпаш* / виды простого предложения, *барт беш бола кьоастам* и т.д.

В целом, в структурном отношении лингвистическая терминология ингушского языка представляет собой единую систему, формирование которой произошло по тем же способам, с помощью которых образуются лексические номинации общелитературного языка. Лингвистические термины оформляются в основном по распространенным в ингушском языке структурным моделям, разница проявляется лишь в том, что определенный способ образования терминов отличается большей или меньшей продуктивностью.

#### Библиографический список

1. Гринев-Гриневиц, С.В. Введение в терминоведение. – М., 2008.
2. Лазарева, М.А. Сопоставительный анализ метеорологической лексики английского и русских языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2000.
3. Гандалоева, А.З. Ингушский язык: учебник для студентов 1 курса. – Магас, 2009.

#### Bibliography

1. Grinev-Grinevich, S.V. Vvedenie v terminovedenie. – M., 2008.
2. Lazareva, M.A. Sopostavitel'nyj analiz meteorologicheskoy leksiki anglijskogo i russkikh yazikov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – M., 2000.
3. Gandaloeva, A.Z. Ingushskij yazikh: uchebnik dlya studentov 1 kursa. – Magas, 2009.

Статья поступила в редакцию 09.07.14

УДК 811.111

**Lukoshus O.G. MODELING THE SEMANTIC STRUCTURE OF A RUSSIAN POLYSEMANTIC ADJECTIVE *ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫЙ*.** This paper focuses on the semantic model of a polysemantic adjective *действительный* 'actual', based on a hypothesis and deductive method as well as a semantic experiment. In the course of the research the meanings in the semantic structure of this Russian adjective under study have been identified.

**Key words:** semantic structure; polysemantic adjective; reality; information.

**О.Г. Лукошус**, аспирант каф. западноевропейских языков и переводоведения Института иностранных языков Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: kim8807@rambler.ru

## МОДЕЛИРОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ МНОГОЗНАЧНОГО ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО *ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫЙ*

Статья посвящена моделированию семантической структуры многозначного прилагательного *действительный* на основе гипотетико-дедуктивного метода с применением семантического эксперимента. В ходе исследования были выделены значения в семантической структуре исследуемого прилагательного на материале опытных данных.

**Ключевые слова:** семантическая структуры; многозначное прилагательное; действительность; информация.

В работе «История слов» В.В. Виноградов раскрывает историю слов и устойчивых сочетаний и исследует пути развития русской лексики в неразрывной связи с развитием историчес-

кой, социальной и культурной мысли русского народа. В этой же книге представлена статья, посвященная развитию слова *действительность*. Как известно, оно образовано от прилагатель-

ного *действительный*, которое, в свою очередь, произошло от глагола *действити*. Слово *действительный* получило широкое обращение в русском литературном языке во второй половине XVII в., с появлением модной в то время тенденции к употреблению в высоком стиле прилагательных с суффиксом *-тельный*. Как отмечает В.В. Виноградов, изначально *действительный* обозначало «действующий, активный, имеющий полную свою силу, действенный» и конкурировало с более ранним старославянским прилагательным *действенный*. Употребление прилагательного *действительный* в рамках официально-делового стиля привело к появлению у слова новых оттенков: 1) фактический, осуществляемый на деле, в противоположность номинальному, существующему только на словах, формально. Например, *действительная служба, действительный член*; 2) точный, истинный, подлинный, не подлежащий сомнению: *это его действительные слова*. Оба значения развились у слова *действительный* в русском литературном языке XVIII в. [1, с. 131-132].

Эта система значений прилагательного *действительный* нашла ясное отражение в словарях второй половины XIX века: «*Действительный* – 1) Имеющий полную свою силу. *Действительное лекарство*. 2) Не подлежащий сомнению; точный, истинный. *Это его действительные слова. Действительный тайный советник*. Чин 2 класса. – *Действительный статский советник*. Чин 4 класса. – *Действительная служба*. Служба, отправляемая самым делом. – *Действительный член*. Член ученого общества, действительно исполняющий свои обязанности по обществу. – *Действительный глагол*. Глагол, обозначающий действие одного предмета на другой» [1, с. 132].

Обратимся к тому, каким образом современные толковые словари русского языка определяют исследуемое прилагательное. В толковом словаре С.И. Ожегова представлена следующая дефиниция: *Действительный* 1. Существующий на самом деле, *настоящий* (подчёркивание моё – О.Г. Лукошус), подлинный. *Не выдумка, а действительный факт*. 2. Производящий, оказывающий нужное действие. *Применить действительное средство*. 3. Сохраняющий силу. *Удостоверение действительное на один месяц*. [2, с. 138]. Таким образом, кардинальных изменений в историческом развитии семантики слова с момента начала его широкого употребления в речи не наблюдается.

Широкий контекстный и дистрибутивный анализ данных корпуса русского языка позволил выявить, по крайней мере, четыре группы единиц, употребляющихся с исследуемым прилагательным: 1 – с существительными, обозначающими должности/чин/профессию – *действительный государственный советник, действительный врач, действительный солдат*; 2 – в сочетаниях, означающих «тот, который был на самом деле» *действительный предмет, действительный размер вреда, действительный ВВП*; 3 – в сочетаниях со значением «имеющий силу» *действительный билет, действительный загранпаспорт, действительный талон*; 4 – в сочетаниях, синонимичных прилагательным *настоящий, истинный* – *действительный оратор, действительный носитель веры, действительный прообраз* и др. Предпримем попытку определить семантические особенности прилагательного *действительный*, отличающие его от синонимов *настоящий* и *реальный*.

Первое значение прилагательного *действительный* является терминологическим и имеет в своей основе словарное значение: некоторый объект X, обладающий определёнными профессиональными знаниями/знаниями, являющийся членом/представителем общества Y-ов, обладающий всей полнотой прав Y-ов и выполняющий определённые обязательства/функции по отношению к этому обществу: *Действительный статский советник (штатский генерал), он бывал на обедах у "самого" генерал-губернатора Москвы Долгорукова и благодаря Владимиру Гиляровскому остался памятен потомкам гениальной по простодушию фразой: "Ну что вы всё Лазарь Соломонович, да Лазарь Соломонович..."* В данном примере X = действительный статский советник – является одним из действительных статских советников, составляющих общество Y-ов (статских советников), обладает правами и обязанностями, характеризующими данный чин в Российской империи, а именно – право на потомственное дворянство, право занимать должность губернатора, градоначальника, право определять курс политики государства и иметь высокий должностной оклад. В отличие от статского советника, чья должность соответствовала некоторому званию между полковником и генерал-майором, действительный стат-

ский советник приравнялся к генерал-майору: *Не сегодня-завтра – действительный статский, чин генеральский. По чину он капитан второго ранга, а по-ихнему, морскому, это всё равно, что генерал-майор, или в гражданской – действительный статский советник*.

Рассмотрим другой пример, иллюстрирующий первое значение исследуемого прилагательного: *Полковник, действительный член Русского географического общества и член фотографического отдела Русского технического общества, автор книги «Применение фотографии к путешествиям», Вишняков работал в жанре фотографического пейзажа*. Объект – X (полковник), является членом общества Y-ов (членов Русского географического общества), обладает правом участвовать в работе Общества, быть избранным в любой орган Общества, получать полную информацию о деятельности Общества и т.д. Являясь действительным членом, обязан активно участвовать в различной деятельности Общества и др. Как правило, действительными членами любого общества становятся академики, профессора, доктора/кандидаты наук, то есть лица, являющиеся видными специалистами в различных областях (в отличие от «простого члена общества», которым может стать любое лицо, заинтересованное в деятельности данного Общества и обладающее некими знаниями в области, находящейся в компетенции данного научного объединения). Ср.: *Когда после долгих приключений потерпевшие крушение японские моряки появились в Иркутске, там находился действительный член Петербургской академии наук Кирилл Густавович Лаксман*.

В рамках первого значения прилагательного *действительный* представляется возможным выделить ряд случаев, в которых информация, которую вносит исследуемое прилагательное, эксплицитно не связана с формальным, официальным включением объекта X в качестве члена в какое-либо общество Y-ов. Однако за этим значением закреплена информация о том, что X всё-таки является членом общества Y-ов, при этом также обладает правами/обязанностями Y-ов и выполняет функцию Y-ов = выступает в качестве Y. Например, *«Отец – запасный младший фейерверкер из вольноопределяющихся, действительный студент Исаак Иосифович Пастернак, мать – Райца (она же Роза) Срулева Кауфман (по отцу)»*. Объект X – отец, входит в качестве члена в общество Y-ов (студентов) = в данный момент выполняет все функции студента = является в данный момент студентом. Ср.: *Постоянный член Хартумской международной исламской конференции, действительный представитель всемирной ассамблеи «Люди дома Пророка» в России (X выполняет функции представителя обществ группы Y-ов). Этот знаменитый в дореволюционное время иеромонах-черносотенец и действительный деятель Союза русского народа, особо приближенный к Распутину, ухитрился – уже после революции – стать ярким революционером и обновленцем*.

Особый интерес вызывает сочетание *действительный солдат*. Например, *А Митька и виду не подаёт, да ему встреча: «Ты, Акимка, не задирайся, и тебя за машинку взять можно, я есть действительный солдат с австрийского фронта, два раза раненный и действительный дезертир, да кругом один, а у тебя, Акимка, не забудь, родной племянник Петька дезертир, шуриш дезертир, свояк дезертир»*. Данное предложение в опросе информантов получило оценку 2, что означает, что данная конструкция в общем правильная, но сами опрошенные никогда бы не использовали данную модель. В комментариях информантов было предложено использовать модель *солдат действительной службы*. Однако данные корпуса русского языка показали, что в целом было зафиксировано только 2 случая употребления данной модели.

Как известно, действительная военная служба является основным видом воинской службы и заключается в исполнении гражданами установленной законом воинской обязанности (воинской повинности) непосредственно в рядах вооружённых сил в течение определённых сроков. Отметим, что модели, описывающие данное явление (*действительный солдат, солдат действительной службы, действительная служба*), согласно корпусным данным, не отличаются частотностью употребления и встречаются в художественных произведениях конца 19 – начала 20 веков.

Таким образом, первое значение прилагательного *действительный* представляет собой терминологическое значение, в основе которого лежит представление о том, что объект X входит в класс Y-ов в качестве члена и выполняет функции, харак-

теризующие всех членов данного класса. В этом значении, при замене прилагательного *действительный* на *настоящий*, который приписывает объекту X некоторые свойства объектов, характерных для объектов класса Y-ков, и наличие этих свойств позволяет отнести объект X к классу Y-ков при сохранении объектом качественной определенности, полученные предложения будут отмечены как неупотребляемые, так как в случае с *действительный* речь идёт о выполнении X-ом функций, характеризующих класс, к которому он относится. Ср.: *Это был старый уже человек, бывший крупный чиновник министерства торговли и промышленности (кажется, **действительный статский советник** – \*настоящий статский советник), оставшийся на службе и в советские времена, и еще до моего приезда в Москву назначенный Елизаровым управляющим делами комиссариата.*

В ряде случаев взаимозамена возможна, однако информация, вносимая этими словами, различна (в данном случае *действительный* и *настоящий* не являются синонимами, поскольку первое значение *действительного* представляет собой терминологическое): *Прекрасный друг. Мой **действительный** учитель. Бурлюк сделал меня поэтом* (X выполняет в данный момент функции Y). *Прекрасный друг. Мой **настоящий** учитель. Бурлюк сделал меня поэтом* (объект X обладает всеми признаками, позволяющими отнести его к лучшим представителям класса Y-ов).

Второе значение прилагательного *действительный* тесным образом связано с представлением о *действительности*. Философская энциклопедия определяет действительность как «объективную реальность, как конкретно развитую совокупность природных и общественно-исторических явлений» [3, с. 442]. Действительность, как правило, противопоставляется фантазиям, неосуществленным и неосуществимым планам, иллюзиям, намерениям, нереализованным возможностям и всему, что скрывает подлинную картину и истинное содержание явлений, событий, взглядов и теорий. Важно отметить, что действительность есть система реально существующих фактов, она складывается на самом деле независимо от воли и сознания людей.

В отличие от *действительности* *реальность* трактуется как 1) объективная реальность, то есть материя в совокупности различных ее видов (в данном смысле реальность противопоставляется субъективной реальности, то есть явлениям сознания); 2) всё существующее, то есть весь материальный мир, включая все его идеальные продукты. В этом смысле реальны ошибки и иллюзии [3, с. 477].

Таким образом, под *действительностью* понимается только объективное положение дел и явлений, в то время как *реальность* включает в себя всё существующее, в том числе фантазии, иллюзии и ошибки.

Рассмотрим, каким образом философские представления о действительности и реальности отражены в семантике исследуемого прилагательного.

Представляется возможным говорить о наличии в семантике прилагательного *действительный* следующего значения: объект X соответствует объективному положению дел/объективно существующим фактам: *Впрочем, дотошный рассказчик-наблюдатель в самых разнообразных реакциях на «минуты роковые» стремится усмотреть и сформулировать общее: живущие в эпоху перемен люди бегут прочь от реальности, подменяют **действительный** мир желаемым.* В данном примере исследуемое прилагательное в сочетании с существительным «мир» (объект X) вносит информацию о соответствии X-а объективному, реальному положению дел – мир, который существует на самом деле, который окружает нас и противопоставлен миру «желаемому, воображаемому, фантазийному».

Аналогичное значение возможно наблюдать в следующих примерах:

*Единственное, что автор вам может рассказать в качестве предисловия к совсем другой истории, – **действительный факт** из собственного анамнеза* (тот факт, который объективно подтвержден).

*Изначальный и нынешний **действительный потенциал** террористических структур никто не подсчитывал и вряд ли может подсчитать* (объективный потенциал, которым обладает X).

При анализе данного значения исследуемого прилагательного был использован тест на свободную интерпретацию. Этот тип тестов получил своё обоснование и развитие в работах Т.Д. Шабановой, О.С. Белайчук, Г.А. Парфёновой (см. [4; 5; 6]).

Информантам было предложено контрастивное употребление двух синонимичных единиц в одном и том же предложении. Задача информантов заключалась в определении различия между ситуациями и сводилась к определению, ощущают ли они какие-либо различия в описании ситуации, если да, то какие. Например, а) *Это был **действительный** предмет.* б) *Этот был **реальный** предмет.* а) *Толчком к агрессии послужил **действительный** намек.* б) *Толчком к агрессии послужил **реальный** намек.* а) *За основу взято **действительное** событие.* б) *За основу взято **реальное** событие.*

Комментарии, полученные от информантов, в целом подтверждают исследовательскую гипотезу о наличии интегрального признака в семантической структуре многозначных прилагательных *действительный* и *реальный*. Данный признак может быть определен следующим образом: у говорящего есть некоторые сомнения о реальности X-а и полисеманты *действительный 2* и *реальный 2* вносят информацию о том, что объект X существует в объективной действительности, а не в воображении говорящего или его/её мысленных представлениях. Например, *Все самые неестественные лица и события были для меня так же живы, как действительность, я не только не смел заподозрить автора во лжи, но сам автор не существовал для меня, а сами собой являлись передо мной, из печатной книги, живые, **действительные люди и события**.* Ср.: ... *являлись передо мной, из печатной книги, живые, **реальные люди и события*** (те люди и события, которые имели место в объективной действительности).

Следует отметить, что дистрибутивная частотность данных полисемантов в одинаковых контекстах различна. Так, например, сочетание *действительный человек* встречается в национальном корпусе русского языка 6 раз, в то время как сочетание *реальный человек* – 20 раз (ср., например, *реальное событие (18) – действительное событие (4), реальный потенциал (6) – действительный потенциал (1)* и др.). Данные корпусного анализа показали, что полисемант *действительный* широко использовался в период с 1725 по 1925 гг., а частотность употребления полисеманта *реальный* возрастает с середины 1950-х гг. и пик приходится на начало 2000-х гг. Этим объясняется низкая оценка информантами таких высказываний, как *За основу взято **действительное** событие* (получило оценку 1 – так не говорят), хотя в корпусе обнаруживается, по крайней мере, 4 случая употребления.

Таким образом, второе значение прилагательного *действительный* имеет следующий вид: *действительный 2* – вносит информацию о том, что говорящий, вопреки возможным ожиданиям, утверждает, что Р соответствует объективной действительности. Данное значение исследуемого прилагательного находит отражение в многочисленных примерах, а также соответствует первому значению английского прилагательного *true 1 X* – X соответствует действительности (говорящий констатирует соответствие X-а действительности).

*Действительный 3* – вносит информацию о том, что X обладает валидностью (законностью, юридической силой). Например, *Для получения визы необходимы: **загранпаспорт, действительный** еще минимум три месяца со дня окончания поездки; анкета; одна фотография.*

Следует отметить, что на первый взгляд возможна замена в ряде случаев прилагательного *действительный* его синонимом *настоящий*. Ср.: *Призывы святых отцов, подвижников, духовников к тому, чтобы в течение поста совершать **действительный подвиг**, отречься от всего грешного, отвернуться от всего, что чуждо Богу, от всего, что было причиной и воплощения Христова, и Его крестной смерти, – этот призыв затмил нечто основное в посте. Vs ... совершать **настоящий подвиг**, отречься от всего грешного, ...* Оба высказывания оцениваются носителями русского языка как правильные. Понятно, что информация, вносимая синонимами, различна. Так, в случае с прилагательным *действительный* вносится информация о том, что субъект совершит некое действие, которое приведет к определенным результатам – в данном примере, приблизит субъекта к Богу в результате его отречения от всего, что чуждо Богу. Иными словами, речь идёт о поведении субъекта. В случае с *настоящий* информация, которую оно вносит, относится не к поведению субъекта, а к характеристикам объекта X (подвиг). Иными словами, акцент переносится на то, что считается лучшим подвигом, то есть на оценочные характеристики объекта, а не на поведение субъекта.

Итак, исследование показало, что в семантической структуре прилагательного *действительный* представляется возможным выделить, по крайней мере, три основных значения: *действительный 1* – объект X входит в класс Y-ов в качестве члена и выполняет функции, характеризующие всех членов данного класса; *действительный 2* – вносит информацию о соответ-

ствии X-а объективной реальности; *действительный 3* – вносит информацию о том, что X обладает валидностью (законностью, юридической силой).

В ряде случаев, безусловно, возможна замена прилагательного *действительный* его синонимом *настоящий*, однако информация, вносимая данными прилагательными, различна.

#### Библиографический список

1. Виноградов, В.В. История слов. – М., 1999.
2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1999.
3. Философская энциклопедия / под ред. Ф.В. Константинова. – М., 1960.
4. Шабанова, Т.Д. Семантическая модель глаголов зрения в английском языке. Теоретико-экспериментальное исследование: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1998.
5. Беляйчук О.С. Типологически релевантные особенности концепта отказа/отрицания и контрастивный анализ семантики глаголов отказа/отрицания в английском и шведском языках: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2004.
6. Парфёнова, Г.А. Семантические представления, релевантные для описания концепта начинать/начинаться: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2009.

#### Bibliography

1. Vinogradov, V.V. Istoriya slov. – M., 1999.
2. Ozhegov, S.I. Tolkoviy slovarj russkogo yazihka / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – M., 1999.
3. Filosofskaya ehnciklopediya / pod red. F.V. Konstantinova. – M., 1960.
4. Shabanova, T.D. Semanticheskaya modelj glagolov zreniya v angliyskom yazihke. Teoretiko-ehksperimentalnoe issledovanie: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – M., 1998.
5. Belaychuk O.S. Tipologicheski relevantnihe osobennosti koncepta otказа/otricaniya i kontrastivnihy analiz semantiki glagolov otказа/otricaniya v angliyskom i shvedskom yazihkakh: dis. .... kand. filol. nauk. – M., 2004.
6. Parfyonova, G.A. Semanticheskie predstavleniya, relevantnihe dlya opisaniya koncepta nachinatj/nachinatjsya: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 12.06.14

УДК 81-114.4

*Ostanina M.A.* **PHONETICIZATION OF LOANWORDS FROM RUSSIAN IN THE MODERN ALTAI LANGUAGE.**

The paper observes a problem of borrowing words by the Altai language in the modern period of its development. The principle of vowel harmony is seen as a typological characteristic of the Altai phonological system with reference to loanwords from Russian. The author studies the phoneticization of adopted words and offers 11 types of morphophonological changes that concern either the reduction of a borrowed word, developing new syllables or qualitative changes of its acoustic image. The research also sheds light upon a principle of conservation of phonetic typological self-identification of a language in conditions of increasing vocabulary update by means of loaning words from another language. The paper presents many examples of borrowed words from Russian in modern Altai.

**Key words:** phoneticization of loanwords, phonological and morphological adaptation of Russian loanwords, Altai affixation, vowel harmony in Turkic languages.

*M.A. Останина, канд. филол. наук, доц. каф. германских языков и МПИН Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: maria-ostanina@yandex.ru*

## ФОНЕТИЗАЦИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ ИЗ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ\*

Статья посвящена заимствованиям в алтайском языке в современный период его развития. В ней рассматривается принцип действия гармонии гласных как типологическая характеристика алтайской фонологической системы на материале заимствований из русского языка. Исследуя фонетизацию заимствованных слов, автор предлагает выделять 11 типов морфофонетических изменений, касающихся редукции слова, появления в его составе дополнительных слогов и качественных изменений звукового состава. В работе затрагивается вопрос о принципе сохранения фонетической типологической самоидентификации языка в условиях стремительного пополнения словаря за счет заимствований из другого языка. В работе приводятся многочисленные примеры русских заимствований.

**Ключевые слова:** фонетизация заимствований, фонетическая и морфологическая адаптация русских заимствований, правила аффиксации в алтайском языке, гармония гласных в тюркских языках.

The rule of vowel and consonant harmony actualizes both in stems of words and in inflections. In an agglutinative Altai language the word-changing and derivational inflections depend on both the ending consonants and the vowels in the stem as in many other Turkic languages, where the rule of harmony remains actual. Because of the rule of consonant and vowel harmony Altai inflections have many variants: e.g. up to 12 phonetic variants for the Elative case and 14 phonetic variants for Dative. This makes the system of affixation phonetically very diverse. The rules of choice of the inflection operate very strictly with all of the language's words. The study of words borrowed from other languages, which lack the

consonant-and-vowel-harmony principal, and accepted by Altai at present time (these are mainly words from the Russian language) shows a surprising effect of the phonological structure of word-forming and word-changing endings even with the borrowed words. It is important to note a high potential of the Altai language to "welcome" and phonetically adapt the new words in accordance with the rules of its phonological system. The phonological and morphological adaptation of Russian words by Altai is a special concern of this research. The modern processes of borrowed Russian words in this language haven't been given a thorough study, in

contrast to the fund of loanwords in Altai, conducted in a diachronic aspect by a great number of researchers.

The **phonomorphological adaptation** means that words borrowed from a donor language by a recipient language undergo phonetic and morphological changes. Though, not all of the words, borrowed from the Russian language into the modern Altai language show changes, this means that not all of loanwords need the necessity of phonetic or morphological adaptation. The modern Altai speakers also speak Russian, and the use of Russian words in the Altai language context can't stand in the way of clear understanding. It wouldn't work the same, though, with words borrowed from other languages, that the Altai people don't speak as their mother tongue, let's say Chinese or Farsi. On the contrary, Russian words are used every time when an Altai speaker feels difficulty with the expression of some idea in the Altai or due to other reasons.

The questions, connected with loaning words into the Altai language as well as into other Turkic languages, especially if their speakers live in the Russian Federation, are of great importance. They are determined by social interethnic communication in all spheres of life of the society. The nature of many Russian loanwords in a newspaper style is mainly connected with the following reasons:

- compensation of the lack of lexical units in the Altai language;
- a function of transferring of authentic information (like names of laws, newspapers, books, etc.);
- an attempt to attract attention of a reader to some information;
- an intention to make a message in the Altai language sound more expressive, modern;
- economizing the language means.

According to the data that I acquired from counting the borrowed Russian words in a February issue of "Altaydyn Cholmony" in 2014, a republican newspaper published in the Altai language, there is 10.55% of the Russian words in one issue of the newspaper, which is equal to exactly 1,040 words. The percentage of the words with Russian origin is not too high, especially if we view the fact that many of these words appear in texts many times (and still this number is considerable): *республика* (republic) – 45 times; *бюджет* (budget) – 24 times; *республикан* (republican) – 21 times; *федерал* (federal) – 18 times; *председатель* (chairman) – 15 times; *школа* (school) – 14 times; *культура* (culture) – 14 times; *газет* (newspaper) – 13 times; *партия* (party) – 12 times; *министерство* (ministry) – 12 times. These ten **most frequent words** comprise 18.08% of all cases of the usage of words with the Russian origin in one issue of the newspaper. Without considering the frequency of the loanwords their total number is 396, i.e. the vocabulary of one issue of "Altaydyn Cholmony" has 396 of words, including words that have changed their structure in the Altai language, compound words with both Russian and Altai roots, Altai derivatives from Russian words.

The research of N.M. Vasilieva of rules of spelling Russian borrowed words in the Yakut language showed the tendency for a greater degree of borrowing by the Yakut language as showed by the statistics in her research of the Yakut newspapers from 2003 to 2013. The number of loanwords increased from 640 to 940 words in one issue of a newspaper. The researcher has analyzed the phonetic adaptation of the Russian words in the Yakut texts and found interesting results. The phoneticization of the Russian loanwords became more frequent: for only 25.5% of the borrowed words in 2003 and for 42.6% of the borrowed words in a news paper published in 2013 [1, c. 39].

This research of N.M. Vasilieva registers two important correlating processes in the sphere of loaning the Russian words by a recipient language in Russia: (1) a tendency for more frequent borrowing of words and (2) a tendency for their phoneticization. I think that a greater degree of changing the phonetic structure of a loanword (that also may involve the changes in the morphological structure) is a mechanism that a recipient language develops to protect its identity. More frequent phoneticization is connected with a greater number of new words in a language that it tries to recognize as the words of its own because of their considerable quantity. I would name this dependence of a number of a borrowed words and the level of their phonetic adaptation **a principle of protection of a language phonetic typological self-identification under conditions of enriching lexical system due to borrowing words from another language**. This means that there is a direct correlation between a number of new borrowed words and a of a language's reaction on the level of how these words will be adapted: either the borrowed words sound the same way as in a donor language, or the phonological system of a recipient language will use its means to adapt them to sound the way, which it feels more convenient.

Languages may not only borrow words, but also suffixes, inflections and syntactical structures. A.Yu. Rusakov notes different inflectional affixes for the Gypsy language, which were adopted at different periods of time as a result of interlanguage contacts and were substituted by some new inflectional endings that it acquired from other contacts with some languages later, still keeping its original means for affixation [2, c. 699]. This example should be consider as the language's way for its "protection". The principle that I describe in this paper is mainly connected with saving typological characteristics in phonology of a language, such as the composition of vowel and consonant systems and the typology of a syllable structure.

In this paper I will observe the problem of phonological and morphological adaptation of the Russian lexical stems, when they are used in the Altai written texts. A special focus is done on the norms of derivational and inflectional affixation with the Russian words that are formed due to a journalistic genre.

Though, the study of borrowed words in the Altai language is not a new topic, the question of borrowed words from Russian in the Altai language hasn't been thoroughly studied. The analysis of published research materials shows that in this sphere the study of loaning words is done mainly within a historical approach, when the origin of the Altai words is traced back to their older roots.

The borrowing of lexical units from Russian by other Turkic languages, spoken in the Russian Federation, were observed in the works of T.I. Ibragimov. In his article with a coauthor R.E. Kulsharipova [3] some figures referring to borrowed words in the Tatar lexicon are given. The researchers say that 46% of lexical units in the Tatar language have Russian stems.

The consonant and vowel harmony is a typological property of phonological organization of a word in the Altai language. Talking about vowel harmony in Altai, the type of **progressive harmony** is typical of a word that means that the first syllable influences the choice of the vowel in the next syllable. For example, the palatal-tending vowels /e/, /w/, /q/ and /e/ in the first syllable determine the use of the same vowels in the following syllables of the stem, word-building suffixes, inflections and even some particles and conjunctions that may come after the word (*неме – немелер*). The same rule works with not-palatal-tending vowels /a/, /y/, /o/ and /y/ (*Албатыга ба?*). What does it mean to the borrowed words from a language that doesn't have the same order of the vowels in its words? To answer this question, I have studied the newspaper "Altaydyn Cholmony", which gave a rich material of how the Russian words are used in the Altai articles.

The material makes it clear that a borrowed Russian word itself doesn't normally change its vocalic structure the way it happens with the Altai words: there is no tendency in vowel alteration at all. In general, the structure of the borrowed Russian words may remain the same except for a few rare words that express **reverse vowel harmony**. The condition for this type of vowel harmony is when one syllable causes the vowel alteration of the previous syllable (or syllables) in the word. The common example for this phenomenon is the words *бүгүн* (today): [y] → [y̆]: *бу* (this) + *күн* (day) → *бүгүн*.

By the typological structure, the reverse harmony cannot be typical for the Altai language because this language belongs to a type of agglutinative languages. The examples of reverse harmony in Altai are very rare; e.g., the Russian word *колесо* (wheel) changes into the word of *көлөсө* under the influence of the second syllable with the front vowel. When the word takes a derivational affix, it reminds about its Russian origin even less: *эки көлөсөлү көлүктөр* (two-wheeled vehicles).

When it comes to the Altai affixation rules, the principle of vowel harmony remains actual, and it begins to work from the last syllable of the borrowed stem. A few examples below will show how the Russian words are introduced into the phonological system of the Altai language with the vowel harmony being so strongly followed in every single word. Here the parts of words before "=" correspond to the Russian original form.

Genitive: *министерство=ны*г *политика=зы* (the policy of the ministry); *химия=ны*г [*х'им'и'я'ны*г] *үредүчизи* (Chemistry teacher).

Locative: *литература=да* (in literature); *факультет=те* (at the university department); Dative: *видео=го* *сок-* (to make video).

Instrumental: *хоккей=ле* *турнир* (hockey tournament).

An only example that I can give in this article, when the rule of vocal harmony takes place earlier than at the last syllable – at the syllable next to the last. This is an example of a spoken variant of

the written form Alt. "Связнойдо" (in "Svyaznoy" bank). In the oral speech this word may have a variant of "Связнойдо" [св'изн'ойдо]. The sound [ö] in the second syllable appears under the influence of the qualitative change of the first vowel in the first syllable, when it is pronounced within the norms of the Russian language.

The stem changes or changes of the whole borrowed words that are found in this research have different nature and can be classified into a few groups, depending on the type of their morphophonological adaptation. The words that undergo some phonetic changing are called phoneticized. The level of phoneticization can be different. Zero-phoneticization is found in many Russian words in the Altai language. The analysis of the Russian borrowed words in "Altai Chomony" newspaper says that 89 per cent of the Russian words are not phoneticized. They are used in the form they are used in the Russian language and take derivational and inflectional affixation according to the phonetic rules of the Altai language. In the research conducted by N.M. Vasilieva, from the whole number of the Russian borrowed words in a Yakut newspaper almost 29 per cent were phoneticized [4, с. 169].

I propose to distinguish **three types of adaptation** of Russian loanwords in the modern Altai language: 1) loanwords with no phonetic and morphological changes in the stem of Russian words; 2) loanwords with some phonetic changes and no changes in morphology of Russian words; 3) loanwords with considerable phonetic and morphological changes in a Russian word. In this work I don't describe the loanwords of the first type, but study the words of the second and the third types.

Being focused on the changes and the degree of changes in words in the process of borrowing, I distinguish **11 kinds of changes** in Russian words.

#### 1. Reduction of final vowels in nouns:

Rus. *газета* (newspaper) – Alt. *газет*: *газед=ус* (our newspaper), *газет=тип ишчилери* (workers of the newspaper);

Rus. *каникулы* (vacations) – Alt. sing. *каникул* (vacations), pl. *каникул=дар* (vacations);

Rus. *секунда* (a second) – Alt. *секунд*: *секунд=ка* (in one second);

Rus. *школа* (school) – Alt. *школ*: *школ=дын каникул=ы* (school holidays), *школ=дор* (schools), *школ=го бар-* (to go to school).

#### 2. Reduction of endings and suffixes in adjectives:

Rus. *автономный* (autonomous) – Alt. *автоном*;

Rus. *гражданский* (civil) – Alt. *граждан*;

Rus. *гуманитарный* (humanitarian) – Alt. *гуманитар*;

Rus. *корейский* (referring to Korea) – Alt. *корей*;

Rus. *муниципальный* (municipal) – Alt. *муниципал*;

Rus. *олимпийский* (Olympic) – Alt. *олимпий*;

Rus. *республиканский* (republican) – Alt. *республикан*: *республикан байрам* (republican holiday);

Rus. *электронный* (electronic) – Alt. *электрон*: *электрон бедем* (electronic / digital form).

#### 3. Reduction of suffixes in nouns:

Rus. *кореец* [кор'еѐц] (a citizen of Korea) – Alt. *корей* (a citizen of Korea).

#### 4. Reduction of endings in verbs:

Rus. *буксовать* (to spin (about wheels)) – Alt. *буксовайта-* (to spin).

#### 5. Considerable reduction of stems:

Rus. *граница* (a border) – Alt. *гран ары янында* (abroad), *гран ары янынан* (from abroad);

Rus. *крест* (a cross) – Alt. *крес*: *крес=ке түш-* (to cross oneself);

Rus. *счёт* (counting) – Alt. *чот*: *чотко* (to the account).

#### 6. Reduction of a stem in borrowed nouns ending with -уст, -сть to -у, when the nouns are used with the relative affix as in Type 3 Isophet:

Rus. *артист* (actor) – Alt. *театрдын арти=зу* (an actor of the theater);

Rus. *альпинист* (mountain climber) – Alt. *Барнаулдын альпини=зу* (a mountain climber from Barnaul);

Rus. *область* (district) – Alt. *Кемерово обла=зы=н=да* (in Kemerovo District).

Though, this rule doesn't work with the word *журналист* (journalist): Alt. *газеттин журналист=у* (newspaper journalist).

With case inflections and the suffix of plural form the whole stem of the words that end in -уст is used. The words that end in -сть lose the letter "ь". These are the examples:

Nominative / Plural form: *артист=тер*, *альпинист=тер*, *област=тер*;

Genitive: *артист=тин*, *альпинист=тын*, *област=тын*;

Dative: *артист=ка*, *област=та*.

#### 7. Forming of an additional syllable:

Rus. *верста* (measure of length) – Alt. *бе-рус-те* (verst, a unit of measuring distance);

Rus. *столб* (post) – Alt. *стол-мо* (post);

Rus. *церковь* (church) – Alt. *церк-ве* (church): *церкве=зу* (his church), *церкве=зе бар-* (to go to church).

#### 8. Change of a vowel in a syllable under the influence of next vowels:

Rus. *обрат* (skim milk) – Alt. *абрат* (skim milk);

Rus. *замок* (lock) – Alt. *сомок* (lock).

#### 9. Change of a vowel in a syllable under the influence of previous vowels:

Rus. *деревня* (village) – Alt. *деремне* (village), where dentolabial [в] also changed into labial [м];

Rus. *доска* (board) – Alt. *доско* (board): *күндүлү доско* (a board for honored people); cf. Uig. *دوسكا* [dos'ka], where the vowel in the last syllable is not adapted to the first syllable;

Rus. *картошка* (potato) – Alt. *картошко* (potato);

Rus. *неделя* (week) – Alt. *неделе* (week): *откын недеде=де* (last week); compare with Yak. *нэдиэлэ*;

Rus. *печка* (stove) – Alt. *печке* (stove).

#### 10. Change of breath consonants [к], [п], [с], [т] and [х] in the final position, if they are not preceded with other consonants.

It is worth noting that words, borrowed by the Altai language and which show no changes in the stem, can still undergo some changes in its structure, when they change their form. This group of words includes those Russian words that end in letters "б", "з", "к", "т" and "х". The change of breath consonants into sonants [п] – [б], [с] – [з], [к] / [х] – [т] and [т] – [д] is found when the root is followed by word-forming suffixes with vowels in the beginning.

Rus. *антибиотик* (antibiotics) – Alt. *менин антибиотиг=им* (my antibiotics);

Rus. *аттестат* (certificate) – Alt. *школдын аттестад=ы* (school certificate);

Rus. *депутат* (deputy) – Alt. *жербойынын депутат=ы* (местный депутат);

Rus. *заповедник* (reserved area) – Alt. *заповедниг=у=н=де* (in the reserved area);

Rus. *институт* (institute) – Alt. *институд=ыс* (our institute);

Rus. *кандидат* (candidate) – Alt. *билимдердин кандидад=ы* (candidate for receiving PhD);

Rus. *клуб* (club) – Alt. *клуб=ыс=та* (in our club);

Rus. *приказ* (order) – Alt. *приказ=ын=да* (in the order);

Rus. *рынок* (market) – Alt. *рыног=ын=да* (on the market);

Rus. *(детский) садик* (kindergarten) – Alt. *садиг=ун=де* (in the kindergarten);

Rus. *статус* (status) – Alt. *ишюктын статус=ы* (status of an unemployed);

Rus. *урок* (lesson) – Alt. *физкультуранын урог=ын=да* (на уроке физкультуры);

Rus. *цех* (workshop) – Alt. *цег=унин начальниги* (workshop's chief).

The Russian words with double "с" at the end also undergo this change. Double letter "с" becomes one letter "з".

Rus. *класс* (classroom) – Alt. *Конфуцийдин клаз=ы* (Confucius Classroom);

Rus. *конгресс* (congress) – Alt. *фольклористтердин конг-рез=у* (folklorists' congress).

We find exceptions, when the breath consonant [с] that may also be in the end of some words doesn't tend to changes in form-building: *вирус* (virus) – *вирусы*, *градус* (grade) – *градусы*, *конкурс* (contest) – *конкурсы*, as distinguished from the Altai words ending with [с] (*кебис* – *кебизу* (carpet – his carpet)) and the above mentioned rule.

#### 11. Change of a back-row vowel [э] into a front-row vowel [е].

In the borrowed words with the last syllable containing the Russian sound [э] the quality of its articulation changes under the influence of the phonological system. It moves from the class of back-row vowels to the class of front-row vowels, what is proved by the choice of the Altai affixation:

Rus. *мэр* – Alt. *каланын мэру* (a mayor of the city);

Rus. *поэт* – Alt. *поэт=тин бичиги* (a poet of a book).

These are the most common changes that the Russian words show when they are used in the modern Altai language.

Apart of these main modifications with Russian words, I consider it to be important to mention one rule that concerns words with letters "ё" and "ю". The borrowed words with letters "ё" and "ю" in the last syllable attract the Altai inflections with not-palatal-tending vowels: *вертолётты* (with a helicopter), *дзюдооло* [дз'удоло] *спорттыны* *узы* (sports master in judo), *конёккло* [кон'оккло] *чемпион* (figure skating champion), *самолётто* [самал'отто] (by airplane), *учёды* [учоды] (his accounting), *учёттор* [учоттор] (measurements), *учётто* [учотто] *тур-* (to apply for registration), etc.

In the materials under research very few cases of phonetic adaptation, when multiplying of syllables occur in an Altai word, are found, which may mean that it is not very typical of Altai. Though, it happens with some of the loanwords from Russian in other Turkic languages. Here are examples of the phoneticized of a loanword, where the initial syllable CCV is changed into two syllables CV+CV: from Rus. *кровать* (a bed) – Uzb. *каравот* (a bed); Kaz. *кепеуем* (a bed); Kyg. *керебет* (a bed); Yak. *кырабаат* (a bed); Uig. *كارىۋات* (a bed).

The phonological adaptation of the Russian words to the Altai speech is a complex process that is based on various properties of phonological structure. Today the norm of the usage of the Russian

words and their affixation cannot be treated as fully developed. The appearance of new notions and their introduction into the written language is done by journalists and writers and they try to rely on their sense of a language.

I would like to conclude, saying that (1) the number of borrowed Russian words by the Altai language in the present time is considerable, and it influences the whole lexicon of this language; (2) though the consonant and vowel harmony is not typical of the Russian language, the Russian words may partially change their structure to express the rule of phonetic harmony as the original Altai words; (3) all Russian words with no exceptions are used with inflectional and derivational endings according to the rules of consonant and vowel harmony and this leads to phoneticization of all Russian words in speech; (4) the high potential of phonetic and morphological adaptation of Russian words in Altai means a high degree of the recipient language to possess language specific mechanisms to accept and modify the words in accordance with its own rules.

\* Статья подготовлена при поддержке РГНФ; грант № 14-04-00170.

#### Библиографический список

1. Васильева, Н.М. О современном состоянии орфографирования заимствованных слов в якутском языке (по материалам якутских газет) // Филологические науки. Вопросы теории и практики: в 2 ч. – Тамбов. – 2013. – № 8(26). – Ч. 1.
2. Русаков, А.Ю. Цыганский язык (Цыганские диалекты Европы) // Языки мира: Новые индоарийские языки. – М., 2011.
3. Ибрагимов, Т.И. Структурные и функциональные изменения татарского языка в контексте теоретических положений И.А. Бодуэна де Куртене / Т.И. Ибрагимов, Р.Э. Кулшарипова // IV Международные Бодуэновские чтения: в 2 т. – Казань, 2009. – Т. 1.
4. Васильева, Н.М. К вопросу о правописании заимствованных слов в современном якутском языке // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2011. – № 131.

#### Bibliography

1. Vasiljeva, N.M. O sovremennom sostoyanii orfografirovaniya zaимstvovannikh slov v yakutskom yazihke (po materialam yakutskikh gazet) / Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki: v 2 ch. – Tambov. – 2013. – № 8(26). – Ch. 1.
2. Rusakov, A.Yu. Cihganskiy yazihk (Cihganskije dialektij Evropej) // Yazihki mira: Novije indoirijskie yazihki. – M., 2011.
3. Ibragimov, T.I. Strukturihe i funkcionalnihe izmeneniya tatarskogo yazihka v kontekste teoreticheskikh polozhenij I.A. Boduehna de Kurteneh / T.I. Ibragimov, R.Eh. Kulsharipova // IV Mezhdunarodnihe Boduehnovskie chteniya: v 2 t. – Kazanj, 2009. – T. 1.
4. Vasiljeva, N.M. K voprosu o pravopisanii zaимstvovannikh slov v sovremennom yakutskom yazihke // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. – 2011. – № 131.

Статья поступила в редакцию 19.07.14

УДК 821.161.1

**Khalifaeva G.A. THE ROLE OF REPETITIONS IN THE EPIC WORK "SHARVILI".** In the article the role of repetitions in Lezgian epic work is analyzed. Repetition in the text acts as a structural-semantic element; and it is represented in all language levels: phonetic, intonational, lexical, morphological and syntactic. The text-formative role of repetition is brightly shown in folklore texts.

**Key words:** repetitions, vocabulary, national heroic epos, lexical level, role of repetitions, stylistic approach.

**Г.А. Халифаева, соискатель каф. дагестанских языков ДГУ, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru**

## РОЛЬ ПОВТОРОВ В ЭПИЧЕСКОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ «ШАРВИЛИ»

В статье анализируется роль повторов в лезгинском эпическом произведении. Повтор в тексте выступает как структурно-семантический элемент и осуществляется во всех языковых уровнях: фонетическом, интонационном, лексическом, морфологическом и синтаксическом. Текстобразующая роль повтора ярко и своеобразно проявляется в фольклорных текстах.

**Ключевые слова:** повторы, лексика, народный героический эпос, лексический уровень, роль повторов, стилистический подход.

Стилистический подход к изучению лексики выдвигает в качестве важнейшей проблему выбора слова для наиболее точного выражения мысли. Правильное употребление слов представляет собой не только достоинство стиля, но и необходимое условие информативной ценности произведения, действительности его содержания. Неправильный выбор слова искажает смысл высказывания, порождая не только лексические, но и логические ошибки в речи. Под лексическим повтором понимается повторение слова, словосочетания или предложения в составе одного высказывания (предложения, сложного синтаксического целого, абзаца) и в более крупных единицах коммуникации, охватывающих ряд высказываний.

Вандриес отмечает, что «повторение есть также один из приемов, вышедших из языка эффективного. Этот прием, будучи применен к языку логическому, превратился в простое грамматическое орудие. Его исходную точку мы видим в волнении, сопровождающем выражение чувства, доведенного до его высшего напряжения» [1].

Повтор как стилистический прием является типизированным обобщением имеющегося в языке средства выражения возбужденного состояния, которое, как известно, выражается в речи различными средствами, зависящими от степени и характера возбуждения. Речь может быть возвышенной, патетической, нервной, умиленной и т.д. Возбужденная речь отличается фрагментарностью, иногда алогичностью, повторением отдельных



частей высказывания. Более того, повторы слов и целых словосочетаний в эмоционально-возбужденной речи являются закономерностью.

В организации текста эпоса «Шарвили» особую роль играют рифмы – созвучия определенных рядов ритмических групп. Они создаются путем повтора определенных единиц речи. Повтор в тексте выступает как структурно-семантический элемент и осуществляется во всех языковых уровнях: фонетическом, интонационном, лексическом, морфологическом и синтаксическом. Повтор на фонетическом уровне осуществляется за счет повторяющихся фонем, звукокомплексов:

<i>Ван хьайиладалдамдин, Шадвалгьатда рик1ера, Гафаржедакимерал, Гафаржедарекьерал. Мехьэрэлдин к1убанвал, Мехьэрэлдиншадвал я, Мехьэр – элдингележег, Мехьэрэлдиншадвал я.</i>	«Стоит дробь барабанной Раскатиться утром ранним, Как гороху с плоских крыш, Разорвав ночную тишь, Вторая ей кинжалом острым Звук зурны пронзает воздух, Трав целительных стократ Накопивший аромат» [2].
---	--

Благодаря повтору слов или словосочетаний на них фиксируется внимание читателя (слушателя) и тем самым усиливается их роль в тексте. Повтор придает художественному тексту связность, усиливает его эмоциональное воздействие, подчеркивает важнейшие мысли. Особенно велика роль повтора в стихах. Стихи строятся на четком чередовании соизмеримых ритмических величин – слогов, ударений, строк, строф. Рифма и другие звуковые соответствия образуют звуковые повторы. Принцип повтора, проявляющийся на всех уровнях текстовой организации, выступает как один из важнейших принципов, обеспечивающих структурно-смысловое единство, целостность текстового пространства. Повторяемость – один из важнейших принципов структурной и семантической организации фольклорного произведения. Повтор выступает как имманентное свойство произведений устного народного творчества, созданных в разное время и в разных культурно-языковых традициях [3; 4].

<i>Мехьэр элдин к1убанвал, Мехьэр элдин шадвал я, Мехьэр – элдин гележег, Мехьэр элдин шадвал я.</i>	«Просыпается мгновенно Горский люд благословенный. Если песня родилась, Значит, свадьба началась».
--	---

Появление повтора в фольклорном тексте объясняется устным бытованием фольклорного произведения. Повторяемость в произведениях устного народного творчества придает им живопность, плавность, напевность; способствует замедлению развития действия в фольклорном произведении. Таким образом, «повторяемость — это одна из ведущих текстовых категорий, участвующих в структурно-смысловой организации фольклорного текста» в создании экспрессивности, в привлечении внимания читателя (слушателя) к важным в смысловом отношении описаниям [5]. В эпосе «Шарвили» на лексическом уровне повтор осуществляется за счет последовательного дублирования одного и того же слова:

<i>Шалбуз-дагьди кьил винизна</i>	«Снег лежит на Шалбуз-даге (одна из высочайших вершин Большого Кавказского хребта, расположенная в южной части Дагестана в ареале проживания лезгин),
<i>Мушкур пацу хьурай лугьуз.</i>	У Мюшкура будет влага. (Мюшкур – историческая область в Кавказской Албании (Маскат, Маскут), примыкающая к правому берегу р. Самур).
<i>Шалбуз-дагьди кьил агьузна Мушкур пацу хьурай лугьуз...</i>	Тающий наполнит снег Берега мюшкурских рек...».

В тексте эпоса «Шарвили» встречаются сдвоенные антонимические существительные, устойчивые антонимические пары, которые также придают речи ритмичность и оттенок разговорности:

<i>Чи эллерихь авайди Сад намус я, садни <u>гьахь</u>. Ада вичин залан тур Хкаждайди туш <u>нагьахь</u>.</i>	«Наш народ владеет честно Справедливостью и честью, Не поднимет над головой Понапрасну меч святой».
--	--

Еще одна группа повторов связана с системой литературных образов в эпических текстах. В эпосе «Шарвили» можно выделить два нравственных полюса: носители положительного идеала – это образ доблестного воина Шарвили и образ аксакала, ашуга Кас-Буба, умного и доброго человека, наставника Шарвили, и носители отрицательного образа – это образы неприятелей, которых Шарвили побеждает в честном бою. Лишь отдельные бытовые факты могут говорить о том, что это северные кочевники: гунны или скифы. На это указывают их физиологические черты: «и огромный, желтолицый, воя, точно ураган, в поле вышел великан»; «чужеземец, сын степей»; «мы не знаем, что за племя село прямо нам на темя?! Что ни попадя, берут, на главах рога растут» и т.д.

Шарвили – сын горца-чабана Даглар. В его образе народ воплотил свои представления и мечты о справедливости. Шарвили наделен исполинской силой. Это храбрый, бесстрашный воин, ловко владеющий своим волшебным мечом, находчивый и смелый в бою. Он любит и уважает простых тружеников, покровительствует им, ведет бескомпромиссную борьбу во имя справедливости и свободы. Благодаря своей силе и отваге, находчивости и смекалке, он всегда угадывает и предупреждает уловки неприятелей и побеждает их в честном бою. Шарвили защищает общественные интересы. Он до конца предан народу и ради него готов пожертвовать собственной жизнью.

<i>Гияр дере ац1анвай К1валахзавай инсанриг. Яд жеда гьа, яд жеда, Уьмуьр элдин хьсанриз.</i>	«Роят землю, носят камни, Валят в кучу все руками. Верят, за великий труд Боги щедро воздадут».
---	--

Эти характеристики явно свидетельствуют о том, что он принадлежит к миру людей, что в свою очередь дает веские основания отнести сам эпос к категории классических, то есть таких, которые, как правило, зарождаются в процессе этнической консолидации и развития элементов государственности. На реалистичность, приземленность образа эпического героя обратил внимание и переводчик эпоса на русский язык Р.З. Ризванов (1954 г.), отметивший, что Шарвили представляется как «защитник в трудную годину, закадычный друг во время праздничного застолья, разящее оружие на поле боя, неустанные руки в созидательном труде», поэтому он — «доблесть молодых, гордость девушек, продолжение отцов и опора матерей» [6].

<i>Са каликай ацай нек Садра хьвадай аялди. Биц1и гьилив чуькьвена Как хадай аялди Хьуьредайла Шарвили, Мягьледиз ван чк1идай. Шехьай ч1авуз Шарвили, Дередин ван чк1идай.</i>	«Ничего не зная толком, Шарить стал рукой по полкам. Выпил простокваши жбан, Словно взрослый пил чабан. Масла съев, томимый жаждой, Выходил во двор он дважды. Не найдя нигде воды, Заревел от той беды».
--	--

Таким образом, в лезгинском народном героическом эпосе «Шарвили» повтор выступает как один из важнейших принципов, обеспечивающих структурно-смысловое единство.

#### Библиографический список

1. Вандриес, Ж. Язык. Соцэкгиз. – М., 1937.
2. Шарвили. Лезгинский народный героический эпос. – Махачкала, 1999.
3. Агаев, А.Г. К вопросу о теории народности: Закономерности соц. развития народностей в СССР. – Махачкала, 1965.
4. Маслова, В.А. Лингвокультурология. – М., 2001.
5. Гайдаров, Р.И. Лексика лезгинского языка. – Махачкала, 1966.
6. Ризванов, Р. Лезгинский народный героический эпос // Лезги газет. – Махачкала. – 1999. – Август (на лезг. языке).



## Bibliography

1. Vandries, Zh. Yazihk. Socehkgiz. – M., 1937.
2. Sharvili. Lezginskiy narodniy geroicheskiy ehpos. – Makhachkala, 1999.
3. Agaev, A.G. K voprosu o teorii narodnosti: Zakonomernosti soc. razvitiya narodnostey v SSSR. – Makhachkala, 1965.
4. Maslova, V.A. Lingvokulturologiya. – M., 2001.
5. Gaydarov, R.I. Leksika lezginskogo yazihka. – Makhachkala, 1966.
6. Rizvanov, R. Lezginskiy narodniy geroicheskiy ehpos // Lezgi gazet. – Makhachkala. – 1999. – Avgust (na lezg. yazihke).

Статья поступила в редакцию 09.07.14

УДК 81'1

*Avvakumova E.A. METONYMY IN CHILDREN'S SPEECH.* Children use metonymy more seldom than comparisons and metaphors in their speech. The reasons for this fact are considered in this article. Besides, the article represents the classification of children's metonymy and its functions in the language.

**Key words:** metonymy, children's speech, functions of metonymy.

**Е.А. Аввакумова, канд. филол. наук, доц., зав. каф. общего и русского языкознания ФГБОУ ВПО «Алтайская гос. педагогическая академия», г. Барнаул, E-mail: its\_my\_now@inbox.ru**

## МЕТОНИМИЯ В РЕЧИ ДЕТЕЙ

Дети в своей речи используют метонимии реже, чем сравнения и метафоры. Причины данного факта рассматриваются в предложенной статье. Кроме того, в статье представлена классификация детских метонимий и их роль (функции) в языке.

**Ключевые слова:** метонимия, детская речь, функции метонимий.

Наша работа выполнена в русле онтолингвистики, одного из актуальных направлений в современной лингвистике. Онтолингвистика – наука молодая, хотя интерес к речи ребенка не ослабевает в течение нескольких столетий. Исследованием детской речи занимаются не только лингвисты, но и психологи, педагоги, логопеды.

Метонимия в детской речи – не настолько частотный объект изучения, как, например, сравнения и метафоры [2; 5; 7].

В нашей работе основной проблемой явилась сложность обнаружения метонимии в эмоциональной, иногда непонятной и не всегда складной речи детей. Вычленение метонимии из речи взрослого человека представляет собой не менее сложный процесс, так как данное языковое явление прочно вошло в нашу речь. Произносятся некоторые метонимические выражения, мы не осознаём факта «переименования» предметов. Например, «слушать Бетховена», «читать Чехова», «выпить две чашки кофе» и т.п.

С.Н. Цейтлин в своей работе «Язык и ребёнок» замечает: «Дети критикуют метонимические переносы наименований, основанные на смежности явлений. «Я уже съела целую тарелку, больше не хочу», – говорит мать. И тут же слышит упрек дочери: «А почему же она тогда на столе?» и т.п. [8, с. 200].

Однако из собственных наблюдений над речью детей мы можем отметить нередкое употребление метонимических переносов. К примеру, «Мам, прикинь, я там целых две кружки выпил!» (Антон, 4,6) или «Я, правда, всю-всю чашку съела, честно-честно!» (Арина, 2,8).

Материалом для исследования послужили данные Фонда детской речи, собранные на кафедре детской речи в РГПУ им. А.И. Герцена, детские высказывания из книг К.И. Чуковского «От двух до пяти», С.Н. Цейтлин «Язык и ребенок. Лингвистика детской речи», словарей детской речи [6; 4], а также собственные наблюдения за речью детей. Всего в поле нашего зрения попали 103 случая метонимических переносов.

Было обнаружено, что переносы по сходству употребляются детьми чаще почти в 2,5 раза, чем переносы по смежности. Возможно, большой разрыв в количественном отношении между сравнением и метафорой с одной стороны, и метонимией с другой, в речи дошкольников обусловлен тем, что ребенку проще провести аналогию, увидеть сходство между предметами и явлениями, подобрать ассоциацию, чем классифицировать предметы, обнаружив в них смежность.

В речевом онтогенезе наблюдаются два периода использования метонимического переноса. *Первый*, ранний, период наблюдается от года до двух (трех) лет при формировании у ребенка значения слова, а именно его понятийной отнесенности.

В этот период в речи часто возникают лексико-семантические сверхгенерализации. Так, *блпой* ребенок может называть лопатку, палку, ветку, ложку, фонарный столб, то есть все предметы, имеющие длинную, достаточно узкую часть. В этом случае дети основываются на визуальном признаке. Стоит заметить, что в других случаях той же *апой* дети называют лопатку, тапку, лампу, основываясь на акустическом признаке. Последняя разновидность сверхгенерализации не является метонимией. *Кать-кать* – это машина, санки, лифт, велосипед, автобус, поезд, то есть все движущиеся предметы – объединение по функциональному признаку [3, с. 29].

Направления детских сверхгенерализаций «совпадают с теми, которые используются в языке взрослых при переносе наименований с одного явления на другое» [8, с. 61].

*Второй* период наблюдается, когда ребенок уже достаточно владеет речью и опирается на способы переноса наименований, имеющиеся в нормативном языке.

– Вы мне укол не будете делать? А зачем тогда укол варит-ся? (Укол в значении 'шприц').

– Я, правда, *всю-всю чашку* съела, честно-честно!

В своем исследовании мы рассматривали метонимические переносы второго периода.

При составлении типологии метонимий в детской речи мы, прежде всего, выделили *узуальные* и *оказиональные* метонимии.

Дети строят свою речь в соответствии с той речью, которую слышат вокруг. Следовательно, некоторые виды переноса по смежности, часто используемые в речи окружающих, переходят и в активный словарный запас ребенка.

В связи с этим мы выделили в речи детей метонимии, встречающиеся в узуальной речи, то есть *узуальные метонимии*.

Например:

– Это не я шуршу, это *кран капает*. (Вместо *вода капает*.)

– Скорей, читай *Маршака!* (Вместо *книгу Маршака*.)

Взрослея, ребенок приобретает способность экспериментировать над языком, узнавать его новые возможности. Таким образом, постепенно, помимо узуальных метонимий, в речи ребенка появляются *оказиональные* метонимии:

– Не хочу это *толстое* платье надевать! (Толстое в данном случае 'заставляющее казаться толще, чем есть на самом деле').

– А *зеленькая* девочка и говорит... (В данном случае имеется в виду девочка в зеленом костюме.)

При составлении типологии детских метонимий мы опирались на классификацию, предложенную Н.Д. Арутюновой и насчитывающую 11 видов [1, с. 300]. На материале детской речи мы обнаружили следующие типы:

1. Метонимический перенос с материальной формы, в которую заключено содержание, на само содержание:

– А почему ты *на бананы* надела? (Вместо «на платье с бананами». Мама надела кофту на платье, на котором нарисованы фрукты (в том числе и бананы).)

– Сейчас вытремся этим *клоуном*! Какой потешный *клоун*! (т.е. полотенцем, на котором нарисован клоун).

– А зачем ты мажешь *рыбок* кремом? («Рыбок» вместо «аквариум»).

2. Метонимический перенос с содержимого на сосуд:

– Он уже всю *кастрюлю* съел!

– Мам, прикинь, я там *целых две кружки* выпил!

3. Метонимический перенос с имени автора на название его произведения:

– Я *Барто* выучила!

– Бабушка *Моцарта* слушает.

4. Метонимический перенос с действия на вовлеченный в действие предмет:

– Помнишь, как мы *перед кораблем* пельмени ели? Ну, *перед теплоходом* этим? (корабль в значении «плавание на корабле»).

5. Метонимический перенос с места на то действие, для которого оно предназначено:

– Хочу зубы почистить перед *улицей*. (Вместо перед прогулкой на улице).

6. Метонимический перенос с имени героя на название произведения:

– Буду смотреть *«Леопольда»*!

– Читай *Бухатину*. (Буратино вместо «Золотой ключик»).

Всего в речи дошкольников обнаружено 6 видов метонимий из возможных 11-ти (по классификации Н.Д. Арутюновой). Видимо, это связано с особенностями когнитивного сознания, характерного для детского мышления (прежде всего, преобладание наглядно-образного мышления над абстрактным).

Специалисты, изучающие метонимию во взрослой речи, указывают следующие ее функции: 1) номинативная; 2) идентификационная; 3) эллиптическая; 4) эстетическая; 5) юмористическая.

В детской речи мы обнаружили следующие функции метонимии.

*Номинативная функция* наблюдается в случае, связанном с дефицитом лексических средств в активном словарном арсенале ребенка, при котором в сознании ребенка соотносятся два объекта действительности: один из них более или менее известен, а другой неизвестен вообще. При сравнении свойства из-

вестного объекта признаются подходящими для именования неизвестного.

– Почему *умер* не играет? Я хочу, чтобы *умер* играл! (в значении похоронная музыка). В данном случае ребенок не знает узального слова и использует перенос по смежности.

Когда нельзя утверждать, что ребенок не знаком с узальным словом, то следует говорить об *идентификационной функции, или функции отождествления*. В результате идентификации происходит уподобление одного объекта другому (группе, образцу). Примером реализации идентификационной функции в детской речи может быть следующий метонимический перенос:

– А я сейчас *публикой* был! (Девочки пели и говорили «Уважаемая публика!»)

Основная функция синекдохи состоит в идентификации объекта через указание на характерную для него деталь, отличительный признак. Следовательно, в следующей детской фразе также реализована идентификационная функция:

– Баба, смотри какой *бантик* идет! (девочка 4-5 лет, показывающая в сторону щенка с ярким бантом).

Часто метонимические словопотребления в речи детей и взрослых наделены *эллиптической функцией*, связанной с законом экономии речевых усилий.

– Ма, дай *таблетку от головы* (Вместо «от головной боли»).

– *Открой мне воду*!

– На *«Солнышке»* остановите! (Имеется в виду остановка общественного транспорта.)

Следует заметить, что одно и то же употребление слова в переносном (метонимическом) значении может выполнять одновременно несколько функций.

В исследуемом нами материале детской речи не было обнаружено ни одного примера метонимии, выполняющей эстетическую или юмористическую функции. Думается, что это не случайно. Дети используют в своей речи метонимию бессознательно, в практических целях. Для создания же метонимии с эстетической или юмористической целью необходимо включение сознания. Такой механизм речи, как метонимический перифраз используется чаще всего в произведениях художественного стиля речи, а в разговорно-бытовом стиле данное явление можно встретить крайне редко. Неудивительно, что в детской речи (разговорной речи) перифраз не был обнаружен.

Однако накопленный нами материал не дает основания утверждать, что в речи детей метонимия не выполняет других функций. Дальнейшая работа позволит шире и разностороннее изучить рассматриваемый нами объект.

#### Библиографический список

1. Арутюнова, Н.Д. Метонимия // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
2. Голева, Н.М. Сравнения в детской речи: дис. ... канд. филол. наук. – Белгород, 1997.
3. Лепская, Н.И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). – М., 1997.
4. Словарь детских словообразовательных инноваций / сост. С.Н. Цейтлин. – СПб., 2006.
5. Фюнфштюк, К. Метафора в сознании детей (на материале детских загадок) // Доклады Всероссийской научной конференции. – Череповец, 1998.
6. Харченко, В.К. Словарь современного детского языка: в 2 т. – Белгород, 2002.
7. Харченко, В.К. Функции метафоры. – М., 2007.
8. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. – М., 2000.
9. Чуковский, К.И. От двух до пяти. – М., 1990.

#### Bibliography

1. Arutyunova, N.D. Metonimiya // Lingvisticheskiy ehnciklopedicheskiy slovarj. – M., 1990.
2. Goleva, N.M. Sravneniya v detskoy rechi: dis. ... kand. filol. nauk. – Belgorod, 1997.
3. Lepskaya, N.I. Yazikh rebenka (Ontogenez rechevoy kommunikacii). – M., 1997.
4. Slovarj detskikh slovoobrazovatel'nykh innovaciy / sost. S.N. Ceytlin. – SPb., 2006.
5. Fyunshtyuk, K. Metafora v soznanii detey (na materiale detskikh zagadok) // Dokladi Vserossiyskoy nauchnoy konferencii. – Cherepovec, 1998.
6. Kharchenko, V.K. Slovarj sovremennogo detskogo yazihka: v 2 t. – Belgorod, 2002.
7. Kharchenko, V.K. Funkcii metaforih. – M., 2007.
8. Ceytlin, S.N. Yazikh i rebenok. Lingvistika detskoy rechi. – M., 2000.
9. Chukovskiy, K.I. Ot dvukh do pyati. – M., 1990.

Статья поступила в редакцию 16.07.14

УДК 81'37

Voronova N.G. **A TYPE OF A LANGUAGE ABILITY OF A.S. MAKARENKO.** The article is devoted to the description of A.S. Makarenko's type of a language ability. A Language ability is revealed and described on the basis of the material of his private letters. The author pays more attention to a certain type of verbal associations. The row of syntagmatically related meanings of the polysemantic word presents these associations at the verbal-semantic level of structures the language personality. This allows drawing a conclusion about the semasiological syntagmatic type of his language ability.

**Key words:** language personality, language ability, semasiological type of language ability, blending of meanings.

**Н.Г. Воронова**, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания ФГБОУ ВПО «Алтайская гос. педагогическая академия», г. Барнаул, E-mail: ngvoronova@mail.ru

## ТИП ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ А.С. МАКАРЕНКО

Статья посвящена описанию типа языковой способности А.С. Макаренко. Языковая способность выявляется и описывается на материале частных писем. Автор отдает предпочтение определенному типу вербальных ассоциаций, которые на вербально-семантическом уровне структуры языковой личности представлены рядом синтагматически связанных значений многозначного слова. Что позволяет сделать вывод о семасиологическом синтагматическом типе его языковой способности.

**Ключевые слова:** языковая личность, языковая способность, семасиологический тип языковой способности, совмещение значений.

Качество языковой способности (далее – ЯС) носителя языка мы рассматриваем как типное качество, что означает его предопределенность и неизбежность для языковой личности – качество ЯС не может быть произвольно изменено. Оно предопределяет, как мы ранее отмечали в [1–3], способ лексико-семантического означивания в предложении при передаче субъективно значимой информации, поскольку именно в нем актуализируется значение слова и тем самым его значимость как элемент значения. Этот способ проявляется в направленности речевой деятельности субъекта на определенный структурно-языковой тип вербальных ассоциаций, выявить который позволяет анализ лексико-семантической системности на вербально-семантическом уровне структуры языковой личности.

Автор текста с семасиологическим синтагматическим типом ЯС выражает индивидуальный смысл путем совмещения значений многозначного слова в контексте предложения. Контекст предложения в речевых произведениях языковой личности с этим типом ЯС не содержит достаточных указаний для выбора лишь одного из значений многозначного слова, либо «не препятствует одновременной реализации более чем одного значения» [4, с. 43] при передаче автором субъективно значимой информации. В результате в предложении текста, созданного языковой личностью с семасиологическим синтагматическим типом ЯС, может быть выявлено «совмещением означаемых», «когда одно неразложимое означаемое имеет несколько значений, которые позволяют ясно анализировать мнемонические ассоциации» [5, с. 164], или, иначе, «совмещение значений» [6, с. 26]. Для семасиологического синтагматического типа ЯС характерно употребление слова (слов) в контексте предложения, значения которого линейно соотносятся. Они либо «склеены» – объединены в пределах одного слова (высказывания), но отчетливо различны, либо «сплавлены» – образуют единство с сохранением ощущения их разности [6, с. 27–28].

Тип ЯС А.С. Макаренко на вербально-семантическом уровне определялся нами путем анализа лексико-семантической системности в контексте предложений в текстах частных писем. Автор частного письма свободен в своих речевых проявлениях, что делает частное письмо «очень субъективным жанром» [7, с. 179], особенности которого во многом обусловлены личностью автора. Неизбежное отражение в частном письме языковой личности автора позволяет использовать языковой материал письма для экспликации типа языковой способности.

Семантика слов в контексте предложений определялась нами с помощью словарей – Нового толково-словообразовательного словаря русского языка Т.Ф. Ефремовой (URL: <http://poiskislov.com/>), **Большого толкового словаря** русского языка под ред. С.А. Кузнецова (URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/>), Толкового словаря русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой (URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian->

[dictionary-Ozhegov.htm](http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/15/ma264321.htm)), Словаря русского языка в 4-х томах (URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/15/ma264321.htm>), Толкового словаря русского языка в 4-х томах под ред. Д.Н. Ушакова (URL: <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp>). В тексте работы они обозначены в приведенном порядке (I), (II), (III), (IV) и (V).

В качестве примера приведем описание письма А.С. Макаренко, адресованного В.Я. Костецкой и датированного 17 декабря 1916 г. [8, с. 7]. В этом письме нет традиционных формул зачина (приветствие и обращение) и концовки (итоговые фразы, прощание и проч.). Оно начинается прямым обращением к адресату: *Мне так неудержимо и так просто захотелось Вас приветствовать, что, как видите, я себе в этом не решился отказать...* В контексте этого предложения более одного значения реализуют лексемы НЕУДЕРЖИМО и ПРОСТО. Выражение *неудержимо захотелось приветствовать* может быть понято одновременно в двух значениях – адресант не удержался от того, чтобы поприветствовать (ему трудно было удержаться от действия), и не смог побороть желание сделать это (ему трудно было побороть желание сделать). Выражение *просто захотелось приветствовать* также может быть понято одновременно в двух значениях, что позволяет говорить о возможности совмещения значений данной лексемы в контексте предложения: в качестве наречия лексема ПРОСТО реализует значение «Как-то случайно, без особого намерения» (V), как ограничительная частица значение «Лишь, только, всего-навсего» (IV). Таким образом, выражение *просто захотелось приветствовать* может быть понято в двух смыслах – захотелось лишь, только, всего-навсего приветствовать (не более того) и захотелось сделать это без особого намерения. В контексте этого предложения глагол ВИДЕТЬ в составе выражения *как видите* реализует «одновременно два разных значения (на что указывают разные элементы контекста) – зрительного восприятия и знания-понимания (видения «мысленным взором»)» [6, с. 29], т.е. как вам теперь ясно. А.А. Зализняк определяет этот вариант совмещения значений как «осцилляцию», «когда два или более различных значения присутствуют в слове одновременно, что создает эффект «мерцания»» [6].

В контексте предложения (2) *...Лучше всего было бы послать Вам только одно слово Привет!..* мы выделили слова ЛУЧШЕ и ТОЛЬКО, поскольку «значение, которое они выражают в данном тексте, является результатом некоего синтеза разных словарных значений этих слов» [6, с. 29]. Для первого слова это значения сравнительной степени наречия («в полном соответствии с назначением») и частицы («предпочтительнее, вернее») (IV). Для второго – значения «1. нареч. ограничительное. При числительном (также и при пропущенном «один»), со словом «всего» или без него, употр. в знач. не больше, чем..., как раз. (...) 2. нареч. То же, при любом слове, со словом «всего»

или без него, употр. в знач. исключительно, единственно, т.е. ничего другого (не делает, не сделал), кроме (указанного данным глаголом); никто другой, ничто другое, кроме (указанного предмета); никаким другим способом, ни в какое иное время и т. п.» (V).

Контекст предложения (3) *Но уж такова слабость наша* не позволяет с точностью определить, какое из значений слова СЛАБОСТЬ в нем реализуется: «4. кого-чего или чья. Слабое, уязвимое место, несовершенство кого-, чего-л.» (IV); «4. перен. Страсть, порочная привычка, недостаток, от к-рого кому-н. трудно освободиться, воздержаться» (V). По-видимому, здесь следует говорить об эффекте «мерцания» или «склеивания».

В предложении (4) *Впрочем, очень может быть, что это письмо не произведет на Вас неприятного впечатления, а если оно заставит Вас хоть раз улыбнуться над этим наивным лепетом, то и совсем хорошо* устойчивое словосочетание ПРО-ИЗВЕСТИ ВПЕЧАТЛЕНИЕ реализует два связанных значения: письмо не окажет негативного воздействия и тем самым не вызовет негативное мнение, оценку. В выражении наивным лепетом лексема НАИВНЫЙ может реализовывать значения «|| Выражающий простодушие, доверчивость, проникнутый ими. || Безыскусственно-простой, непосредственный» (MAC), а лексема ЛЕПЕТ значения «1) а) Неясная, несвязная речь. 3) перен. Неубедительные рассуждения, объяснения» (I).

В пятом предложении письма *Подумайте, лишней улыбкой станет у Вас больше, а так как это будет сделано не для чьих-нибудь глаз, то, стало быть, и улыбка Ваша будет искренняя* выражение для чьих-нибудь глаз может пониматься в двух значениях: «чтоб показать, для обозрения» и «напоказ, для виду, с целью обратить внимание на что-н.», создавая тем самым эффект «мерцания». То же самое, очевидно, можно сказать и о слове ЛИШНИЙ, которое в контексте предложения может реализовывать значения «1. Превышающий нужное или установленное количество, остающийся сверх этого количества. 3. Добавочный, дополнительный» (IV), различающиеся семантикой «сверх» (более того, что есть) и «еще» (вдобавок к тому же).

В предложении (6) *Это и значит, что я так мало хочу, это значит только, что марка не пропала даром* выражение не пропала даром означает, что марка не оказалась бесполезной, ненужной: в результате того, что она была наклеена на конверт, письмо было доставлено адресату.

Устойчивое выражение в начале предложения (7) *Вот и все, поверьте, без всякой скрытой хитрости пишу* в функции заключения реализует значение «больше сказать, прибавить нечего» (IV), указывая тем самым на исчерпывающий характер сказанного. Возможно, оно выступает и в ограничительной функции, приобретая в контексте предложения значение «не более и не менее» (того, что было сказано). Лексема ХИТРОСТЬ в контексте предложения может реализовывать значения «2. Притворство с каким-л. умыслом. 4. Разг. Что-л. неясное, непонятное, скрытый смысл чего-л.» (IV). На первый взгляд, излишнее для этой лексемы определение СКРЫТЫЙ («2. в знач. прил. Не обнаруживаемый явно, скрываемый, тайный» (IV)) исключает реализацию еще одного значения многозначного слова: «3. Разг. Изобретательность, мастерство, искусство в чем-л. || То, что требует особого искусства, умения» (IV).

В контексте предложения (8) *Ведь я просто пишу, а не для чего-нибудь* «склеиваются» два значения слова ПРОСТО: «без особых причин, целей, намерений» и «открыто, бесхитростно, прямо, без церемоний». Как отмечает А.А. Зализняк, «Случаи «склеивания» одинаковых означающих, имеющих различные означаемые, обычно не замечаются ни говорящим, ни слушающим, но при их обнаружении «расклеивание» не представляет ни малейшего труда и проходит совершенно безболезненно для смысла предложения в целом» [6, с. 27]. В этом случае могут быть выделены такие отчетливо различные понимания: «я вам пишу без особых причин, целей, намерений, а не для чего-нибудь». И «я вам пишу прямо (откровенно, бесхитростно), а не для того, например, чтобы схитрить или скрыть что-то» (ср.: *Я женщина простая, хитрить не могу; я не умею скрыть своих чувств перед Меропой Давыдовной, не буду скрывать и перед вами.* А. Островский, Волки и овцы (IV)).

В контексте предложения (9) *Когда два человека встречаются ежедневно, они все равно приветствуют друг друга* «склеиваются» два значения слова ВСТЕЧАТЬСЯ: «1. Сойтись с кем-л., идя, двигаясь с разных сторон. 2. Сойтись с кем-л. для

совместного проведения времени, деловой беседы и т. п.; увидеться» (IV). Сочетание ВСЕ РАВНО в контексте предложения реализует значения «1. Наречие. То же, что «в любом случае, при любых обстоятельствах» и «3. Частица (в предложении с противительным, условным, уступительным союзом). Служит для усиления противопоставления сказанному ранее; то же, что «всё-таки, тем не менее» (II). Союз КОГДА в этом случае может рассматриваться и как временной, и как условный.

В контексте предложения (10) *Тем более естественно такой славной паре, как мы с Вами, иногда обмениваться салютом* «склеиваются» два значения лексемы ЕСТЕСТВЕННО: «нормально» и «обычно» («ЕСТЕСТВЕННЫЙ прил. 6) Соответствующий чему-л. общепринятому; нормальный, обыкновенный. 7) Непринужденный, обычный» (I)). Слово СЛАВНЫЙ в контексте предложения имеет диффузное значение, о чем, в частности, свидетельствуют расхождения в описании значений этого слова в различных толковых словарях: «СЛАВНЫЙ. 2. Разг. Располагающий к себе своими достоинствами, качествами, очень хороший» (IV); «СЛАВНЫЙ, -ая, -ое (разг.). Очень хороший, приятный, симпатичный» (III); «3. только полн. Разг. Располагающий к себе, хороший, милый, симпатичный. С. парень. С. старикан. С.-ая девушка. С. малый» (II); «2. только полн. формы. Очень хороший, приятный, милый, симпатичный (разг.)» (V). Словосочетание ОБМЕНЯТЬСЯ САЛЮТОМ может пониматься в прямом значении – ответить на салют (привет) салютом, но может рассматриваться и как аналитическая номинативная единица со значением «поздороваться».

Устойчивое словосочетание ВОТ И ВСЕ, из которого состоит предложение (11), как мы уже отмечали выше, может реализовывать два значения: «больше сказать, прибавить нечего» (MAC), указывая тем самым на исчерпывающий характер сказанного. В значении «не более и не менее» (того, что было сказано) оно реализует ограничительную функцию.

В предложении (12) *У Вас есть воображение представьте себе, что король некой страны приказывает сделать в честь Вашего существования 7 выстрелов из старой пушки* лексемы в составе придаточного изъяснительного могут пониматься однозначно. В то же время все придаточное может рассматриваться как аналитическая номинативная единица с общим значением «салютовать», т.е. произвести (производить) салют – «приветствие, отдавание чести кому-н. выстрелами, выкидыванием флага, опущением знамен и другими условными знаками» (V).

В предложении (13) *Ведь приятно же это для Вас слово ПРИЯТНО* в сочетании с местоимением может одновременно реализовывать два «отчетливо разных» значения, что позволяет говорить о совмещении значений по типу «склеивания». **Приятно**, т.е. доставляет удовольствие, радует то, что делается **для вас** («1. В пользу, ради кого-чего-н.; предназначенная кому-чему-н.» (V)). **Приятно**, т.е. привлекательно это **для вас** («5. Указывает на предмет или лицо, по отношению к к-рому имеет силу какое-н. качество, состояние» (V)).

В контексте предложения (14) *Это во всяком случае не глупее многих человеческих разговоров, объяснений, объятий, поцелуев и ссор* фразеологизм ВО ВСЯКОМ СЛУЧАЕ может прочитываться в двух своих значениях: «по крайней мере» и «однако, все же, все-таки». В первом фразеологизм ограничивает сферу этого «человеческими разговорами, объяснениями, объятиями, поцелуями и ссорами», во втором противопоставляет это разговорам, объяснениям и проч. Лексема ГЛУПЫЙ в контексте предложения реализует следующие значения: «ГЛУМНЫЙ. 2. Выражающий умственную ограниченность, отсутствие ума. 3. Свидетельствующий о недостатке ума, лишенный разумной содержательности, целесообразности» (IV); «глупый 3) а) перен. Лишенный разумного содержания; бессмысленный (о поступках, поведении, словах). б) Отличающийся неглубоким, поверхностным содержанием. в) разг. Нелепый, неуместный» (I). «Расклеивание» значений приводит к следующему пониманию смысла высказывания: *это не глупее глупых (мало- или бессодержательных) разговоров, глупых (неразумных) объяснений, глупых (неуместных) объятий и поцелуев, глупых (бессмысленных, нелепых) ссор.*

В контексте последнего предложения письма *Если Вы будете более радостны, чем за минуту до этого, не откажите мысленно поздравить меня с лишним хорошим днем* явление совмещения значений обнаружено не было.

Анализ контекстной семантика показал, что во всех предположениях письма за исключением последнего есть совмещение значений разного вида – «склеивание», «мерцание», «сплав». Системные отношения лексем или сем иного рода (например, синонимия или аналитические номинативные единицы) в составе предложений либо не были выявлены, либо не частотны. Мы

исходим из предположения, согласно которому данное явление свидетельствует о направленности речевого действия на определенный структурно-языковой тип вербальных ассоциаций семасиологический синтагматический, что позволяет нам сделать предварительный вывод о типе языковой способности А.С. Макаренко.

#### Библиографический список

1. Воронова, Н.Г. Асимметричный дуализм языкового знака и качество языковой способности // Современные проблемы лингвистики и лингводидактики: концепции и перспективы: материалы Второй междунар. заоч. научно-методич. конф. – Волгоград, 2012.
2. Воронова, Н.Г. Явление «некаламбурного совмещения значений» в текстах писем Ф.М. Тютчева // Языковая и речевая коммуникация в семиотическом, функциональном и дискурсивном аспектах: материалы Междунар. науч. конф. – Волгоград, 2012.
3. Воронова, Н.Г. Лингвоперсоналогическое моделирование языковой способности // Вестник АлтГПА. – 2013. – № 14-15.
4. Литвин, А.Ф. Многозначность слова в языке и речи: учеб. пособ. для пед. вузов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» – М., 1984.
5. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М., 1955.
6. Зализняк, А.А. Феномен многозначности и способы ее представления // Вопросы языкознания. – 2004. – № 2.
7. Фесенко, О.П. Фразеология эпистолярных текстов А.С. Пушкина в семантическом, стилистическом и функциональном аспектах: дис. ... канд. филол. наук. – Омск, 2003.
8. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост. М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – М., 1986. – Т. 8.

#### Bibliography

1. Voronova, N.G. Asimmetrichniy dualizm yazykovogo znaka i kachestvo yazykovoy sposobnosti // Sovremennye problemih lingvistiki i lingvodidaktiki: koncepcii i perspektivih: materialih Vtoroy mezhdunar. zaoch. nauchno-metodich. konf. – Volgograd, 2012.
2. Voronova, N.G. Yavlenie «nekalamburnogo sovmetheniya znacheniy» v tekstakh pisem F.M. Tyutcheva // Yazykovaya i rechevaya kommunikaciya v semioticheskom, funkcionalnom i diskursivnom aspektakh: materialih Mezhdunar. nauch. konf. – Volgograd, 2012.
3. Voronova, N.G. Lingvopersonologicheskoe modelirovanie yazykovoy sposobnosti // Vestnik AltGPA. – 2013. – № 14-15.
4. Litvin, A.F. Mnogoznachnost slova v yazyhke i rechi: ucheb. posob. dlya ped. vuzov po spec. № 2103 «Inostr. yaz.» – M., 1984.
5. Balli, Sh. Obshaya lingvistika i voprosih francuzskogo yazyhka. – M., 1955.
6. Zaliznyak, A.A. Fenomen mnogoznachnosti i sposobi ee predstavleniya // Voprosih yazyhkoznaniya. – 2004. – № 2.
7. Fesenko, O.P. Frazеologiya ephistol'yarnihkh tekstov A.S. Pushkina v semanticheskom, stilisticheskom i funkcionalnom aspektakh: dis. ... kand. filol. nauk. – Omsk, 2003.
8. Makarenko, A.S. Pedagogicheskie sochineniya: v 8 t. / sost. M.D. Vinogradova, A.A. Frolov. – M., 1986. – T. 8.

Статья поступила в редакцию 18.07.14

УДК 82-5

#### *Suhoterina T.P. LETTERS FROM A WAR FRONT AS A GENRE OF THE NATURAL WRITTEN RUSSIAN SPEECH.*

The research work is carried out in the same direction with other actual and actively developed directions of modern linguistics – genre studies. It is also devoted to consideration of letters from a war front as a genre of natural written language. The object of the research is the letters from the war front, as one of the most widespread types of communication during the days of the Great Patriotic War. The description of a front letter as a genre of natural written language is carried out within a communicative and semiotics model.

**Key words:** letters from a war front, speech genre, natural written language, daily occurrence, communicative and semiotics model.

*Т.П. Сухотерина, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания ФГБОУ ВПО «Алтайская гос. педагогическая академия», г. Барнаул, E-mail: tatsu81@mail.ru*

## ФРОНТОВОЕ ПИСЬМО КАК ЖАНР ЕСТЕСТВЕННОЙ ПИСЬМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ

Статья выполнена в русле одного из актуальных и активно разрабатываемых направлений современной лингвистики – жанроведения и посвящена рассмотрению фронтового письма как жанра естественной письменной речи. Объектом исследования является фронтовое письмо – один из самых распространенных видов коммуникации в годы Великой Отечественной войны. Описание фронтового письма как жанровой разновидности естественной письменной речи осуществляется по параметрам коммуникативно-семиотической модели.

**Ключевые слова:** фронтовое письмо, речевой жанр, естественная письменная речь, повседневность, коммуникативно-семиотическая модель.

Фронтовое письмо является частью эпистолярного наследия общества вообще и эпохи Великой Отечественной войны, в частности. Фронтовое письмо – это один из традиционных способов передачи / получения информации в годы Великой Отечественной войны. Фронтовое письмо имеет длительную историю изучения. Оно изучалось как исторический, источниковедческий, археологический, документоведческий объект (феномен). Межличностная переписка, письменное общение, безусловно, приносят душевное успокоение, помогают установить духовную связь между людьми, взаимопонимание. «Эпистолярное общение во все времена высоко ценилось, а оставленное потомкам эпистолярное наследие великих и «маленьких» людей раскрывает духовный мир человека, расширяет временные пространственные рамки» [1, с. 262].

Целью данной статьи является рассмотрение фронтового письма как жанра естественной письменной речи (далее – ЕПР). Под термином «естественная письменная речь» понимается «речевая деятельность (и ее результат – тексты), которая занимает свое место в парадигме, построенной по координатам «устная / письменная»; «естественная / искусственная» (искусная) речь, обладающая признаками письменной формы, спонтанностью и непрофессиональностью исполнения» [2, с. 4], это такой вид письменно-речевой деятельности, когда «видение открывается не через язык, а через письмо, а точнее, через руку, старательно выводящую буквы в особых ритмах телесного чувства» [3, с. 36]. Естественная письменная речь и ее жанровые разновидности стали объектом лингвистического, жанроведческого изучения сравнительно недавно. Для описания фронтового пись-

ма применяется методическая процедура анализа текстов естественной письменной речи по параметрам коммуникативно-семiotической модели (далее – КСМ), специально разработанной для исследования жанров естественной письменной речи.

КСМ включает 12 параметров: автор; адресат; функция-цель; знак, то есть текст (дикуттно-модусное содержание); графико-пространственный параметр; орудие и средство создания; материальный субстрат знака; место расположения знака; среда коммуникации; коммуникативное время; ход коммуникации; социальная оценка. В рамках настоящей статьи остановимся на рассмотрении фронтового письма по некоторым параметрам представленной модели.

**Автор**, согласно КСМ, – создатель текста; это один из важнейших параметров, поскольку именно те или иные характеристики автора, его индивидуальные особенности, отражающиеся в высказывании, играют большую роль при создании текста. Автор – субъект текстообразования, «создавая текст определенного жанра, выступает в прагматически обусловленной роли или ролях – таких, которых требует этот вид текста» [4, с. 31]. Речевое поведение каждого конкретного человека, носителя языка, обусловлено коммуникативной ситуацией, а также «...языковым и культурным статусом, социальной принадлежностью <...> психическим типом, мировоззрением, особенностями биографии и другими константными и переменными параметрами личности» [5, с. 34].

Автор «неканонизованных видов письменного языка» (рядовой носитель языка) создает не научную или художественную, а повседневную картину мира, структурированную с учетом функций и ценностей, которые составляют жизнь человека в быту, на работе, на отдыхе и т.д. В своих собственных письмах, народных мемуарах, дневниках языковая личность естественна, это личность в чистом виде, автор «играет» самого себя [6, с. 30-31].

Автором фронтовых писем является участник Великой Отечественной войны. Эти люди писали просто, откровенно. Их интересовали самые мелкие бытовые подробности жизни родных и близких вдали от линии фронта, жизнь и люди, по которым они тосковали и за которых беспокоились, им они передавали многочисленные приветы.

*«Во-первых, спешу сообщить, что жив, здоров того раз-решите и вам пожелать... Ну как вы живете, как здоровье? Лидя наверно начала учиться. Как получите деньги, приобретайте продукты питания, а также Лиде одежду, обувь и себе. Что от Петра есть? Передавайте братьям привет, родным и знакомым, Черкашину».*<sup>1</sup>

Проанализировав фациент «Автор фронтового письма» на основе имеющегося материала, можем выделить следующие коммуникативные характеристики автора:

**1. Моноавтор / полиавтор.** Как правило, автором фронтового письма является одно лицо, и оно занимает все пространство текста.

**2. Автор-скриптор / автор креативного типа.** Учитывая среду коммуникации, условия, в которых создается фронтовое письмо, порой отсутствие времени на обдумывание и написание письма, авторами фронтовых писем являются люди типа «скриптор», для которых не характерно приукрашивание событий, украшение письма (нет поэтизации действительности); они стараются фиксировать информацию, точно описывать события, стремятся к объективности.

**3. Открытый / закрытый автор.** Считаем, что по типу коммуникации автор фронтового письма представляется как закрытый. Фронтовые письма помещаются либо в конверт, либо сворачиваются в треугольники.

**4. Автор эмоциональный / автор безэмоционального типа.** Для анализируемых текстов фронтовых писем характерны эмоциональная лексика, эмоционально-оценочные средства, используемые авторами, поэтому автор фронтового письма может быть охарактеризован как автор эмоционального типа, например:

*«Милая Ирочка! Из-за проклятого расстояния у меня получается, как у Иванушки-дурачка, который на похоронах веселился, а на свадьбе вел себя, как на похоронах...».*

*«Что мне еще очень неприятно – это мои замечания и отзывы о твоём товарище, Ване. Теперь я вижу, как в некоторых заключениях я был не прав...».*

*«Находимся около одной важной высоты занятой немцам. Скоро им придется покинуть насиженное место».*

*«Смерть Вашего сына мы тяжело пережили. Он погиб как один из храбрых. За его смерть мы отомстим этим проклятым извергам, сотрем их с лица земли. Крепко жму руку».*

**5. Эксплицированный / неэксплицированный.** Автор фронтового письма представляется как эксплицированный, он всегда выражен, назван. Авторское начало эксплицировано в текстах писем личными местоимениями, личными формами глаголов, подписью: «спешу сообщить, что жив»; «я вам выслал две тысячи рублей»; «моя жизнь проходит попрежнему», «Ваш сын Петр» и др.

Фронтовое письмо является разновидностью частного письма, которое, по мнению Н.И. Белуновой, политематично и полифункционально в силу того, что не предназначено для публикации [7]. Автор такого свободен в своих речевых проявлениях, а это, по словам О.П. Фесенко, делает данную жанровую разновидность «очень субъективным жанром» [8, с. 179]. Особенности такого письма во многом обусловлены «личностью автора, который не может отстраниться от излагаемой им информации, реализует свое «Я» в каждой строке, в каждом слове эпистолярного текста» [8, с. 179].

*«Моя жизнь проходит попрежнему и почти однообразно. Правда сдала в печать с другим сборник стихов, который в этом году должен выйти. Сейчас все свободное время уделяю на самообразование по литературе и понемногу пишу сам. Как не странно, но до сих пор на пути моем два стремления – одно литература, а второе медицина, которую я стал почему-то ненавидеть, чем любить».*

**Адресат** – это не просто читатель фронтового письма, это «избранный читатель», на которого ориентируется и к которому непосредственно обращается автор, то есть лицо, которому адресовано сообщение, фронтовое письмо. Также адресатом может быть «потенциальный читатель, который является элементом среды» [2, с. 8], то есть любое лицо, которое оказалось свидетелем речевого общения – «наадресат» [9, с. 323]. Так, к примеру, элементом среды коммуникации в фронтовых письмах может являться военная цензура. Некоторые строки фронтовых писем, в которых содержалась важная информация (не для распространения), зачеркивались, а на таком письме (треугольнике или конверте) ставился штамп, например: «ПРОСМОТРЕНО Военной Цензурой АМ/37».

Адресат – это также важный признак речевого жанра. Согласно точке зрения М.М. Бахтина, обращенность к кому-либо в высказывании является «конституирующим признаком высказывания» [9, с. 290]. Адресат имеет особое значение в жанровой организации высказывания. Однако необходимо разграничивать признаки адресата, свойственные определенным типам жанров и индивидуальные признаки адресата, составляющие личностное начало (ср. фронтовое письмо в официальные органы и фронтовое письмо семье, другу, близкому человеку, написанное одним автором).

Описание жанровых признаков адресата фронтового письма можно проводить по нескольким параметрам.

**1. Моноадресат / полиадресат.** Адресатом фронтовых писем может быть как одно лицо, так и несколько.

**2. Свой / чужой** (по статусному параметру, по типу взаимоотношений с автором). В жанре «Фронтовое письмо» выделяется, как правило, «свой» адресат, близкий, родной человек (родители, братья, сестры, супруги). Но в некоторых письмах адресат может быть охарактеризован как «чужой». Это человек, посторонний для автора, но с которым он вступает в контакт, например:

*«Уважаемые товарищи Владимирцевы! Письмо, которое Вы писали своему сыну я получил. Сообщаю, что сын Ваш Ваш погиб в борьбе с немецкими оккупантами за нашу Родину 26/VII - 43 г.».*

*«В основном, что я хочу Вам в своем письме сообщить, это печальную весть о Вашем брате. Ваш брат в боях за Родину погиб 6.10.1944 года. А пока до свидания».*

**3. Эксплицированный / неэксплицированный.** Фронтовое письмо представляет собой жанр, в котором адресат эксплицитно выраженный. Адресат в тексте фронтового письма эксплицирован, назван. Коммуникативная установка автора целе-

<sup>1</sup> Здесь и далее в приведенных примерах из текстов фронтовых писем сохранены авторская орфография и пунктуация.

направленна, адресат непосредственный, в текстах, как правило, присутствует обращение: «Здравствуйте, дорогие Дядя и Леля!», «Здравствуй, Нина», «Милая Ирошка!» и др.

**4. Близкий / далекий.** С точки зрения пространственного параметра (адресат присутствует рядом или нет), адресат фронтального письма может быть охарактеризован как далекий, находящийся далеко, не владеющий определенной информацией, которую ему сообщает автор.

**Функционально-целевой параметр фронтального письма.** Фронтальное письмо как речевой жанр представляет собой полифункциональный жанр. Рассмотрим некоторые функции, реализуемые в жанре «Фронтальное письмо».

**1. Коммуникативная функция (функция общения).** В ходе формирования дискурса уже на стадии возникновения коммуникативного намерения пишущий ориентируется на ту или иную социально-коммуникативную ситуацию, на ту или иную модальность общения (конфликтную, центрированную, кооперативную); именно на этом этапе у говорящего появляется – пока еще смутная – общая цель (интенция, иллюзия) высказывания [10].

М.М. Бахтин отмечал, что определяющей чертой речевого жанра является коммуникативная цель, «которая определяет типы или жанры человеческого общения, в рамках которых формируются характерные для коммуникации ролевые структуры и виды модальности» [11, с. 648]. Рассмотрение любого речевого жанра не представляется возможным без понимания реализации коммуникативного замысла говорящего.

Коммуникативная цель фронтального письма реализуется с учетом установки на диалогичность, то есть во внимание берется направление мнения автора на адресата. Коммуникативная цель, которую преследует автор фронтального письма, формируется во внеязыковой действительности и определяется ситуативным фактором. Результатом коммуникативной функции является «установление контакта автора с адресатом с целью последующей передачи ему сообщения и воздействия на него» [12,

с. 146]. Коммуникативная функция для фронтального письма является главной, поскольку «все остальные функции могут реализовываться исключительно в акте коммуникации как отдельные ее характеристики, доминирующие или периферийные для него» [12, с. 147].

**2. Информативная функция** – вступление в общение, имеющее целью сообщение чего-либо, передача информации от автора к адресату. При передаче информации, по мнению А.В. Курьянович, «происходит авторская «обработка» информации. Адресант пропускает весь материал через призму собственного восприятия, осуществляя его отбор в соответствии с системой своих ценностных параметров» [12, с. 147].

Автор фронтального письма сообщает о своем состоянии («Во-первых, спешу сообщить, что жив, здоров...»); о фронте, боевых действиях («На «фронтах» наших границ пока все спокойно»; «Завтра иду в бой»); о фактах фронтальной повседневности; о погоде («Погода наступила довольно суровая. Мороз с ветром»); о знакомых («Я от Черкашина получил одно письмо. Он будет работать в школе») и др.

**3. Мемориальная (памятная, документальная) функция.** В текстах фронтальных писем содержится ценная информация о событиях, участниками которых были авторы писем, о фронтальной повседневности, о людях, о жизни в пределах линии фронта. Кроме этого, «солдатские письма позволяют восстановить образ жизни и мыслей, чувства и надежды наших отцов и дедов, защищавших Родину в годы Великой Отечественной войны» [13].

Таким образом, фронтальное письмо представляет собой жанр естественной письменной русской речи, выработанный народной культурой, имеющий свои характеристики. Дальнейшее исследование фронтального письма в жанроведческом аспекте позволит выявить жанрообразующие признаки фронтального письма, а также доминантные и детерминантные признаки исследуемого жанра.

#### Библиографический список

1. Дмитриева, Е.Ф. Частно-официальное письмо-просьба как жанровая разновидность и форма реализации естественной письменной речи // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты: материалы конф. – Барнаул, 2002. – Ч. I: Проблемы письменной речи и развитие языкового чувства.
2. Лебедева, Н.Б. Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования // Вестник БГПУ: Гуманитарные науки. – 2001. – № 1.
3. Подорога, В.А. Евнух души. Позиция чтения и мир Платонова // Параллели. – М., 1991. – Вып. 2.
4. Будагов, Р.А. Человек и его язык. – М., 1974.
5. Никитина, С.Е. Языковое сознание и самосознание личности в народной культуре // Язык и личность. – М., 1989.
6. Сухотерина, Т.П. Жанры естественной письменной речи. Народные мемуары: монография / Т.П. Сухотерина, Н.Б. Лебедева, Н.Г. Воронова, Е.Ф. Дмитриева, О.С. Панкратова. – Барнаул, 2012.
7. Белонова, Н.И. Диалогизация как доминантная категория текста дружеского письма // II международный конгресс исследователей русского языка. Русский язык: исторические судьбы и современность. Труды и материалы. – М., 2004.
8. Фесенко, О.П. Фразеология эпистолярных текстов А.С. Пушкина в семантическом, стилистическом и функциональном аспектах: дис. ... канд. филол. наук. – Омск, 2003.
9. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров // Собр. соч.: в 7 т. – М., 1996. – Т. 5.
10. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М., 1998.
11. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
12. Курьянович, А.В. Функциональные возможности эпистолярного дискурса как особой формы межличностной коммуникации // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 9(87).
13. Калыев, В. Фронтальные дневники и солдатские письма [Э/р]. – Р/д: <http://odinnadz.blogspot.ru/2012/08/frontovye-dnevnik-i-soldatskie-pisma.html>

#### Bibliography

1. Dmitrieva, E.F. Chastno-oficialnoe pis'mo-pros'ba kak zhanrovaya raznovidnost' i forma realizacii estestvennoy pis'mennoy rechi // Estestvennaya pis'mennaya russkaya rech': issledovatel'skiy i obrazovatel'nyy aspektih: materialih konf. – Barnaul, 2002. – Ch. I: Problemih pis'mennoy rechi i razvitie yazykovogo chuvstva.
2. Lebedeva, N.B. Estestvennaya pis'mennaya russkaya rech' kak objekt lingvisticheskogo issledovaniya // Vestnik BGPU: Gumanitarniye nauki. – 2001. – № 1.
3. Podoroga, V.A. Evnuh dushi. Poziciya chteniya i mir Platonova // Paralleli. – M., 1991. – Vihp. 2.
4. Budagov, R.A. Chelovek i ego yazhik. – M., 1974.
5. Nikitina, S.E. Yazykovoe soznanie i samosoznanie lichnosti v narodnoy kul'ture // Yazhik i lichnost'. – M., 1989.
6. Sukhoterina, T.P. Zhanrih estestvennoy pis'mennoy rechi. Narodniye memuarih: monografiya / T.P. Sukhoterina, N.B. Lebedeva, N.G. Voronova, E.F. Dmitrieva, O.S. Pankrashova. – Barnaul, 2012.
7. Belunova, N.I. Dialogizatsiya kak dominantnaya kategoriya teksta druzheskogo pis'ma // II mezhdnarodniy kongress issledovateley russkogo yazhika. Russkiy yazhik: istoricheskie sud'bi i sovremennost'. Trudi i materialih. – M., 2004.
8. Fesenko, O.P. Frazzeologiya ehpisto'yarnikh tekstov A.S. Pushkina v semanticheskom, stilisticheskom i funktsional'nom aspektakh: dis. ... kand. filol. nauk. – Omsk, 2003.
9. Bakhtin, M.M. Problema rechevikh zhanrov // Sobr. soch.: v 7 t. – M., 1996. – T. 5.
10. Gorelov, I.N. Osnovih psikholingvistiki / I.N. Gorelov, K.F. Sedov. – M., 1998.
11. Bakhtin, M.M. Ehstetika slovesnogo tvorchestva. – M., 1979.
12. Kur'yanovich, A.V. Funktsional'niye vozmozhnosti ehpisto'yarnogo diskursa kak osoboy formih mezhlichnostnoy kommunikacii // Vestnik TGPU. – 2009. – Vihp. 9(87).
13. Kalyaev, V. Frontovye dnevniki i soldatskie pis'ma [Eh/r]. – R/d: <http://odinnadz.blogspot.ru/2012/08/frontovye-dnevnik-i-soldatskie-pisma.html>

Статья поступила в редакцию 17.07.14

УДК 82

*Sarbalayev Zh. T. FROM THE HISTORY OF THE ADJECTIVE IN THE KAZAKH LANGUAGE.* The article is dedicated to one of the most important aspects of the history of Kazakh: it discusses the development of adjectives as a grammatical class in the Kazakh language. The paper considers different ways of formation of adjectives in the Kazakh language, such as, root adjectives, adjectives of a verbal origin and affixational formation of adjectives.

**Key words:** adjective, history of language, Kazakh language, Turkic languages, word formation, affixation, root, morpheme, derived adjectives, linguistics.

**Ж.Т. Сарбалаев**, канд. филол. наук, проф. казахской филологии, декан гуманитарно-педагогического факультета Павлодарского гос. университета им. С. Торайгырова, г. Павлодар, E-mail: [mergaliev\\_d@mail.ru](mailto:mergaliev_d@mail.ru)

## ИЗ ИСТОРИИ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В КАЗАХСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена одному из важных аспектов истории казахского языка: рассматривается вопрос развития имен прилагательных как грамматического класса в казахском языке. Рассматриваются разные пути образования имен прилагательных в казахском языке такие, как корневые прилагательные, прилагательные глагольного происхождения и аффиксальное образование имен прилагательных.

**Ключевые слова:** имя прилагательное, история языка, казахский язык, тюркские языки, словообразование, аффиксация, корень слова, морфемы, производные прилагательные, языкознание.

Имя прилагательное в современном казахском языке принадлежит к числу развитых частей речи, в которых система категориальных признаков располагает многочисленными способами выражения.

В казахском языке, как и в других тюркских языках, различаются качественные прилагательные, обозначающие качество предмета, проявляющееся с различной степенью интенсивности, и относительные прилагательные, обозначающие свойства предмета через его отношение к другому предмету или действию. Казахский язык, как и другие тюркские языки, безусловно, относится к той группе языков, в которых прилагательные обладают чертами, свойственными именным частям речи. Это свойство имен прилагательных исторически можно объяснить генетической связью имен существительных и прилагательных. Как писал А.А. Потебня, «путь от существительного к прилагательному есть атрибутивное употребление существительного» [1]. Однако одновременное употребление именных омонимов в функции определения и в функции определяемого следует отграничить от употребления существительного в функции определения существительного в функции определения при наличии существительных и прилагательных как самостоятельных частей речи.

Следует отметить, что «именное» происхождение прилагательных не является единственно возможным путем их становления как части речи. Факты казахского языка, как и других тюркских языков, подтверждают «глагольное» происхождение многих имен прилагательных.

Прилагательное как часть речи стало отграничиваться от существительного, именных форм глагола по своему значению и синтаксической функции, а также по системе словообразования и словоизменения еще в глубокой древности. В языке древнетюркских памятников V-VIII вв. оно выступает как вполне оформившаяся часть речи, в которой система словообразования начала получать отличительный звуковой облик и семантическую самостоятельность. Исследование фактов древне- и старотюркских памятников как в синхронии, так и в историко-сравнительном аспекте создает больше возможностей проследить этот процесс. При этом на первый план выдвигается система категориальных признаков частей речи в современном казахском языке. Ибо при рассмотрении языковых явлений с исторической точки зрения выявляется «не только сосуществование, но и взаимодействие лексической, грамматической и фонетической сторон языка» в процессе развития.

В данной статье отдельно рассматриваются корневые имена прилагательные (с точки зрения современного языка) и аффиксальное образование прилагательных, явления аффиксации, трансформации и аналогии в развитии прилагательных.

**Корневые имена прилагательные.** В развитии корневых имен прилагательных определенную роль сыграли два момента.

Во-первых, расширение семантики отдельных имен. Здесь имеется в виду, что слово, кроме своего предметного значения,

процессе употребления приобретает значение свойства или признака предмета. Явление расширения семантики слова в развитии имен прилагательных не ново. Например, слово *көк* в древнетюркском языке означало цвет – синий, синеватый и имело предметное значение неба. Предметное значение, по всей вероятности, было первично, что подтверждается употреблением *көк* в значении ‘божество, бог’. Ассоциация неба с синим цветом способствовала развитию значения прилагательного. Этот процесс семантической аффиксации в дальнейшем развитии языка стал основным способом расширения круга прилагательных. В современном казахском языке, благодаря этому процессу, многие слова из группы так называемых первообразных прилагательных имеют двойное значение: признака (свойства) и предмета (явления, процесса). Об этом свидетельствуют значения таких слов, как *жарық* ‘светлый, свет; щель, сквозь которую проходит свет’, *көк* ‘синий, голубой, зеленый; синеватый, зелень, трава, кара-черный; чернота, простой; простой народ и т.д.’ [2; 16]

Во-вторых, в процессе употребления многие слова из других частей речи также переходили в разряд имен прилагательных. В частности, базой расширения разряда прилагательных были именные формы глагола. Поэтому многие первообразные прилагательные в современном языке исторически соотносятся с существительными и глаголами. Явление перехода из других частей речи в разряд прилагательных было свойственно языку древних памятников. Приведем некоторые факты. В «Құтадғу билигі» есть такое предложение: *Нече бег қарымты, қарымаз өзі, где слово қарым* употреблено в залоговой форме. В современном казахском языке отсутствует глагол *қары* и соответственно нет его залоговой формы. Современный язык знает прилагательные *қары*, *кәрі*, *қарт* и производный глагол *қартай*-(ды). Аналогичный пример встречается в языке памятников в честь Тоньюкука: *өзүм қары бастым*, где *қары* употреблено в составе сложного глагола.

Прилагательные, обозначающие цвет, употребляются как первообразные и неделимы на составные части. Основы, от которых они образованы, неизвестны или их невозможно установить. Так, в отличие от других прилагательных со значением цвета, к слову *қызыл* аффиксы степеней сравнения присоединяются двойко: *қызыл+дау*, *қызыл-ырақ* и *қыз-ғылт*. В первом случае *-дау*, *-рақ* присоединяются к полной форме, во втором – при присоединении *-ғылт* «опускается» исходный слог *-ыл*. Второй случай дает основание соотнести прилагательное *қызыл* со словами *қызар*, *қырмызы*, *қызамық*, *қызылш*, *қызылдық* и считать его исторически производным. Прилагательное *сары* с точки зрения современного языка тоже не делится на составные части. Однако известно, что в древнетюркском языке оно имело форму *сарығ*, а в языке Среднеазиатского тефсира встречается форма *сару* (*miş sarusyn kedәru*). В «Диване» Кашгарского имеется производный глагол *сарғыр* (каз. *сарғай*). Эти факты показывают, что прилагательное *сары* исторически представляет собой производное слово, образованное



присоединением аффикса *-ығ* типа: *сарғай, сарсы, сарсыл, сырғалдақ, сарсық*. Прилагательные *ұлы, кіші*, как известно, в языке древнетюркских памятников имели форму *улуғ/улығ, кішіг*. От них и образованы формы *үлкен, кішкентай, кішкене*, где *-қан, -кен* – аффиксы уменьшительно-ласкательного значения. От корней *ул, кіш* образуются и глаголы: *ұлағай, кіш (і) рей*. *Ұл* можно было бы соотнести с древнетюркским глаголом *у*, который С.Е. Малов объясняет как 'быть в состоянии что-либо сделать': *камшау уматын* – не будучи в состоянии двигаться [3].

Прилагательные *ұзын, ұзақ* образованы от корня *ұз*, который в современном казахском языке самостоятельно не употребляется. В древнетюркском: *уд/удз/уз* – следовать присоединяется, идти за кем-либо, *уза* – тянуться, затягиваться, и от этих корней происходит послелог *удзу* 'вслед, за'. Таким образом, корень, от которого образованы прилагательные *ұзын, ұзақ*, был глаголом; от этого корня в древнетюркском образовалась и залоговая форма *узал* [4; 14].

Сравнивая факты современного языка, можно установить производность и таких прилагательных, как *қыныр, жұмыр, обыр, мықыр, шытыр, бүкір*, ибо существуют слова *бүк (бүк түсті), мық (мықшы, мықты), ол (обып жіберді, опырды), жұм*.

Таким образом, первообразные имена прилагательные в современном языке исторически производны. В процессе развития эти производные стали качественными прилагательными. Однако вряд ли можно считать их производными прилагательными, образованными путем аффиксации.

**Аффиксальное образование имен прилагательных** как установившееся явление известно было еще языку древнетюркских памятников. В процессе его развития значения отдельных аффиксов дифференцировались. Некоторые изменения произошли в звуковом составе отдельных аффиксов. И наконец, некоторые аффиксы, слившись с корнем, как средство словообразования утратились.

Именные аффиксы. Аффикс *-лығ / -ліг* был продуктивным способом образования прилагательных в древнетюркских языках: *адағ-лығ, қут-луғ*. Аффикс *-лығ* участвовал в образовании существительных и прилагательных. Некоторые исследователи отмечают функциональную дифференциацию вариантов *-лығ* и *-лық*. Однако, надо заметить, даже в языке «Дивана» Кашгарского она не всегда сохраняется. Это дает основание считать, что окончательно она могла произойти с появлением «сокращенного» варианта *-лы*, который в тюркологии неоднократно объяснялся неустойчивостью звука *г* в ауслауте. Как аффикс имен прилагательных *-лы* встречается в памятниках XVI в., см. КК: *алғышлы, атлы, азықлы, қылықлы, жараулы, қутлы, мүлүклү*. Употребление в виде *-лы* в Золотоордынских памятниках отмечается Э.И. Наджибом. Тот факт, что *-лы* как аффикс прилагательных употребляется в языке памятников XIII-XIV вв. наталкивает на мысль о том, что дифференциация значений *-лық* и *-лы* произошла именно в этот период [5].

Аффикс *-қы/-кі, -ғы/-гі* как способ образования прилагательных со значениями места, времени активно употреблялся в языке орхон-енисейских памятников: *беңзу ташқа уртым*. Вместе с тем аффикс *-қы* здесь присоединялся к формам местного падежа на *-ра – ічракі*, и к формам на *-та – көңүлтекі сабымын* (КТ) *төрт буландақы* (КТ). Таким образом, в языке древнетюркских памятников аффикс *-қы* присоединялся к трем формам: непосредственно к корню, к форме на *-ра* и к форме на *-да*. Это же мы находим в средневековых памятниках: КБ-*қышқы, буруңқы, ҚҚ- ескі, ілкі, көңілдекі, күзгү*. Однако производные прилагательные с аффиксом *-ре+гі* в указанных памятниках не встречаются, так как они уже перешли в разряд наречий [6].

В.Котвич и Г.Рамстедт рассматривают аффикс *-қы* как общеалтайский и видят его в составе аффиксов *-қын, -қыш, -қур* [7; 15]. Э.В.Севортян исходным значением *-қы* считает признак по положению в пространстве.

Корневые морфемы некоторых имен прилагательных с аффиксом *-қы* затемнены, например: в современном казахском языке отсутствуют самостоятельные корневые слова *-ес, -іл, -и*, что указывает на древность их образования. Аффикс *-қы* в казахском языке не является продуктивным, вместо него выступает сложный аффикс *-дағы*, который перенял все его значения.

Аффикс *-сыз/сіз* как способ образования встречается еще в древнетюркских памятниках: *буңсыз, ідісіз, ашсыз* (КТ). Так же продуктивен он в старотюркских памятниках: *башсыз, түтүнсіз* – МК, *аңсыз, атасыз, бурынсыз* – КК. Факты показывают, что

развитие *-сыз* в основном сводится к расширению круга слов, к которым он присоединяется. Ученые относят *-сыз* к группе составных аффиксов [8]. Н.А. Баскаков видит в нем два элемента: *-сы* и *-р*, первый из которых образовал от имен глаголы, обозначающие действие, относящееся к активному субъекту, а второй – аффиксы отрицания. По своему происхождению *-сыз* соотноситель с аффиксами *-сы (сусы), -сыра (-сы+ра: қансыра, р-з)*.

Аффикс *-дақ* в составе имен прилагательных *тастақ, шаңдақ, жалтақ, құмдақ* относится к числу аффиксов, образовавшихся в результате фузии. У многих прилагательных с аффиксом *-дақ* имеются глагольные варианты. Ср.: *жалтақ* и *жалтар, шаңдақ* и *шаңда* и т.д. Эти факты дают основание считать, что первый элемент *-да* – глаголообразующий аффикс, *-қ* – аффикс имени действия. Слова с *-дақ* в современном казахском языке малочисленны: он уже не образует новые имена.

В составе немногих слов типа *қырсық, жаңсақ, бықсық, таңсық* выделяются древнетюркские аффиксы *-сық, -сақ*. Смешение значений аффиксов *-сық, -сақ*, видимо, явление древнее. В казахском языке прилагательные на *-сық, -сақ* семантически однородны. Если сравнить приведенные имена прилагательные со словами *қыртыс, жаңыл, бықсы, таңқал*, то можно убедиться, вслед за Э.В. Севортяном, что оба аффикса являются результатом фузии, состоят из глаголообразующего *-са// -сы* и аффикса отглагольных имен *-қ/-ғ*. Глагольные аффиксы. Значение производного слова, как правило, складывается из двух источников: реального вещественного значения исходной основы и значения словообразовательного аффикса.

Отглагольные прилагательные не составляют исключения. Более того, аффиксы отглагольного образования в казахском языке встречаются и в составе существительных, а некоторые из них служат и формообразующими аффиксами глагола. Факты древне- и старотюркских памятников показывают, что отглагольные имена в своем грамматическом значении не всегда были дифференцированы и могли выступать как в роли существительного, так и в роли прилагательного. Эта недифференцированность оставила свои следы и в современном языке [9].

Аффиксы *-қы, -кі, -ғу, -қу, -кү* в древне- и старотюркском образовали отглагольные имена: *бу евегіргү өз ол*. На дифференцированность значения *-қы* в древнем языке указывает на то, что к производным присоединялся аффикс действующего лица *-чы: Сізлерні йаратгучы, йурутгучы бір теңрі* (КК). В связи с этим уместно вспомнить замечание В.В. Радлова о значении глагола *йар: йар* значит собственно: разделять, рассудить, от него происходит и *йарту* 'суд', *йартучы* 'судья'. В.В. Радлов, как видно, отделяет значение действующего лица от значения отглагольного имени [10]. Махмуд Кашгарский производные *урғу, бығғу, йегу* объясняет как слова, утратившие глагольное значение и превратившиеся в имена. Эти факты до некоторой степени подтверждают мнение о былой недифференцированности значения *-қы*. В казахском языке слова с аффиксом *-қы* встречаются как в составе существительных, так и прилагательных: *соққы, күлкі, талқы* – существительные, *жинақы, ойнақы, күлдіргі* – прилагательные. Однако надо заметить, что прилагательные на *-қы* образованы присоединением аффикса *-қы* к производной основе: *бас-ыт-қы, қал-ыт-қы*. Среди прилагательных в казахском языке выделяются слова, образованные сложным аффиксом *-ыңқы*, где элемент *-ың* выражает неполноту качества. У Махмуда Кашгарского встречается аф. *-ң*, который он объясняет как аффикс притворства, незавершенности действия: *Ол ат суғаарунды* 'Он создал вид, что повел коня на водопой'. В казахском языке этот аффикс сохранился только в составе указанного сложного аффикса [11].

В казахском языке многие прилагательные образованы посредством аффикса *-қы/-і/-қ/-к*: *батық, жарық, жырттық, жырық, анық, бұзық, шірік, бітік, сирек, жалақ, ширақ, белек* и т.д. Исходные основы некоторых из них утратили свою лексическую самостоятельность, и значение их восстанавливается на основе сравнительных фактов. Так, корни прилагательных *жарық, арық, жырақ, білік* самостоятельно не употребляются. Однако в древнетюркском языке были глаголы *йару, ары, йыра, беду*. В отличие от слов с аффиксом *-қы*, многие прилагательные с аффиксом *-қ* не утратили способности управления, например: *ауылдан қашық, мінезге сынық, іске ширақ*. Махмуд Кашгарский *-қ/-ғ* объясняет как один из видов масдара и замечает, что прилагательные образуются посредством присоединения аффикса *-лы*.

Некоторые прилагательные образованы посредством аффикса *-н/-ын/-ін*: *бүтін, жасырын, жатын, ұзын* и т.п. Исходные основы их в современном языке употребляются самостоятельно, или их можно восстановить путем сравнения со словами *бүт(кіл), жасыр, жатық, ұза*. Такое сравнение дает основание предполагать, что слова с аффиксом *-н* прошли стадию имен действия. А.Н.Кононов на основе материалов Ж. Дени предположил, что *-н* – видоизмененный вариант *-қын*.

Некоторые аффиксы, рассматриваемые как средство образования прилагательных от глаголов, в казахском языке употребляются и как модификационные аффиксы глагола. Однако они в составе прилагательных потеряли свое первоначальное значение и срослись с корнями; таков, например, аффикс *-р/-ыр/-ір*: *бүкір, жұмыр* (ср. существительное *жұмырық*), *шымар, обыр*. Эти слова образованы от корней *бүк, жұм, оп*. В юго-западных тюркских языках, как известно, аффикс *-р* (с узкими гласными) образует причастие. Аффикс *-мыс/-мыш*: *жасамыс, алдамыш, картамыш* имеется и в существительных *тұрмыс, болмыс*. Во многих современных языках *-мыс* образует причастие прошедшего времени. В немногих словах встречается аффикс *-қын*: *қашқын*.

К аффиксам, образующих прилагательные от глагола, принадлежит и аффикс *-қыр/-ғыр, -кір/-гір*: *ұшқыр, тапқыр, алғыр, білгір*. Аналогичные производные имеются и в других современных тюркских языках. Относительно этимологии *-қыр* в тюркологии высказаны различные мнения. А.Н. Кононов склонен видеть в нем преобразованный вариант аффикса дательного падежа [12]. Узбекский лингвист Ш. Шукуров считает его сокращенным фонетическим вариантом аффикса среднетюркского языка *-ғалыр*, который в свою очередь, образовался путем слияния двух аффиксов: деепричастия цели *-ғалы* и причастия *-р*. В связи с этим надо принимать во внимание факт употребления среднетюркского *-ғалыр* в значении уподобительного *-дай*.

Развитие прилагательных было тесно связано с развитием существительных. Об этом лишний раз свидетельствуют так называемые аффиксы прилагательных. Если рассмотреть их с точки зрения, то можно предположить такую последовательность образования: корневой глагол + аффикс имен + аффикс прилагательных. Рассмотрим их в отдельности.

– *Ымды/-імді/-мды/-мді*: *өтімді, батымды, татымды* и т.д. первый элемент аффикса – *-м*; непосредственно присоединяясь к глаголу, образует имена: *өтім, батым, татым* (кстати, они употребляются и самостоятельно), а от них посредством аффикса *-ды* (вариант *-ді*) – прилагательные.

– *Малы (мелі)*: *жылжымалы, бұрмелі* и т.д. распадается на две части: *-м* – имяобразующий и *-лы*.

– *Мсақ/-мсек/-ымсақ/-імсек*. Второй элемент *-сақ*, хотя в казахском языке непродуктивен, но в истории тюркских языков известен как продуктивный способ образования прилагательных. Махмуд Кашгарский отмечает его как активно употребляющийся и замечает, что он образует слова не от корневых глаголов, а от имени действия, иногда и от имен; в последнем случае элемент *ғ* отсутствует.

В прилагательных типа *сақсалақ, ұшқалақ* выделяется сложный аффикс *-қалақ*, в котором можно было увидеть составные части: *-қа* – аффикс имени действия, *-да* – глаголообразующий и *-қ* имяобразующий. В этом случае можно было бы усмотреть следующие этапы смены функции: имя действия – производный глагол – имя; следовательно, сращение аффиксов произошло в процессе смены функции путем аффиксации. Постепенно сращенные аффиксы стали единой морфемой. Такой же путь образования прошел сложный аффикс *-ғылықты/-гілікті/-қылықты*. В учебниках по современному казахскому языку *-ғылықты* трактуется как единый аффикс, что верно с синхронной точки зрения. Однако исторически аффиксы, скажем, в прилагательном *жергілікті* и слове *жеткілікті* не идентичны. Дело в том, что *-ғылықты* в *жергілікті* распадается на составляющие элементы *-ғы* – аффикс прилагательного. В составе слова *жеткілікті* первый элемент представляет собой аффикс имени действия, который присоединяется к глаголу (например, *бұрақлы, жинақы*). Таковы основные особенности аффиксов имени прилагательного.

Суммируя сказанное об аффиксах прилагательного, можно отметить следующее: аффиксы, образующие прилагательные от имен, исторически оставались продуктивными. Аффиксы, непродуктивные в современном языке, присоединялись к глагольным основам. Историческую продуктивность аффиксов, присоединяющихся к именам, можно объяснить тем, что существительные, служившие основами производных прилагательных, употребляются самостоятельно, подчеркивая тем самым границу между корнем и аффиксом.

#### Библиографический список

1. Потебня, А.А. Из записок по русской грамматике. – М., 1968.
2. Ярцева, В.Н. Диахроническое изучение системы языка // О соотношении синхронного анализа и исторического изучения языков. – М., 1960.
3. Малов, С.Е. Памятники древнетюркской письменности. – М.; Л., 1957.
4. Древнетюркский словарь. – Л., 1969.
5. Наджип, Э.Н. Кыпчакско-огузский литературный язык мамлюкского Египта XIV в.: автореф. дис. д-ра филол. наук. – М., 1965.
6. Памятник в честь Кюль-Тегина // Малов С.Е. Памятники древнетюркской письменности. – М.; Л., 1951.
7. Котвич, В. Исследование по алтайским языкам. – М., 1962.
8. Севортян, Э.В. Аффиксы именного словообразования в азербайджанском языке. – М., 1966.
9. Баскаков, Н.А. К вопросу о происхождении условной формы на *-са/-се* в тюркских языках // Академику В.А. Гордлевскому к его 70-летию. – М., 1953.
10. Радлов, В.В. Ярлыки Токтамыса и Темир Кутлуга // ЗВРАО., 1988.
11. Кошгарий, М. Девонту луготит турк. – Ташкент, 1961.
12. Канонов, А.Н. Грамматика современного турецкого литературного языка. – М.; Л., 1956.
13. Исследование по лексике и грамматике тюркских языков. – Ташкент, 1965.
14. Аюпов, Н. Тенгрианство как открытое мировоззрение. – Алматы, 2012.
15. Виноградова, Н.А. Традиционное искусство Востока – терминологический словарь / Н.А. Виноградова, Т.П. Каптерева, Т.Х. Стародуб. – М., 1997.
16. Орынбеков, М.С. Духовные основы консолидации казахов. – Алматы, 2001.

#### Bibliography

1. Potebnya, A.A. Iz zapisok po russkoy grammatike. – M., 1968.
2. Yartseva, V.N. Diakhronicheskoe izuchenie sistem yazykh // O sootnoshenii sinkhronnogo analiza i istoricheskogo izucheniya yazykhov. – M., 1960.
3. Malov, S.E. Pamyatniki drevnetyurkskoy pis'mennosti. – M.; L., 1957.
4. Drevnetyurkskiy slovarj. – L., 1969.
5. Nadzhip, E.N. Khipchaksko-oguzskiy literaturniy yazyk mamlyukskogo Egipta KhIV v.: avtoref. dis. d-ra filol. nauk. – M., 1965.
6. Pamyatnik v chesti Kyulj-Tegina // Malov S.E. Pamyatniki drevnetyurkskoy pis'mennosti. – M.; L., 1951.
7. Kotvich, V. Issledovanie po altajskim yazykam. – M., 1962.
8. Sevortyan, E.V. Affiksy imennogo slovoobrazovaniya v azerbaydzhanском yazyhke. – M., 1966.
9. Baskakov, N.A. K voprosu o proiskhozhdenii uslovnoy formi na *-sa/-se* v tyurkskikh yazykhakh // Akademiku V.A. Gordlevskomu k ego 70-letiyu. – M., 1953.
10. Radlov, V.V. Yarliki Toktamisha i Temir Kutluga // ZVORAO., 1988.
11. Koshgariy, M. Devontu lugotit turk. – Toshkent, 1961.
12. Kanonov, A.N. Grammatika sovremennogo tureckogo literaturnogo yazyhka. – M.; L., 1956.
13. Issledovanie po leksike i grammatike tyurkskikh yazykhov. – Tashkent, 1965.

14. Ayupov, N. Tengrianstvo kak otkritoe mirovozzrenie. – Almatih, 2012.  
 15. Vinogradova, N.A. Tradicijnoe iskusstvo Vostoka – terminologičeskij slovarj / N.A. Vinogradova, T.P. Kaptereva, T.Kh. Starodub. – M., 1997.  
 16. Orihnbekov, M.S. Dukhovnihe osnovih konsolidacii kazakhov. – Almatih, 2001.

Статья поступила в редакцию 12.07.14

УДК: 801

*Al-Dureid Mohammad. RUSSIAN PERSONAL NAMES AGAINST THE BACKGROUND OF ARABIC NAMES.* In this paper we show the history of Russian personal names and Arabic names, a comparison is made between them, emphasizes the connection with personal names society identifies their linguistic features and provides guidance to teachers of the Russian language in the Arab audience regarding Russian anthroponymy.

**Key words:** names, anthroponymy, list of names, threefold name, Byzantium, Christianity, Islam, popular names, comparison, Islamic coloring, Christian coloring.

محمد الدريد، عضو هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، كلية اللغات والترجمة، برنامج اللغة الروسية، مدينة الرياض، إيميل

mdureid@ksu.edu.sa

يستعرض البحث تاريخ الأسماء الروسية للناس وكذلك الأسماء العربية ويجري مقارنة بينهما ويوضح العلاقة بين أسماء الناس والمجتمع ويبين لميزات اللغوية لهذه الأسماء ويقدم نصائح وإرشادات لمدرسي اللغة الروسية في الصفوف العربية.

أقدم بالشكر الجزيل إلى مركز بحوث كلية اللغات والترجمة وعمادة البحث العلمي في جامعة الملك سعود على الدعم المالي الذي قدمه للبحث من أجل أن يرى النور.

*Аль-Дурейд Мохаммад, магистр филологических наук, преп. русского языка факультета языков и перевода университета им. Короля Сауда, г. Эр-Рияд, КСА, E-mail: mdureid@ksu.edu.sa*

## РУССКИЕ ЛИЧНЫЕ ИМЕНА НА ФОНЕ АРАБСКИХ ИМЁН\*

В работе показывается история русских личных имён и арабских имён, делается сопоставление между ними, подчёркивается связь личных имён с обществом, выявляются их языковые особенности и приводятся рекомендации преподавателям русского языка в арабской аудитории относительно русской антропониимии.

**Ключевые слова:** имена, антропониимия, именник, трёхчленное имя, Византия, христианство, ислам, популярные имена, сопоставление, исламская окраска, христианская окраска.

### Первая глава. История развития русских личных имён

Пользуясь языком, мы ежедневно сталкиваемся с собственными именами. Они служат для наименования людей, географических и космических объектов, животных, различных предметов материальной и духовной культуры. К собственным относятся имена как реально существующих или существовавших людей (например, Лев Толстой), городов (Москва, Дамаск), рек (Дон, Евфрат), созвездий (Орион) и т.п., так и наименования предметов, созданных фантазией человека – имена богов и демонов, имена персонажей художественной литературы и фольклора и т.д. Функциональное и языковое своеобразие собственных имён привело к тому, что их стали изучать в особой отрасли языкознания – ономастике. Ономастика имеет ярко выраженный междисциплинарный характер, что обусловлено её объектом: имя собственное может быть предметом изучения разных наук – языкознания, истории, географии, астрономии и других. Антропониимия – наука об именах людей. История русской антропониимии делится на два периода:

1. Дохристианский – когда в ходу были собственно славянские, языческие имена.

2. Христианский – когда имена давались через церковь. Год 988 стал границей между этими периодами, когда произошло крещение Киевской Руси и приняты вместе с официальной христианской религией греко-византийские имена. Октябрьская социалистическая революция открыла новый этап в социальной, политической и культурной жизни России. Это событие оказалось переломным в истории русской антропониимии. В 1918 г. Совет Народных Комиссаров РСФСР опубликовал декрет о свободе совести, церковных и религиозных обществ, по которому вводился свободный выбор имён и объявлялась законной гражданская регистрация рождений вместо церковного крещения. Так начался новый период в истории русской антропониимии. Некоторые исследователи считают, что история русской антропониимии делится на 3 периода:

1. Дохристианский.
2. Христианский.
3. Советский.

### Дохристианский период

Судя по свидетельствам исторических памятников с шестого до десятого веков, можно предположить, что до 10 в. и во время 10 в. у восточных славян основной антропониимической единицей было личное имя. Оно использовалось во всех слоях древнерусского общества и входило в состав как простых, так и составных именовании человека. Подавляющую часть антропониимического фонда составляли имена родного языка, образованные из апеллятивных слов и их сочетаний, простые имена типа Мал – древлянский князь, Блуд, Боз (Бос) – вождь антов; сложные имена типа Всеволод, Мстислав, Станислав, Судислав, Доброгост, Межмир, а также двусловные, типа Волчий хвост – воевода Киевского князя Владимира; позднее к ним прибавились скандинавские: Игорь, Олег, Ольга, Глеб – это так называемые династические имена. Не надо забывать, что распространение христианских имён представляло собой длительный процесс, что дохристианские имена не сразу исчезли после 10 века. Некоторые были и в 11-14 вв. Об антропониимии дохристианского периода, а также первых столетий после принятия христианства некоторое представление могут дать этнографические свидетельства прошлого. В одном из азбучников 16 века читаем: «Первых родов и времён человеци ... до некоего времени даяху детям своим имена, якоже отец и мать отрати изволят: или от притчи ... Также же и словене прежде крещения их даяху имена детям своим сице: Богдан, Божен, Второй, Любим и ина таковы. Добра же суть и та» [1, с. 177-178].

Пологается, что древневосточнославянские имена были разнообразны, подвижны, немалочисленны. До принятия христианства у родителей «была значительно большая свобода выбора имени ребёнку, а сам выбор имени характеризовался причинами внешними, порой случайными, или стремлением родителей вложить в имя, как в талисман «свои лучшие пожелания в будущей жизни ребёнка. По этим причинам разряд личных имён у восточных славян, по всей вероятности, был очень многочисленным и разнообразным» [2, с. 44].

Предположительный характер носит и утверждение об употреблении в дохристианский период отчётов. Вероятность их в 10 в. основана, во-первых, на том, что в списке русских слов 947 г. при именах некоторых из них находятся отчества, во-

вторых, на факте фиксации их в источниках, относящихся к 11 и 12 вв. все раньше отчества, как правило, от неканонических имён: 1018 г. – посадник Константин, сын Добрынь; 1021 г. Брячислав, сын Изяславль; 1055 г. Изослав Ярославль князь Киевский; 1057 г. – Вячеслава, сын Ярославль; 1064 г. – Вышата, сын Остромир; 1097г. – Сновид Изичевичь, конюх; 1102 г. – Прельсти Ярославль Святополчичь Ярослава Ярополчича; 1138 г. – Юрий Володимеричь Мономахъ. Итак, дохристианская антропонимия восточных славян имела развитую систему имён и частично уже могла использовать двучленную (имя плюс отчество) форму наименования.

### Христианский период

С 11 по 13 в., несмотря на официальное принятие христианства, продолжал существовать, функционировать и развиваться неканонический фонд русских имён. Подтверждением широкого употребления исконно славянской личной ономастики в 11-13 вв. служат и новые материалы, в частности берестяные грамоты, найденные в 50-60-е годы прошлого века в Новгороде и Пскове. Не прекращалось возникновение и использование неканонических антропонимов и в 14-17 вв., и тем не менее с 988 г. антропонимическая ситуация в Киевской Руси изменялась: под влиянием церкви имена стали даваться – христианские, которые образованы от нарицательных слов греческого, латинского, древнееврейского, древнеперсидского, древнеегипетского, халдейского, сирийского и вавилонского. Академик И.И. Срезневский в своём труде «Древний русский Календарь» даёт некоторые мужские имена:

– Авдий (Авдий), Аверкий, Авив, Авраамий, Алексей, Андрей, Александр...  
 – Гаврил, Георгий, Гордий, Григорий;  
 – Евсевий, Елисей, Емилиан, Енуарий, Ермолай, Ермон;  
 – Игнатий, Илья, Иоан...  
 – Киприан, Кирик, Козьма, Константин;  
 – Ларион, Лев, Леонтий, Лука, Луп;  
 – Максим, Мануил, Маршиниан, Меркурий;  
 – Назари, Нарсис, Наум, Нафал, Никита, Никифор;  
 – Осиф, Онисим, Онисифор;  
 – Павел, Пётр, Пигасий;  
 – Роман, Руф;  
 – Савелий, Савиниан, Самон, Самсон, Самуил, Сафроний;  
 – Тафрион, Тарасий, Тарх, Тимон;  
 – Уар, Устин;  
 – Фауст, Феогн, Феодор, Феодосий;  
 – Харитон, Хионий, Христофор.

### Женские имена:

– Агапия, Агафия, Акулина, Анастасия, Антонина, Аньна;  
 – Елена, Елисавета, Еупраксия;  
 – Зоя;  
 – Ирина, Ирния, Иулиния;  
 – Катерина, Кръстина;  
 – Любовь;  
 – Марина, Мария;  
 – Надежда;  
 – Олимпия;  
 – Пелагия, Пистомат;  
 – София, Сусана;  
 – Татьяна;  
 – Улиана, Улита;  
 – Феодора, Феодосия;  
 – Хиония.

В 11-12 вв. «христианские имена, хотя и давались при крещении, но в общезнании (а отсюда и в письменности) употреблялись редко ... С 13 в. употребление христианских имён заметно расширяется» [3, с. 4]. 14 век считается переломным в борьбе неканонических и канонических имён: христианские имена начинают использоваться в документах официального характера, дохристианские имена отесняются на второй план. Сложность ономастической ситуации этого века – взаимодействие двух антропонимических систем, их взаимная адаптация и интерференция, возникновение «гибридных» моделей именования. Одно из проявлений гибридности – обычай иметь два имени (христианское и «мирское») и одновременно использовать их для называния лица. Первоначально двуименность встречалась у князей, бояр и духовных лиц (се аз князь великий Гаврил, нареченный Всеволод; в крещении Иосиф, а мирьскы Остромир), причём обычно в торжественной ситуации. С 14 века этот обычай подхватывается более низкими сословиями (Максим, а мирское

имя Станимир, сын священника – 1310 г.; дьяк Алексыйко, нарицательный Владычко – 1377 г.). В 15 веке князья, как правило, называются одним именем (или христианским, или только «мирским»), низшие слои – «двумя именами сразу».

Второй период русской антропонимии характеризовался расслоением имени в социальном плане. Уже летописцы подметили «княжеский» характер таких имён, как Святослав, Вячеслав, Мстислав, Ярослав. В дальнейшем социальная дифференциация даст о себе знать в форме имён (Пётр, Иван – для бояр и дворян, Петрушка, Ивашка – для простого народа), в форме отчеств (право называться с *-вичем* имели только привилегированные слои обществ) [4, с. 35], в факте неодновременного появления и закрепления фамилий у представителей разных социальных слоёв. Об угасании неканонических имён и темпах этого процесса в 17 в. красноречиво говорят сведения по Воронежу: в 1629 г. эти имена составляли ещё 14% всех используемых имён, в 1696 г. – лишь около 5%. К концу 17 в. 90-95% имён – канонические. Самыми частыми мужскими именами были: Иван, Фёдор, Василий, Григорий, Пётр, Андрей, Семён, Степан, Михаил, Никита. К концу 17 века формы имён различаются по официальности, и неофициальности. Официальными формами были также, как и Иван, Ивашко. Неофициальные: Иванко, Иванец, Иванис, Иванта, Ваня и др. Широко представлены в 14-17 вв. двучленные именования, включившие:

а) имя + собственно отчество: Ярославль, Ярославов, Ярославович, Кузьмич, Фомич, Андреевич, Кузьминича, Андреевна.

б) имя + прозвищное отчество или полу-отчество. Оно образовалось от неканонических русских имён: Третьяков сын, Замятин сын, Третьяков, Замятин). В пределах второго периода в истории антропонимии фамилии сформировались у князей и дворян, а у остальных сословий они либо отсутствовали вовсе, либо только зарождались. К началу 18 века у всех помещиков уже есть фамилии. В большинстве они образовались от отчеств, в основе которых имя отца, церковное или нецерковное. К 18 веку русская антропонимия подошла с более или менее определённым и устойчивым фондом употребительных канонических имён, богатой системой их словообразования, которая сложилась трёхчленной формулой именования, и которая ещё не была официальной и общей для всех классов и слоёв русского общества. Некоторые учёные выделяют как отдельный период от начала 18 века до 1917 года. В 1701 году Пётр I специальным указом запретил в документах употребление «полуимён». Однако соблюдение этого указа не было последовательным. Самые популярные имена – мужские в 18 веке: Григорий, Степан, Алексей, Фёдор. Самые популярные женские имена: Евдокия, Анна, Марья, Прасковья, Пелагея. В первое десятилетие 19 века самые популярные мужские имена: Иван, Василий, Николай, Пётр, Михаил, Алексей, Степан, Андрей, Фёдор, Александр, Дмитрий, Яков, Павел, Григорий, Сергей, Семён, Никита, Козма, Ефим, Илья, Матвей. Самые популярные женские имена: Мария, Евдокия, Анна, Прасковья, Екатерина, Матрена, Пелагея, Варвара, Елизавета, Александра, Татьяна, Елена, Настасья, Ирина, Ксения, Агриппина, Дарья, Марфа, Наталья, Ольга, Агафья, Степанида. Первое десятилетие второй половины 19 века характеризовалось количественным увеличением антропонимических единиц. К концу 19 века – самые популярные имена: Александр, Иван, Николая, Василий, Пётр. Дореволюционный русский именник был не одинаковым в городе и деревне. Он различался как набором имён, так и их употреблением. Деревенскими были имена Иван, Василий, Авдотья, Анна. Развитие капитализма подточило и расшатало косный быт деревни, вызвав некоторые сдвиги и в её антропонимии: на протяжении 19 века возрастал процент имён Николай, Александр, Марья. Ещё и в начале 20 века крестьянский именник напоминал городской середины прошлого века – их разделяла дистанция длинной почти в столетие. И в начале нашего века среди крестьянок нередки Акулины, Меланьи, Феклы. «Ольга, Елена не пользовались популярностью в деревне» [5, с. 66]. Тезис об отставании деревенского именника от городского не вызывает сомнений. В Этот период окончательно складывается и закрепляется трёхчленная структура именования (фамилия, имя, отчество), определяются социально-информативные функции каждого из её компонентов, формируется арсенал структурных типов и словообразовательных моделей русских фамилий (отбирается фонд активных фамильных суффиксов: *-ов (-ев)*, *-ин*, *-ский (-ской)*, *-ой*, *-ого (-ево)*, *-ых*), стабилизируется словообразовательные средства отчеств (суффиксы *-ов (-ев)*, *-ин*, *-ич*, а

также составной суффикс *-ович (-евич)*. Вопросы именования человека в России в национальный период её развития переписаны официально-канцелярские рамки и приобрели идейно-политический характер, о чём свидетельствует борьба русских революционных демократов и прогрессивной общественности против антропонимического неравенства, являющегося продолжением и отражением неравенства социального. В 18-20 вв. ономастическая система пополняется новой единицей – псевдонимом, получившим широкое применение в общественной жизни и литературе, особенно среди таких социально-профессиональных групп, как писатели, политики, журналисты, артисты, художники. Причин появления псевдонимов много. Одна из них – конспиративная, появившаяся в условиях цензурного и политического гнёта.

#### Советский период

Октябрьская революция в 1917 г. открыла новую эру в истории русской антропониимии. Народ, совершивший первую в мире социалистическую революцию, взялся за обновление всех сфер материальной и духовной жизни, включая и сферу именования человека в новом обществе. Декрет советской власти об отделении церкви от государства, уничтоживший обязательность церковного крещения и именослова и вводивший свободный выбор имён, положил начало дехристианизации русской антропониимии называния человека. В 20-30 годы выделялось движение за пересмотр христианского именника. Создаются совершенно новые имена, в качестве которых входят и заимствованные западно-европейские имена. Используются русские и славянские имена. Используются официальные сокращения форм типа Лена, Саша. В это время намечается:

1. Обновление состава частных имён;
2. Женские имена становятся более разнообразными, широкими, свободными по сравнению с мужскими именами;
3. Изменение статистических параметров именника;
4. Ускорение темпов его обновления.

#### Советский период русской антропониимии характеризуется:

- 1) полной дехристианизацией именника;
- 2) внесловным характером его реализации;
- 3) уменьшением различий между именником города и деревни;
- 4) распространением антропонимических новшеств на всей территории России;
- 5) активным взаимодействием с антропониимией народов СССР и взаимообогащением русского и национальных именников;
- 6) распространением трёхчленной формулы официально-именования человека среди всех наций СССР;
- 7) дальнейшим совершенствованием стилистических возможностей антропонимической системы в процессе её использования во всех функциональных стилях современного русского языка.

Появляются имена-неологизмы, созданные на базе своего языка, и имена заимствованные. Были такие иностранные имена, которые стали знакомы через литературу, театр, кино: Август, Альберт, Арнольд и др. Целесообразно разграничить:

А) Имена- неологизмы, т.е. имена, возникшие в это время из нарицательных существительных (Авангард, Герб, Герой, Индустрия, Новелла, Поэма и т.п.) или на базе собственных имён (Владлен – сокращение из Владимир и Ленин, Мэлор – от Маркс, Энгельс, Ленин и Октябрьская революция).

Б) Имена, заимствованные в русском языке в готовом виде из других языков. Имена-неологизмы были образованы двумя способами словопроизводства: семантическим и морфологическим. Семантическим способом получены имена (преимущественно от слов идеологической тематики (Свобода, Воля, Заря, Звезда, Идея, Победа, Искра, Май, Декабрист, Гений, Сталь). Морфологическим способом получены имена (Ленина, Мира, Геня, Мая, Октябрин, Октябрина, Ноябрина, Декабрин, Декабрина, Краснослав, Ким и Кима (от Коммунистический Интернационал Молодёжи), Марлен и Марлена (от Маркс, Ленин), Ор (сокращение от Октябрьская революция), Ревмир и Ревмира (из сочетания слов революция и мировая), Вилен, Вилена, Владилен и Владилена, Владлен и Владелена (из сочетания имени Владимир Ильич Ленин) и др. Имена-неологизмы, полученные способом семантической антропонимизации, активны и у некоторых народов СССР. Так у алтайцев: Октябрь, Комсомол, Пионер, Товарищ, Командир, Октябрат, Танкист, Капитан, Нови-

та, Дочь, Союза, Слива, Плаката, Столица и др. [6]. Имена – заимствованные считаются «самыми многочисленными среди новых имен»:

- От латинского – Аргентина, Беатриса, Бенедикт, Валентина, Виргиния, Глория, Гораций, Лилиана, Диана, Лаура и др.
- Имена античной мифологии – Аврора, Адонис, Амур, Изидда, Ифигения, Флора, Юнона и др.
- Древнегреческие имена: Генрих, Артур.
- Древнееврейские: Натан.

В современном именнике заметную долю составляют славянские имена. Часть их была в своё время кононизирована: Борис, Владимир, Владислав, Мстислав, Ростислав, Ярослав и др. Дехристианизация антропониимии открыла широкий доступ в наш именник таких имён, как Боримир, Борислав, Бритислав, Бронислав, Будимир, Велимир, Венцеслав, Витольд, Горислав, Людмил и др. Начали обращаться к таким неканоническим именам, как Белослав, Болеслав, Боян, Брячислав, Воислав, Всемир, Добромир, Мир, Радим, Радислав и др. К славянским приписывают старорусские имена: Вадим, Всеволод, Вячеслав, Горазд, Кукша, Вера, Володарь, Кий, Остромир и др. В советские годы закрепились разного рода новообразования (производные) от канонических имён.

А) Женские варианты (пары): -а, -я от канонических имён: Авенира (женск. к Авенир), Авентина, Авива, Аглая, Альфия, Апрелья, Аркадия, Арсения, Вивиана и др.

Б) Образования от мужских имён при помощи суффикса *-ин(а)*: Адельфина (от Адельфий), Алексина, Валентина и др.

В) употребление мужского канонического имени в качестве женского уже неканонического: Аза, Зима, Ива, Инна, Мина, Пина, Римма, Феона.

В советской гражданской регистрации закрепились возникшие ранее новые документальные формы имён вместо старых церковных: Абрам (стар. Авраам), Аган (стар. Аганий), Алексей (стар. Алексий), Антон (стар. Антоний) и др. Обновлению общего облика именника в советские десятилетия способствовало и крайне редкое обращение к огромному числу канонических имён, к таким, как Абагор, Абамон, Абдаикл, Аввакир, Авгурий, Авда, Авделай, Авдиес и др. В советские годы стали частными имена: Виктор, Борис, Игорь, Олег, Нина, Галина, Валентина, Людмила, Ирина, Светлана, Лариса и др. Определённую стабильность и преемственность именнику советского периода придавали и придают традиционные русские имена (Александр, Алексей, Владимир, Дмитрий, Сергей и др.). Если попытаться сгруппировать имена с учётом роста или уменьшения их популярности в 20 веке, то можно выделить 5 подгрупп:

1) имена устойчивой популярности (Александр – в 1899 г. – 12.3%, в 1920 г. – 8.7%, в 1930 – 7.5%, в 1967 – 13.1%, 1967 – 13.4%, в 1969 – 9.06%, в 1980 – 10.8%. Владимир – в 1899 – 4.5%, в 1920 – 11.8%, в 1930 – 14.3%, в 1957 – 11.9%, в 1967 – 9.6%, в 1969 – 6.1%);

2) имена, употребительность которых, как правило, росла на протяжении всех лет (Игорь – в 1899г. – 0.6%, в 1920 – 0.26%, в 1930 – 0.1%, в 1940 – 0.32%, в 1957 – 2.2%, в 1967 – 5.3%, в 1969 – 6.1%. Андрей – 1.8%, 0.9%, 0.4%, 0.040%, 3.0%, 12.9%, 9.6%, 8.8%);

3) имена, употребительность которых была значительной в дореволюционное время и после перерыва (в 20-30 годы), стала ещё большей (Сергей – 4.4%, 4.9%, 0.9%, 0.32%, 10.1%, 13.7%, 12.4%, 13.3%);

4) имена, популярность которых приходилась на 20-30 годы (Николай, Борис и др.), на 20-40 годы (Геннадий, Юрий);

5) имена затухающей употребительности (Иван – 8.47%, 2.4%, 0.6%, 0.2%, 0.4%, 0.0%, 0.7%).

Накладывая репертуар 1960-1969 годов на репертуар женских имён 20-х годов, выделяем три группы имён:

1) имена, встречавшиеся в 20-е годы и сохранившиеся до настоящего времени. Их много, например, Алла, Анастасия, Александра, Анжелика, Анна, Антонина, Валентина, Валерия, Варвара, Вера и др.;

2) «Новые» имена, не встречавшиеся в 20-е годы. Их меньше, чем приведённые в первой группе: Алена, Ангела, Ариадна, Владислава, Динаида, Кристина, Оксана, Сабина и др.;

3) имена, употреблявшиеся в 20-е годы и не повторённые в 60-е годы: Ава, Агафья, Ада, Адельфина, Бронислава, Вильгельмина, Владлена и др.

В женской части именника можно выделить подгруппы, аналогичные в составе мужского именника второй половины 20-го века:

1) имена, употребительность которых росла на протяжении всех лет (Ирина, Людмила) или же во второй половине 20 века (Лариса, Любовь, Марина, Светлана);

2) имена, употребительность которых была значительной в дореволюционное время и после перерыва (в 20-30) стала ещё большей (Елена, Наталия, Ольга, Татьяна);

3) имена, популярность которых, хотя и не самая высокая, приходилась на 20-40 годы (Зоя, Маргарита, Раиса, Тамара);

4) имена, затухающей популярности (Александра, Антонина, Елизавета, Клавдия, Мария, Софья).

## **Вторая глава. Сокращённые и ласкательные русские имена**

Все русские личные имена могут быть подразделены на 3 группы:

1. Полные паспортные имена (Александр, Антонина и др.).

2. Сокращённые имена (Людмила – Люда, Александр – Саша).

3. Оценочные ласкательные и уничижительные (Машенька, Оленька, Шурик).

Антропонимы всех этих групп образуются друг от друга и подвергаются деривации. Так, от основ полных имён образуются сокращённые и суффиксальные уменьшительно-ласкательные имена, а от основ сокращённых – уменьшительно-ласкательные и уничижительные, от основ уменьшительно-ласкательных и уничижительных, в свою очередь, – уменьшительно-ласкательные, уничижительные и сокращённые.

Образование ласкательных, уменьшительных и других от полных имён – процесс очень продуктивный. Так, что можно образовать десятки разных именований от одного полного имени. Например, имя Иван было очень распространено до 19 века. Бывало так, что в одной семье несколько Иванов. Это позволило различать людей – Иванов путём ласкательно-уменьшительного имени. Неполные формы имени существуют издавна. «Уже в памятниках Древней Руси обнаруживаются различные имена, которые можно считать неполными формами от одного полного: Доброслав – Добролю, Добрыня; Судислав – Судило, Судилка; Путислав – Путило, Путилко, Путилка» [7]. «В деловых актах, когда речь шла о крестьянах, имена употреблялись обычно в уменьшительно-уничижительной форме. Если документ был написан от первого лица, автор называл себя Ивашкой, Гришкой, Федькой, но когда он говорил о других крестьянах, то мог использовать или такую же форму на -ка-, или неполные имена без оттенка уничижительности, без -ка-» [8]. В памятниках Древней Руси князь назывался Мстислав, а незнатный человек – Местило. Нельзя было неполными формами называть князей и знатных людей. Применение неполных форм шло в отношении простых людей, которые редко упоминались в текстах. Сейчас много неполных имён образуется с помощью отсечения начала полных, особенно это касается поздних заимствований и новообразований. Возникли такие неполные имена, как Белла от Изабелла, Бина от Альбина, Брин от Октябрин, Вара от Варвара. Иногда в двусложных неполных именах в обоих слогах повторяется один согласный звук: Боба (Борис), Вова (Владимир), Вава (Валерия). До Октябрьской революции было принято большую часть населения – людей-тружеников, людей, принадлежащих к бедным классам – именовать пренебрежительно на -ка. «Детей крепостных в разговорном языке обычно называли полными именами. Они становились взрослыми, но и по-прежнему оставались Васьками, Ваньками, Захарками» [8]. После революции сама основа огромного количества имён на -ка, веками утверждавшаяся в России, была поколеблена. Эти формы уже не нужны для официального именования, не нужно столько их и в бытовом языке как уничижительных, вот и происходят изменения в их окраске.

Способ образования сокращённых и суффиксально-оценочных форм русских имён является очень продуктивным. Это свидетельствует о том, что русский язык очень богатый. Везде можно слышать сокращённые и оценочные имена, что показывает на их высокую употребительность, которая превышает употребительность полных, официальных имён. Я думаю, что это одна из отличительных черт русского языка от других языков мира, в частности, арабского.

Для иностранцев сокращённые и оценочные имена составляют трудности. Во-первых иностранцы не различают такие имена, как оценочные. Во-вторых, они не понимают стилистическую окраску иной или другой формы. Они не понимают множества способов образования этих форм.

В русском языке также есть и усечённые имена. Они показывают расположение человека к другому человеку, подчёркивается дружеское или неприязненное отношение. Здесь существует как бы экономия времени (имя Александр требует при произношении времени больше, чем имя Саша. Кроме того, имя Саша немного проще, чем Александр. Суффикс в оценочном имени подчёркивает особенное отношение к человеку (Обращаясь к своему сыну как Сашенька, мать подчёркивает свою любовь к нему).

## **Самые популярные мужские имена в настоящее время:**

Александр – греческое имя, Алексей – греческое, Анатолий – греческое, Андрей – греческое, Борис – славянское, Валерий – латинское, Василий – греческое, Виктор – латинское, Виталий – латинское, Владимир – славянское, Геннадий – греческое, Георгий – греческое, Григорий – латинское, Денис – греческое, Дмитрий – греческое, Евгений – греческое, Иван – древнееврейское, Игорь – древнескандинавское, Илья – древнееврейское, Константин – латинское, Максим – латинское, Михаил – древнееврейское, Никита – греческое, Николай – греческое, Олег – древнескандинавское, Павел – латинское, Пётр – греческое, Роман – латинское, Сергей – латинское, Степан – греческое, Фёдор – греческое, Юрий – греческое.

## **Самые популярные женские имена в настоящее время:**

Анастасия – греческое, Елена – греческое, Ольга – древнерусское, Наталья – русское, Екатерина – греческое, Анна – греческое, Татьяна – русское, Мария – древнееврейское, Ирина – русское, Юлия – русское, Елизавета – древнееврейское, Яна – славянское, Софья – греческое, Дарья – русское, Вероника – древнееврейское, Алиса – французское, Мира – славянское, Лилия – латинское, Роза – европейское.

Анализируя перечень популярных русских имён, мы можем сделать следующие выводы. Во-первых, традиционные русские имена, которые вошли в русский язык из греческого, иврита и римского языков во время принятия Россией христианства, составляют подавляющую часть русского именника. Эти имена со временем стали чисто русскими. Необходимо сказать, что данные имена сейчас потеряли свою религиозную окраску. Во-вторых, в русском именнике сейчас есть новые имена, которых не было раньше (Мира, Лилия, Роза и другие). Они отражают настраивание русского народа и его стремление к миру в настоящее время. Наблюдаются иностранные имена, такие как французское Жанна, испанское Инесса, арабское Надия. В-третьих, славянские и русские имена продолжают существовать в именнике.

## **Третья глава. Арабские личные имена**

Можно разделить историю арабской антропоники на два периода: доисламский и исламский.

Доисламские имена: Арабы до ислама были язычными. Имя человека тогда состояло из трёх частей:

1) из имени самого человека, мужское (Омар, Маад, Антар, Кулайб, Муавия, Удай, Зухайр, Малек, Зияд, Кайс, Сахр, Кааб); женское (Тамадор, Лайла, Халима, Дибба, Хадиджа, Амина, Аруа);

2) из слова *ибн* (что означает 'сын') для мужского пола, и слова *бинт* (что означает 'дочь') для женского пола;

3) из имени отца; примеры полных имён – Умар бин Кулсум; Антар бин Шаддад; Хадиджа бинт Хувайлед.

В основном арабские имена в этом периоде по происхождению были арабскими. Но рядом с этим были некоторые персидские (Ясамин, Нарджес, Шахразад, Саусан) и еврейские имена (Исмаил, Ибрагим, Яхья, Йёсоф, Марям, Ильяс, Дауд, Муса).

До принятия ислама люди давали новорождённому имена:

– либо оптимистические по отношению к врагу (Галеб – побеждающий, Залем – угнетающий, Мукатель и Муарек – борющийся);

– либо имена, которые передали желания родителей в отношении к сыну (Наэль – достигший, Мудрек или Даррак – умный, Салем и Салим – здоровый);

– имена, обозначающие названия животных (Асад – лев, Зиб – волк, Лайс – лев);

– имена, обозначающие названия деревьев (Талха, Самра, Салама, Китада);

Очень были распространены имена Абдманаф, Абдизза, Абдкааба, Абдиллат, Абдшамс и другие. Эти имена состоят из частей Абд 'раб' и Манаф, Изза, Шамс и т.д. Эти имена означали: раб Манафа, раб Изза, раб Каабы, раб Ллата, раб Солнца. Иногда, когда жена рожала, муж выходил из дома на улицу, и первое, что он встречал, он использовал для отбора

имени для сына или дочери. Так появились имена Салаб 'лиса', Калб 'собака', Химар 'осёл', Кирд 'обезьяна', Ханзир 'свинья', Гураб 'ворона'.

**Исламские имена.** 610 год был своеобразным в истории арабов. В этот год ангел Джибрил явился и продиктовал пророку Мухаммаду первые акты Священного Корана. Ислам сильно повлиял на именник арабских имён. Появились очень многие имена, связанные с исламом, Аллахом, пророком: Моаммад, Махмуд, Ахмад, Мустафа, Абдульазиз, Абдугаффар, Фатима, Амина, Айша, Фатима, Раджаб, Рамадан и т.д.

Все эти имена связаны с религией, они появились из-за сильного влияния ислама на общественную жизнь: Мухаммад – имя пророка, Хусейн – имя имама, Али – имя жалифа, Хамед – тот, кто благодарит бога; Рамадан – название месяца, в котором мусульмане соблюдают пост; Шабан – название святого месяца. Айша, Хаджа, Фатима, Амина и другие являются именами первых мусульманок.

Появились и составные имена, такие как Абдалла, Абдурахман, Абдулмалек, Абдулхади, Абдулмутталеб, Абдулазиз, Абдулгани, Абдулкадер, Абдулхамид, Абдулджаббар, Абдурраззак и др. для мужского пола. Все эти имена состоят из двух слов: Абд, что означает 'раб', и слов Рахман, Малек, Хади, Джаббар, Азиз, Аллах и т.д., что означают прозвище Аллаха. Ум Амр, Ум Кудльгани, Ум Талеб, Ум Хани и т.д. имена для женщин. Все эти составные имена состоят из двух частей: Ум, что означает 'мать'; и Талеб, Хасан, Зубейр и т.д., что означают имя сына.

В последующем появились составные мужские имена: Джамалиддин, Мухильдин, Шамсиддин, Камариддин, Таджиддин, Шихабиддин и т.д. Эти имена тоже состоят из двух слов: название предмета + слово *эддин*, что означает 'религия'. Например: Джамалиддин 'красота религии', Мухильдин 'возродитель религии', Шамсиддин 'солнце религии', Фахриддин 'городость религии'.

Особой популярностью пользовались имена Мохаммад, Мамуд, Ахмад. Первое – имя пророка, последние два – его прозвища. Они до сих пор очень популярны.

После появления ислама доисламские имена (Абду Манаф, Абд Изза, Абд Кааба, Абд Иллат, Абд Шамс и другие) считались антиверующими именами, поэтому вторая часть имён была заменена словом «Аллах» или его прозвищами. Оттуда появились имена Абдалла, Абдулазиз, Абдулхаким, Абдулкадер, Абдулгани и другие.

Очень распространены во всём исламском мире имена пророков, посланников Аллаха и сподвижников пророка Мохаммада: Исса, Муса, Идрис, Нух, Адам, Салех, Ибрагим, Исмаиль, Исхак, Якуб, Йёсоф, Айюб, Юнос, Харун, Иляс, Дауд, Сулейман, Закария, Яхя, Абу Бакр, Омар, Осман, Али, Мусааб, Сумайя, Хадиджа, Айша, Журия, Муавия, Халед и т.д.

Помимо этого у арабских христиан есть имена, которые имеют христианскую окраску, и которые не имеют арабского происхождения (Джорж, Антон, Антуан, Хнейн, Мтанёс, Жиржос, Джозейф, Михаил и т.д. для мужчин) и (Антуанет, Жоржина, Джанет, Барбара и т.д. для женщин).

В последнее время стали появляться у арабов иностранные имена, однако их немного, например: Кармен, Луна, Мирна, Лура, Алиса, Жисика, Фридрих, Карол, Карл, Кристин, Кристина, Виктория, Никол, Линда, Каролин и т.д.

Сейчас наблюдается у арабов распространение некоторых русских имен Лена, Тамара, Таня, Юрий, Вера, Виктор, Лиза, Бутрос (арабизированное имя Пётр), Лариса, Рита, Ольга.

Сейчас в арабском обществе распространены имена собственные из Священного Корана как имя для новорождённого: муж. Адам, Сирадж, Сари, Бараа, Гази, Кинан, Райхан, Аслам, Ияс, Рамас, Шахед, Аднан, Гайс, Карим, Мисбах, Мунир, Наджи и другие; жен. – Алаа, Джанна, Джаннат, Абрар, Ирам, Исраа, Ислам, Афнан, Анфаль, Илаф, Баян, Хур, Дуаа, Рауда, Сальсаль, Сужуд, Шафаа, Тайба, Гуфран, Фурад, Музна, Юмна и другие.

Арабские мусульманские имена распространены сейчас во всех исламских странах: Мохаммад, Ахмад, Махмуд, Абдулла, Абдулгани, Муса, Исса, Нух, Идрис, Насериддин, Бахаиддин, Омар, Али, Осман, Билаль и т.д.

Существуют нейтральные имена, которые широко используются до сих пор, и которыми именуются и мусульмане и христиане: муж. Сами, Самер, Халед, Луай, Айхам, Имад, Махер, Исмаат, Самех, Зияд, Исам, Усама, Салем, Салим и другие; жен. Шамс, Камар, Аруа, Самаха, Шадя, Надья, Афаф, Науаль, Фай-

за, Зухра, Муна, Салуа, Сальма, Кинда и т.д. Эти имена не имеют никакого религиозного значения, поэтому и мусульмане и христиане могут иметь такие имена.

Какова семантика нейтральных имён? Значение таких имен может быть связано с: 1) именами, связанными с природой (Бахр 'море', Бадр 'луна', Билаль 'вода', Сурая 'название звезды', Джаафар 'маленькая речка', Рабаб 'белые облака', Руба 'горы', Сахл и Сухайл 'название звезды', Фирдаус 'парк'; 2) именами, обозначающими растения (Хамза 'злаки', Ранда 'дерево с приятным запахом', Саусан 'название цветка', Шаза 'сильный запах', Абир 'смесь приятных запахов'); 3) именами, связанными с названиями животных и птиц (Аруа 'дикий козёл', Усама 'лев', Джауад 'конь', Хамза 'лев', Рим 'олень', Фахд и Кульсум 'слон', Мазен 'яйца муравьев', Салуа – название птицы); 4) именами, обозначающими время (Сабах 'утро', Рабии 'весна', Хамис 'четверг', Сахар 'рано утром', Ид 'праздник'; 5) названиями профессий (Джаухари, Наджар, Хаддад, Хайат, Аттар и т.д.); 6) названиями мест (Димашки, Масри, Мадани, Басри, Куфи, Шами, Маграби, Жазаир и т.д.); 7) именами, дающими значение храбрости и силы (Фарес, Мунтасер, Фауаз, Мутэб, Хусам и т.д.).

По строению арабские имена делятся на:

1. Имена – глагольный инфинитив.

Муж.: Джалаль, Джамаль, Тайсир, Тафик и др.

Жен.: Амаль, Ханан, Хаят, Хулуд, Салуа, Самар, Икбал, Икрам, Илахам, Инсаф, Инаам, Ибтисам, Ибтихадж и др.

2. Имена – действительное причастие.

Муж.: Баесм, Джабер, Хатем, Хазем, Хамед, Халед, Рашед, Рамез, Салем, Самех, Сазб, Сабер, Садек, Салех, Тарек, Тахер, Адел, Атеф, Фарес, Фадель, Хашем и другие.

Жен.: Амна, Бариа, Рабиаа, Рания, Сарра, Аида, Айша и др..

3. Имена – страдательное причастие.

Муж.: Мамун, Мабрук, Махрус, Масууд, Мааруф, Мансур.

Жен.: Мабрука, Махруса, Мазюна, Миския.

4. Имена – прилагательные.

Муж.: Амин, Анис, Тамим, Джамил, Хабиб, Рашид, Саид, Аффид, Фарид.

Жен.: Джамила, Джалила, Фарида, Фатен, Нахед, Ламис, Закия.

5. Уменьшительные имена (Убай от абб, что значит 'отец'; Умайма от ум, что значит 'мать'; Бусайна от басна 'красивая'; Дурайд от адрада 'потерял свои зубы').

По происхождению арабские имена делятся на следующие:

1. Чисто арабские (Асад, Аднан, Кулейб, Ханзала, Хансаа, Афара, Суха, Тиряк, Басима, Набиль, Уалиф, Набег, Асаар, и т.д.).

2. Еврейские имена (Ибрагим, Муса, Исса, Якуб, Сара, Исхак, Сулейман, Исмаиль, Айюб и т.д.).

3. Европейские имена (Софья, Дияна, Искандар, Фридон, Мирна, Марина, Анжила, Жули, Жулия, Камилия, Нанси, и т.д.).

4. Турецкие имена (Жихан, Ульфат, Толай, Хусни, Хулми, Расми, Рушди, Зухди, Шукри, Субхи, Сабри, Аун, Фаузи и др.).

5. Индийские имена (Далия, Кинан, Анахид, Нурхан и другие).

6. Персидские имена (Жилан, Найруз, Буран, Лура, Нахауанд, Саусан и другие).

Изучая арабский именник, можно заметить религиозный характер многих имён. Когда арабы были сильно верующими, их имена были чисто религиозными. А сейчас, когда религия потеряла частично своё влияние на людей, личные имена во многом стали нейтральными (Сами, Нахед, Рахаф, Мурхаф, Махер, Амер, Назек, Яра, Мирна, Музна, Бадр, Амер, Хамса, Нагам, Газаль, и другие).

Полное имя	Уменьшительная форма	Ласкательное имя
Абдо	Убейд	Абу Убейд
Ахмад	Хмейд	Абу Хмейд
Жорж	Жрейж	Абу Жрейж
Субхи	Сбейх	Абу Сбейх

#### Оценочные и краткие формы арабских имён

Существуют оценочные и краткие формы имён в арабском языке. Они используются в рамках семейных и самых близких дружеских отношениях и показывают сильную дружбу и тесность связи. Здесь нет никаких определённых правил или способов образования (Мохаммад – Хамада, Хуммуде, Мадо; Сами – Сум-



сом; Абир – Аббура; Надия – Наддуш, Тальеб – Тульба, Афаф – Уффо, Иман – Мано, Мунзер, Манзура и др.). Но очень распространена ласкательная форма (Мохаммад – Муму, Шадиа – Шушу, Сумая – Сусу, Фаез – Фуфу и т.д.).

Существует такой способ образования ласкательной формы мужского имени: *абу* 'отец' + уменьшительная форма самого имени.

При образовании женского ласкательного имени к уменьшительной форме имени прибавляется слово *ум* 'мать'.

Сабх	Сбейх	Ум Сбейх
Будур	Будейр	Ум Будейр
Фатима	Футейм	Ум Футейм

Существует бытовая форма имени, которая создаётся так: слово *абу* 'отец' + имя старшего сына – мальчика, который уже родился или которого ещё нет, но имя для него уже есть: *Абу* + *Аднан*, т.е. отец Аднана; *Абу* + *Шади* = *Абу Шади*; *Абу* + *Салях* = *Абу Салях*. Бытовая форма для женского имени образуется так же, за исключением замены слова *абу* на слово *ум* 'мать': *Ум Аднан*, *Ум Шади*, *Ум Салях*.

В арабском языке в отличие от русского языка есть имена общие для мужчин и женщин (Ибаа, Ихсан, Илхам, Баян, Ханин, Дияя, Кидах, Кинан, Мажд, Нибрас, Нур, Уисам, Исмаат, Икбаль). Существуют женские имена, которыми иногда именуются мужчины (Сабх, Нихад, Нажах, Гадир и другие).

Во всех исламских странах распространены арабские исламские имена: например, Мохаммад, Ахмад, Махмуд, Абдалла, Омар, Фатима, Айша, Амна, Абу Бакр, Али, Хасан, Хусейн и т.д.

#### Самые популярные арабские имена в настоящее время:

Мужские: Мохаммад – арабское имя, Ахмад – арабское, Йосеф – еврейское, Адам – еврейское, Абдулла – арабское, Абдурахман – арабское, Омар – арабское, Али – арабское, Ямен – арабское, Лайс – арабское, Хамза – арабское, Тайм – арабское.

Женские: Яра – персидское, Дана – английское, Рама – индийское, Разан – арабское, Тала – греческое, Лаян – арабское, Рима – арабское, Шахед – арабское, Хала – арабское, Сара – еврейское, Марям – еврейское, Майс – арабское, Рауан – персидское, Мая – еврейское.

При анализировании современных арабских имён можно заметить следующее. Во-первых, большинство мужских имён имеет исламскую окраску. Популярные арабские мужские имена являются старыми арабскими. Они относятся к периоду появления ислама. Во-вторых, перечень популярных женских имён совсем другой. Здесь есть новые имена. В-третьих, религиозная окраска у женских имён не так явно выражена. Стоит также отметить, что женские имена имеют разное происхождение.

#### ВЫВОДЫ

При изучении русского языка иностранный учащийся сталкивается с именами. Если учесть, что учащиеся – это предста-

вители самых разнообразных культур, и что далеко не всем понятно многое о русских личных именах, то мы приходим к выводу о необходимости комментариев к русским именам. «Русские антропонимы среди языковых единиц русского языка, обладающих национально-культурным компонентом значения, занимают особое место, определяемое их большой коммуникативной и информативной значимостью в различных функционально-речевых стилях русского языка, а также тесной связью истории русских личных имён с историей русского народа» [9].

Национально-культурная специфика русских личных имён обнаруживается при чтении текстов художественной литературы, а также при ознакомлении учащихся с действительностью русской жизни. Характер русских имён для иностранцев часто бывает необычным. Он воспринимается как объект отражения культурной, социальной жизни. Однако степень трудности русских имён для иностранцев разных национальностей неодинакова. «Комментируя национально-культурное своеобразие русского личного имени в том или ином его варианте в отношении к другим именам русской антропонимической системы, представитель учитывает своеобразие антропонимической системы, принимаемой в родном языке иностранного учащегося» [10]. Например, для араба все русские личные имена – одинаково своеобразны и необычны. Особенно непонятны и трудны для араба русские сокращённые имена. Это исходит из того, что сокращённые арабские имена используются в узком кругу.

Важно, чтобы иностранец изучал русские личные имена и имел представление о них, так как иностранец сталкивается с ними везде: в учебном заведении, на занятиях по своей специальности, при чтении художественной литературы, и не только художественной, при изучении многих дисциплин. Личные имена используются в бытовой среде. Они носят национальный характер и по ним можно проследить ход истории страны изучаемого языка.

Сопоставление между русскими и арабскими именами даёт возможность выработать методические рекомендации для преподавания русского языка в арабской аудитории:

1. Посвятить изучению русских личных имён арабами специальные занятия.
2. Дать учащемуся упражнения для образования разных форм русских имён.
3. Посвятить специальное занятие способам образования имен, выполняя упражнения.
4. Использовать ситуативный метод преподавания разных форм имени.
5. Сопровождать преподавание личных русских имён лингвострановедческим комментарием.

\* Автор выражает благодарность научно-исследовательскому центру факультета языков и перевода и деканату научных исследований университета им. Короля Сауда за финансовую поддержку данной работы.

#### Библиографический список

1. Карпов, А. Азбукники, или алфавиты иностранных речей по спискам Словецкой библиотеки. – Казан, 1878.
2. Зинин, С.И. Введение в русскую антропонию. – Ташкент, 1972.
3. Тушков, Н.М. Словарь древнерусских личных собственных имен. – СПб., 1903. – Т. VI.
4. Каранов, Е.П. Годовые прозвания. Титулы в России и слияние иноземцев с русскими. – СПб., 1886.
5. Никонов, В.А. Имя и общество. – М., 1974.
6. Шатинова, Н.И. Личное имя у алтайцев. – Горно-Алтайск, 1976.
7. Полякова, Е.Н. Из истории русских имён и фамилий. – М., 1975.
8. Успенский, Л.В. Ты и твоё имя. – Л., 1962.
9. Суперанская, А.В. Общая теория имени собственного. – М., 1973.
10. Листрова, Ю.Т. Лексические и грамматические компоненты в системе языкового знака. – Воронеж, 1932.

#### Bibliography

1. Karpov, A. Azbukovniki, ili alfavitih inostrannikh rechej po spiskam Sloveckoj biblioteki. – Kazan, 1878.
2. Zinin, S.I. Vvedenie v russkuyu antroponimiyu. – Tashkent, 1972.
3. Tupikov, N.M. Slovarj drevnerusskikh lichnihkh sobstvennikh imen. – SPb., 1903. – T. VI.
4. Karanov, E.P. Godovihe prozvaniya. Titulih v Rossii i sliyanie inozemcev s russkimi. – SPb., 1886.
5. Nikonov, V.A. Imya i obshchestvo. – M., 1974.
6. Shatinova, N.I. Lichnoe imya u altajcev. – Gorno-Altajsk, 1976.
7. Polyakova, E.N. Iz istorii russkikh imyon i familij. – M., 1975.
8. Uspenskij, L.V. Tih i tvoyo imya. – L., 1962.
9. Superanskaya, A.V. Obshchaya teoriya imeni sobstvennogo. – M., 1973.
10. Listrova, Yu.T. Leksicheskie i grammaticheskie komponenti v sisteme yazikovogo znaka. – Voronezh, 1932.

Статья поступила в редакцию 16.07.14



# Раздел 4

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Редакторы раздела:

ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ – доктор искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

АНАТОЛИЙ МОИСЕЕВИЧ ЦУКЕР – доктор искусствоведения, профессор Ростовской государственной консерватории (академии) им. С.В. Рахманинова

УДК 745/749+39 (571.56)

*Diakonova S.A. ABOUT THE ARTS AND CRAFTS IN THE CULTURE OF THE SAKHA PEOPLE.* The article examines the arts and crafts of Yakutia, Mongolia, Kazakhstan, Altai, and the communication of history of arts and crafts with legends and myths of the ethnos of Sakha. Yakutsk ornamentation, combined with all forms of arts, is used in everyday life, in jewelry making, bone and wood carving, etc.

**Key words:** *ethnos of Sakha, decorative and applied arts, zoomorphic ornamentation, jewelry, origin of people, legends and myths, artistic traditions.*

*С.А. Дьяконова, аспирант каф. РИПАН, Новосибирской гос. архитектурно-художественной академии, г.Новосибирск, E-mail: sargyland@yandex.ru*

### О ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМ ИСКУССТВЕ В КУЛЬТУРЕ НАРОДА САХА

В статье анализируется декоративно-прикладное искусство Якутии, Монголии, Казахстана, Алтая, связь истории декоративно-прикладного искусства с легендами и мифами этноса Саха. И якутская орнаментика, объединяющая все формы творчества народа, например, использовали в быту, украшениях, резьбе по кости, по дереву и т.д.

**Ключевые слова:** *Этнос Саха, декоративно – прикладное искусство, зооморфный орнамент, ювелирное украшение, происхождение народа, легенды и мифы, художественные традиции.*

Искусство якутов (Саха) имеет давнюю историю возникновения, происхождение которой, как утверждают многие ученые (А.И. Гоголев, В.П. Алексеева, Н.А. Томилова, А.А. Акимов), связано с Алтаем [1]. В работе А.А. Акимова говорится, что предками нынешних якутов были курыканы. По свидетельству писаний орхонских тюрков и китайских танских источников, Куры в 553 году с юга прибыл в долину р. Анги возле Байкала и остановился. Вскоре, он взял в жены дочь уйгурского предводителя Хангаласа Екюйэ. В 554-585 гг. Куры каган основал курыканский союз племен. Потомками курыкан были урянхайцы, баякуты (якуты) и долганы жившие в V-XI вв. н.э. к востоку от енисейских киргизов в низовьях Селенги, Баргузина, по берегам Байкала, на Ангаре и в верхнем течении реки Лены [1].

В курыканском обществе сокол, олицетворявший аристократический род, особо почитался у тюрко-язычных предков саха. Его изображение появилось в предметах искусства, которые сохранялись в крупнейших музеях, предки которых пришли с Алтая. Способы обработки кожи для изготовления кумысной посуды у якутов и отчасти, обуви во всех основных приемах такие же, как у древних степных народов. Седла с серебряными луками, выгравированными орнаментом и именами урянхайских мастеров хранятся в музее естественной истории Нью-Йорка. Традиция украшения убранства коня сохранились и в наши дни, получили новый импульс в связи с возрождением традиционных праздников, конных скачек. Привязанность наших предков к коню, и их общая зависимость от природной стихии, постоянная необходимость защиты от набегов соседних племен, способствовали одухотворению коня, обожествлению его образа в курыканском-урянхайском мировоззрении.

В курыканской культуре есть похожие традиции, которые сохранились у якутов. Каждая свадьба, праздники Ысыаха, рождение ребенка и другие знаменательные события сопровожда-

лись изготовлением коновязи (сэргэ). Их устанавливали перед входом в дом, в ряд, навстречу солнцу. Функции сэргэ зависели от назначения: надворные коновязи для привязывания коня и культовые, ритуальные, праздничные – торжественные, для похода боевого коня. У урянхайцев и баякутов обработка дерева достигла высокого уровня. Они умели строить деревянные жилища в местах зимних стоянок. Свидетельством высокого уровня служил техника деревообработки, устройства деревянных срубов, могильников с двойными стенками для захоронения урянхайской знати. Материальная культура урянхайцев имела общие черты с племенами Центральной Азии, Алтая и Монголии, у всех сложился одинаковый образ жизни, на основе которого сформировалась похожая культура[1].

Отличительной особенностью курыкан было умение добывать и хорошо обрабатывать металл. Племенной союз славился прекрасными кузнецами, выплавлявшими железо для многих бытовых предметов, конской упряжи, наконечников стрел, кинжалов и т.п. Они также умели изготавливать орудия труда из камня и костей животных, глиняную посуду, одежду.

Большинство оставленных курыканами наскальных изображений было найдено в верховьях реки Лены и на реке Куда. Они были нанесены красной охрой и изображали всадников со знаменами и людей в длинных одеждах. В XII в. на территорию Прибайкалья вторглись с юга монгольские племена. Большая часть курыкан ушла по течению реки Лены на Север, дав начало формированию якутского народа [2].

С тех пор прошло много времени, поколение сменялось на новое, истории о героях-богатырях постепенно превратились в мифы и легенды. Именно, в легендах хранится культура, рассказывается о начале формирования этноса. Фольклорные образы Омोगоя и Эллэя впоследствии стали родоначальниками племен. Эллей, согласно преданиям прибыл на среднюю Лену

из Прибайкалья. После прибытия к Омою Элэй становится у него работником. Когда Элэй женился на нелюбимой дочери Омою, он прогнал их обоих, отдав им в приданое одну кобылу и одну паршивую рыжую корову, так образовалась малая семья. Элэй – прародитель с функциями мифологического культурного героя. Омою и его сородичи жили в землянке без печки и дымовой трубы, не знали орудий промысла, кузнечного ремесла, благословений, песен. Элэй был кузнецом и плотником. Он поставил печь с дымовой трубой, пробил в доме окно и сделал дверь, смастерил орудия для рыбной ловли и охоты на зверей, соорудил загон и постройки для скота и развел дымок от гнуса, изготовил божественный напиток кумыс. Он не только изобретатель и создатель материальной культуры якутов, но и первым устроил кумысный праздник Ысыах (современные якуты считают, что ежегодный праздник Ысыах празднуется по традициям, установленным прапредком Элэем), первый служитель религии якутов, обратившийся с молением к высшим божествам. Элэй – любимец и избранник божеств-*айы*. Он является прямым потомком, сыном верховного божества Юрюнг Айыы Тойона. По легенде он прибыл установить порядок в Средний мир. Мифы якутов состоят: из верховных богов; добрых и злых духов, обитающих в Верхнем мире, на земле и в Нижнем мире; окружающей человека природы; первопредков якутов; мифов и легенд о шаманах [3]. Эти истории в устной форме рассказчик (олонхосут) передавал новому поколению. В этих сюжетах и образах мы находим элементы раннего представления человека об окружающем мире, этнические формы поведения и житейские правила.

Как и предки, якуты владеют многими видами декоративно-прикладного искусства: резьба по кости, по дереву, ювелирное искусство и плетение, но декоративно-художественная особенность этноса саха кроется в орнаментике. Орнамент объединяет все формы творчества народа. Он является высшим достижением якутского изобразительного искусства, так же как и художественный фольклор, эпос «Олонхо», которые имеют неизмеримо глубокое содержание и обладают собственным языком. В орнаментах закодированы «архетипы» создания этноса, также хранятся известные и неразгаданные схемы предков саха [4].

Культурные ценности каждого народа – орнаменты, которые широко распространены в первую очередь в быту, народном искусстве и т.д. Орнамент по – якутски называется «оуор» – узор. Древнейшая функция орнамента – магическая. Защищает от темных сил и приносит благо в дом, т.е. выступает в роли защиты и оберега. Декоративная функция узора – это украшение, а информационная функция позволяет узнать сведения о человеке, предмете и т.п. [4].

Образы народно-прикладного искусства, по своей природе имеют пространственную форму, которые относятся к изобразительно-прикладному искусству и архитектуре. Наиболее устойчивыми являются художественные традиции деревянной кумысной утвари – *чороны*, чаши *кытыйа*, мутовки- *конколой*, ковши *хамыйах*, связанные с ритуалом праздника *ысыах*. Художественный образ в *чоронах* создавался соотношением пропорций и общего силуэта, потому архaisческие *чороны* носят ярко выраженный конструктивный и ритуальный характер. *Чорон* тесно связан с культом небесных божеств-*айы* и впоследствии из обряда стал символом космического порядка. Декоративно-прикладные формы якутов гармонично существовали в ансамбле якутской юрты – *балабана* и *урасы* [4].

Орнаментальное искусство – высшее достижение народного изобразительного фольклора. Ученые также усматривают связь якутского узора с влиянием иранской культуры, культур Севера, монгольскими, тунгусскими, китайскими и русскими орнаментальными мотивами. А.И. Гоголев выделил четыре историко-генетических слоя в художественной культуре якутов: автохтонный, ранний южнокочевнический, поздний южнокочевнический пласт и позднейякутский [5].

Так же орнаменту активно использовали для украшения ювелирных изделий из металла (художественный металл), первый комплект-женские украшения, выполненные из серебра, бронзы и латуни и представляющие собой столь яркое и самобытное явление в народном искусстве коренного населения Сибири. Второй комплект украшений – убранство верховного коня. Третий комплект, включающий изделия из железа (стали), играл основную роль в оформлении шаманского ритуального облачения. Элементы оформления ритуальных костюмов, выполненных из различных металлов, так же несли символическое зна-

чение, которым были наделены в системе традиционных идеологических представлений, сами металлы – золото, серебро, медь, железо, воплощения основные категории мироздания. Золото и серебро олицетворяли верхнюю небесную сферу Вселенной. Золото выступало, как символ Солнца, стихии света, верховного божества и мужского начала, а серебро связано с Луной, ночным небом, порождающим женским началом [4].

В XVII в., с приходом русских землепроходцев, начинается новый этап становления традиционной якутской культуры, взаимодействие с русской культурой. Расширился круг орнаментальных предметов, сфера применения узоров (домовая резьба), нововведение в постройках (четырёхугольный срубный дом), кладовые, амбары строились по русскому типу.

Первая половина – середина XIX в. – период расцвета якутской традиционной культуры. В этом периоде якутская традиционная культура вступает на новый путь художественного осмысления мира, отходит от архаических традиций. В переходные периоды в народном искусстве сохранялось мифологическое мышление и художественность. Это проявилось в косторезном искусстве, в стилизации резьбы по дереву (сэргэ, трехножные чороны). Пласт традиционной художественной культуры якутов характеризует мифологизм, эпическое начало, устное творчество, венчаемое эпосом – олонхо и высокоразвитое искусство орнаментики. Памятники народного прикладного искусства являются отражением традиционной культуры саха. Именно в народном творчестве показаны характерные черты мировидения и эстетического вкуса якутов, связанные с природой, с древними верованиями язычества и культа *айы* (традиционное верование якутов).

Автор книги «Узоры и орнаменты саха» – Б.Ф. Неустроев считает, что художественный талант каждого народа развивается неодинаково, а зависит от природы, от особенностей, собственных его родной земле и образу жизни [6]. Действительно, от территориального месторасположения, природно-ландшафтных и климатических особенностей многое зависит. Народы, проживающие в северной, центральной и южной части Якутии, имеют различия в быту, культуре, обрядах, и во внутреннем мире человека, как и северные коренные жители Якутии – юкагиры, эвены, эвенки, чукчи, обладающие собственным языком, культурой и традициями.

Ученые также усматривают связь якутского узора с влиянием иранской культуры, автохтонных культур Севера, монгольскими, тунгусскими, китайскими и русскими орнаментальными мотивами [4]. Автор работы «Орнаментальное искусство якутов» Улла Йохансен утверждает что: «Орнаменты в древне-алтайских археологических находок и их сопоставление с современным орнаментальным искусством Сибири показывает, что только саха имеют узоры необычно похожие или даже идентичные алтайским узорам V-III в. до н.э. Это свидетельствует о том, что предки саха жили в области пазырыкской культуры, на Алтае или в его окрестностях до их прибытия в район на юг и запад от Байкала. Что подтверждает выше изложенные факты. В.В. Ушницкий в статье «Происхождение якутского орнамента» перечисляет научных деятелей, которые анализировали якутские узоры с орнаментами восточных народов. Это были С.В. Иванов, который через 12 лет подтвердил теорию Йохансена, А.П. Окладников, В.А. Кореняко, А.И. Гоголев, М.М. Носов.

Ушницкий пишет, что орнаментальное искусство якутов складывается в XVII-XVIII вв. и развивается в XIX в. На стилистику якутских орнаментов повлияли как древнетюрские, степные мотивы, так и орнаментальное искусство русских народов Дальнего Востока. В орнаментальном искусстве якутов, выделяются две основные группы: геометрический и растительный. Зооморфные (со стилизованным изображением животных), антропоморфные (со стилизованным изображением человека), орнитоморфные (со стилизованным изображением птиц) мотивы не всегда достаточно четко читаются в структуре якутского орнамента и часто сливаются с группой геометрических по начертанию узоров. В растительной орнаментике имеются мотивы, традиционные для орнаментальных культур, связанных с Востоком, Персией, Азией, что позволяет отнести якутскую растительную орнаменту к восточному стилю. Культура этноса Саха во многом связана с искусством народов: Монголии, Алтая, Казахстана, Бурятии, что подтверждает проведенное исследование.

**Монгольская культура** весьма похожа на якутскую культуру. Так же как и в якутов, монголы украшали орнаментом детали юрты, одежды, бытовой утвари. Орнамент по – монгольски на-

зывается «хээ угалз» или узоры. Убранство монгольской юрты представляло собой галерею декоративно-прикладного искусства. Яркие, необычайно интенсивные по красочным сочетаниям орнаменты геометрического характера покрывали одежду монголов. Как и у якутов, монгольские узоры отражают чувства прекрасного в природе и жизни. Виды орнаментов Монголии: зооморфный, растительный, геометрический и четвертый вид, который не встречается в якутской орнаментике, это – явления природы (формы облаков, туч, гор, пламени, волн и т.д.) и ламаистские [7].

Геометрический орнамент – самый распространенный. Древний орнамент, который символизирует счастье, благополучие и долголетие, поэтому он очень почитаем в народе и имеет много вариантов [7].

К группе орнаментов зооморфных или звериных относятся различные варианты роговидного орнамента, символизирующего процветание скотовода благодаря увеличению поголовья скота.

К третьей группе орнаментов принадлежат изображение цветов и листьев. Этот растительный орнамент широко применялся в архитектуре, живописи, скульптуре, где цветы символизировали чистоту и невинность.

К четвертой группе относятся орнаменты, появление которых восходит ко времени поклонения огню, молнии, облакам, радуге и т.д., как символика расцвета и возрождения.

Пятая группа довольно обширная, включает сочетание некоторых элементов орнаментов первых четырех групп с ламаистской символикой. К главным изображениям группы орнаментов относится восемь жертвоприношений («найман тахил»): белый зонт, рыбы, священный сосуд, цветок, раковина, улзий, жанцан и хорол. Эти рисунки изображали над входом в храм, на древних филенках, на лентах музыкальных инструментов и на различных ритуальных предметах [7].

Орнамент часто различают по технике использования и по материалам, как-то: резьба по дереву, камню, керамике и гипсу; литье в металле, ковка, чеканка, лепнина и т.д. Искусство монгольских народных умельцев по способам изготовления можно подразделить на более чем двадцать видов: кузнечные изделия из железа и бронзы, литье из этих металлов, художественная резьба деревянных изделий, орнаменты и аппликации на коже, рельефные надписи, художественное шитье, чеканка по золоту, серебру, скульптура и т.д. [7].

Д. Майдар изучал архитектуру и градостроительство Монголии. В своих работах утверждал, что монгольская архитектура и градостроительство отражают историческое развитие национальной культуры страны, на которую в древние и средние века оказали известное влияние китайская, тибетская и индийская культуры, творчески воспринятые и талантливо переработанные монголами.

Так как у монголов был кочевой образ жизни, жильем для них служили палатки – майханы. Они для использования были просты в конструктивном отношении, прочны и легки. Монгольский майхан отличался от палаток других народов тем, что не имеет отяжек, роль которых играют рационально размещенные пологотнища. Такое жилище украшалось различными орнаментами, выполненными аппликацией. К выбору орнамента для украшения жилищ подходили очень серьезно. Предпочтение отдавалось обычно орнаментам, которые символизировали долголетие и счастье.

Архитектурный орнамент широко используется в Монголии не только в уникальных зданиях различного назначения, но и в народном жилище – юрте, палатках-майханах и пр., что роднит с искусством этноса Саха. Часто встречаются орнаменты в виде букетов цветов на стенах храмов в декоративных росписях, в резьбе или в лепнине деталей. Монгольские орнаменты бывают схожи с орнаментами других древних народов. Например «звериный стиль» украшений из металла, аппликаций, вышивок, исполняемых монгольскими умельцами, напоминает стиль находок из курганов.

**Алтайская орнаментика** представляет значительный интерес, так как в ней довольно ясно наблюдаются элементы казахского, монгольского происхождения. Несмотря на то, что алтайский орнамент один из древних, он все еще остается мало изученным. Народный узор представляет собой эстетическую ценность исключительно при условии неразрывной связи с изданием, который он украшает. В алтайской орнаментике присутствует, как и в якутской геометрические и растительные узоры, что требует дальнейших исследований.

В **бурятской орнаментике** основным источником создания являлась природа. Орнамент тесно связан с бытом народа, с его обрядами и обычаями, как и у якутской орнаментики. Структура хозяйства зачастую влияла на материал и тематику орнаментируемых изделий, а с материалом взаимосвязаны и особенности техники исполнения. Бурятский народный орнамент имеет немало общих черт с орнаментами живших в древности кочевых и полукочевых народов Средней Азии и Южной Сибири. Все многообразие орнаментов у бурятов разделяется на пять основных групп: геометрические, растительные, природные или космогонические и культовые. Зооморфные орнаменты древние и популярные, как и геометрические. К ним относятся натуралистические или схематические изображения фигур животных, части их тела [8].

Народное декоративно-прикладное искусство является основным в **Казахстане**. Юрта, бытовые предметы, одежда – все украшалось самобытным казахским узором, корни которого уходят в глубь веков. В художественных изделиях первых веков н.э. преобладает геометрический орнамент. В убранстве интерьера юрты главную роль играли узорчатые войлоки. В орнаментике разнообразных тканых ковров и дорожек используются чередующиеся орнаментированные полосы. Фон ковров – красный, реже оранжевый и синий, узоры – многоцветные. Изделия из дерева (мебель, двери юрт, посуда, музыкальные инструменты) украшались преимущественно плоским рельефом, выжженным и расписным орнаментом, растительного характера. Ювелирные изделия украшались растительным и геометрическим орнаментом. Среди традиционных и наиболее распространенных орнаментальных мотивов чаще всего встречаются трилистник, волнистый стебель, S-образный завиток и роговидная спираль. С помощью этих мотивов создается богатый орнаментальный декор. Цветовой фон интерьера у казахов является главным. Это стало одной из специфических особенностей орнамента тюркских народов. В металлических украшениях одежды и конской сбруи чаще всего используются S- и X-образные фигуры, имеющие общие корни с искусством тюркских и монгольских народов [9].

Проанализировав вышеперечисленные восточные орнаменты стран, итог таков, что якутский орнамент имеет родственные связи с алтайскими, монгольскими, бурятским и пр. орнаментами. В первую очередь, с алтайским орнаментом. Исследования свидетельствуют о том, что алтайские корни присутствуют у народа саха (урянхайцев). Так же многие племена, жившие кочевой жизнью, повлияли на культуру предков Саха. Благодаря одинаковому образу жизни, складывались схожие культурные традиции, материальная культура народов Центральной Азии, Алтая, Монголии и пр. стран. Сложилась целая система взаимосвязей художественных орнаментов многих этносов. На монгольскую культуру в свою очередь повлияла китайская культура. Отсюда вытекает целая цепочка происхождения геометрических, растительных и зооморфных орнаментов.

Народ Саха, пройдя долгий путь формирования, использует традиционный орнамент во многих отраслях: ювелирные украшения, посуда, в интерьере и архитектуре. Орнамент – один из самых важных элементов в архитектуре. Во многих странах, именно, благодаря художественной орнаментике многие народы поддерживают свою традиционную культуру.

#### Библиографический список

1. Акимов, А.А. Тайна предков курыкан. – Якутск, 2009.
2. Из сайта туристической компании «Baikal Nature», Народы Байкала – Иркутск [Э/п]. – Р/д: <http://www.baikalnature.ru/info/86590>
3. Алексеев, Н.А. Предания, легенды и мифы саха (якутов) / Н.В. Емельянов, В.Т. Петров. – Новосибирск, 1995.
4. Алексеев, Н.А. Якуты (Саха) / Е.Н. Романова, З.П. Соколова. – М., 2013.
5. Гоголев, А.И. Историческая этнография якутов. – Якутск, 1980.
6. Неустроев, Б.Ф. Узоры и орнаменты саха. – Якутск, 2010.
7. Майдар, Д. Архитектура и градостроительство Монголии. – Москва, 1971.

8. Из сайта «Этнос-Бурятия», Материальная культура бурят // Бурятский орнамент [Э/р]. – Р/д: [http://tradkulzab.narod.ru/MKBuryat\\_Remeslo\\_Ornament.html](http://tradkulzab.narod.ru/MKBuryat_Remeslo_Ornament.html)
9. Фокина, Л.В. Орнамент: учеб. пособие для арх. и худ. спец. Вузов. – Ростов-на-Дону, 2005.

## Bibliography

1. Akimov, A.A. Tayjna predkov kurihkan. – Yakutsk, 2009.
2. Iz sayjta turisticheskoy kompanii «Baikal Nature», Narodih Baykala – Irkutsk [Eh/r]. – R/d: <http://www.baikalnature.ru/info/86590>
3. Alekseev, N.A. Predaniya, legendy i mifih sakha (yakutov) / N.V. Emeljyanov, V.T. Petrov. – Novosibirsk, 1995.
4. Alekseev, N.A. Yakutih (Sakha) / E.N. Romanova, Z.P. Sokolova. – M., 2013.
5. Gogolev, A.I. Istoricheskaya ehnotografiya yakutov. – Yakutsk, 1980.
6. Neustroev, B.F. Uzorih i ornamentih sakha. – Yakutsk, 2010.
7. Mayjdar, D. Arkhitektura i gradostroitelstvo Mongolii. – Moskva, 1971.
8. Iz sayjta «Ehtnos-Buryatih», Materialjnaya kuljtura buryat // Buryatskiy ornament [Eh/r]. – R/d: [http://tradkulzab.narod.ru/MKBuryat\\_Remeslo\\_Ornament.html](http://tradkulzab.narod.ru/MKBuryat_Remeslo_Ornament.html)
9. Fokina, L.V. Ornament: ucheb. posobie dlya arkh. i khud. spec. Vuzov. – Rostov-na-Dogu, 2005.

Статья поступила в редакцию 19.06.14

УДК 7.011.2/3

*Kalinicheva M.M., Reshetova M.V. ILLUSION AND ALLUSION IN ENVIRONMENTAL DESIGN.* In the article an analysis of various graphic means of expression of illusion and allusion in environmental design is provided. Illusion is considered as a way and means of orientation of art in the direction of its destruction to absurdity (dadaism), or in rising up to the heights of the world outlook enlightenment (religious impressionism). It is emphasized that in designing allusion is realized through introduction in an artistic image of elements that indicate its communication with a historical, cultural or spiritual context.

**Key words:** *illusion, allusion, design, positive and negative trompe-l'oeil, donor field.*

**М.М. Калиничева**, канд. технич. наук, генеральный директор ООО Научно-проектный центр «Техническая эстетика», г. Москва, E-mail: [mio-margo@mail.ru](mailto:mio-margo@mail.ru); **М.В. Решетова**, канд. иск., доц. каф. «Средовой дизайн» Московской гос. художественно-промышленной академии им. С.Г. Строганова, научный консультант ООО НПЦ М.М. Калиничевой «Техническая эстетика», г. Москва, E-mail: [mio-margo@mail.ru](mailto:mio-margo@mail.ru)

## ИЛЛЮЗИЯ И АЛЛЮЗИЯ В СРЕДОВОМ ДИЗАЙНЕ

В статье приведен анализ различных изобразительно-выразительных средств иллюзии и аллюзии в средовом дизайне. Иллюзия рассматривается как путь и инструмент ориентации искусства либо в направлении его разрушения вплоть до абсурда (дадаизм), либо в вознесении до высот мировоззренческого прозрения (религиозный импрессионизм). Подчеркивается, что в дизайне аллюзия реализуется через введение в художественный образ элементов, указывающих на его связь с историческим, культурным или духовным контекстом.

**Ключевые слова:** *иллюзия, аллюзия, дизайн, положительный и отрицательный трюмплей, донорское поле.*

Иллюзия (лат. *illusio* – обман, заблуждение) в дизайне – это один из самых сложных и в то же время распространенных принципов креативного творчества, который, не прибегая к аналогии образов-текстов, рассредоточивается во всем пространстве проектного замысла, присоединяя его к целостности воображаемого объекта или явления. Общепризнанное определение иллюзии, базирующееся на этимологии термина, интерпретирует ее как поверхностное представление, чистую фантазию, а в практической жизни – как облегчающий самообман («предаваться иллюзиям» вместо трезвого взгляда на факты, ситуацию и т.п.). Как отмечает О.В. Суворов, во второй половине XX-го столетия, благодаря работам О. Хаксли («Врата познания») и К. Кастанеда («Учение Дона Хуана. Путь знания индейцев яки» и др.), возникла своеобразная мода на иллюзорное восприятие действительности, возникающее под воздействием наркотических веществ. Иллюзии – это один из способов заглянуть в человеческое бессознательное, поскольку их исходной почвой являются потаенные желания и нереализованные надежды [1].

Но, концентрируя внимание на подобного рода определении, остается как бы выведенным за скобки центральный для художественного творчества вопрос: что является критерием раздела истинного и иллюзорного? Что отличает подлинное от кажущегося? Актуальность этого вопроса вытекает из факта того, что иллюзии человека являются не просто результатом его искаженного восприятия, они формируются под прямым воздействием актов памяти в сочетании с непроизвольной активностью сознания. Иллюзии предопределили искусство абсурда в творчестве художников-модернистов конца XIX-го – начала XX-го столетия; оно было возвращено всеобщим кризисом европейской культуры, преломленным сквозь призму психоанализа

З. Фрейда и Г. Юнга. «Все разговоры о «прекрасном будущем» – это химера. Заботой о будущем человека может жить лишь до встречи с абсурдом. Только абсурд кладет конец самым восхитительным, а поэтому и самым опасным иллюзиям и заблуждениям. Он учит человека смотреть на мир открытыми глазами, не смиряясь и не покоряясь судьбе» [2, с. 48].

И вместе с тем, понимание иллюзии в искусстве опирается и на противоположное толкование. Как известно, К. Ланге (1834-1900) датский медик, физиолог и философ, исследующий закономерности физиологии и физиогномии эмоций, созвучно Н. Нардац и З. Фрейду, пытаясь объяснить возникновения искусства необходимостью привлечения внимания противоположного пола, акцентировал внимание на потребности человека в иллюзии, и в частности, эстетической [3]. З. Фрейд же классифицировал всю культуру как «все то, чем человеческая жизнь возвышается над своими животными условиями и чем она отличается от жизни животных».

Естественно, что подобная точка зрения полемизирует с взглядами на проблемы эстетики и искусства, к примеру, П. Флоренского, С. Булгакова, В. Соловьева, А. Лосева, С. Аверинцева и многих других, ищущих «путь к себе» через символ. С.С. Аверинцев, в частности, писал: «Всякий символ есть образ (и всякий образ есть, хотя бы до некоторой степени, символ); но категория символа указывает на выход образа за собственные пределы, на выход образа за собственные передель, на присутствие некоего смысла, нераздельно слитого с образом, но ему не тождественного. Предметный образ и глубокий смысл выступают в структуре символа как два полюса, немислимые один без другого, но разведенные между собой, так что в напряжении между ними и раскрывается символ» [4]. Следовательно,

художественный образ во всей своей полноте принципиально выводится за пределы иллюзорного, а, тем более – абсурдного. Но ведь именно на противоположных ответах на указанные проблемы выстраиваются такие различные подходы к искусству как идеализм и материализм, символизм и реализм, импрессионизм и конструктивизм. В них отличная роль отводится значению и проблемам иллюзии. Следовательно, есть основания говорить о том, что иллюзия – это, в том числе, путь и инструментальный ориентации искусства либо в направлении его разрушения вплоть до абсурда (дадаизм), либо в вознесении до высот мировоззренческого прозрения (религиозный импрессионизм).

Если ориентироваться в их оценке на естественно-природные явления, то они сами насыщены примерами таких больших иллюзий как мираж, линия горизонта, мимикрия, эхо, радуга, голубой цвет неба и т.п. До настоящего времени не объяснена окончательно иллюзия восприятия небесных светил в увеличенном объеме в момент нахождения их у линии горизонта. А в Антарктиде ясный и чистый воздух четко фиксирует удаленные объекты так, что восприятие глубины становится невозможным. В результате мир приобретает двухмерный вид, что затрудняло наблюдения ранних исследователей. Следовательно, в самом отказе от иллюзий – «не питаю иллюзий» – как отмечают многие философы, психологи искусства и искусствоведы, таится поддержка самой большой иллюзии человека – восприятие им поверхностного и кажущегося как подлинного и окончательного. И более того, с помощью иллюзорного он старается утверждать и проводить в жизнь кажущиеся ему реалии.

Подобное восприятие иллюзорного как подлинного можно проиллюстрировать на примере многих явлений изобразительного искусства уже Древнего Египта и Греции: шагающий сфинкс, Всевидящее око [5], зеркало, которое каждому возвращает свое, и т.д. При помощи иллюзий можно было управлять целыми народами. Изобразительное искусство, как отмечает его история, развивалось от условности к иллюзии. Совершенствование пропорционирования и пластических приемов придавали и простым скульптурным изображениям впечатление жизненности. Ранним и ярким проявлением иллюзии в ландшафтном искусстве стал образ сада, воплотившийся в самых различных проявлениях: от мифологического и священного – до увеселительного и развлекательного. Среди них самое выдающееся место занимают сады Семириамиды – одно из семи чудес света. Конструктивно они представляют собой четырех ярусную башню, где оптическая иллюзия парящего цветущего сада создавалась за счет ярусного расположения арочных сводов, и композиции из растений и древесно-кустарниковых групп. На нижних террасах высаживались крупные деревья (кипарисы, пальмы и пр.), затем, ярусом выше шли разнообразные кустарники, в завершении располагались цветущие декоративные растения и травы. Между ярусами, для закрытия опор и уступов применялись вьющиеся лианы. С верхних террас спускались каскады узких водных каналов [6].

Значение эстетики подобного ландшафтного объекта в Древнем мире подчеркивалось его символикой. Путь от неосвоенного леса через священную рощу ведет в сад, т.е. искусственно обустроенный и обожженный участок природы [7, с. 232]. Садовая архитектура Ренессанса и особенно барокко, на особенностях которой мы остановимся ниже, считала образцом культивирования жизни «французский сад». Роль иллюзии в организации его объектов является одной из ведущих. Однако, необходимо учитывать, что подобная символика сада является не единственной. В противоположность ей «английский сад» означает возврат к нетронутой руками человека, неосвоенной природе, которая более соответствует романтическому мироощущению. Особенно изысканной является японская садовая архитектура с ее сознательным стремлением к гармонии стихий.

Удивительным по своему эстетическому и символическому совершенству является сад камней. Емкий и лаконичный в выборе выразительных средств, он создавался из вечных материалов – камней, гальки, и песка и являл собой сконцентрированный символ мироздания. На иллюзии огромного мира, увиденного с далекого расстояния, построена и выразительность одного из самых знаменитых «сухих» ландшафтов – сада монастыря Реандзи, созданного художником Соами в конце XV – начале XVI века.

Ритмика и гармония этого небольшого (23х9) сада, включившего в себя пятнадцать темных, разных по форме и размеру камней, размещенных на прямоугольной, засыпанной светлой галькой площадке, зависела не столько от живописности самих

элементов, сколько от их искусной группировки, пауз между ними, небольших колористических акцентов в виде окантовки подножия каждого камня темно-зеленой полоской мха, оживляющего суровость общей красочной гаммы. Расчерченное тонкими, ритмически организованными бороздками, светлое галечное поле, с будто случайно брошенными в него камнями, придает пустому пространству особую содержательность, создает ощущение бесконечной протяженности пространства, уподобляющего сад монохромной картине, построенной на сочетании белого фона свитка, графических линий и пятен туши [8, с. 57].

Подобные сады получили название философских, так как их предельный лаконизм, дающий ощущение неразгаданной тайны, апеллировал к фантазии человека, а многозначность образов вызвала множество ассоциаций у зрителей, которые видели перед собой то безбрежный океан с островами, то плывущие по морю корабли, то горы, окутанные туманом. Расположенные с большим искусством камни не повторяли друг друга, а образовывали то разные по форме и масштабам группы, то выступали в одиночку [9, с. 24-26].

Особенность этого сада в том, что с какой бы части примыкающей к саду веранды вы ни смотрели на композицию, будет видно из общего количества камней (пятнадцати) только четырнадцать: каждый раз какой-нибудь камень исчезает из поля зрения. Эта иллюзия имеет под собой научное обоснование, так основополагающей при создании композиции является семиугольная геометрическая сеть линий, на пересечении линий образуются узловые точки, в которых расположены камни. Поэтому просматривая сад с различных точек созерцания «исчезающий» камень закрывается камнем-хозяином, который господствует над остальными.

Эволюция художественных стилей Нового времени стремительно расширяла спектр, традиции и приемы иллюзий. Осознанно не стремился к ней только романский стиль, наиболее полно выразившийся в архитектуре, преимущественно церковной (каменный храм, монастырские комплексы). Здания всегда гармонично вписывались в окружающую природу и поэтому выглядели особенно прочными и основательными. Этому способствовали массивные стены с узкими проемами окон и ступенчато-углубленными порталами. Подобная конструкция здания заключала в себе оборонительное назначение, а основным типом постройки этого периода времени стал храм-крепость и замок-крепость. Романский стиль был первым стилем, распространившимся во всей католической Европе и вобравшим в себя многие признаки древнеримской архитектуры.

Однако уже в этот период времени, как отмечают многие историки архитектуры и искусства, стал использоваться прием уменьшения ширины и высоты аркад по мере их удаления – этим усиливалась иллюзия глубины, которая достигла максимального выражения в архитектуре Готики. В Реймсе, как отмечает Огюст Шаузи, указанный прием достиг такого предела, когда даже импосты в откосах окон были очерчены сильно сходящимися линиями [10].

Уже здесь начала дробиться цельность эстетического восприятия первых христианских веков и обнаруживаться склонность к иллюзорному восприятию эффектов. Впоследствии, преломившись сквозь тенденции готики, а затем барокко, художественная образность стала приобретать разнонаправленные ориентации к небу или земле, в зависимости от культурно-идеологических тенденций развития общества. В этом, по существу, можно усмотреть тенденцию художественного мышления, тяготеющего к коллажному. Вместе с этим усилились тенденции коллажного мышления, призванные соединить идею божественного, потребность реализации человека в его творческих актах и стремлении к зрелищности среды и умножению реальности.

Стремление усилить чувственную достоверность храмовой среды стимулировало интерес к индивидуальному и даже необычному во внешнем и внутреннем декоративном убранстве. Приоритет в нем принадлежал статусу и рельефу. Их композиционный и идейный замысел строго подчинялся теологическому учению, но в выборе частных, сопроводительных деталей художник волен был решать.

Большую роль играли, в частности, одежда и драпировки, фактура и складки которых могли выражать иллюзию величественного покоя, динамику движения или завихрения страстей. Их выразительную способность усиливало светоцветовое решение среды. Витражи, заполняющие огромные поверхности окон, поддерживали впечатление расчлененности пространства, создаваемое

ажурностью стен и обилием украшений. Весь интерьер храма концентрировался на создании атмосферы одухотворенности, базирующейся на иллюзии лишения собственной ей тяжеловесности и непроницаемости. В этой атмосфере вырабатывались классические приемы храмового декора, создавались условия для синтеза искусств под эгидой архитектуры.

Смена стиля сохранила указанную тенденцию как магистральную линию развития искусства, но кардинальным образом изменила ее идеологию. Искусство, как известно, может развиваться либо в согласии с установившейся художественной традицией, либо по контрасту с ней. Барокко выбрало контраст, санкционированный эпохой Ренессанса. Все декоративное богатство средового пространства с обилием скульптурных форм, блеском золота и ажурной воздушной орнаментики получило закругленные очертания и устремилось к земле, центральное место на которой занял человек. Иллюзия стала на службу его бытийным запросам.

Почувствовать изменения в настроении и сам дух сменявшейся культурной атмосферы можно на примере того, каким и как человек увидел себя и свое место в окружающем его материальном мире. Если в античную эпоху он (мир) отождествлялся с объективной действительностью, поиск которой сводился к осмыслению его первоначала (архе), а в эпоху Средневековья действительность мира утверждалась через веру в высшую реальность – Божественную эманацию, то уже на переходе от готики к Ренессансу (флорентийское искусство) был дан импульс необратимой перемене; опровергнув представления о духовной реальности, указанная перемена, коснувшись всех культурных, общественных, воспитательных, политических и религиозных учреждений христианского мира.

Разрушение цельного мировосприятия отразилось на адекватном дроблении художественных стилей, направлений, течений, школ и т.д., в которых больше не соблюдалась ренессансная гармония ради эмоционального контакта со зрителем. Архитектурное пространство приобрело широчайший размах с преобладанием текучих криволинейных форм, которые сами по себе генерировали возможности различных иллюзий.

Художественные объемы и наполняющие их формы составляли динамическую массу, способную к установлению связей с окружающим пространством и, тем самым, широкому разветвлению в разнообразных средовых объектах религиозного, социально-культурного и бытового назначения. Это обусловило возможность слияния различных искусств – архитектуры, скульптуры, живописи и декоративного искусства в единой ансамблевости, что стало одной из важнейших характеристик стиля [11]. Иллюстрацией сказанного могут служить примеры использования иллюзии в ландшафтном дизайне, который в указанный период времени, активно развивался, обеспечивая индустрию развлечений.

Одним из основных мотивов, обыгрываемым в искусстве барокко, был мотив зеркала, отражения. Отражение, как и зеркало, призвано раздвигать границы действительного мира и не просто повторять тот или иной фрагмент, но и обозначить собою присутствие новой реальности. Зеркальность служит невной предпосылкой различных антологических и гносеологических моделей. В ней наглядным образом проступает различие между непосредственным и опосредованным значением, что подводит сознание к ощущению, с одной стороны, многомерной неопределенности, а, с другой – единства осязаемого. Как отмечает У. Эко, отношение отражаемого образа к оригиналу не вполне удовлетворяет жестким семиотическим требованиям [12, с. 218–242]. Например, мотив водоема как большого зеркала часто используется в огромных водных партерах садов Версаля — два мраморных бассейна, украшены скульптурами, изображающими реки Франции [13].

Ведущие мастера эпохи барокко широко использовали эффекты света и тени, декоративную и эмоциональную выразительность цвета, разнообразие материалов. Желание как можно непосредственнее связать создаваемую ими искусственную среду со зрителем, придать ее образу характер индивидуально-го впечатления вынуждало все чаще прибегать ко всякого рода визуальным обманам и тем самым подменять объективный язык архитектуры средствами оптической иллюзии (Лоренцо Бернини. Королевская лестница в Ватикане, 1663–1666; Гварини Гварини. Капелла Санта Синдоне собора в Турине, 1668–1694).

Указанная лестница, являющаяся частью официального входа в Ватикан, изначально была построена Антонио да Сан-

гало Младшим в начале XVI века с целью соединения Ватиканского дворца с Собором Святого Петра. В 1663–1666 г. Жан Лоренцо Бернини во время ее восстановления использовал прием искусственной перспективы: с помощью постепенного сужения лестницы, перекрытой кессонированным сводом, и уменьшением колонн, идущих по ее сторонам, он добился не только потрясающего впечатления иллюзорного увеличения реальных размеров и длины лестницы, но и дополнительного театрального эффекта. Последний обеспечивается величием фигуры папы Римского, который, появляясь на верхней площадке во время торжественных входов, как бы вырастает в своих масштабах [14]. Столь же удивительным шедевром Бернини является площадь перед собором (1656–1667). Обрамляющие ее галереи, переходящие в открытые колоннады, придают пространству динамические очертания трапеции и овала, образующие в сочетании с собором символическую форму «ключа св. Петра» (один из символов папской власти, который папа на торжественных выходах обычно держит в руках).

Великие иллюзии барокко в дальнейшем претерпевали изменения в связи с необходимостью приспособления к новым условиям. Знать обратилась к искусству, чтобы создать иллюзию могущества и богатства. Со временем появился специальный термин: трюмплей (от французского *Trompe l'Oeil* – обман зрения) [15]. Сущность данной техники заключается в реалистичном исполнении плоскостных рисунков таким образом, чтобы, будучи расположенными на любых поверхностях – потолок, стены, мебель и т.д., – они воспринимались как объемные предметы. Данный принцип нашел применение в изготовлении фотообоев, ручной росписи, а также распространившейся в настоящее время в виде компьютерной живописи. Экспериментальные исследования в указанном направлении активно осуществляются в Японии и странах Западной Европы. Предлагаемые результаты, по-видимому, могут быть использованы в футуристическом проектировании.

Указанный метод не является принципиально новым: в Древнем Риме, использовались настенные изображения окон, дверей или атриума для создания ложного эффекта увеличения пространства помещения. Живописными мотивами являлись окружающие дома пейзажи и элементы внутренних садов. Одни из примеров прослеживаются в интерьерах домов Помпеи (Фреска из дома Ливии близ Примапорта, Перистиль дома Веттиев).

В музее Терм в Риме хранится почти целиком сохранившаяся роспись одного из помещений роскошной виллы, находившейся неподалеку от Рима и принадлежавшей жене императора Октавиана Августа – Ливии. Все четыре стены большого зала (11,75X5,90 метра) украшены фресками, изображающими сад. Высота росписи около 3 метров. Таким образом, попадая в это помещение, начинаешь ощущать себя как бы внутри пышного плодового сада, где растут гранатовые деревья, лавры и кипарисы, цветут розы, висят на ветках спелые плоды, а между деревьями порхают птицы.

С увеличением знания о законах перспективы итальянские живописцы позднего кватроченто, как Андреа Мантенья (1431–1506) и Мелоццо да Форли (1438–1494), начали рисовать стены и своды, фрески, для создания эффекта увеличения пространства. Этот тип *трюмплея* известен как *снизу вверх* (итал. *di sotto in su*). Живописная иллюзия оказалась способной убыстрять динамику перспективы, бесконечно расширять пространство, преодолевать ограниченность архитектурной конструкции, но не разрушая (*отрицательный трюмплей*), а достраивая ее наперекор законам тяжести и сопротивления материалов.

Барокко использовало эти возможности живописи не только для всестороннего обогащения ансамбля, но и для завершающего развития основных тенденций художественного замысла. Исключительную роль приобретают в барокко росписи куполов и плафонов (*положительный трюмплей*), раскрывающие пространственную динамику и пластическую насыщенность интерьеров в сиянии залитых светом, раскрывающихся небес (Джованни Ланфранко. Вознесение Богоматери. Роспись купола церкви Сант Андреа дела Вале в Риме, 1625–1627; Пьетро да Кортона. Видение св. Филиппо Нери. Роспись главного нефа церкви Санта Мария ин Валличелла в Риме. 1664–1665).

Часто декорация лепная незаметно переходит в рисованную, столбы и пилястры «прорастают» сквозь карнизы, уходя в заоблачную высь, а потолки и своды без следа растворяются в снопах сверхъестественного света или уступают место архитектурной фантазии (Андреа Поццо. Апофеоз св. Игнатия Лойо-

лы. Роспись плафона церкви Сант Иньяцио де Лойола в Риме, 1691-1694). [16, с. 167]. Реальное, таким образом, как-будто сплетается, пронизывается иллюзорным, образуя единое художественное пространство.

В XVII в. в Италии достигает особого расцвета жанр «квадратуры» – декоративной живописи, подменявшей реальные стены и потолок иллюзорным изображением архитектурных фантазий со множеством украшений и мнимых просветов. Квадратура является частью науки о перспективе, но ко времени господства зрелого барокко она превратилась из инструмента познания в самостоятельный художественный принцип и выступила как проводник идеи полного растворения реальной архитектуры в воображаемой. Экспансия иллюзорного усиливалась требованиями моды.

Увлечение оптической иллюзией в период позднего барокко достигло крайней степени и привело как к вычурному измельчанию и постепенному разложению образного языка архитектуры, так и к кризису монументального начала в монументальной живописи. Одновременно «квадратура» в творчестве таких мастеров, как А.М. Колонна и А. Мителли, внесла большой вклад в развитие театральной декорации и вскоре возникает ряд блестящих художников театральной сцены – таких, как семейство Библиена, Гонзага и др. [16, с.169]. На авангардные позиции в искусстве выдвигается игровое начало. Примечательно, что в подмене подлинного иллюзорным О. Шпенглер видел типичные признаки «заката Европы», т.е. европейской культуры.

В современной практике дизайна интерьера встречаются примеры не только положительного, но и *отрицательного* *трюмплера*. В качестве положительного трюмплера в дизайне интерьера можно привести проекты обоев и настенных росписей калифорнийского художника-импрессиониста Джона Пью (John Pugh) [17]. Примерами отрицательного трюмплера выступают проекты подчеркивающие деструктивные начала в архитектуре и предметах интерьера: работы корейской дизайн-студии Monocomplex, падающие книжные полки, шкафы [18].

Вместе с тем, необходимо отметить, что барокко, зародившееся в недрах Ренессанса, наступила после глубокого эстетического духовного и религиозного кризиса, что обусловила кардинальные перемены в культуре европейского общества: изменившийся взгляд на человека, на его роль и место в мире, обозначилось его пристрастие ко всему театральному. Во всех крупных произведениях европейской литературы этого периода времени, включая произведения Шекспира, сквозит мысль о том, что весь мир – театр. Тень разочарования породила убеждение о том, что все внешние впечатления иллюзорны, а сама иллюзия в различных своих проявлениях прочно укоренилась в искусстве. Благодаря ей, многие произведения искусства обрели многоцветный, сверкающий и жизнерадостный тон, что стало второй отличительной чертой стиля. В качестве своих основных задач он (стиль) видел прославление могущества человека, его власти, а также церкви, культивирующей нравственные устои христианства, но фактически, без него самого. Это в полной мере отразилось в жизненных принципах и культурных традициях общества.

При формальном сохранении традиционно-христианской интерпретации смысла и цели бытия, в центре искусства вплоть до конца XIX века стоял человек с обострившейся потребностью самоутверждения. В условиях дробления стилей, нарастания культурного кризиса и предчувствия надвигающихся социальных катаклизмов иллюзия использовалась им как средство моделирования ментальных конструкций и эмоциональных переживаний, позволяющих обратиться внутрь себя. С другой стороны – обозначившийся в это время дизайн, объединивший художественное и предметное творчество, создал дополнительные условия для использования оптических иллюзий в проектной деятельности.

Двунаправленный вектор иллюзии наглядно обозначился в импрессионизме (последняя четверть XIX века) на границе искусства нового и новейшего времени. В уточненном наблюдении действительности и мгновения, при котором на первое место выдвинулась задача передачи внешнего впечатления, исчезла грань между главными объектами высокого искусства и второстепенными предметами повседневности. Тем самым усилилась значимость иллюзии. В творчество вошла сиюминутность впечатления и случайный взгляд; истинность была принесена в жертву личностному восприятию художника. Собственные принципы восприятия и отражения мира обусловили выработку

особой манеры живописи: краткость и этюдность, «схватывание» нюансов света и тени, различных рефлексов на поверхности предмета и передача их на полотне мазками чистых красок. Это растворяло форму как таковую в световоздушной среде. При этом художники всеми силами стремились преодолеть статичность живописи, чтобы навсегда запечатлеть прелесть ускользающего мгновения, мимолетно брошенного взгляда.

И хотя история импрессионизма охватывает всего 12 лет – с прерывистой выставки в 1874 г. до последней, восьмой, состоявшейся в 1886 г., его борьба за самоутверждение этого нового способа творчества разрушила стереотипы академического искусства и создала условия для укрепления интуитивизма в искусстве – материалистического и религиозного. В такой форме и с необыкновенной силой проявилось стремление постичь через художественный образ цельную и непротворчивую основу бытия. И здесь, независимо от степени осознанности данного положения, на повестку дня выступила важная мысль И. Канта о том, что человек знает только то, что имманентно его сознанию; но его сознанию имманентны только душевные состояния. Следовательно, человек знает только свою душевную жизнь («Критика чистого разума»), которую художник постигает через и посредством своего творчества.

В искусство широко вошел рационализм и поклонение натуре, стала популярной японская гравюра. Но правдивость изображения виделась не в тождестве с реальностью, а в том, что живопись, воссоздающая момент, должна отражать непредвзятый взгляд человека, смотрящего на мир глазами ребенка. Во взгляде, как-будто впервые устремленном на мир, художнику раскрывается та сущность природы, которая не может быть постигнута с помощью разума. Мир раскрывается непосредственно, интуитивно, инстинктивно.

На этой почве постмодернизм, пришедший на смену импрессионизму в середине 1880-х годов и провозгласивший противоположные ему тенденции – воплощение материальных и духовных состояний как постоянной основы бытия – выплеснул широкий веер художественных поисков, базирующихся на иллюзорных представлениях. Художники различных направлений, которым стало ясно, что мимолетно брошенный взгляд не может быть основой познания, обратились к осмыслению внутреннего мира через линейное понимание исторического развития, которому свойственна мысль о том, что «все имманентно всему». Картины Поля Гогена, Например, – всегда яркие и идеализированные, отличались символической условностью и отражали не то, что видел художник, а то, что хотел видеть [19]. Художники этого направления, проявляя глубокий интерес к философским и символическим аспектам и восточной эзотерике. Игра на стыке иллюзий с реальностью уводила искусство в область аллюзий с разветвленной сетью скрытых намеков и отсылок – исторических и мистических. Таким образом, они стремились ответить на центральный для наступающего XX-го века вопрос: как возможно непосредственное знание мира чувственного и идеального мира чувственного и идеального, металогиического, который в предыдущие столетия постигался в пределах религии?

Таким образом, вместе с рассмотрением иллюзорного активизировалась роль *аллюзии* (лат. *allusio* – намек, шутка), которая представляет собой намек на известный исторический, мифологический или иной факт, который создает в художественном произведении, научном труде и т.п. соответствующий обобщенный подтекст. Аллюзия выступает как мысленное соотношение непосредственно воспринимаемого объекта с тем, что хранится в памяти и связано с какими-либо событиями прошлой жизни (знакомыми явлениями, историческими, мифологическими, литературными персонажами и т.д.) [20].

В дизайне аллюзия реализуется через введение в художественный образ элементов, указывающих на его связь с историческим, культурным или духовным контекстом. Подобные элементы называются маркерами или репрезентантами аллюзии, а факты действительности, к которым осуществляется отсылка – ее денотатами. Под этим углом зрения можно взглянуть на эпоху Ренессанса, как источник развития иллюзии и аллюзии в художественном творчестве, и попытаться осмыслить механизмы проявления аллюзии в его художественно-культурном поле. Творцы Возрождения, как известно, черпали вдохновение из двух духовно-культурных пространств: античного зодчества и христианства, не копируя наследия ни одного из них. Они создавали свою неповторимую культуру, в которой центром, точ-

кой отсчета и мерой успеха был человек с его духовным миром, интуицией и точкой зрения. И именно это обстоятельство адресует исследователей к его исконному полю – античному язычеству.

Таким образом, осуществлялась интермедийность механизмов аллюзии, что и в современном дизайне играет особенно важную роль. Указанный прием обеспечивает возможность сопоставления контекстного вида творчества и обретение единства с определенным направлением искусства, культуры, мировоззрения и т.п., не прибегая к непосредственному копированию образов. При этом неясность аллюзии (в случае наличия у дизайнера соответствующих знаний об особенностях той или иной культуры и высоко профессионализма) не является препятствием для ее прочтения в контексте того или иного художественного образа. Сами же тексты-доноры, к которым адресуется аллюзия, осуществляют цементирующую, объединяющую роль различных контекстов современности – социально- или этно- культурных, цивилизационных, мировоззренческих, а также многих других, которые современный дизайн синтетически объединяет в своей деятельности. При сохранении традиционных ценностей отечественной культуры и обращении к ним на современном этапе развития научно-технического прогресса речь идет об обращении к тому донорскому полю, которое в течение тысячелетий формировало неповторимый образ страны.

Цепь связей, которые способна вызвать аллюзия была продемонстрирована Сальвадором Дали во время лекции в Сорбонне в 1955 году. Его мысль оттолкнулась от детских воспоминаний о репродукции картины голландского художника Яна Вермеера «Кружевница», которая находилась в кабинете его отца. Она ассоциировалась в его воображении с рогом носорога, который в средневековой культуре являлся символом целомудрия. «Кружевница» же, согласно его представлениям, была «символом абсолютной монархии целомудрия». Но, в то же время, очертания спирали, которые С. Дали обнаружил в структуре картины Вермеера, навела его на мысль о гармонии «золотого сечения», которое в ренессансной культуре олицетворяло собой принцип «божественной гармонии».

Следующим шагом игры воображения был образ подсолнуха: «Я обнаружил, что на пересечении спиралей, образующих рисунок на созревшем подсолнухе, ясно просматриваются очертания носорожьих рогов». Это обстоятельство направило цепь представлений С. Дали дальше, вызвав образ цветной капусты, в которой обнаруживалась логарифмическая спираль. Здесь проявилась свобода мысли и практически неограниченное творческое воображение, которые сам С. Дали комментировал следующим образом: «Догадаться перейти от кружевницы к подсолнуху, потом от подсолнуха к носорогу, а от носорога прямо к цветной капусте способен только тот, у кого действительно есть что-то в голове» [21, с. 158-164].

В данном широко известном примере используются различные изобразительно-выразительные средства, приемы и их связи – художественный образ, геометрическая фигура, древний символ эстетической гармонии, которые в совокупности своей демонстрируют использование в художественном творчестве культурных и исторических аллюзий. Это позволяет говорить об аллюзии как изобразительно-выразительном приеме создания художественного образа, эстетическая ценность которого увеличивается за счет отсылки или намека на ее денотат – известное произведение искусства как значимый элемент художественной культуры. Одновременная отсылка к известному научному открытию – логарифмической спирали и принципу золотого сечения как средству гармонизации – демонстрирует закон аллюзивной связи, художественного произведения с открытиями науки.

Но есть еще один тип аллюзивных и иллюзивных связей всего творчества С. Дали – связи художника с мировоззренческим и культурным контекстом своей эпохи. Как последовательный представитель ортодоксального ницшеанства, он стремился в своем творчестве опережать время эпохи и все ее авторитеты. Создаваемые им образы носили отпечаток необычного видения их автора. Его известный «диван-губы», которым он открыл направление «портретной мебели» до настоящего времени не сходит со страниц дизайнерской литературы. Такими же хрестоматийными стали и другие примеры его сюрреалистических творений. Фильм «Андалузский пес», созданный с участием С.Дали, причислен к классике сюрреализма. Но не к одному течению или направлению художественного творчества он адресуется. По-ницшеански необъятно и сверх-человечески аб-

солютно он видит себя в мировой культуре и искусстве. В книге «Дали о Дали» он, в частности, позиционирует следующую перифразацию своего искусства:

«Дали – Планетарный,  
Дали – Молекулярный,  
Дали – Монархический,  
Дали – Галлюциогенный,  
Дали – Будущий!» [21, с. 160].

Примечательно, что не видя границ своего творчества (в определенном смысле их и не было), его первая картина, выпущенная им в 10 лет, представляла собой импрессионистический пейзаж.

Уже позднее его опыты распространяются на пуантизм и кубизм, в котором его произведения достигли выдающихся высот. Сформировав в конечном счете свой неповторимый космос сюрреализма, он отразил в нем не только и не столько внешний кризисный мир начала XX-го века, сколько свой внутренний, личный мир. Как отмечают многие исследователи творчества С. Дали, гениальность мастера отразилась в том, что он безошибочно выбрал оптимальный путь для реализации своего относительно скромного живописного дара и «удовлетворения более чем нескромного честолюбия». Этот путь, по-видимому, был точно оторефлексиран благодаря развитому чувству аллюзивных связей присущего ему художественного дара с историей, культурой и напряженным пульсом времени его эпохи.

Но ему же был присущ и прекрасный реалистичный стиль (картина «Корзины с хлебом», представленная на Международной Выставке Карнеги в 1928 г.), что свидетельствует об осознанной определенности своих предпочтений. Он вступил в движение парижских сюрреалистов (1929 г.), который и открыл ему путь в вершине жаждущей славы. Там он встретился с Луисом Бюньозлем, который предложил ему работать вместе над сценарием к фильму «Андалузский пес». Фильм был создан с целью шокирования и дискредитации крайностей авангарда. Дух времени и места захватывал Дали и энергией его страстей возносил на вершину популярности.

В современном дизайне пульс искусства обращен к проблемам возрождения традиционных культур народов, пытающихся сохранить свою идентичность в русле истории. В сущности своей это проблема взаимоотношений традиций и новаций в континууме мировоззрения. Общие очертания подходов к решению подобных задач можно проследить на примерах ландшафтного и экологического дизайна. В современном ландшафтном дизайне использование аллюзивных связей приводит к созданию новых визуальных метафор. В проекте сада космических размышлений Чарльза Дженкса (поместье Портрак, Южная Шотландия, 1900-2003) проявляется новый язык ландшафтного дизайна, основанный на вращениях, волнах, оптических иллюзиях, нелинейной геометрии и аллюзии.

Донорским полем сада выступает современная наука о Вселенной. Сад космических размышлений задумывался как место, в котором можно изучать и рассматривать основные принципы мироздания, например, водяной каскад рассказывает историю развития Вселенной, терраса рядом с домом символически показывает искажение пространства и времени, возникающее из-за черных дыр, тропинка Кварков сопровождает посетителя в умопомрачительное путешествие по мельчайшим частицам материи, а серия закручивающихся холмов и прудов необычной формы напоминает о фрактальной геометрии и двойной спирали в структуре ДНК.

Идеи постмодернизма в планировке сада Дженкс воплотил в создании дополнительных семантических игровых полей. Так, по дороге от дальнего входа к павильону Зеро у посетителей парка возникают под ногами плиты, в которых вырезаны слова, помещенные вверх ногами и задом наперед. В них можно играть как в шарады. Сам павильон Зеро – своего рода подготовка перед входом в основную часть сада. По верху стен висят фотографии и карты, показывающие локацию сада в разном масштабе – небольшой квадратик на краю нашей галактики, фотографии Земли из космоса, съемки Великобритании, затем Шотландии и, наконец, план самого сада. В самом конце возникает зеркало с изображенными над ним глазами. В зрачках сделаны две дырочки, сквозь которые посетитель может посмотреть на пейзаж расстилающегося за павильоном сада.

Основным композиционным приемом, усиливающим эмоциональную составляющую ландшафта является анаморфоз (фр. anamorphose – преобразование, от греч. изменение фор-



мы) [22, с. 36]. Заключается в использовании причудливых перспективных ракурсов и иллюзий, гротескных графических и живописных эффектов. В результате возникает «двойной» или «оказиональный» (как бы случайный) образ, совмещающий в себе разные мотивы, зримо перетекающие один в другой: пейзаж становится сценой битвы, гора – человеческой головой, ствол дерева – изгибающимся телом и т.д.

В саду Ч. Дженкса анаморфоз партера и декоративного огорода выстраивается на основе идеи воплощения шести человеческих чувств. Как ДНК переносит информацию в каждую клетку, так и на плане партера криволинейные дорожки «переносят» посетителя к разным частям этого небольшого сада. Скульптуры, изображающие ДНК, расположены в центре каждой из частей-«чувств» как в ядре клетки, где молекула на самом деле и существует. И уже растущие стенки из кустов самшита символизируют стенки и мембраны клетки. Внутреннее пространство

между самшитовыми изгородями заполнено узорами из цветов, аккуратно стриженными кустами или просто разноцветным щебнем, песком, морскими ракушками и другими декоративными материалами [23, с. 447- 449].

Отдельное и чрезвычайно важное направление для дизайна в целом представляет использование принципов аллюзии и иллюзии в графическом дизайне: товарные знаки объявления, афиши, плакаты, реклама, поздравительные открытки, визитные карточки, приглашения и т.п. Для их эстетизации используются различные способы и приемы, донорским полем которых выступают культурные и исторические контексты. То же, хотя и в меньшей степени, можно сказать и о средовом дизайне, где развитие представлений об эстетике часто связывается с представлениями о художественных стилях той или иной культурной эпохи. И в том и в другом случае важнейшую роль играет выбор донорского пространства.

#### Библиографический список

1. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под ред. В.С. Степина. – М., 2001.
2. Бердяев, Н. Кризис искусства. – М., 1990.
3. Ланге, К. Душевные движения. Психофизиологический этюд. – СПб., 1806; Фрейд, З. Будущее одной иллюзии, 1927.
4. Аверинцев, С.С. Статья о символе // Литературный энциклопедический словарь. – М., 1987.
5. Шеркова, Т.А. «Око Гора»: символика глаза в додинастическом Египте // Вестник древней истории. – 1996. – № 4.
6. Ожегов, С. История ландшафтной архитектуры. – М., 2003.
7. Ганс Бидерманн. Энциклопедия символов. – М., 1996.
8. Сад: символы, метафоры, аллегории: сб. статей / отв. ред. Е.Д. Федотова. – М., 2010.
9. Виноградова, Н.А. Искусство Японии. – М., 1985.
10. Шаузи, О. Всеобщая история архитектуры. – М., 2012.
11. Художественные модели мироздания. Взаимодействие искусств в истории мировой культуры / И.А. Бондаренко, Н.А. Виноградова [и др.]. – М., 1997. – Кн. 1.
12. Эко, У. Зеркала // Метафизические исследования. – СПб., 1999. – Вып. 11.
13. Володина, Т.И. Модерн: проблемы синтеза искусств // Художественные модели мироздания. Взаимодействие искусств в истории мировой культуры. – М., 1997. – Кн. 1.
14. Лившиц, Н.А. Бернини. – М., 1957.
15. Греч, А.Н. Венок усадьбам. – М., 2006.
16. Свидерская, М.И. Барокко XVII столетия. Система художественного видения и стиль // Художественные модели мироздания. Взаимодействие искусств в истории мировой культуры. – М., 1997. – Кн. 1.
17. [Э/р]. – Р/д: [http://www.liveinternet.ru/users/milendia\\_solomarina/post282788029](http://www.liveinternet.ru/users/milendia_solomarina/post282788029)
18. [Э/р]. – Р/д: <http://sotvori-sebia-sam.ru/tromplej>
19. Ревалд, Дж. Постмодернизм. От Ван Гогена до Гогена / пер. с англ. – Л.; М., 1962.
20. Техническая эстетика и дизайн / под ред. М.М. Калининцевой. – М., 2012.
21. Дали, С. Дневник одного гения. – М., 1991.
22. Аполлон. Изобразительное и декоративное искусство. Архитектура: Терминологический словарь / под общ. ред. А.М. Кантора. – М., 1997.
23. Игумнова, Е.В. Чарльз Дженкс и его «Сад космических размышлений» // Сад: символы, метафоры, аллегории: сб. статей / отв. ред. Е.Д. Федотова. – М., 2010.

#### Bibliography

1. Novaya filosofskaya ehnciklopediya: v 4 t. / pod red. V.S. Stepina. – M., 2001.
2. Berdyaev, N. Krizis iskusstva. – M., 1990.
3. Lange, K. Dushevnihe dvizheniya. Psikhofiziologicheskij ehtyud. – SPb., 1806; Freyjd, Z. Buduthee odnoy illyuzii, 1927.
4. Averincev, S.S. Statija o simvole // Literaturnij ehnciklopedicheskij slovarj. – M., 1987.
5. Sherkova, T.A. «Oko Gora»: simvolika glaza v dodinasticheskom Egipte // Vestnik drevnej istorii. – 1996. – № 4.
6. Ozhegov, S. Istorija landshaftnoj arkhitekturih. – M., 2003.
7. Gans Bidermann. Ehnciklopediya simvolov. – M., 1996.
8. Sad: simvolih, metaforih, allegorii: sb. statej / otv. red. E.D. Fedotova. – M., 2010.
9. Vinogradova, N.A. Iskusstvo Yaponii. – M., 1985.
10. Shauzi, O. Vseobthaya istoriya arkhitekturih. – M., 2012.
11. Khudozhestvennihe modeli mirozdaniya. Vzaimodejstvie iskusstv v istorii mirovoj kuljturih / I.A. Bondarenko, N.A. Vinogradova [i dr.]. – M., 1997. – Kn. 1.
12. Ehko, U. Zerkala // Metafizicheskie issledovaniya. – SPb., 1999. – Vihp. 11.
13. Volodina, T.I. Modern: problemih sinteza iskusstv // Khudozhestvennihe modeli mirozdaniya. Vzaimodejstvie iskusstv v istorii mirovoj kuljturih. – M., 1997. – Kn. 1.
14. Livshic, N.A. Bernini. – M., 1957.
15. Grech, A.N. Venok usadibam. – M., 2006.
16. Sviderskaya, M.I. Barokko XVII stoletiya. Sistema khudozhestvennogo videniya i stilj // Khudozhestvennihe modeli mirozdaniya. Vzaimodejstvie iskusstv v istorii mirovoj kuljturih. – M., 1997. – Kn. 1.
17. [Eh/r]. – R/d: [http://www.liveinternet.ru/users/milendia\\_solomarina/post282788029](http://www.liveinternet.ru/users/milendia_solomarina/post282788029)
18. [Eh/r]. – R/d: <http://sotvori-sebia-sam.ru/tromplej>
19. Revald, Dzh. Postmodernizm. Ot Van Gogena do Gogena / per. s angl. – L.; M., 1962.
20. Tekhnicheskaya ehstetika i dizayjn / pod red. M.M. Kalinichevoj. – M., 2012.
21. Dali, S. Dnevnik odnogo geniya. – M., 1991.
22. Apollon. Izobraziteljnoe i dekorativnoe iskusstvo. Arkhitektura: Terminologicheskij slovarj / pod obth. red. A.M. Kantora. – M., 1997.
23. Igumnova, E.V. Charljz Dzhensk i ego «Sad kosmicheskikh razmishlenij» // Sad: simvolih, metaforih, allegorii: sb. statej / otv. red. E.D. Fedotova. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 26.05.14

УДК 685.34.016.2

*Kerimova S.Sh., Bekk N.V. TRENDS DESIGN LEATHER GOODS IN THE EAST AND WEST.* The article discusses a study on trends of development of leather products in the West and East for many years and the definition of the phenomenon of evolutionary change, and the main characteristics of differentiation of shoes. The research states a considerable influence of history on the development of shoes. The basic types of shoes in the West and East. Further, in this paper, we give a concept of brand and its impact on footwear brands carried in the direction of separation. An analysis of the relevance of the Western and Eastern brands has been conducted. In conclusion, the development of trends of shoes is determined and the role of brands in this development is described.

**Key words:** history of shoes, fashion history, Western and Eastern trends brand.

**С.Ш. Керимова**, студентка, Новосибирский Технологический Институт (филиал) «Московский Государственный Университет Дизайна и Технологии», г. Новосибирск, E-mail: sabikerimova@gmail.com;  
**Н.В. Бекк**, д-р техн. наук, проф., член союза дизайнеров РФ, зав. каф. «Конструирование изделий из кожи», Новосибирский Технологический Институт (филиал) «Московского Государственного Университета Дизайна и Технологии», г. Новосибирск, E-mail: 8dayofangel@mail.ru

## ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КОНСТРУКЦИЙ ИЗДЕЛИЙ ИЗ КОЖИ НА ЗАПАДЕ И ВОСТОКЕ

В статье рассматривается исследование тенденций развития изделий из кожи на Западе и Востоке на протяжении многих лет и определение эволюционных изменений этого явления, выделены основные характеристики разделения видов обуви. Определенно влияние истории на развитие обуви. Рассматриваются основные виды обуви на Западе и Востоке. Далее в работе дается понятие термину бренд и его влиянию на обувь, осуществляется разделение брендов по направлению и проводится анализ актуальности Западных и Восточных брендов. В заключение определяется тенденции развития обуви и роль брендов в данном развитии.

**Ключевые слова:** история обуви, история моды, Западные и Восточные тенденции, бренд.

Тенденции развития изделий из кожи неразрывно связаны с историей моды, в данном исследовании за основу берется развитие обуви как одного из вида изделий из кожи. За всю свою историю, обувь переживала взлеты и падения в разные периоды своего развития. В зависимости от существующего положения дел в обществе, обувь была либо предметом гордости, либо простой человеческой потребностью в защите стоп [1]. Следуя развитию тенденций, обувь от простейшей треугольной конструкции перешла практически в разряд предмета искусства, являясь сложным композиционным образом, несущим в себе и функциональные качества. Таким образом для совершенствование ассортимента, модельер должен опираться не только на свою интуицию, но и на вполне достоверные факты, полученные путем анализа. В этот анализ включается весь спектр информации, от истории появления обуви и последних разработок в промышленной сфере до последних модных трендов.

Целью работы является исследование тенденций развития изделий из кожи на Западе и Востоке на протяжении многих лет и определение эволюционных изменений этого явления. Базу исследования составили труды, посвященные истории обуви западного и восточного направления и теории моды. В ходе исследования необходимо решить следующие задачи:

- изучить процесс развития обуви, по данным направлениям;
- определить основные этапы в совершенствовании конструкций обуви на западе и востоке, сравнить данные конструкции;
- сделать вывод по проделанному исследованию.

Обувь это неотъемлемая часть нашей жизни, в экономике, и международной торговле кожаное сырье и кожа так же играют огромную роль. В настоящее время практически ни один человек не может представить свою жизнь без обуви: туфель, сапог или ботинок. В актуальной книге, Т. В. Козловой «Обувь и костюм» [2], которая неоднократно переиздавалась и совершенствовалась, автор в тончайших подробностях описывает историю обуви того времени включая тонкости в выборе материалов и особенности изготовления, отражает изменения в разные эпохи и периоды, Кэрлаин Кокс, в своей иллюстрированной книге «История обуви в деталях. С античных времен до наших дней» [3], рассказывает об истории эволюции обуви, начиная с античных сандалий до «архитектурной» обуви Пьера Арди для Дома моды Balenciaga, о том, как создавались самые популярные модели, как со временем они видоизменялись. «Художественное проектирование изделий из кожи» [4], написанная Г.А. Бастовым, в данной книге предлагается новый системный

подход к художественному проектированию изделий из кожи, который построен на результатах многолетних научно – исследовательских, методических и практических работах.

Несмотря на то, что все эти книги разные по – своему их объединяет одно, это один из видов изделий из кожи, а именно обувь. Изучив многие работы по истории обуви, можно ее разделить на две условные классификации, это обувь Западного и Восточного происхождения, работы посвященные данным двум направлениям еще не являлось предметом научных исследований.

Обувь насчитывает большое количество наименований. Обувная классификация предусматривает деление на различные признаки: вид, назначение, возраст и пол, применяемым материалам, по методу крепления верхней части заготовки с нижней частью и т.д.

История выделяет четыре конструктивных вида: 1) сандалии, туфли; 2) полуботинки; 3) ботинки; 4) сапоги и полусапоги. Данные виды обуви используются в современности.

Для каждой эпохи характерны свои формы обуви и присущими им конструкторскими и композиционными решениями. Самая древняя обувь является сандалии. В основном данный вид обуви носили жители южных стран – Рима, Греции и Египта. Египетские сандалии, делались из папируса или пальмовых листьев, крепились к ноге поперечными ремнями. У семитского воинственного племени ассирийцев кроме сандалий, существовали, высокие башмаки, сильно напоминающие современную обувь с задником для защиты пяточной части, которые так же крепились ремнями. История обуви древняя, как и история человеческой культуры, и форма обуви, подобно всем прочим частям одежды, изменялась во все времена и у всех народов.

Период Средневековья и Возрождения связан с расцветом ремесленного производства. Стилем раннего средневековья является романский (X – XII вв.). XII век – появляется готический стиль, отражающий особенности феодально – религиозной идеологии. В истории влияние моды росло, принимая весьма необычные формы, в каких – то моментах ухудшая свойства и функциональность обуви. В Европе в XIV веке обувь с длинной носочной частью стала популярна. В XV веке происходит изменение – и в моду приходит широкая обувь, называемой «медвежьей лапой». Для моды XVII и XVIII веков характерна нарядность и легкость. Мужские туфли видоизменяются становясь кокетливыми с высокими каблучками, носочная часть получает квадратную форму, украшают их широкими пряжками и бантами. Каблук женских туфель получает характерный изгиб, становясь сверхвысоким, в современности данный каблук называют «француз-

ским», хотя родиной высокого каблука считается Испания, появился каблук в XVII веке. Конец XVIII века для обуви ознаменован тем, что возникла классификация обуви по цвету. Английская мода принесла в историю обуви гусарские и жокейские сапоги на подкладке светлых тонов, края данных моделей обуви зачастую были отогнутыми. В моду вошли ботфорты, данную обувь все возможно украшали с помощью кружев и перьев. Во времена Петра 1, в России обувь сменилась с сапог с отстрой зауженной носочной частью, на туфли западного образца, с высоким каблуком и прямоугольной носочной частью. Мода начала XIX века ассоциируется с простотой и рациональностью, под влиянием французской буржуазной революции, в двадцатых годах в моде была обувь с длинной носочной частью, со временем мода менялась и совершенствовалась.

Историю и путь развития обуви условно можно разделить на несколько крупных этапов, каждый из этих этапов несет свой исторический характер, развития и совершенствования обуви.

Разделив обувь на западную и восточную, обозначим индивидуальные пункты развития самых популярных видов обуви в странах.

Запад:

- Туфли (от старого немецкого «tuffele») – облегченная мужская или женская обувь на разных видах каблука, закрывающая ногу не выше щиколотки. Возникла в древнем Риме получил развитие в Средневековье и особенно в XVII веке

- Ботфорты (от франц. *botte* – «сапог», *fort* – «сильный», «крепкий») – XVII век – появление, сапоги с высокими голенищами, закрывающим колени. Первые ботфорты появились во Франции в XVII веке как элемент форменной экипировки офицеров.

- Кроссовки – спортивная обувь, изобретена в Америке в середине XX века, туфли из парусинового материала на резиновой подошве с укрепленным мысом и высотой до середины лодыжки со шнуровкой.

- Мокасины – обувь на плоской мягкой подошве без застежки с язычком на подъеме стопы. При изготовлении верхнюю часть обуви натягивают на колодку и скрепляют внешним швом. Традиционная обувью американских индейцев.

Восток:

- Сандалии (новогреч. – *sandalion*, лат. – *solea*) – обувь предназначенная для летнего сезона, данный вид обуви делается на тонкой плоской подошве, крепиться к ноге с помощью декоративных ремней или тонких веревок. Один из самых древних видов обуви. Возникли в Древнем Египте.

- Сапоги – один из видов обуви, отличительной чертой которых является высокое голенище. История данного вида обуви берет свое начало от тюркских кочевников, данная обувь использовалась для верховой езды.

- Гэта (geta) – японская традиционная деревянная обувь. Делаются одинаковыми для обеих ног. Данная обувь пришла в Японию из Китая, где данную обувь носили женщины при работах на рисовых полях с мягкой и влажной почвой.

- Вьетнамки – один из видов сандалий, отличается способ крепления на ноге: ремешки проходящие между большим и вторым пальцами ноги. Традиционная обувь для большинства азиатских стран: Японии, Китая, Вьетнама.

По результатам анализа источников и сопоставления информации, представленном в данном исследовании, можно сделать вывод, что обувь Западного происхождения актуальна в дан-

ный период времени. Как мы видим, на протяжении развития истории обуви, модели Западного направления, которые мы описывали выше, по сей день, пользуются популярностью. Обувь Восточного происхождения так же не менее актуальна, и данная обувь достаточно часто видоизменяется.

В современных коллекциях дизайнеров все вышеперечисленные виды обуви можно, видеть на показах, как они меняют свою форму, каким образом их декорируют.

Тенденция развития Западных и Восточных видов обуви имеет большую актуальность в современном мире, поскольку обувь это не только объект моды, но и объект исследований в различных областях науки. В развитии данных направлений не маловажную роль играют бренды, так же имеется разделение на Западные и Восточные бренды.

Понятие бренд в современном мире символизирует, новый инновационный продукт; популярную, легко узнаваемую и юридически защищенную символику какого-либо производителя или продукта, таким образом можно сказать что бренд – это товарный знак или торговая марка. Подходы к бренду на Западе и Востоке совершенно разные. Создание нового бренда для западной компании является долгосрочной инвестицией. Впервые годы это требует огромных вложений, как в производство, так и в рекламу. Причем совсем не обязательно, что запуск нового бренда будет успешным. Лишь через несколько лет после привыкания покупателей к новому товару бренд начинает приносить прибыль. На Востоке система работы с брендами совершенно другая. В Японии «жизнь» подбренда продолжается столько времени, сколько сам товар остается конкурентоспособным, запуск подбренда стоит не столь дорого. Поэтому, как только товар, а вместе с ним и подбренд устаревает либо начинает проигрывать в конкурентной борьбе, его заменяют на новый.

Западные бренды на данный период более актуальны, нежели восточный, так как европейские страны являются основателем современной моды для всего мира, и еще один момент заключается в том, что на западе мода заложена с самого детства. Многие бренды передаются из поколения в поколение, и отсюда у них не только имеется «громко говорящее название», но и лицо которое позволяет стать гарантом красивого и качественного продукта. Восточные менталитет ставит границы в развитие моды, древние традиции, жизненные ценности и многое другое не дают всплеска той красоте, в которой таит в себе восток, но, не смотря на это с развитием востока в перспективе, он сможет составить мощную конкуренцию западу.

Повыше сказанным суждениям можно сделать вывод, что на развитие тенденций влияет не только история обуви, но и бренд, и Запад в этом смысле опередил Восток.

Изменения, затронувшие сущность и функции обуви, прошли путь от средства защиты стопы до неотъемлемого элемента в моде. Мода является до известной степени прогрессивным явлением, она затрагивает разные стороны нашей жизни. С бегом времени, с развитием общества и цивилизации, обувь стала предметом красоты и поклонения, при этом обувь стала намного удобнее и практичнее. Стили и эпохи стали сменять одна другую, а с ними стали приходить и исчезать отличительные признаки культур, особенности костюмов и обуви. Чем же быстрее развивалось общество, так же быстрее и сменялась мода. Необходимость постоянной смены ассортимента заключается большей частью в сменяемости моды, появлении новых трендов, видоизменении старых.

Библиографический список

1. Захаржевская, Р.В. История костюма. От античности до современности. – М., 2008.
2. Козлова, Т.В. Обувь и костюм. – М., 1968.
3. Кокс, К. История обуви в деталях. С античных времен до наших дней. – М., 2013.
4. Бастов, Г.А. Художественное проектирование изделий из кожи. – М. – 1995.

Bibliography

1. Zakhazhevskaya, R.V. Istoriya kostyuma. Ot antichnosti do sovremennosti. – М., 2008.
2. Kozlova, T.V. Obuv i kostyum. – М., 1968.
3. Koks, K. Istoriya obuvi v detalyakh. S antichnikh vremen do nashikh dneiy. – М., 2013.
4. Bastov, G.A. Khudozhestvennoe proektirovanie izdeliy iz kozhi. – М. – 1995.

Статья поступила в редакцию 24.06.14

УДК 519.711.7:685.34.016.3

*Kerimova S.Sh., Bekk M.V. NEURAL NETWORKS AND THEIR USE IN MODERN FASHION.* The article discusses the relation of information based on the analysis of methods of forecasting of the use of neural networks. The paper also defines a term "neural network". The work substantiates that there is connection between neural networks and fashion and shows two approaches to forecasting fashion. It is concluded that with the use of neural networks to predict the new fashion trends on the basis of their analysis of cyclical changes in the past, will provide forecast for any period with a certain error with minimal time.

**Key words:** neural networks, forecasting, modern fashion, cycle, relevance.

**С.Ш. Керимова**, Новосибирский технологический институт (филиал) «Московский гос. университет дизайна и технологии», г. Новосибирск, E-mail: [sabikerimova@gmail.com](mailto:sabikerimova@gmail.com); **М.В. Бекк**, канд. техн. наук, член союза дизайнеров РФ, препод. каф. «Конструирование изделий из кожи», Новосибирский технологический институт (филиал) «Московского гос. университета дизайна и технологии», г. Новосибирск, E-mail: [8dayofangel@mail.ru](mailto:8dayofangel@mail.ru)

## НЕЙРОННЫЕ СЕТИ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ МОДЕ

В статье рассматривается соотношение информации на основе проведенного анализа методики прогнозирования с помощью нейронных сетей, дается определение термину «нейронные сети». Обосновывается связь нейронных сетей и моды, выделяются два подхода в прогнозировании моды. Делается вывод, что с применением нейронных сетей для прогнозирования новых модных тенденций на основе анализа их циклических изменений в прошлом, позволит получить прогноз на любой период с определённой погрешностью при минимальных затратах времени.

**Ключевые слова:** нейронные сети, прогнозирование, современная мода, цикл, актуальность.

В последние годы нейронные сети стали популярны, поскольку они представляют собой технологию, которая связана с множеством дисциплин: нейрофизиологией, математикой, статистикой, физикой, компьютерными науками и техникой. В процессе развития нейронных сетей, они стали более продуктивнее, и со временем нейронные сети стали охватывать большой спектр наук, и мода в этом смысле тоже стало одной из областей которую нейросеть не оставила без внимания.

Одним из важных аспектов в изучения современной моды является прогнозирование. Применение нейронных сетей для прогнозирования модных тенденций на основе анализа их циклических изменений в прошлом, позволит получить прогноз на любой период с определённой погрешностью при минимальных затратах времени.

В данное время возросла необходимость в системах, которые выполняют не только однажды запрограммированную последовательность действий над введенными изначально данными, но и способные к анализу вновь поступающей информации и дальнейшему строению прогноза. Самым лучшим образом в данной области зарекомендовали себя нейронные сети – самообучающиеся система, имитирующая деятельность человеческого мозга [1].

Целью работы является исследования нейронных сетей и ее взаимосвязи с современной модой. В ходе исследования необходимо решить следующие задачи:

- обосновать методику прогнозирования с помощью нейронных сетей;
- установить связь между модой и нейронными сетями.

Далее рассмотрим подробнее структуру нейронных сетей и их применение.

Существует два вида нейронных сетей: Искусственные нейронные сети – математические модели, имеют строение по принципу функционирования и организации биологических нейронных сетей – сетей нервных клеток живого организма. Искусственные нейронные сети – это система из простых процессоров соединённых и взаимодействующих между собой. Нейронные сети обучаются и это одно из главных их преимуществ перед традиционными алгоритмами. В процессе обучения нейронная сеть способна выявлять сложные зависимости между входными и выходными данными, выполняя обобщения. Это означает, что в случае успешного обучения сеть предложит верный результат на основании данных, которые отсутствовали в обучающей выборке, а также неполных и/или «зашумленных», частично искаженных данных [2; 3]. Биологических нейронные сети их суть заключается в том, что – нейрон получает входные сигналы через несколько входных каналов. Каждый из входных сигналов проходит через соединение, которые имеют определен-

ную интенсивность или вес; этот вес равен синоптической активности данного биологического нейрона

Таким образом, определив, что такое нейронные сети можно понять, что это один из самых надежных способов в прогнозировании

Создание методики прогнозирования конструктивных элементов начинается с подготовительного этапа, который включает в себя поиск и установление значений выбранных факторов в будущей математической модели прогнозирования и занесение их в базу данных.

Актуальность прогнозирования моды вызвана тем, что потребности промышленности в необходимости планирования объема производства, учитывая возможность появления новых модных образцов и осваивая новые технологии, разрабатывая новые конструкции и т.п. Новые коллекции модных изделий демонстрируются, и проектируется не менее чем за полгода или год до наступления сезона, что показывает нам необходимость в прогнозировании модных тенденций на год и более того.

Прогнозирование – это исследование перспектив в области развития какого-либо явления. Различаются прогнозы по времени: 1) оперативный прогноз делается на 1 мес.; 2) краткосрочный прогноз от 1 мес. и до 1 года; 3) среднесрочный прогноз от 1 года и до 5 лет; 4) долгосрочный прогноз от 5 до 15 лет; 5) дальнесрочный прогноз более чем на 15 лет.

В моде в большей степени используют краткосрочный прогноз, хотя более эффективными следует называть среднесрочный прогноз. Среднесрочные прогнозы опираются на так называемую цикличность моды

Необходимость постоянной смены ассортимента заключается большей частью в сменяемости моды, появлении новых трендов, видоизменении старых.

Здесь стоит упомянуть об иерархичности в сфере моды. Существует два вида коллекций: от кутюр и прет-а-порте. От кутюр подразумевается под собой высокую моду, полный и ничем не ограниченный полет фантазии модельера, в то время как коллекции прет-а-порте (повседневные) идут вслед за от кутюр и уже представляют собой изделия для продажи, содержащие элементы креативных коллекций [4].

В основном различают два подхода в прогнозировании моды. Первый подразумевает прогноз отдельных модных объектов. Второй подход к прогнозированию моды наиболее плодотворный, данный подход ориентируется на все структуры и компоненты в моде, позволяя прогнозировать в целом различные аспекты потребностей и образа жизни людей.

Предпочтительным можно считать тот подход к прогнозированию, который требует меньших денежных и временных затрат на получение прогноза. Особенно, если его использовать неоднократно, лишь корректируя и дополняя в дальнейшем.

Как показал анализ литературных источников, в основном, вопросы прогнозирования решались относительно изменений в моде. Изучение закономерностей развития конструкций дает хорошие возможности для определения циклов изменения форм и размеров основных деталей, даже если временные периоды развития форм неравнозначны. То есть прогноз, который будет выполняться с помощью нейронных сетей, можно назвать достоверным, поскольку он строится на важных факторах изменений в моде.

#### Библиографический список

1. Еремин, Д.М. Искусственные нейронные сети в интеллектуальных системах управления / Д.М. Еремин, И.Б. Гарцев. – М., 2004.
2. Круглов, В.В. Искусственные нейронные сети. Теория и практика / В.В. Круглов, В.В. Борисов. – М., 2001.
3. Редько, В.Г. Эволюция, нейронные сети, интеллект: модели и концепции эволюционной кибернетики. – М., 2013.
4. Панова, В.А. Мода и стиль. – М., 2002.

#### Bibliography

1. Eremin, D.M. Iskusstvennihe neyronnihe seti v intellektualnihk sistemakh upravleniya / D.M. Eremin, I.B. Garcev. – M., 2004.
2. Kruglov, V.V. Iskusstvennihe neyronnihe seti. Teoriya i praktika / V.V. Kruglov, V.V. Borisov. – M., 2001.
3. Redjko, V.G. Ehvoljuciya, neyronnihe seti, intellekt: modeli i koncepcii ehvoljucionnoj kibernetiki. – M., 2013.
4. Panova, V.A. Moda i stilj. – M., 2002.

Статья поступила в редакцию 26.06.14

УДК 7.03. 78-051

*Ravcheyeva N.A., Shvetsova I.V. COVENANTS OF RUSSIAN MUSICIANS IN THE CONTEXT OF SOCIAL AND CULTURAL ADAPTATION OF THE YOUNGER GENERATION OF THE XXI CENTURY.* The problem of training and education is a theme for all times. Neither has it lost its relevance today. Questions of teaching methods are widely discussed in literature from different standpoints. This article attempts to review the methodology of the outstanding Russian musicians and teachers like Mily Balakirev and the practical application of these methods in modern institutions of additional education. This topic is studied from a standpoint of social and cultural adaptation of students of school age.

**Key words:** social and cultural adaptation, music studio, social and cultural potential of Children's Art School, pedagogical principles of Mily Balakirev, musical activities.

*Н.А. Равчеева, концертмейстер СПб ГБОУ ДОД «ДШИ № 11», соискатель каф. Санкт-Петербургского гос. университета культуры и искусств, г. Санкт-Петербург, E-mail: rav912@yandex.ru ; И.В. Швецова, преп. ГБОУ ДОД «Детская школа искусств №11», аспирант каф. социально-культурной деятельности Санкт-Петербургского гос. университета культуры и искусств, г. Санкт-Петербург, E-mail: ishvezova@yandex.ru*

## ЗАВЕТЫ РУССКИХ МУЗЫКАНТОВ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ XXI ВЕКА

В статье рассматривается опыт воспитания и обучения педагогов-музыкантов как тема, не теряющая своей актуальности. Вопросы методики обучения затрагиваются в обширной литературе и рассматриваются в разных ракурсах. В данной статье сделана попытка анализа методики выдающегося русского музыканта-педагога М.А. Балакирева и практического ее применения в современных учреждениях дополнительного образования детей. Затронутые вопросы освещаются с позиций социокультурной адаптации учащихся школьного возраста.

**Ключевые слова:** социально-культурная адаптация, музыкальная студия, социально-культурный потенциал детской школы искусств, педагогические принципы М.А. Балакирева, музыкальная деятельность.

Вопросы обучения и воспитания занимали педагогов-музыкантов на протяжении всего пути развития музыкального искусства. Методические разработки по обучению игре на музыкальных инструментах получили широкое распространение, начиная с XVI века. Появился целый корпус работ, адресованных исполнителям на клавишных, духовых и струнных инструментах. Особо востребованными оказались руководства, предназначенные клавиристам, где рассматривались не только узкоспециальные вопросы, но и уделялось большое внимание музыкальной грамоте и теоретическим основам исполнительского мастерства.

Отечественная педагогика, испытав на себе влияние западноевропейской теоретической мысли, предложила собственные формы и методы работы, опиравшиеся на национальные исполнительские традиции. Среди выдающихся российских музыкантов-педагогов XVIII-XIX веков можно назвать А.Д. Жилина, Д.Н. Кашина, А.И. Черлицкого, Д.С. Бортнянского, А.Л. Гурилева, А.Е. Варламова, Н.И. Морейского, Н.Я. Афанасьева,

А.И. Дюбюка, братьев Рубинштейнов, К. Давыдова, Л. Ауэра и многих других. Среди тех, кто формировал отечественные традиции музыкальной педагогики, находился и Милий Алексеевич Балакирев, «призванием» которого стало учительствование. Достаточно лишь напомнить какой «след» он оставил в творческой судьбе собратьев-воспитанников Н.А. Римского-Корсакова, М.П. Мусоргского, А.П. Бородина, Ц.А. Кюи.

Остановимся подробнее на педагогических принципах Милия Алексеевича Балакирева. Основным из его постулатов было глубокое убеждение, что музыке должны обучаться все люди. Музыка, по мнению Балакирева, должна являться частью образовательного процесса. Безусловно, эта тенденция не нова, ибо и в XVIII, и в XIX столетиях музыка считалась обязательной составляющей образования дворянина. Однако в то время музыка была «увеселяющей наукой» и полностью отрицалась как профессиональная деятельность аристократа. Подход Балакирева построен на иных представлениях: он считал, что музыка не

только способствует образованию человека, но и его *воспитанию*. Обратим внимание на творческую переключку данного постулата с педагогикой XX века. К примеру, Г.Г. Нейгауз считал, «что диалектически продуманная методика и школа должны охватывать все степени одарённости – от музыкально-дефективного (ибо и такой должен учиться музыке, музыка – орудие культуры наравне с другими) до стихийно гениального. Если методическая мысль сосредоточивается на малом отрезке действительности («середняке»), то она ущербна, неполноценна, не диалектична и поэтому неправомочна» [1, с. 21]. Нейгауз утверждал: «Изучение музыки так же обязательно для культурного человека, как изучение языка, науки об обществе, математики, истории, естественных наук и т.д., и т.д.» [1, с. 78]

Также М.А. Балакирев полагал, что музыка должна способствовать эстетическому воспитанию ученика, что включало в себя не только обучение исполнительским приемам игры на музыкальном инструменте, но и формирование его творческого потенциала, и что особенно важно — развитие общей музыкальности. Методика Балакирева заключалась в следующем. Педагог давал своим ученикам всесторонние знания, начиная с музыкальной грамоты и заканчивая контрапунктом [1, с. 196]. Это позволяло воспитанникам не только глубже осваивать музыкальное произведение, но и побуждало к импровизации, сочинению. Причем ученики Балакирева не просто сочиняли, а музицировали в стилях разных авторов.

Кроме того, музыкант уделял внимание общему развитию учеников, проводя беседы на философские, политические, исторические, богословские и другие темы, формируя его взгляды и воззрения.

Пожалуй, главный постулат Балакирева-педагога это «воспитание любви к музыке». Он даже разработал собственную методику обучения маленьких детей, которая заключалась в том, чтобы заинтересовать ребенка. Для этой цели он использовал такие методы, как, например, превращение незамысловатых музыкальных номеров в «хорошенькие пьески», помогающие воспитанникам обрести не только технические навыки и приемы, но и формировать музыкально-исполнительские критерии.

Музыкант отталкивался от традиций народного искусства, которое неоднозначно и многогранно по своей природе и требует особой музыкальности, проявлявшейся в «пении» на любом инструменте. При этом Балакирев считал, что ребенка нельзя переутомлять. Основным акцент он делал на классных уроках, не задавая задания на дом. Для более старших учеников педагог все же рекомендовал очертить круг вопросов, которые должны быть решены дома. Причем музыкант ратовал за исполнение только высокохудожественных музыкальных образцов.

Огромное внимание Балакирев уделял ансамблевым формам музицирования, куда входили и четырехручные сочинения, и исполнение аккомпанемента.

Воспитание музыкальности подразумевало и концертные прослушивания, причем Балакирев призывал своих учеников готовиться к концертам, то есть проигрывать дома сочинения, включенные в программу, а в концерте слушать произведения, глядя в партитуру. Работу по воспитанию слушателей музыкант проводил и в салонах, где он очень любил играть. По воспоминаниям В.А. Ляцкой, М.А. Балакирев вносил «струю серьезной и богатой содержанием разнообразной музыки..., создавая совсем особый художественно-поэтический колорит» [2, с. 88]. Причем он не только исполнял музыку, но и «свое выступление... сопровождал интереснейшими толкованиями» [2, с. 89]. Т.А. Зайцева называет салонные вечера с участием Балакирева «университетами» музыки, в которых пропагандировалась современная ему отечественная и западноевропейская музыка.

Перечисленные выше основные методические положения Балакирева на современном этапе развития дополнительного образования приобретают особую значимость.

По сравнению с веком XX, когда музыкальная школа являлась престижным и в какой-то степени «привилегированным» учреждением дополнительного образования детей, в веке XXI, в силу сложившихся обстоятельств, связанных с происходящими переменами в политической, экономической, образовательной и социально-культурной сферах, ей приходится заполнять образовавшуюся лакуну в создании дополнительных организационно-педагогических условий для формирования и развития разносторонних интересов детей и обретения ими социально-культурного опыта. Образование выступает как общая культурно-историческая форма воспитания, развития и становления

сущностных сил человека, удовлетворения его индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, организации досуга, становящегося стимулом для дальнейшего самообразования и саморазвития. В проекте нового закона «Об образовании» отмечается, что помимо перечисленных выше функций, дополнительное образование должно обеспечить участникам образовательного процесса адаптацию к жизни в современном обществе, профессионально их ориентировать, выявить и поддержать как явно одаренных и талантливых детей, так и детей потенциально одаренных или просто достаточно способных и мотивированных к музыкальному обучению.

Образовавшаяся новая социально-культурная среда, требует пересмотра сложившихся и устоявшихся в XX столетии форм и методов учебно-воспитательной работы, которая должна отвечать социальному заказу формирующегося информационного общества. Модернизация во всех областях жизни российского социума предполагает и непосредственно способствует изменению самого человека. Появляются новые формы социокультурного взаимодействия между людьми, по-новому воспринимается окружающая реальность, устанавливается новая система ценностей и приоритетов, осваиваются новые социальные роли. По мере накопления социального опыта, ребенок постепенно усваивает не только культурные традиции, но и ценности культуры, которые спонтанно передаются от старшего поколения в процессе образования и воспитания. Таким образом ребенок постепенно входит в жизнь общества, осваивая новый социально-культурный опыт и знания.

В наши дни в учебно-воспитательной практике учреждений дополнительного образования, в том числе и в детской школе искусств, понятие «социализация» постепенно становится в один ряд с такими понятиями, как «образование», «воспитание», «развитие». По мнению М.А. Ариарского, процесс социализации не должен ограничиваться временными рамками, так как усвоение опыта общественных отношений происходит не только в период детства и юношества, но и на протяжении всей жизни человека. Социализация личности предполагает формирование разнообразных мотивов, способностей и интересов. Развитие таких образований должно соответствовать проявлениям этих качеств в различных сферах человеческой жизнедеятельности. Одной из сфер применения данных характеристик становятся учреждения дополнительного образования.

Специфика организации социального опыта в учреждениях дополнительного образования детей, включая ДШИ, обуславливается организационно-педагогическими условиями и опирается на следующие принципы организации творческой деятельности: принцип самостоятельности, который обозначал независимость внешкольного образования от школьного, так как внешкольное образование имеет свою специфику, цели и задачи, а также организацию деятельности. Принцип общедоступности, который обеспечивает более широкий и разносторонний охват населения внешкольным образованием. Принцип систематичности и плановости заключается в систематическом и планомерном воздействии на сущностные, духовные и физические стороны человеческого «Я». К примеру, Е.Н. Медынский считал, что главная задача внешкольного образования состоит во всестороннем развитии личности. Он подчеркивал мысль о том, что развитие человека является внутренним, то есть индивидуальным процессом. Этот подход обуславливал еще один принцип — это принцип индивидуальности. С точки зрения организации внешкольной работы Медынский выделял принцип художественного подхода, в котором решающая роль отводилась обращению к искусству. Таковыми принципами отличалась и методика Балакирева.

Система дополнительного образования детей на современном этапе — это уникальная среда, которая должна и может обеспечить комфортные педагогические условия для индивидуального развития, раскрытия интеллектуально-творческого потенциала, и как следствие социально-культурной адаптации учащихся. Необходимы преобразование и модернизация учреждений дополнительного образования с целью обеспечения новых форм, методов и средств к использованию интерактивных педагогических технологий. По нашему мнению, можно выделить следующие методы и формы, используемые в системе дополнительного образования: дискуссионные, различные формы индивидуальной и творческой деятельности, игровые технологии, тренинги развития интеллекта, креативного поведения, парт-

нерского общения, которые аккумулируют в себе указанные выше методы обучения.

Одной из моделей вовлечения детей в музыкально-творческую деятельность на современном этапе является музыкальная студия. Первоначально слово «студия» (от итал. studio – старание, изучение) подразумевало либо мастерскую художников, либо объединение артистов и музыкантов, с общими интересами и своим видением окружающей действительности. На современном этапе студия становится коллективным творческим проектом, где основной формой взаимодействия являются творческие подходы к социализации на основе игровых и тренинговых технологий.

На практике, интегрируя потенциал Детской школы искусств №11 и общеобразовательной школы №451 поселка Металлострой, педагог вовлекает детей в активную творческую деятельность и новую социально-культурную среду, позволяя ребенку почувствовать себя режиссером, актером, музыкантом, художником, а самое главное — понимающим и заинтересованным зрителем. Приобретение учащимися социального опыта одна из главных задач педагога студии.

Основными принципами в работе студии являются: акцент на формировании целостного восприятия окружающей действительности; обращение к нерешенным в условиях общеобразовательной школы проблемам учащихся, педагогическая нацеленность на формирование социальной активности детей. Все эти задачи могут быть решены с помощью музыкально-художественной деятельности.

Актуальным становится принцип диалога, способствующий установлению доверительных и равноправных партнерских отношений между участниками творческого процесса, который позволяет наиболее полно раскрыть творческую индивидуальность каждого ребенка, пробудить в нем потребность к созидательной интеллектуальной и творческой деятельности. Эта тенденция, использующая в педагогической практике Балакирева, становится очевидной. Напоминание слова М. Волконской: «Кроме двух раз, которые он приходил для уроков, он приходил еще каждый четверг вечером для бесед <...> ...Балакирев позволял мне говорить, рассказывать ему прочитанное, терпеливо, не спуская с меня глаз, выслушивая мои мысли... Я...чувствовала, что не останавливаюсь в росте...а расту, расту и с ним, с Балакиревым...буду еще расти, что он именно тот учитель, который мне нужен, который бывает нужен каждой юной душе...» [3, с. 86-87].

Заметим: современные дети обладают определенным поведенческим стереотипом, как правило, они занимают выжидательную позицию. Им необходимы либо сильная мотивация, либо стимулирование для проявления их социальной и творческой активности. Общеизвестно, что таким стимулом является вовлечение учащихся в художественную деятельность. Это литература, живопись, театр, танец и т.д. Эти виды деятельности широко используются в студийной практике. Но, на наш взгляд, самым мощным стимулом становится музыка. Еще в XIX веке И. Шиллер писал: «Достижение гуманистических идеалов возможно на пути всеобщего воспитания искусством. Среди всех искусств наивысшую роль в воспитании нравственного характера играет музыка, которая постигает сущность мира эмоционально и оказывает тем самым огромное воздействие на душу человека. Поскольку жизнь — это деятельность души, эмоциональное воспитание необходимо положить в основу нравственного совершенствования» («Письма об эстетическом воспитании») [4, с. 59-60].

Творческое начало должно стать жизненным принципом каждого ученика. Стимулирование же интеллектуально-творческих способностей участников студии происходит благодаря первым пролам своих творческих сил.

В тоже время содержательной стороной учреждения дополнительного образования является формирование творческого подхода к познавательной деятельности, ибо ведущим в обучении становится принцип творческой активности. Этот принцип в условиях современной школы искусств обладает своей спецификой и предполагает наличие определенных педагогических условий: дифференцированного подхода к обучению и воспитанию каждого отдельного учащегося; индивидуального подхода к содержанию образовательного процесса; создания творческих партнерских отношений; активизации процесса самореализации, самопознания и самовыражения учащихся.

Музыкальная деятельность в силу своей природы обладает целым рядом особых признаков, которые в полной мере позволяют нам говорить о ней как о перспективном направлении

приобретения учащимися социально-культурного опыта. В современном, быстро меняющемся мире, как никогда становится актуальным развитие навыков продуктивного взаимодействия, налаживания дружеских и партнерских отношений, толерантности, обмена и сопоставления позиций, уважения другого мнения. М.А. Ариарский в своей работе «Социально-культурная деятельность, как предмет научного осмысления», определяет социализацию как процесс, результатом которого является включение человека в определенный социум, освоение и воспроизводство им социального опыта, принятие требований, норм и принципов общественных отношений, формирование и реализация детерминированных обществом гражданских, нравственных, профессиональных, общественных, семейных и иных социально значимых функций [5, с. 685].

Важнейшей особенностью социально-культурной деятельности является то, «что все ее содержание строится на изучении, учете, удовлетворении и последовательном возвышении духовных интересов и потребностей людей» [5, с. 87].

В этой связи особо важной становится социально-культурная деятельность школы искусств, посредством которой учащиеся приобретают и усваивают социально-культурный опыт.

Участники студии совместно с учащимися детской школы искусств №11 и общеобразовательной школы №451 поселка Металлострой, принимают активное участие в социально-культурной жизни города Санкт-Петербурга, Колпино и поселка.

Уже стало доброй традицией, активное участие в концертно-шефской деятельности. Это: тематические лекции-концерты в общеобразовательных школах и детских садах, сотрудничество с местной библиотекой и подростковым клубом «Орленок», школьные концерты, праздничные события и фестивали Колпинского района, Днях поселка и концерты для ветеранов Великой Отечественной войны. Традиционными стали выступления учащихся школы и воспитанников студии в отделениях дневного пребывания людей пожилого возраста поселка Металлострой, Саперный и Петро-Славянка. Примечательно то, что дети не отказываются участвовать в таких концертах, а наоборот, относятся с пониманием и уважением к людям старшего поколения, с неподдельным интересом слушают их небольшие рассказы о том, как они пережили блокаду, как отмечали в то лихое время праздники, Новый год, День рождения, как встретили Победу и т.д.

В наше непростое время, учитывая всю сложность и агрессивность сложившейся информационной среды, которая навязывает подрастающему поколению западные псевдо ценности, педагоги школы ведут активную просветительскую и воспитательную работу среди учащихся и воспитанников студии, формируя ценностные ориентиры, направленные на развитие забытых сегодня таких понятий как уважение, сострадание, милосердие, альтруизм. В этой связи важно то, что дети постоянно выступают в детском приюте «Ковчег», а также систематически принимают участие и занимают призовые места в социально значимом для общества фестивале-конкурсе – «Народная музыка против наркотиков». Участие в подобных мероприятиях позволяет вовлечь детей в активную социально-культурную деятельность. Особую важность приобретает тот факт, что участники студии становятся «творцами». В их сознании меняется отношение к деятельности как таковой.

Таким образом, Детская школа искусств и студия, образованная на ее базе, способствуют более эффективному развитию интеллектуально-творческих способностей; расширению кругозора; усвоению новых социальных ролей; стимулируют активное участие учащихся в социально-культурной жизни; открывают возможности для раскрытия творческого потенциала и самореализации; формируют активную социальную позицию, а также способствуют получению более глубоких знаний в области культуры и искусства [6, с. 83].

Преподаватели школы искусств, используя весь свой накопленный педагогический опыт, имеют возможность не только приобщить учащихся к музыкальной и художественно-творческой деятельности, развивая самостоятельность в проявлении творческой активности, но и научить постигать культурные ценности. При этом необходимо помнить о том, что музыкальная деятельность, влияя на развитие эмоционально-чувственной сферы, стимулирует познавательную активность, развивает интеллектуально-творческие способности детей, а также формирует их общую культуру.

Большое развивающее и воспитательное значение имеют коллективные посещения концертов известных музыкантов,

выставок работ художников и других культурно-просветительных мероприятий с последующим обсуждением. Ибо перед глазами ребенка всегда должны быть высокие образцы исполнения, к которым он должен стремиться.

Таким образом, педагогическая система Балакирева не потеряла своей актуальности и в XXI столетии. Опора на концеп-

цию Балакирева, не только позволяет сохранить лучшие традиции педагогической практики русских музыкантов-педагогов, но и адаптировать и эффективно использовать их в работе учреждений дополнительного образования, включая весь спектр вопросов, касающихся обучения и воспитания школьников, вплоть до социокультурной адаптации в современном мире.

#### Библиографический список

1. Цит. по кн.: Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М., 1958.
2. Цит. по кн.: Зайцева, Т.А. Творческие уроки М.А. Балакирева. Пианизм, дирижирование, педагогика: исследовательские очерки. – СПб., 2012.
3. Цит. по кн.: Зайцева, Т.А. Педагогические принципы Балакирева-пианиста // Проблемы развития художественного мышления / ред.-сост. И.С. Федосеев. – СПб., 1997.
4. Цит. по кн.: Гринштейн, С. Великие фортепианные педагоги прошлого. Иоган Бернгард Ложье (1777-1846), Фридрих Вик (1785-1873), Лина Раман (1833-1912), Маргит Варро. – СПб., 2004.
5. Ариарский, М.А. Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления. – СПб., 2008.
6. Швецова, И.В. Социально-культурный потенциал детской школы искусств в развитии интеллектуально-творческой сферы младших школьников // Вестник СПбГУКИ. – 20013. – № 3(16).

#### Bibliography

1. Cit. po kn.: Neyjgauz, G.G. Ob iskusstve fortepiannoy igrih. – M., 1958.
2. Cit. po kn.: Zayceva, T.A. Tvorcheskie uroki M.A. Balakireva. Pianizm, dirizirovanie, pedagogika: issledovateljskie ocherki. – SPb., 2012.
3. Cit. po kn.: Zayceva, T.A. Pedagogicheskie principii Balakireva-pianista // Problemih razvitiya khudozhestvennogo mihsleniya / red.-sost. I.S. Fedoseev. – SPb., 1997.
4. Cit. po kn.: Grinshteyn, S. Velikie fortepiannihe pedagogi proshlogo. Iogan Berngard Lozhje (1777-1846), Fridrikh Vik (1785-1873), Lina Raman (1833-1912), Margit Varro. – SPb., 2004.
5. Ariarskiy, M.A. Socialjno-kulturnaya deyatel'nost' kak predmet nauchnogo osmihsleniya. – SPb., 2008.
6. Shvecova, I.V. Socialjno-kulturniy potencial detskoy shkolih iskusstv v razvitii intellektualno-tvorcheskoj sferih mladshikh shkolnikov // Vestnik SPbGUKI. – 20013. – № 3(16).

Статья поступила в редакцию 07.07.14

УДК 78.05

*Dabayeva I.P. SPIRITUAL MUSIC CONCERTS AS PART OF FESTIVE AND EDUCATIONAL EVENTS IN PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA.* The problem of organizing spiritual music concerts in the framework of large-scale cultural events is considered in this article. In pre-revolutionary Russia concerts of spiritual music were part of feasts and educational events and performed aesthetic, moral, educational and didactic functions. The possibility for using this experience nowadays has been pointed.

**Key words:** spiritual music concerts, vocal feasts, courses for choir-masters and choristers, sacred music vocal culture.

*И.П. Дабеева, канд. искусствовед., проф. каф. теории музыки и композиции Ростовской гос. консерватории (академии) им. С.В. Рахманинова, г. Ростов-на-Дону, E-mail: dabaeva-music@mail.ru*

## ДУХОВНЫЙ КОНЦЕРТ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПРАЗДНИЧНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

В статье рассматривается проблема организации духовных концертов в рамках крупных культурных мероприятий. В дореволюционной России духовный концерт составлял часть праздников и образовательных мероприятий, выполняя эстетическую, нравственно-воспитательную и дидактическую функции. Отмечается возможность использования этого опыта в наши дни.

**Ключевые слова:** духовный концерт, певческие праздники, регентско-певческие курсы, церковно-певческая культура.

В современной музыкальной культуре ясно обозначилась тенденция к укрупнению проводимых мероприятий. Обычный концерт больше не играет той значительной роли, которая отводилась ему прежде. Постоянный рост фестивалей и конкурсов способствовал появлению в научной литературе такого термина как фестивализация культурного пространства. Среди различных жанровых разновидностей выделяются фестивали и конкурсы церковной музыки благодаря строгости программ, статичности, выдержанности стиля исполнения. В силу специфики репертуара хоров здесь сформировалась особая слушательская аудитория, вкусовые приоритеты которой прочно связаны с христианской культурой.

Однако современная публика отдает предпочтение мероприятиям, характеризующимся зрелищностью, яркостью, динамичностью. Для того чтобы расширить круг почитателей духовной музыки, углубить знания в области церковно-певческой культуры, можно воспользоваться дореволюционным опытом организации крупных праздничных и образовательных мероприятий,

составной частью которых были духовные концерты. Они способствовали укреплению морально-нравственных основ общества, формировали художественный вкус слушателей, выполняя ряд функций: эстетическую, нравственно-религиозную, дидактическую.

Сегодня данный опыт будет полезен менеджерам, занимающимся организацией крупных культурных мероприятий, светским хормейстерам и регентам, заботящимся о возрождении исконно русских певческих традиций, обновлении репертуара и задумывающимся о специфике манеры исполнения духовных песнопений в контексте богослужения и концертной эстрады. Этим обусловлена актуальность статьи.

Рассматриваемая проблема не получила освещения в научной литературе. Вопросам организации духовных концертов в России посвящен ряд публикаций автора данной статьи<sup>1</sup>; общие сведения о концертах можно обнаружить в обзорных работах фундаментальных трудов, в которых рассматривается му-



зыкальная культура нашего Отечества<sup>2</sup>. Материалом для данной статьи послужили источники из периодической печати.

На протяжении XIX века формировался регламент проведения духовных концертов, в значительной степени отличавшийся от аналогичных светских мероприятий: время проведения — преимущественно дни Великого поста, место — залы, соответствующие строгости исполняемых песнопений. В программах — духовные сочинения на канонические тексты, в качестве исключения в последнем (третьем) отделении могли быть представлены светские произведения с патристическим содержанием. Исполнение — только а cappella. На афишах печаталось напоминание о восприятии «рукоплесканий». Духовные концерты были любимы публикой, охотно посещались.

Однако со временем, ближе к рубежу XIX–XX вв. в периодической печати все чаще появлялись сообщения о новых тенденциях в организации и проведении духовных концертов: исполнение крупных и сложных сочинений сводными хорами, гастроль лучших церковных коллективов не только в пределах страны, но и за рубежом. Нередко подобными концертами заканчивались вечера религиозно-нравственных чтений, проводимые в духовных учебных заведениях.

В этот период повсеместно организовывались регентско-учительские и регентско-певческие курсы: в Москве и Санкт-Петербурге, Саратове и Вятке, Могилеве и Ростове-на-Дону, Саратове и Велебичах Новгородской губернии и многих других городах. Нередко они завершались духовными концертами, в которых в совместном исполнении всех участников мероприятия звучали сочинения композиторов-современников. Они, как правило, проходили в летнее время. Руководили занятиями авторитетные в своей области музыканты, основу педагогического коллектива составляли также известные деятели на почве церковно-музыкальной культуры. Среди организаторов — П.Г. Чесноков, А.В. Никольский, Н.Н. Толстяков и другие выпускники Синодального училища церковного пения, регентских классов Придворной Певческой капеллы, которые, таким образом, способствовали росту профессионального мастерства регентов и певчих, а, следовательно, и мощному развитию отечественной церковно-певческой культуры. Так, Н.Н. Толстяков руководил летними Епархиальными церковно-певческими курсами в Саратове, А.В. Никольский — в Вятке, Пензе, Наровчат, Ржеве и других городах. Из местных авторитетных хоровых деятелей необходимо отметить А.Д. Городцова в Перми, ставшего образцовым руководителем по устройству народных хоров, организации летних курсов певческой грамоты, бесплатного народно-певческого класса. В годовом отчете за 1910 год на страницах профессионального журнала «Хоровое и регентское дело» рецензент отмечал интересный почин, сделанный Городцовым: «93 хора устраивали певческие собрания или пели при народных чтениях и собеседованиях — за что преимущественно перед другими получали денежные пособия от 10 до 65 рублей каждый. Интересно отметить, что размер пособия определяется по числу собраний и их программам: хоры, исполняющие пьесы, требующие много труда и времени на разучивание их, получают пособие в большем размере, чем хоры, певшие то, что постоянно поется в церкви, или то, что для изучения трудностей не представляет» [1, с. 172].

Наибольший интерес у слушателей вызвали курсы, организованные в 1909–1911 гг. в Москве. Комплексная программа обучения, рассчитанная на 3 года, была детально разработана А.В. Никольским. Она представляла собой трехуровневую структуру, объединяющую 3 группы обучающихся: на низшем, среднем и высшем уровнях. Цикл музыкально-теоретических дисциплин включал элементарную теорию музыки, сольфеджио, гармонию, контрапункт и анализ форм; исторических — общую историю музыки, историю церковного пения; специальных — цер-

ковное пение, регентское дело, методику преподавания школьного пения. К работе на курсах были привлечены такие авторитетные педагоги, как А.В. Преображенский, Н.М. Ковин, А.Л. Маслов, Д.И. Зарин, П.Г. Чесноков. Помимо лекционных занятий большое место в их программе занимали практические, на которых предварительно скрупулезно проанализированные духовные сочинения исполнялись хором курсистов. В процессе обучения организовывались духовные концерты. Кульминационным в их цепи был последний, завершающий курс, программа которого заранее тщательно продумывалась, и, как правило, была составлена либо по историческому принципу, либо с акцентом на наиболее интересных сочинениях композиторов новой московской школы — А.Д. Кастальского, А.Т. Гречанинова, П.Г. Чеснокова, М.М. Ипполитова-Иванова, С.В. Смоленского, А.В. Никольского и др. Подобные концерты были образцовыми, как в отношении программ, так и хорового исполнительства. Дирижеры тщательно разучивали сочинения, обращая серьезное внимание на проблемы интерпретации канонического текста, что соответствовало особенностям концертной манеры исполнения. Слушатели, отправляясь после обучения в свои города и села, охотно поддерживали и развивали традицию проведения духовных концертов на местах, проводя в жизнь культурную политику организаторов московских курсов.

Значительный интерес представляют крупномасштабные хоровые мероприятия, составной частью которых являлись духовные концерты. Организация певческих праздников в России имеет свою историю. Они проводились в Юрьеве, Ревеле, Нарве, во Пскове, на Холмщине и др. городах и местностях. Существенный вклад в их распространение внесли эстонские празднества, первый из которых состоялся в 1869 году в городе Юрьеве в ознаменование 50-летия освобождения крестьян в Эстляндии. Со временем они приобрели серьезное культурное значение. Первоначально в них принимали участие местные коллективы, и исполняемая программа основывалась на народных песнях. Однако уже в начале XX века эстонские певческие празднества собирали исполнителей из самых отдаленных уголков России «<...> с берегов Волги, и Черного моря, и с Кавказа» [2, с. 207]. Интересно и то, что в это время помимо увеличения числа участников изменились и программы мероприятий.

Так, в хоровом празднике, состоявшемся 23–24 июня 1912 года в Нарве, выступили до 200 хоров и оркестров в составе 4000 человек. Аудиторию второго дня составили 15000 слушателей. К этому времени выработался определенный регламент праздника. Он начинался шествием, в заключение которого исполнялся народный гимн («Боже, Царя храни»). В нарвском празднике он был озвучен 2000-голосным хором и оркестром, включавшем 200 духовых инструментов. Программа концерта, проведенного в первый день, состояла из трех отделений: в первом выступили соединенные оркестры, во втором и третьем — хоровые коллективы с программой религиозного содержания (во втором соединенными хорами был исполнен «Sanctus» Моцарта, а в третьем нарвскими хорами — духовные сочинения, среди которых лучшим номером было сочинение Лоренца «Бог нам убежище»). Во второй день выступили светские хоры, оркестры и, согласно традиции, праздник завершился пением народного гимна. Таким образом, регламент праздника включал два концерта: с преимущественно духовной тематикой в первый день и светской — во второй [3].

Если празднества в Нарве имели местный (эстонский) колорит, то событие, состоявшееся 14–15 мая 1911 года во Пскове явилось первым русским хоровым фестивалем, составной частью которого был духовный концерт. Несомненно, близость Пскова к прибалтийскому региону оказала влияние на структуру праздника: первый день был посвящен, преимущественно, выступлениям коллективов с сочинениями религиозной тематики, второй — светской. Именно это мероприятие может послужить образцом для проведения аналогичного в настоящее время.

Средства, необходимые для проведения народного певческого праздника, выделили город и земство. Устроителем стало Псковское Общество хорового пения, а инициаторами в осуществлении идеи его проведения — местные музыканты, регенты Тульчиев и Гривский. Они привлекли к участию около 70 сельских и городских хоров в составе 1400 человек. Из Петербурга были приглашены выдающиеся хоровые дирижеры: А.А. Архангельский, И.Я. Тернов, М.М. Иванов, М.А. Гольтисон, которые помогли выбрать репертуар концертов, устроили репетиции сводного хора и выступили в концертных программах. Праздник был широко рекламирован, слушатели приехали не только из Петербурга, но и из других городов.

<sup>1</sup> Дабеева И.П. Просветительское значение русских духовных концертов в конце XIX — начале XX столетий // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2012. №2. С. 49–53; Дабеева И.П. Функции духовного концерта в культуре России конца XIX — начала XX века // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2013. №4. С. 44–50; Дабеева И.П. Духовный концерт в культуре современной России: традиции и новаторство // Проблемы музыкальной науки. 2013. №2 (13). С. 134–138.

<sup>2</sup> Рахманова М. П. К истории духовных концертов в Москве // Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. II. Кн. 2. Синодальный хор и училище церковного пения: Концерты. Периодика. Программы / Сост., вступ. ст. и коммент. С. Г. Зверевой, А. А. Наумова, М. П. Рахмановой. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — С. 639–716.

Левашев Е. М. Духовные концерты // История русской музыки. Т. 10Б. Концертная жизнь Санкт-Петербурга и Москвы / Науч. ред. Л. З. Корабельникова. — М.: Музыка, 2004. — С. 327–333.

В открытии принял участие местный губернатор, а на духовном концерте, состоявшемся в первый день, присутствовал Преосвященный Псковский Алексей. Он проходил под открытым небом: на огромном зеленом поле «Общества спорта» устроители соорудили крытую эстраду (раковину). Сочинения, отобранные для исполнения, хорошо характеризовали «<...> современное состояние и направление народно-певческого искусства в псковском крае» [4, с. 12]. В программу концерта были включены сочинения Бортнянского (Херувимская №7, концерт «Да воскреснет Бог»), Турчанинова (задостойник на Сретение Господне), Львова («Видь твою прелезаконная дела», а также песни 1, 4, 5, 9 из канона восьмого гласа), Смоленского («Кто Бог велий»), Чайковского («Святый Боже», «Приидите поклонимся»), Римского-Корсакова («Отче наш»), Львовского (Херувимская, «Блажен муж»), Архангельского (концерт «Господи услыши», «Воскрес из гроба», «Помощник и покровитель»), Никольского («Хвалите имя Господне»), а также местных композиторов, инициаторов события – Гривского и Тульчиева. Критики отметили выдающееся исполнение произведений Архангельского под управлением автора, а также «чарующее впечатление» [5, с. 528], которое оставило пение хора под управлением Тернова (сочинения Смоленского и Бортнянского). Интерес у слушателей вызвало представление сочинений местных авторов – «Приидите поклонимся» (гармонизация греческого распева) Гривского и «Свете тихий» Тульчиева. Хотя программа не отличалась новизной и оригинальностью, концерт был хорошо принят слушателями, видимо, благодаря высокому исполнительскому уровню и необычности его организации.

В тот же день вечером в театре Пушкинского Дома в рамках данного праздника состоялся конкурс между 10 коллективами, выступавшими ранее в составе сводного хора. Каждому участнику разрешалось исполнить не более двух сочинений (духовных или светских) по собственному выбору. Жюри, включавшее приглашенных дирижеров, присудило отличившимся хорам почетные отзывы, а также золотые и серебряные медали. В одной из рецензий на это мероприятие отмечалось: «Такого рода хоровое состязание перед публикой и мастерами – мощное средство развития хорового искусства» [5]. И, действительно, каждый участник конкурса и концертов прошел хорошую подготовку перед их проведением, а возможность услышать другие коллек-

тивы, сравнить уровень исполнительства и позаимствовать лучшее стали ориентирами для совершенствования профессионального мастерства. Критики особо отметили местный эстонский хор и коллектив русских деревенских подростков и девочек под названием «Майский союз» из селения Чирского.

На следующий день состоялся светский концерт, в котором, преимущественно, звучали народные песни, а также сочинения композиторов Направника, Даргомыжского, Бородина, Гольтисона, Яичкова. Он эффектно завершился хором из «Снегурочки» Чайковского (проводы Масленицы). В заключение по просьбе слушателей несколько раз был исполнен народный гимн. Дирижеры были отблагодарены мощными и долгими овациями.

Вечером этого же дня в Пушкинском Доме состоялся концерт петербургских артистов Картавиной, Гольтисона, Троичко и др.

Всего в празднике приняли участие свыше 8 тысяч слушателей. Следует также отметить, что для сокращения расходов певчих и дирижеров организаторами были продуманы все детали их пребывания во Пскове: предоставлены бесплатные помещения для проживания, устроены дешевые столовые, а также заранее заключены договоры об удешевленном проезде по железным дорогам России (из близлежащих мест – бесплатный проезд, из отдаленных – в половину цены).

Заканчивая обзор данного мероприятия, критик делал заключение: «Идея больших певческих праздников имеет великое значение: объединение, выявление талантов» [5].

Первая мировая война, а затем и революция прервали замечательные начинания по устройству крупномасштабных праздников в России с включением духовных концертов.

Сегодня для успешного осуществления подобных праздников должны быть представлены не только значительные программы, привлекающие слушателей, но и комфортные условия их проведения, включающие, в том числе, зрелищность, яркость, динамичность. В связи с дефицитом знаний и навыков в области церковно-певческой культуры, утратой подлинно русских исполнительских традиций необходима организация регентско-певческих курсов, руководимых авторитетными в данной области специалистами. В данном отношении можно воспользоваться опытом наших предшественников, накопленным на рубеже XIX-XX веков.

#### Библиографический список

1. Б/и. Народно-певческое дело в Пермской губернии в 1910 г. // Хоровое и регентское дело. – 1912. – № 9.
2. Б/и. Певческий праздник в Нарве в 1913 году // Хоровое и регентское дело. – 1912. – № 11..
3. Б/и. Певческие празднества в Нарве // Хоровое и регентское дело. – 1912. – № 7-8.
4. Б/и. Народный певческий праздник в Пскове // Музыка и жизнь. – 1911. – № 1.
5. Рыбаков, С. Русский народный певческий праздник в г. Пскове // Русская музыкальная газета. – 1911. – № 24-25.

#### Bibliography

1. B/i. Narodno-pevcheskoe delo v Permskoy gubernii v 1910 g. // Khorovoe i regentskoe delo. – 1912. – № 9.
2. B/i. Pevcheskiy prazdnik v Narve v 1913 godu // Khorovoe i regentskoe delo. – 1912. – № 11..
3. B/i. Pevcheskie prazdnestva v Narve // Khorovoe i regentskoe delo. – 1912. – № 7-8.
4. B/i. Narodniy pevcheskiy prazdnik v Pskove // Muzhka i zhizn. – 1911. – № 1.
5. Rihbakov, S. Russkiy narodniy pevcheskiy prazdnik v g. Pskove // Russkaya muzhkalnaya gazeta. – 1911. – № 24-25.

Статья поступила в редакцию 07.07.14

УДК 7.01

An S.A., Kosterina M.G. **THE SEMANTICS OF COLOR IN ART CREATIVITY.** The article analyses the semantic values of color in arts and philosophy. The research considers a phenomenon of synesthesia as an essential characteristic of an artistic process. It reveals the expressive colors in the reflection of inner color basics in a work of arts.

**Key words:** color, harmony, art creativity, concept of spectrum, temperament of color number, synthesis of sound and color, symbolism of color, aesthetic perception.

**С.А. Ан**, д-р философ. наук, проф., зав. каф. философии и культурологии Алтайской гос. педагогической академии, г. Барнаул, E-mail: [fil@uni-altai.ru](mailto:fil@uni-altai.ru); **М.Г. Костерина**, канд. иск., доц. факультета искусств Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: [mari\\_kosterina@mail.ru](mailto:mari_kosterina@mail.ru)

## СЕМАНТИКА ЦВЕТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ

Статья посвящена анализу семантического значения цвета в искусстве и философии. Рассматривается явление синестетичности в качестве сущностного признака художественного процесса. Выявляется выразительность цвета как отражение внутренней основы колорита произведения искусства.

**Ключевые слова:** цвет, гармония, художественное творчество, концепция спектра, температура цветового ряда, синтез звука и цвета, цветовая символика, эстетическое восприятие.

На изломе столетий в областях искусства и философии зачастую проявляются некоторые схожие проблемы. Художники и мыслители в кризисные времена пытаются проникнуть в сложные взаимоотношения человека с окружающим его миром, они детально анализируют противоречия между возможностями и стремлениями человека, между его обязанностями и правами, между влечением и долгом, между чувственным и рациональным, между вкусом отдельного человека и общепринятыми суждениями. Искусство тончайшим образом выражает своими произведениями все изгибы научного и философского миропонимания. Иногда это обусловлено прямым воздействием мысли отвлеченной и мысли образной, взаимно воспринимающих друг от друга найденные формулы мира, причем первенство и активность может принадлежать как одному роду мысли, так и другому. Все виды искусств, в свою очередь, выражают своими произведениями движение человеческой души, различны лишь способы их выражения. В акте художественного творчества именно воображение направлено на создание художественного образа, так как художественный образ – это всегда продукт воображения. И в этой сфере сегодня вновь актуальна тема выражения сути художественного произведения при помощи цветового решения.

Цвет несет в себе определенное эмоциональное состояние, так как цвет, по определению, – не что иное, как человеческое субъективное психофизиологическое ощущение. Эти ощущения различны у разных людей. Представления о мироустройстве и мировом порядке опосредованно выражаются в гармонии цвета. Когда говорят о гармонии цвета, то подразумевают не только удачное или неудачное сочетание пары каких-либо цветов. Издревле гармония рассматривалась философами как состояние, непосредственно предшествующее красоте. Красота возникает лишь в том случае, если части целого гармоничны в их сочетании. Как две любых отдельно взятые музыкальные ноты, так и два любых цвета не могут образовывать какого-либо гармоничного единства: ощутить некий гармоничный строй музыки можно только присоединяя к первым двум нотам третью, четвертую, пятую, и так далее – то же самое и в цвете.

Уже в древности люди были знакомы с концепцией спектра и его соотношением с семью Творящими Богами, или Силами. Древние семиступенчатые зиккураты (вавилонские культовые сооружения) были окрашены в символические цвета планет: так, знаменитый зиккурат в г. Борсиппе – Эуриминанки «Дом семи владык неба и земли» (V в. до н.э.) – поднимался семью ступенями, каждый из которых окрашивался в цвет, соответствующий определенной планете. В Тибете цвет использовался художниками для выражения различных оттенков настроения. Основная проблема индийского учения о цвете – классификация цветов и определение их места в космической системе. Здесь, как и в китайских учениях, три основных цвета, соответствующие главным стихиям и жизненным началам: красный, белый и черный.

Предпочтение белому цвету как главенствующему во Вселенной отдавали и пифагорейцы, а все цвета спектра в их представлении соответствовали семи музыкальным тонам. В пифагорейском тетраксисе – верховном символе универсальных сил и процессов – содержатся теории греков относительно музыки и цвета. Первые три точки из десяти представляют тройной Белый Свет – Божественную Главу, содержащую потенциально как свет, так и цвет. Оставшиеся семь точек представляют цвета спектра и ноты музыкальной шкалы. Здесь цвет и тон – активные творческие силы, которые устанавливают вселенную, исходя из Первопричины. Эти семь точек разделены в тетраксисе на две группы – три и четыре точки. Высшая группа из трех точек становится «духовной природой», сотворенной Вселенной; низшая группа из четырех точек проявляет себя как «иррациональная сфера», или низший мир.

В «Меноне» Платона устами Сократа говорится: «Цвет – это истечение от очертаний, соразмерное зрению и воспринимаемое им» [1, с. 503]. В «Теегетете» найдем более пространное рассуждение на эту тему: «Будем исходить из того недавнего рассуждения, что ничто не существует само по себе как одно, – и тогда черное, белое и любой другой цвет представится нам возникающим благодаря тому, что глаз обращается на приближающееся движение, а все то, что мы называем цветом, не есть ни обращающееся, ни предмет обращения, – это нечто особое, возникающее посредстве между тем и другим. Или ты будешь настаивать, что каким тебе кажется каждый цвет, таков же он и для собаки, и для любого другого живого существа?» [2, с. 552-553].

В эпоху греко-римской античности цвет также являлся предметом внимания и размышления философов. Античные философы считали обязательным классифицировать цвета – выделять главные и производные, но подходили к этому в основном с мифологических позиций. По их мнению, главные цвета должны соответствовать главным стихиям (воздух – белый, огонь – красный, земля – черный и вода – желтый). Тем не менее, Аристотелю уже были известны явления цветовой индукции, одновременного и последовательного цветового контраста и многие другие явления, положенные затем в основу физиологической оптики. Но самое важное – это учение о цветовой гармонии. Аристотель утверждал, что соотношение цветов подобно музыкальным созвучиям. Он писал в трактате «О душе»: «Цвета по приятности их соответствия могут соотноситься между собой подобно музыкальным созвучиям и быть взаимно пропорциональными» [3, с. 408].

Античная цветовая эстетика стала для всего европейского искусства Возрождения таким же фундаментом, как античная философия для науки эпохи Просвещения. Гармония считалась универсальным принципом мироздания и прилагалась к множеству самых разнообразных явлений: к строению Космоса, к общественному устройству, к архитектуре, к отношению цветов и чисел, к музыке, человеческой душе и так далее. В самом общем виде гармония означала принцип высшего, «божественного» порядка, заведенного высшими силами, но, несмотря на это, такой порядок должен был быть вполне доступен пониманию человека, так как основывался на разуме. В этом, кстати говоря, отличие западного понятия гармонии от восточного, в котором всегда есть элементы мистики и непознаваемости.

В средние века цвет служил своего рода средством сообщения информации или знаком, отличающим определенные объекты. Были цвета «главные, божественные»: белый, золотой, пурпурный, красный, синий, а также желтый, который изображал золото. Ниже на иерархической лестнице стояли зеленый и черный. Такие же цвета, как серый, коричневый и им подобные, будто бы не замечались вовсе и их старались не использовать. Считалось, что созерцание «божественных» и «царственных» цветов возвышает дух человека, внушая ему благочестивый строй мыслей. Во Франции и Италии употребление синей краски даже контролировалось государством, подобно тому, как это делалось по отношению к пурпuru в поздней античности.

Интересны мысли о цвете классика эстетики И.В. Гете. «Цвет, – согласно Гете, – есть элементарное явление природы, которое раскрывается чувству зрения» [4, с.132]. Это положение укладывается в формулу – «твое созерцание стоит того, что есть ты». Оно также соответствует утверждению Дж. Локка, который делил свойства вещей на первичные – объективные, и вторичные – субъективные. Цвет он относил к вторичным, связанным с особенностями конкретного индивида отображать мир. А эти особенности, в свою очередь, находятся в зависимости от состояния здоровья человека, воспринимающего цвет, его профессиональные опыты работы с цветом, а также с другими факторами. И.В. Гете выделял физиологические, физические и химические цвета. По его терминологии, физиологические цвета связаны с физиологией человека, так как они «принадлежат глазу и основаны на его действии и противодействии». Физические цвета обнаруживаются «в бесцветных средах или с помощью них», а химические цвета – «в свойствах самих предметов», то есть химических свойств красок и их соединений.

Цвет в картине – это то же, что в своей области музыкальный звук. Для того чтобы быть выбранным, цвет нуждается в художественном глазе, так же как и музыкальный звук нуждается в музыкальном слухе. И то и другое – продукт воспитания человека в процессе художественной деятельности и художественного восприятия, результат слушания музыки, смотрения картин и, следовательно, также результат музыкальных или живописных традиций. Некую теорию на сочетании видимого и слышимого в конце XVI века выстраивал живописец и музыкант Джузеппе Арчимбольдо: в основе его «Цветового клавикуда» лежала идея о соответствии каждому звуковому тону определенного цвета из составленной им цветовой шкалы. Во второй половине XVII века Исаак Ньютон установил, что солнечный луч, падая сквозь отверстие в ставнях окна на стеклянную призму и преломляясь в ней, дает на экране цветовую дорожку, состоящую из цветов спектра. И. Ньютон устанавливал связь между солнечным спектром и музыкальной октавой, сопостав-

ляя длины разноцветных участков спектра и частоту колебаний звуков гаммы. По Ньютону, нота «до» – красная, «си» – оранжевая, «ля» – желтая, «соль» – зеленая, «фа» – голубая, «ми» – синяя, «ре» – фиолетовая. Несмотря на то, что ученый подходил к проблеме чисто механически, он дал точное установление высоты, или темперацию цветового ряда. Эта система основывается на законе музыкальной октавы. Звуки могут вызвать в воображении человека визуальные воспоминания или абстрактные визуальные образы. Мы говорим о цветовой тональности музыки, о теплых звуках, о кричащих цветах. Одновременная и неосознаваемая связь между каналами восприятия, «соощущение», способность человека ассоциировать звуковые ощущения со световыми восприятиями называется синестезией. Синестетичность является сущностным признаком художественного мышления применительно ко многим видам искусства.

Вопрос о синтезе звука и цвета, музыки и живописи был одним из животрепещущих вопросов художественной жизни России рубежа XIX – XX веков. Техническая возможность смены цветовых сочетаний, их непрерывного движения во времени увлекала музыкантов, мечтавших о грандиозном синтезе искусств и видевших в движении цветовых пятен подобие звуковой ткани музыкального произведения. Но, если вдуматься глубже, основную черту этого художественного движения составлял не внешний синтез звука и цвета, а перевод явлений одного искусства на язык другого, поиск их внутренней близости. Постигание стихии цвета и света в самой музыке есть нечто более глубокое и типичное для того времени, чем декларация о сопровождении музыки цветом. Русский основоположник цветомузыки, композитор А.Н. Скрябин, обладавший цветным слухом, построил свой спектр, в котором ноты «до» и «фа» обозначали красный, «соль» – оранжево-розовый, «ре» – желтый, «ля» – зеленый, «ми» и «си» – синий и сине-белесоватый; тональность «фадиз мажор» – ярко синий, «ре-бемоль мажор» – фиолетовый, «ля-бемоль мажор» – пурпурно-фиолетовый, «ми-бемоль мажор» и «си-бемоль мажор» – стальные цвета с металлическим блеском» [5, с. 299]. Для композитора несомненным было соответствие между ладотональностями, расположенными по квинтовому кругу, и между расположением цветов по спектру. Ряд тональностей представлялся Скрябину преимущественно в смещении цветов, например, красно-оранжевый (G), желто-зеленый (A) и т.д. Цвета тональностей с большим количеством ключевых знаков (бемолей и диезов) он относит к ультрафиолетовым и ультракрасным частям спектра, к «цветам с металлическим блеском». Наиболее ярко воплотились идеи композитора о соединении музыки, света и цвета в симфонической поэме «Прометей». Скрябин разрабатывал и свой собственный музыкально-магический язык, он первым из композиторов вводит в музыкальную партитуру цвет. Цвет присутствует в его произведениях не как эстетическое оформление, а как выражение мистического, цветового откровения. Основываясь на воззрениях древних и средневековых мистиков и философов, которые утверждали, что гармония звуков выражает собой идею времени, а гармония цветов – идею пространства, можно понять, для чего Скрябину потребовалось ввести в партитуру цветовое сопровождение: цвето-звуковое воспроизведение музыки позволяло воздействовать одновременно и на время, и на пространство. Это целостное воздействие было необходимо в магическом акте дематериализации. Скрябин преувеличил бурное развитие цветомузыкального искусства, которое в XX веке, став массовым, вышло на концертные площадки, а на рубеже XX – XXI веков получило колоссальный размах в виде цветомузыкальных проектов.

Кроме Скрябина тот же уникальный дар цветного слуха был у Ф. Листа, Г. Берлиоза, Р. Вагнера, Н.А. Римского-Корсакова, правда, некоторые из них выстраивали цветовые соответствия иначе. Известным советским музыкантам Б.В. Асафьеву, С.С. Скребкову, А.А. Кенелю все тональности мажора и минора виделись окрашенными в определенные цвета. Обладавшие феноменом цветного слуха, композиторы-изобретатели каждый по-своему решали проблему цветомузыки. Н. Римскому-Корсакову «ре-бемоль мажор», например, представлялся «темноватым и теплым», А. Кенелю – «лимонно-желтым», Б. Асафьеву – «красным заревом», а у С. Скребкова вызывал ассоциации с зеленым цветом. Но бывали и удивительные совпадения. О тональности «ми мажор» разные композиторы высказывались как о синей, «цвета ночного неба». «Ре мажор» вызывал ассоциации у Н. Римского-Корсакова с желтоватым, «царственным цветом», у С. Скребкова и А. Кенеля – также с желтым цветом,

у Б. Асафьева «ре мажор» – это солнечные лучи, «интенсивный жаркий свет».

Ориентируясь на собственное восприятие каждого отдельного взятого лада, Н.А. Римский-Корсаков заключал музыкальные образы своих опер в строго определенные «цветные» тональности. Так, в опере «Садко» (1894-1896) две темы моря написаны в сине-голубых тональностях – «ми мажоре» и «ми-бемоль мажоре» (интересно, что окраска ноты «ми» и построенных на этом тоне ладов у Римского-Корсакова совпадает со спектральными расчетами И. Ньютона). Композитор всегда подчеркивал значимость своего замысла цветовым решением: звучащие лейтмотивы в сочетании с оттенками синего цвета в декорациях на сцене, психологически воздействуя на слушателя, способствуют лучшему восприятию, а значит, запоминанию музыкальных образов. В опере «Снегурочка» героиня впервые появляется на сцене в «синем» «ми мажоре», а её мать Весна-Красна – в «весеннем, розовом» «ля мажоре». Проявление лирических чувств передано композитором в «тёплом» «ре-бемоль мажоре» – это тональность сцены таяния Снегурочки, получившей великий дар любви. Музыковеды часто называют музыкальные полотна Н.А. Римского-Корсакова «звуковой живописью».

В целом в русской живописи начала XX века очевидно стремление к музыкальности. Цвет поет у М. Врубеля, который говорил, что свои отливающие перламутром краски он заимствовал из оркестровых красок музыки Н.А. Римского-Корсакова. Музыкальны по-своему произведения К. Коровина 10-х и 20-х годов XX века, в высшей степени музыкальна живопись Н. Сапунова, В. Борисова-Мусатова и других интереснейших колористов того времени. В противоположность «оптическому» совершенству импрессионизма в русской живописи начала века именно идея музыкальности и повышенной эмоциональности цвета вышла на первый план. Многие художники сами музицировали, многие музыканты писали картины. Ярчайшим примером слияния музыканта и художника в одной личности является Микалоюс Константинас Чюрлёнис, которого называют «музыкальным живописцем». Его творчество стоит в стороне от известных течений. Искусствоведы утверждают, что его творчество, находясь под непосредственным влиянием музыки, пребывает между символизмом и абстракционизмом. Особенно близко в вопросах восприятия пространства и времени Чюрлёнис стоял к идеям древнеиндийской философии. Возможно, что здесь сыграло не последнюю роль родство балтийской и индийской древних культур. Еще в древней Индии сложились своеобразные представления о тесной взаимосвязи музыки и цвета. В частности, индусы считали, что в каждом человеке заложена своя мелодия и цвет (raga).

Гармонии в цвете, как и гармонии в музыке, не существует самой по себе – ее гармонизируют наши чувства и ощущения. Зрелищная притягательность цветовых сочетаний и изобразительная сила цвета существуют в искусстве именно ради выражения чувств и идей человека. Выразительность цвета составляет внутреннюю основу колорита картины. Апологетом концепции чистого цвета явился Казимир Малевич. Он рассматривал цвета через поляризацию и предельные значения. Наиболее ярким выражением этой концепции явились его картины «Красный квадрат» и «Черный квадрат». Чистые цвета облекались им и его последователями в следующие смыслы: черное – сокрытые цвета, белое – откровение цвета, желтое и голубое – первоначальное значение светлого и темного в проявлении цвета, зеленое – их своеобразный синтез. Сгущаясь, зеленое приобретает красноватый оттенок и при достижении предела насыщенности дает красное. Красное – торжество цвета. Цвета, согласно К. Малевичу, хорошо сочетаются в контрастах. Недаром полное название его известнейшей картины «Черный квадрат на белом фоне». Основное содержание картины «раскрывается в разделении и противопоставлении, в сближении и единении двух цветов – белого и черного» [6, с. 32]. Согласно данной концепции цвета, для того, чтобы видеть цвета такими, какие они есть, необходимо принимать во внимание многообразный комплекс представлений, связанных с цветом и светом, светом и тьмой. О том, что живопись немалым без таких целостных представлений, размышлял еще Леонардо да Винчи: «Живопись является сопоставлением света и мрака, смешанных с различными качествами всех цветов, простых и сложных» [7, с. 555].

Китайское учение о Инь и Ян проникнуто по существу той же идеей диалектического единства и взаимопереходов светлого начала в темное и наоборот. Восточное мышление не разде-

ляет противоположности непроходимой пропастью, а иногда просто не видит между ними существенного различия. Лицо художника на Востоке выражают дух и линия, отсюда два параметра, характеризующих живопись Китая: философский и каллиграфический. Китайские мастера издавна отдавали предпочтение черно-белой палитре. Ее отличают гармония и безыскусная чистота. Выполненная в черно-белой гамме композиция чрезвычайно выразительна. Черный и белый цвета находятся на противоположных полюсах ахроматического спектра, поэтому за счет сочетания белого и черного достигается максимальное визуальное сопоставление и ярчайший контраст. Например, по сравнению с цветной фотографией черно-белый снимок отличается простотой, бесхитростностью и естественностью, которые предоставляют гораздо больший простор для воображения.

Монохромная живопись отвечает требованиям традиционной эстетики Востока и связана с системой философских воззрений Древнего Китая. Основателем монохромной живописи тушью считают знаменитого поэта эпохи Тан Ван Вэя (701–761 гг.), увлеченного философией Дао. В учении древних даосов особое место занимает теория черного и белого: черное символизирует силу «инь», а белое – силу «ян». Без черного нет белого, как и без белого нет черного, поэтому взаимодействие черного и белого, то есть «инь» и «ян», имеет большое значение. Если рассуждать с точки зрения философской диалектики, то весь мир строится на противопоставлении противоположностей. Черное и белое представляют собой два универсальных противоположных и взаимодополняющих начала, которые порождают и предполагают друг друга. Таким образом, черно-белое изображение подобно «Тай-цзи-ту» (Схема Великого предела), изображающей двух рыбок в круге, причем у белой рыбки – «ян» – черное пятнышко, а у черной рыбки – «инь» – белое пятнышко. Несмотря на кажущуюся простоту, монохромная живопись полна неопределенностей и потому наводит на размышления [8, с. 48–49].

А как обстоят дела с другими цветовыми характеристиками в Китае? Отметим, что желтые одежды в истории китайских династий символизировали власть императора, поэтому под страхом смертной казни запрещалось носить одежды желтого цвета. На протяжении долгого времени считалось, что только императоры или очень знатные особы имеют право носить одежду и аксессуары. Желтый цвет символизировал благородное происхождение и избранность, поэтому и парадная одежда императора с изображением дракона – мифического прародителя китайской нации, а также императорский дворец были именно желтого цвета. В народе желтый цвет ценили и уважали, так как это – цвет золота. Бумагу желтого цвета, которую сжигают во время исполнения обряда поминовения предков и жертвоприношения, наделяют сакральным смыслом.

По мере того, как в Китае активизировались контакты с внешним миром, желтый цвет стал приобретать новые значения. Так, желтый цвет стал связываться с низкопробной «желтой прессой», «желтыми песнями», «желтыми фильмами» – символами нездоровых культурных явлений, заимствованных из других стран. Вот почему в Китае было развернуто движение «соахуан» – «выметание желтизны».

В ранний период китайской цивилизации, когда контакты между китайской культурой и культурой Запада были редкими и малочисленными, белый цвет, считавшийся у многих народов

символом чистоты и непорочности, выступал в понимании китайцев знаком всего неблагонадежного. И это можно понять, если мы будем исходить из одной фундаментальной категории китайской философии и космогонии «у син» (пять стихий) – так называемые «пять элементов», которые символизируют пять рядов в универсальной классификационной схеме параметров всего мироздания. В плане космогоническом – это «дерево», «огонь», «земля», «вода», «металл». За каждым элементом закреплен свой цвет в следующем порядке: зеленый, красный, желтый, синий (либо черный) и белый. В космогоническом аспекте белый цвет связывается в представлении китайцев с западной частью света, где властвовал бог смерти. В Китае издревле повелось, что родственники и друзья усопшего должны были появляться на людях только в белых траурных одеждах. Для церемонии прощания выбирали белый траурный зал с белыми цветами и белыми флажками. У некоторых народностей Китая после смерти родителей сын в течение 10 дней носил на голове белую повязку, а дочь подпоясывалась белым платком.

Что касается художественного сознания, китайцы наделяют белый цвет значением пустоты. В китайской картине художник обязательно оставлял белые пустоты, которые часто обрамлялись черным цветом. Китайский художник XX века Фэн Цзы-кай описал черный цвет следующим образом: «Когда три основных цвета (красный, желтый и синий) смешиваются на белой бумаге в равной пропорции, то получается насыщенный черный цвет, вызывающий чувство стабильности, завершенности и умиротворенности» [9, с. 45]. И в древней, и в современной китайской живописи художники активно используют голубой (синий) цвет – как символ неба, зеленый цвет – как символ жизни. Мы можем это увидеть через изображение сосны – символа долголетия в Китае. Красный цвет – цвет праздника: в красную бумагу заворачивают подарки, на красном фоне пишут новогодние благопожелания. Художники любят изображать красные (розовые) цветы, поскольку красный цвет ассоциируется с радостью.

Вопрос о взаимовлиянии разных культур, о контактах в сфере художественного творчества – это часть общей проблемы взаимоотношений народов, различающихся по своим взглядам на мир, на место и роль человека в мире. Это также и вопрос об отношении к чужому историческому опыту, его усвоению или неприятию, что связано с национальным самосознанием, духовным климатом той или иной эпохи, а также с особенностями этнопсихологии народа. Своеобразное образное мировосприятие указывает на поиски цельного и возвышенного выражения в искусстве представлений человека о мире.

Таким образом, из сказанного ясно, что центром двух путей познания смысла любого художественного произведения является восприятие цветового колорита. Один из этих путей ведет к культуре, другой отсылает к природе, к нашей родовой памяти, к «осаду» психологического опыта поколений людей, как называл ее Карл Юнг, к архетипам, которые служат основой не только художественного творчества, но и эстетического восприятия произведения искусства, и составляют основу общечеловеческой символики [10]. В наше время цветовая символика сохраняет свои позиции, например, в геральдике, в функциональной окраске производственных объектов, в сохранившихся ритуальных действиях, как у примитивных, так и у цивилизованных народов. Цвет в художественном творчестве играет роль непосредственного языка выражения глубокого смыслового содержания.

#### Библиографический список

1. Платон. Избранные диалоги / вступ. ст., сост. и прим. В.Е. Витковского; пер. С. Ошерова. – М., 2002.
2. Платон. Избранные диалоги / вступ. ст., сост. и прим. В.Е. Витковского; пер. Т. Васильевой. – М., 2002.
3. Аристотель. О душе // Аристотель. Сочинения. – М., 1975.
4. Гете, И.В. Избранные философские произведения. – М., 1964.
5. Рубцов, В.В. Александр Николаевич Скрябин. – М., 1989.
6. Камлон, А. Многоликий «Черный квадрат» // Искусство. – 1992. – № 1.
7. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли: в 5 т. / под ред. М.Ф. Овсянникова, З.И. Гершковича, М.А. Лившица [и др.]. – М., 1962. – Т. 1: Античность. Средние века. Возрождение.
8. Ван Фан. Монохромный мир в картинах // Китай. – 2013. – № 3(89).
9. Тань Синьюй. Мистический черный квадрат // Китай. – 2012. – № 5(79).
10. Карл Юнг. Аналитическая психология: Прошлое и настоящее / К.Г. Юнг, Э. Сэмюэлс, В. Одайник, Дж. Хаббэк; сост. В.В. Зеленский, А.М. Руткевич. – М., 1995.

#### Bibliography

1. Platon. Izbrannihe dialogi / vstup. st., sost. i prim. V.E. Vitkovskogo; per. S. Osherova. – M., 2002.
2. Platon. Izbrannihe dialogi / vstup. st., sost. i prim. V.E. Vitkovskogo; per. T. Vasiljevovj. – M., 2002.
3. Aristotelj. O dushe // Aristotelj. Sochineniya. – M., 1975.
4. Gete, I.V. Izbrannihe filosofskie proizvedeniya. – M., 1964.

5. Rubcov, V.V. Aleksandr Nikolaevich Skryabin. – M., 1989.
6. Kamion, A. Mnogolikiy «Cherniy kvadrat» // Iskusstvo. – 1992. – № 1.
7. Istoriya ehstetiki. Pamyatniki mirovoy ehsteticheskoy mihsl: v 5 t. / pod red. M.F. Ovsyannikova, Z.I. Gershkovicha, M.A. Livshica [i dr.]. – M., 1962. – T. 1: Antichnostj. Srednie veka. Vozrozhdenie.
8. Van Fan. Monokhromniy mir v kartinakh // Kitayj. – 2013. – № 3(89).
9. Tanj Sinjhyuy. Misticheskiy cherniy kvadrat // Kitayj. – 2012. – № 5(79).
10. Karl Yung. Analiticheskaya psikhologiya: Proshloe i nastoyathee / K.G. Yung, Eh. Sehmyuehls, V. Odayjnik, Dzh. Khabbehk; sost. V.V. Zelenskiy, A.M. Rutkevich. – M., 1995.

Статья поступила в редакцию 12.07.14

УДК 792.54

*Uchitel K. A. VLADIMIR NEMIROVICH-DANCHENKO AND MODERN OPERA OF 1920s.* The article presents and analysis of a place of performances after the modern western authors that have been announced in Musical Theatre n.a. V. I. Nemirovich-Danchenko operas in the creative development of a theatre and its leading artists. The objects of the analysis were "The girl from the suburbs" by M. de Falla, "Johnny" by E. Krenek and "Tijl Uilenspiegel" by M. Lotar.

**Key words:** Vladimir Nemirovich-Danchenko, modern opera, musical theatre, Ernst Kaenek, Musical Theatre n.a. K.S. Stanislavsky and V.I. Nemirovich-Danchenko.

**К.А. Учитель**, канд. искусствоведения, доц. каф. продюсерства в области исполнительских искусств продюсерского факультета Санкт-Петербургской гос. академии театрального искусства, г. Санкт-Петербург, E-mail: ucchitel@bk.ru

## В.И. НЕМИРОВИЧ-ДАНЧЕНКО И СОВРЕМЕННАЯ ОПЕРА 1920-Х ГОДОВ

В статье анализируется место спектаклей по современным западноевропейским оперным сочинениям, которые присутствовали в афише Музыкального театра им. В.И. Немировича-Данченко, в творческом развитии театра и его руководителя. Объектами анализа стали «Девушка из предместья» М. де Фальи, «Джонни» Э. Кшенека и «Тиль Уленшпигель» М. Лотара.

**Ключевые слова:** В.И. Немирович-Данченко, современная опера, музыкальный театр, Эрнст Кшенек (Каenek), Музыкальный театр имени К.С. Станиславского и В.И. Немировича-Данченко.

В отличие от Ленинграда, где в конце 1920-х «современничество» как явление было очень значимым, в том числе в сфере музыкального театра, в Москве тех лет современные западноевропейские оперные сочинения присутствовали только в афише Музыкального театра имени В.И. Немировича-Данченко. С самого начала своей деятельности музыкальная студия В.И. Немировича-Данченко пыталась найти новый, нетривиальный репертуар. В 1926 году, вскоре после возвращения из гастрольной поездки по Германии и США, театр обратился к современной западной опере. С возвращением в СССР в жизни театра начался новый период. В это время студия превращается в государственный театр. С другой стороны, открывшее для себя мир западноевропейского музыкального театра молодое поколение актеров и режиссеров ощущало необходимость современного материала. Опыт такого рода стала «Девушка из предместья» – версия оперы М. де Фальи.

По определению соратника Немировича-Данченко и исследователя его творчества П.А. Маркова, режиссер обратился к творчеству современных западных авторов не из формальной заинтересованности, но надеясь найти материал, отвечающий запросам современного зрителя.

Несложный мелодраматизированный сюжет оперы «Короткая жизнь» углублен и драматизирован Немировичем-Данченко в духе острой социальной драмы. Переименовав сочинение в «Девушку из предместья», режиссер хотел подчеркнуть социальные, классовые противоречия. В соответствии со своим замыслом он осуществил в начатой Л. Баратовым постановке масштабные изменения сценографии, мизансценического решения, темпоритма спектакля, ставшего проще, лаконичнее. Как свидетельствовал П. Марков, «отпечаток трагичности лег на весь спектакль [1, с. 104]». Не ограничиваясь трансформацией режиссерской концепции, Немирович-Данченко внес изменения и в партитуру. В опере появился пролог, составленный из вокальных сочинений де Фальи, своеобразная «сценическая увертюра», которая сразу давала экспозицию образов и вводила зрителя в среду, из которой вышла героиня.

Первым художником спектакля был Р. Фальк, создавший в своей живописи яркую и красочную картину Испании, вторую сценографическую версию дал художник-конструкторист Б. Эрдман. Премьера спектакля состоялась 9 ноября 1928 года. В спектакле был использован русский текст либретто К. Липске-

рова. Руководителем постановки был Вл. Немирович-Данченко, режиссером – Л. Баратов. Танцы были поставлены широко известной в те годы Н. Глан. Критика отмечала простоту рисунка ролей и точность интонации актеров, пение которых словно не требовало усилий, становясь звучащим словом.

«Девушка из предместья» стала своего рода прологом, пробой сил перед постановкой «Джонни наигрывает» Кшенека, шедшей в Москве под названием «Джонни». В работе над ней принимали участие руководитель постановки Вл. И. Немирович-Данченко, режиссер Л. Баратов, дирижер-постановщик О.М. Брон, музыкальным консультантом был композитор Л. Книппер (его оперу «Северный ветер» театр поставил несколькими годами позже), хормейстером – будущий автор советского гимна композитор Ал. Александров [2].

Если для Малого Ленинградского оперного постановка «Джонни» Кшенека была смелым экспериментом, то в Москве оперу Кшенека сразу рассматривали как стопроцентного лидера проката, считая, что ей гарантирован зрительский спрос – после колоссального успеха ленинградского спектакля можно было на это рассчитывать.

Премьера спектакля состоялась 15 мая 1929 года. В основу русского либретто лег перевод Е.Г. Геркена, однако он был переработан либреттистом, постоянно сотрудничающим с театром Немировича-Данченко, М.П. Гальпериным. Он ввел роль некоего комментатора – «От автора», написав ему новые пролог и эпилог. Чтец, выступающий от лица театра, подобно вступительному слову лектора, излагал свой взгляд на оперу – взгляд режиссера. Взгляд этот был отличен от позиции композитора. Отношения и режиссера и самого театра с автором и сочинением не были союзническими, очевидно, с самого начала.

Если в концепции Кшенека по отношению к главным героям присутствовал иронический скептицизм, то театр и режиссер, по мысли П. Маркова, «заступался за прошлую культуру перед новым чиничным и развращенным миром» [3, с. 134].

Вероятно, действительно в толковании Музыкального театра образы оказались крупнее, чем в понимании Кшенека. «Догорающий» романтизм, ностальгическая горечь по уходящему в этот период совпадает с магистральной темой творчества Немировича. Такая внутренняя двойственность и противоречивость спектакля московского театра резко отличалась от цельности ленинградской постановки.

По-разному оба спектакля были восприняты прессой. Если ленинградские музыкальные критики в своих отзывах на спектакль, как правило, приветствовали Кшенека-бунтаря и новатора (во многом его революционный образ был создан ими самими), то москвичи восприняли сочинение не без иронического холодка. Вероятно, сказались здесь и те изменения идеологических и эстетических установок, которые несло время: дистанция между еще не лишенным карнавальности и тяготения к эксперименту 1927-м и годом «великого перелома» и насильственной коллективизации, 1929-м – была огромна.

Художественный принцип Немировича, связанный с тем, что опера может быть прочувствована, понята и пережита так же глубоко, как драматическая пьеса, в случае с «Джонни» натолкнулся на новый, не освоенный прежде характер драматургии. Это стало серьезной проблемой: подробная разработка психологического подтекста роли не давала убедительных результатов. В противовес этому, сценографию спектакля, по словам прессы того времени, отличала динамика и занимательность, блестящая техника. Контрастом к психологизму и драматизму режиссерской трактовки стали и танцевальные сцены, осуществленные хореографом Н.А. Глан в духе свойственного ей западного урбанизма и «танцевальной типизации».

Постановщики сознательно пытались «преодолеть» избранное сочинение. Спектакль «взрывал» оперу: «Вместо иронии, насмешки, с какой только единственно и мог быть у нас трактован «Джонни» “ постановщик придал спектаклю чуть ли не трагическую символичность, “ писал М. Гринберг, “ он осерьезнил, омонументализировал «Джонни» [4]. В результате спектакль потерял динамику, “осел”, спасал ситуацию лишь третий акт с его калейдоскопом быстрых смен и «ритмом авантюрной кинофильмы». И все же, по мнению критика, главной ценностью спектакля было содержащееся в нем «зерно нового оперного стиля».

Рецензент центральной газеты «Известия», выражавший мнение идеологического руководства – С. Чемоданов, констатировал: «Типичное для современной Европы произведение! Блестящая по мастерству музыка и самые “левые” звучания прикрывают упадочническую лирику; опера перенасыщена бесконечными “шимми” и “троттами”. Молодой, талантливый Кшенек хорошо чувствует Запад сегодняшнего дня с противоестественной помесью романтизма и реализма ... Опера Кшенека написана на потребу мелкого буржуа» [5]. Особенно раздражал критика свойственный Кшенеку открытый и даже декларативный отказ от всяческой идеологии. Композитор с его апологией игры и чистого искусства, творчества ради творчества – категорически не вписывался в сужающиеся рамки советской художественной идеологии.

Несходство московского и ленинградского спектаклей определили различия в манере актерского исполнения. У Немировича на сцене были тщательно, реалистически подробно выписанные характеры. У Смолича в Ленинграде – парадоксальные, убедительные в своей заостренной шаржевости типы. В версии Немировича западная опера преподносилась зрителю в режиссерской «рамке», через призму критического восприятия. Подход ленинградцев был гораздо ближе к современному ему спектаклям В.Э.Мейерхольда: гротескные преувеличения, урбанистический размах, блестящая эксцентрика актеров становились важнейшими элементами сценической образности.

Последним спектаклем, поставленным в театре по произведению современного западноевропейского автора, был «Тиль Уленшпигель» М. Лотара. Дирижером постановки стал Г. Столяров, художником – И. Рабинович, активно сотрудничавший с театром еще со времен «Лизистраты». Московская премьера состоялась 26 февраля 1931 года. Стремясь передать мощь народного юмора и масштаб «Бельгийской Библии», театр прибег к переделке либретто Х. Кенигсгартена, поручив ее П.Г. Антокольскому. Результатом стало сочинение, где музыка была явно слабее текста. Пытаясь спасти спектакль, Л.В. Баратов (работавший над спектаклем совместно с Б. Мордвиновым) создал ритмическую партитуру сценического движения. Очевидно, что пластическое и музыкальное исполнение образовывали сложный контрапункт: «отдельные эпизоды разыгрывались впереди оркестра, демонстрируя музыкальность актеров, способных петь, не видя дирижера» [2, с. 136].

Немирович-Данченко продолжал в этих спектаклях развивать характерные для своего метода работы с певцами приемы, главными среди которых были борьба с аффектированным пением, поиск сосредоточенности, естественности движений, скупого и выразительного жеста, точной интонации, соответствующей логике образа. В этих спектаклях проявились и выросли актеры, воспитанные по методике Немировича-Данченко, в том числе столь крупные мастера, как Н.Ф. Кемарская, А.П. Тулубева, В.А. Канделаки.

Существенно, что Немирович-Данченко, говоря о создании нового советского музыкально-сценического произведения, умышленно не называл его оперой. Режиссер драматического театра, обращаясь к жанрам театра музыкального, искал новые сочетания средств художественной выразительности, новые формы сценического синтеза. И, несомненно, этот поиск был направлен современным ему мировым течениям и связан с обменом творческими идеями и импульсами с другими советскими и западными художниками.

#### Библиографический список

1. Марков, П.А. Вл. И. Немирович-Данченко и музыкальный театр его имени. – М., 1936.
2. «Джонни». Программа спектакля. 1929. Государственный центральный музей театрального искусства им. А.А. Бахрушина. Отдел афиш.
3. Марков, П.А. Режиссура Вл. И. Немировича-Данченко в музыкальном театре. – М., 1960.
4. Гринберг, М. «Джонни» / В Музыкальном театре им. Немировича-Данченко // Вечерняя Москва. – 1929. – 22 мая.
5. Чемоданов, С. «Джонни» / Музыкальный театр им. Немировича-Данченко // Известия. – 1929. – 22 мая.

#### Bibliography

1. Markov, P.A. Vl. I. Nemirovich-Danchenko i muzikal'niy teatr ego imeni. – M., 1936.
2. «Dzhonni». Programma spektaklya. 1929. Gosudarstvenniy central'niy muzej teatral'nogo iskusstva im. A.A. Bakhrushina. Otdel afish.
3. Markov, P.A. Rezhissura Vl. I. Nemirovicha-Danchenko v muzikal'nom teatre. – M., 1960.
4. Grinberg, M. «Dzhonni» / V Muzikal'nom teatre im. Nemirovicha-Danchenko // Vechernyaya Moskva. – 1929. – 22 maya.
5. Chemodanov, S. «Dzhonni» / Muzikal'niy teatr im. Nemirovicha-Danchenko // Izvestiya. – 1929. – 22 maya.

Статья поступила в редакцию 29.06.14

УДК 728.03

#### Shumskaya O.R. SHAPE-FORMING POTENTIAL OF WATER IN THE DESIGN OF ENVIRONMENTAL OBJECTS.

This article discusses the use of reflection on the example of creating floating environmental objects in foreign practice. The reflection principle is investigated from different points: as an optical technique – the reflection of an object's volume in water surface; as a decorative technique – the use of reflecting properties of materials in decoration of a building; as a conceptual technique – the reflection of aggregate states of water in figurative shaping of a building.

**Key words:** reflection, water environment, Japan, Santiago Calatrava, shaping, aggregate state of the water, wave, bubble, iceberg.

**О.Р. Шумская, преп. каф. «Средовой дизайн» Московской гос. художественно-промышленной академии им. С.Г. Строганова, г. Москва, E-mail: olga.shumskaya@gmail.com**

## ФОРМООБРАЗУЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВОДЫ В ДИЗАЙНЕ СРЕДОВЫХ ОБЪЕКТОВ

В настоящей статье рассматривается использование приема отражения на примере зарубежной практики создания плавучих средовых объектов. Принцип отражения исследуется с различных сторон: как оптический приём – отражение объема постройки в водной глади, декоративный приём – использование отражающих свойств материалов в отделке постройки, а также как концептуальный – отражение агрегатных состояний воды в образном формообразовании постройки.

**Ключевые слова:** отражение, водная среда, Япония, Сантьяго Калатрава, формообразование, агрегатные состояния воды, волна, пузырь, айсберг.

Возможность удвоения реальности в искусстве, согласно Ю.М. Лотману, является онтологической предпосылкой превращения мира предметов в мир знаков [1, с. 388]. Это предопределяется уже тем, что отраженный в воде образ материального объекта воспринимается вне естественных для него практических связей: сохраняя свою образную идентичность или подобие (в зависимости от состояния водной поверхности), он в то же время вписывается в символический контекст иного бытия. В этом отношении изображение, соединяясь с реальным объектом, привносит в его интерпретацию определенный символический контекст, который непосредственно включается в жизненный мир человека. Это наглядно демонстрируется рядом средовых объектов, которые в зарубежной практике создаются в непосредственной взаимосвязи с местом, в котором они расположены.

Таким образом, рассматривая объекты, расположенные в водной среде, необходимо обозначить образ воды, как неотъемлемую часть их концептуального решения. Находясь в постоянной взаимосвязи с постройкой, вода формирует не только её визуальный характер, но и семиотический контекст удвоенного образа. Любой объект, перенесенный или возведенный на воде, либо в непосредственной от неё близости, отражаясь в её глади, непроизвольно становится её частью. Причем отражение может рассматриваться с различных сторон: как оптический приём – отражение объема постройки в водной глади, декоративный приём – использование отражающих свойств материалов в отделке постройки, а также как концептуальный – отражение воды в образном формообразовании постройки.

Отражение, как оптический прием, является естественным продолжением постройки в природной среде, композиционно объединяя две среды, водную и созданную человеком. Оно напрямую зависит от состояния воды, так в спокойной неподвижной воде отражение может казаться даже более отчетливым, чем в реальности, а в беспокойной отражение преломляется и искажается одновременно со светом, создавая динамичное и ожившее изображение. Отражение зависит и от глубины водоёма, углубление которого способствует затемнению и, тем самым, улучшает отражающие качества. Рефлектирование всех окружающих деталей становится максимальным в её стоячем состоянии, при такой отражательной способности сложно отличить, где находится реально существующий предмет, а где его отражение.

В зависимости от характера воды в водоёме, отражение может быть четким или размытым, массивным или невесомым, динамичным или статичным. Использование динамического или статического состояния воды также важно, поскольку они влияют на эмоциональное состояние человека; статическое даёт ощущение покоя, умиротворения и спокойствия, способствует созерцанию, а динамическое ощущение эмоционального подъема, возбуждения и энергии.

С древних времен отражательной способности воды уделялось много внимания со стороны восточных культур. В Японии этот прием обширно используется в декорировании ландшафта и олицетворяет гармонию человеческой среды с природой. При проектировании японского сада учитываются мельчайшие детали, к примеру, продумывается, как будет отражаться луна в водной глади, для создания большего эмоционального воздействия использовался шум искусственно созданного водопада. Вода в японской ландшафтной культуре символизирует женское начало «инь», постоянно взаимодействуя с мужским началом «ян».

Проявление в японской культуре особого внимания к проблемам гармонизации объектов дизайна и архитектуры с природой не случайно, еще с древних времен японцы обожествляли

природные силы, поклоняясь им. В японской религии (синтоизм) считалось, что духовная сущность заключена в таких природных явлениях, как горы, реки, камни, вода, деревья. Поклонение природной среде, связанное с рефлексией ее образов, познанием их закономерностей, было одним из условий внутренней гармонии человека. Наиболее наглядно это проявляется в строительстве культовых помещений.

Ицукусима, один из древнейших синтоистских храмов, расположен на острове Миядзима во Внутреннем Японском море. Строение храма, относящееся к XII веку, благодаря своей уникальной композиции, соединяющей в единое целое архитектурную постройку и ее отражение в воде, в 1996 году было включено в список объектов всемирного наследия ЮНЕСКО [2]. При этом особое значение было отведено четкому воплощению японской концепции гармоничного сосуществования человека и природы.

Указанное святилище известно своими ритуальными воротами, называемыми «тории». Последние во время приливов величественно выступают из воды, отражаясь в ней и производя еще больший эмоциональный эффект всей постройке.

Тории, высотой более 16 метров, были построены в 1875 году из камфорного дерева. Отражаясь в воде, изогнутая перекладина ворот длиной более 24 метров создает образ лодки, плывущей по небу. Находясь на некотором отдалении от храма в море, тории образуют центральную ось всего храмового ансамбля, состоящего из бело-красных ритуальных строений, которые поднимаются на сваях и соединяются между собой крытыми галереями. Находясь на возвышении, что еще больше способствует оптическому эффекту, они отражаются в спокойной водной глади, как в зеркале.

Таким образом, японцы, издревле придающие большое значение гармонии ландшафтной и архитектурной среды, тщательно продумывали, эстетическое выражение и семиотическое содержание того, что будет отражаться в воде. В сущности этого отражения, согласно их верованиям, создается визуальный эффект гармоничного сочетания мужского и женского начала (инь и ян). Желая сделать ландшафтный пейзаж более освещенным, в Японии подбирали расположение водоёма таким образом, чтобы он наиболее эффективно отражал солнце от поверхности воды, привнося дополнительное освещение. Вода в этом случае, выступает в символическом представлении зеркалом, отображающим реальность в нескончаемой игре отражений.

Многие архитекторы, создающие свои проекты на суше, используют искусственно созданные водоёмы в композиционной структуре проектов для создания большей эмоциональной выразительности и пространственности. Город науки и искусств, спроектированный испанским архитектором Сантьяго Калатравой и открытый в 1998 году, включил в свой архитектурный ансамбль большой неглубокий бассейн, объединяющий в своем пространстве оперный театр, кинотеатр, планетарий, галерею, дворец искусств, научный музей и океанографический парк на открытом воздухе. Все здания соединены между собой переходами.

Примечательно, что одно из строений, L'Hemisferic (планетарий), представляет собой гигантскую полусферу, которая, будучи окруженной бассейном площадью 24 тысячи кв. метров, создает впечатление плавучей постройки. Полусфера состоит из наружного остекленного купола, часть которого, подобно веку глаза, может подниматься и опускаться. Внутри раскрывающегося века расположен вогнутый проекционный экран площадью 900 кв. Метров [3]. Благодаря его уникальности, зал выполняет комплексную функцию трех видов зрелищ: планетария, стереоскопического кинотеатра и лазерного проектора.



В полном замысле своей концепции визуальный эффект отражения в воде, проявляется в темное время суток, когда при определенном освещении постройка, отражаясь в зеркальной глади бассейна, замыкается в цельный овал из двух полусфер, образуя форму огромного человеческого глаза со зрачком внутри. В дневные часы, когда отражение не настолько явно просматривается, эмоциональный эффект от постройки ослабевает. Указанная постройка демонстрирует возможность существования объекта в единой целостной структуре со своим отражением. Весь архитектурный комплекс в совокупности со своим водным отражением создает впечатление легкого парящего объекта.

Объединение в едином комплексе реальных объектов и их отражения в водном пространстве, создает практически неограниченные возможности для моделирования художественного образа. Эффект архитектурной невесомости, наряду с эффектом отражения, к примеру, может поддерживаться каркасным формообразованием построек. Примером этого является здание музея Науки, структура которого напоминает хребет гигантской рыбы. Указанное здание, единственное в своем роде, стало мировым лидером в области интерактивных наук и одним из самых посещаемых в стране.

Для создания более эффектных средовых композиций архитекторы и дизайнеры часто используют отражающие свойства отделочных материалов в качестве декоративного приема. Игра света, отражаясь от водной поверхности способна проникнуть внутрь постройки, создавая дополнительные возможности для организации дизайна интерьера. При этом, благодаря свойствам отделочных материалов, лучи света могут отражаться, преломляться, искажаться и трансформироваться. Особое значение в этом случае приобретают динамические свойства воды. Отражение света от их поверхности создает в потолках и других глянцевых поверхностях подвижные замысловатые узоры света и тени. Их игра, в зеркальных материалах внешней отделки, своеобразным способом отражает окружающую природу, растворяя в ней объем постройки и создавая при этом эффект ее слияния с пейзажем.

Вода, таким образом, может являться основой или средством формообразования объекта, находящегося с ней во взаимосвязи. Проектный образ может исходить из различных физических состояний воды твердого, жидкого и газообразного, а также явлений вызываемых её колебанием (капли, круги на воде, пузыри, всплески, волны, струи и т.д.). В свою очередь, особенности архитектуры могут имитировать разные свойства воды: прозрачность, плавность или текучесть, зеркальность, монохромность и др. Это может отражаться как в форме постройки, так и в применяемых в ней материалах.

Формы, образованные на основе различных агрегатных состояний воды, являются формами неживой природы в их материальном аспекте [4, с. 250]. Как правило, подобные бионические формы свойственны загородным объектам или объектам, не входящим в общую архитектурную композицию городской среды. Это обусловлено диссонансом между объектами с бионическим формообразованием и городской средой, которой свойственны прямоугольные формы. Исходя из этого, для создания гармоничного облика среды следует учитывать окружение объекта. Перспективность бионического подхода при создании плавучих объектов подтверждается также эстетической адекватностью водной среде.

На конкретных примерах рассмотрим влияние различных агрегатных состояний воды на дизайн плавучих объектов:

#### ● Газообразное состояние

Формообразующие возможности газообразного состояния воды позволяют выходить за рамки физически осязаемого дизайна и архитектуры для создания абсолютно нового типа объектов, не имеющих реальных границ.

В проекте павильона для швейцарской выставки Экспо-2002 (The Blur Building, Diller & Scofidio, озеро Невшаталь, Ивердон-ле-Бен, Швейцария, 2002) архитекторы использовали 31400 форсунок, расположенных в металлическом каркасе постройки, для распыления под высоким давлением мельчайших капель воды, полученной из озера Невшаталь [5, с. 82-93]. В результате, был достигнут эффект тумана. Каркас расположен на овальной платформе, возвышающейся над озером на четырех металлических опорах, создающих впечатление парящего над водной гладью облака. Оно подчеркивается отдаленностью павильона от береговой линии, доступ к которому осуществляется по двум

также поднятым на опорах 122-метровым трапам. Помимо густого тумана, постоянно меняющегося за счет компьютерного регулирования интенсивности распыления, посетителей сопровождает звук выходящей из форсунок воды.

Архитекторы создали динамически меняющийся, невесомый и неосознаваемый объект, форма которого основана на свойствах воды в коллаборации с компьютерными технологиями.

#### ● Жидкое состояние

Формообразующие свойства воды в жидком виде выражены в явлениях, вызванных её колебаниями. К ним относятся волны, капли, всплески, пузыри, круги на воде, струи и воронки. Рассмотрим некоторые из них.

Форму волны представляет дом, спроектированный Робертом Харви Ошатсом (The Fennel Residence, Robert Harvey Oshatz Architect, Портленд, Орегон, 2005). Использование криволинейных клееных балок позволило создать динамичную форму, повторяющую изгиб волны. Благодаря органическому формообразованию постройка гармонично вписалась в водный ландшафт, повторяя контур береговой линии реки, на которой она расположена. Криволинейные формы создают не только яркий внешний образ, но и, находя свое отражение в интерьере, способствуют созданию двухуровневого внутреннего пространства. Кривые линии создают взаимосвязанность пространств, обеспечивая плавное перетекание стен в потолок.

Рассматривая объекты, происходящие от формы волны, стоит упомянуть еще одну постройку: Сантьяго Калатравы Аудиторио-де-Тенерифе, оперу, построенную в городе Санта-Круз-де-Тенерифе на Канарских островах в 2003 году. Динамичная и яркая постройка заимствовала свой образ от формы волны. Вторая крыша, дублирующая основную, накрывает своим мощным объемом всю постройку, подобно волне. А, поскольку постройка расположена на береговой линии, ее комплексный образ воссоздает не только художественную концепцию объекта, но и его отражение в водах Атлантического океана.

В таких формах, как пузырь, помимо образа, может использоваться и имитация материальности или её отсутствия. Плавающий павильон в Роттердаме (The Floating Pavilion, Public Domain Architects, Роттердам, Голландия, 2012) представляет собой соединение трех пузырей-полусфер. Покрытие в данном случае также имитирует особенности строения пузыря и его свойства. Поверхностное натяжение и пластичность, создаваемые водой, имитируются свертехнологичным антикоррозийным и прозрачным пластиком, натянутым на модульную металлическую структуру в виде сот. За счет своих свойств пластик весит в 100 раз меньше, чем стекло, сохраняя при этом прозрачность. Это создает не только видимый, но и реальный эффект легкости и воздушности, свойственный пузырям.

#### ● Твердое состояние

Вода в твердом агрегатном состоянии представлена в виде льда, формообразование в этом случае может представлять айсберг, кристалл, снег и т.п. Наиболее распространенной формой среди плавучих построек является айсберг, поскольку, помимо своих художественных и образных качеств, он сочетает в себе совокупность подводного и надводного объемов, представляющую преимущество в планировании как внешнего, так и внутреннего пространства плавучей постройки. Сам термин «айсберг» может иметь схожее с плавучим домом определение – крупный, свободно плавающий в водном пространстве объект. Форма плавучих домов на основе данного образа отличается ломаными наклонными гранями, расположенными в асимметричном порядке. Наклонные грани, образующие крыши постройки, как правило, задействованы под рекреационное пространство.

Основываясь на структуре и образе айсбергов, австрийский архитектор Даниель Андерсон создал сезонный плавучий коттедж для отеля в Финляндии («Айсберги», «Icebergs», курорт Alands Hotell & Restaurangskola, Daniel Andersson, Финляндия, проект 2012 года). Подобно айсбергу, основной объем постройки, в котором расположены жилые и общественные зоны, скрыт под водой. В связи с этим, дом имеет глубокую осадку, что осложняет швартовку к берегу. Поэтому предусматривается его расположение в открытой воде на якорь, что способствует разнообразности постройки. Благодаря минималистскому экстерьеру коттеджа и в то же время яркому художественному образу, он органично вписывается в окружающую водную среду. Вся площадь крыши, наклоненной своими гранями к самой воде, выполняет роль открытой террасы, удобной для принятия солнечных ванн после купания.

Наиболее яркой особенностью оперного театра в Осло (архитектурное бюро Snohetta, Норвегия, Осло, 2008), напоминающего по своему формообразованию айсберг, также является его эксплуатируемая кровля, расположенная под наклоном в сторону воды, заступая в неё [6]. Пешеходная зона занимает практически всю площадь крыши в 18000 кв. метров и является крайне популярным рекреационным пространством для жителей и гостей Осло. Сочетание рельефной и гладкой текстуры белого камня способствует игре светотени, разнообразию в обширной поверхности крыши и соответствует по цвету и материалности образу айсберга. Наклон крыши в сторону воды не только добавляет выразительности всей постройке, но и позволяет людям напрямую контактировать с водой. Расположенная вблизи оперы плавучая инсталляция, изображающая небольшой осколок льда, отколовшегося от основной глыбы айсберга, поддерживает главный образ постройки.

#### Библиографический список

1. Лотман, Ю.М. Театральный язык и живопись (К проблеме иконической риторики) // М.Ю. Лотман. Статьи по семиотике культур и искусства. – СПб., 2002.
2. Синтоистское святилище Ицукусима [Э/р]. – Р/д: <http://whc.unesco.org/en/list/776>
3. Архитектура. Строительство. Дизайн. Международная ассоциация союзов архитекторов (АСЦ «Дом на Брестской». – 2003/04. – № 05/01(33/34).
4. Лебедев, Ю.С. Архитектурная бионика / Ю.С. Лебедев, В.И. Рабинович, Е.Д. Положай. – М., 1990.
5. Llorenç Bonet. Дизайн выставок. – М., 2006.
6. Norwegian National Opera and Ballet [Э/р]. – Р/д: <http://snohetta.com/project/42-norwegian-national-opera-and-ballet>
7. Николаева, Н.С. Японские сады. – М., 1975.
8. Полякова, А.Б. Аквоморфологические аспекты в архитектуре // Архитектон: известия вузов. Периодическое издание ФГБОУ ВПО Уральская государственная архитектурно-художественная академия. – 2010. – № 30.
9. Takei, Jiro, and Keane, Marc P., Sakuteiki; Visions Of The Japanese Garden; A Modern Translation Of Japan's Gardening Classic, Boston, Rutland, Vermont, and Tokyo, 2001.

#### Bibliography

1. Lotman, Yu.M. Teatralnihiy yazikh i zhivopisj (K probleme ikonicheskoy ritoriki) // M.Yu. Lotman. Statji po semiotike kuljtur i iskusstva. – SPb., 2002.
2. Sintoistskoe svyatilihe Icuksima [Eh/r]. – R/d: <http://whc.unesco.org/en/list/776>
3. Arkhitektura. Stroiteljstvo. Dizayjn. Mezhdunarodnaya associaciya soyuzov arkhitektorov?ASC «Dom na Brestskoyj». – 2003/04. – № 05/01(33/34).
4. Lebedev, Yu.S. Arkhitekturnaya bionika / Yu.S. Lebedev, V.I. Rabinovich, E.D. Polozhaj. – M., 1990.
5. Llorenç Bonet. Dizayjn vihvstavok. – M., 2006.
6. Norwegian National Opera and Ballet [Eh/r]. – R/д: <http://snohetta.com/project/42-norwegian-national-opera-and-ballet>
7. Nikolaeva, N.S. Yaponskie sadih. – M., 1975.
8. Polyakova, A.B. Akvamorfologicheskie aspektih v arkhitekture // Arkhitekton: izvestiya vuzov. Periodicheskoe izdanie FGBOU VPO Uraljskaya gosudarstvennaya arkhitekturno-khudozhestvennaya akademiya. – 2010. – № 30.
9. Takei, Jiro, and Keane, Marc P., Sakuteiki; Visions Of The Japanese Garden; A Modern Translation Of Japan's Gardening Classic, Boston, Rutland, Vermont, and Tokyo, 2001.

Статья поступила в редакцию 14.07.14

УДК 728.03

**Shumskaya O.R. DESIGN OF JAPANESE HOUSE ON WATER.** This article discusses the history of traditional Japanese house formation based on the examples of the objects, arranged in the interaction with the water environment. Constructive and design principles of modeling, distinguished in transformations, modality and contact with water surroundings, are studied.

**Key words:** water environment, Japan, piles, transformation of space, modality, wood, Gold and Silver pavilions, shoin-zukuri, Matsumoto Castle, sandwich panels, standardization.

**О.Р. Шумская, преп. каф. «Средовой дизайн» Московской гос. художественно-промышленной академии им. С.Г. Строганова, г. Москва, E-mail: [olga.shumskaya@gmail.com](mailto:olga.shumskaya@gmail.com)**

## ДИЗАЙН ЯПОНСКОГО ДОМА НА ВОДЕ

В настоящей статье рассматривается история становления традиционного японского дома на примере объектов, расположенных во взаимодействии с водной средой. Исследуются конструктивные и дизайнерские принципы моделирования, отличающиеся трансформацией, модульностью и контактом с водной средой. Автор приходит к выводу, что преимуществом является возможность трансформации существующего или создания искусственного водоема. В зависимости от стилистики постройки и сада, водоемы могут иметь как естественные очертания, так и геометрически оформленные края.

**Ключевые слова:** водная среда, Япония, сваи, трансформация пространства, модульность, дерево, Золотой и Серебряный павильоны, сёин-дзукури, замок Матsumoto, сэндвич-панели, стандартизация.

Характер традиционных японских жилищ зависел как от географических факторов, так и эмоциональных и ментальных особенностей рассматриваемой нации. Географические и климати-

ческие особенности Японии характеризуются возможностью землетрясений, обильными дождями, сильным ветром и влажным и жарким климатом в летнее время. Подобные условия не по-

звolyют строить монументальные долговечные сооружения. В связи с этим, возникла необходимость строительства легких, подвижных построек, не способных нанести увечья своим обитателям во время природных катаклизмов и обладающие возможностью трансформации и перестройки.

Главным строительным материалом в условиях водной среды является дерево, что было обусловлено его доступностью и экологичностью. Одним из наиболее распространенных видов дерева, начиная с VII века н.э., являлся японский кипарис (*hinoki*). После XII века получили распространение и другие породы древесины, например, кедр (*sugi*) и японские красная и черная сосны (*matsu*) [1, с. 31]. Помимо эстетической привлекательности, японский кедр обладал рядом свойств, необходимых для возведения построек в условиях повышенной влажности, а именно, влагостойкостью и прочностью. Несмотря на сложность обработки, он подходил для создания длинного и прямого бруса. В связи с чем, можно говорить, что формообразование из дерева способствовало созданию стоечно-балочной конструкции, которая составила основу традиционного японского архитектурного наследия.

Все пропорциональные соотношения конструкции приведены к единому модулю – длине пролета между столбами всех видимых частей каркаса, в результате получается модульная композиция «кивари», отражающая соображения стандартизации и экономичности. Простота и лаконичность традиционных японских построек исходили из четко продуманной конструкции, лишенной нецелесообразных элементов. Помимо конструктивных, создание каркаса преследовало также и эстетические цели, привнося легкость и изящество постройке. Стандартные размеры использовались не только для столбов и балок, но и для других элементов дома. Использование древесины напрямую определяло как конструктивные, так и планировочные характеристики построек, большинство из которых являются прямоугольной в плане формы.

Прототипы японских традиционных жилищ, взаимодействующих с водной средой, можно наблюдать в синтоистском святилище Исе. В нем зародились принципы организации пространства: чувство пропорций, использование натуральных материалов и гармонизация архитектуры с природной средой. Пробразом построек в святилище Исе, в свою очередь, служили амбары, считавшиеся священным местом обитания богов [2, с. 41]. Помимо этого, амбар представлял собой наиболее рациональную конструкцию, разработанную исходя из окружающих климатических условий [3, с. 15]. Основу конструкции амбаров составляли столбы, на которых покоились сруб, накрытый массивной двускатной крышей. Крыша была вынесена вперед, образуя навес над входом в амбар, расположенным с торцевой стороны. Амбары, служившие местом хранения зерна, приподнимались на сваях, защищая урожай от влаги и животных. По некоторым данным, идея приподнятого пола была заимствована из Южной Азии, где земледельцы возводили жилища на сваях на заливных лугах.

На сваях возводилось большинство построек в Японии вне зависимости от места расположения. Сваи, поднимавшие постройку не менее, чем на 50 см, обеспечивают вентиляцию, меньший нагрев или охлаждение в зависимости от сезона. Наличие свай также обусловлено необходимостью подъема зон для сна и сидения в связи с отсутствием мебели. Обычай сидеть на полу позволил ограничиться минимальным количеством мебели и за счет этого варьировать функциональное назначение помещений. Это привело к уменьшению задействованной площади и созданию малогабаритных домов. Таким образом, особенности быта японцев повлияли на формирование внутреннего пространства и общих габаритов постройки.

Значимость воды, как духовного и композиционного элемента, проявляется как в жилых и замковых, так и в религиозных сооружениях, синтоистских и буддийских храмах. Водная среда может являться естественным природным окружением постройки или искусственно создаваться, преследуя композиционные, эстетические или оборонительные цели. Дома часто возводятся на границе водной и земной среды, либо приподнимаясь на сваях (Святилище Ицукусима), либо вырастая из воды на каменном основании (Донжон в замке Матсумото).

Некоторые постройки возводятся на острове посреди пруда. К примеру, Загородный дворец Удзи (1053) окружен водой, которая подчеркивает легкость всей его конструкции. Открытые галереи, опоясывающие постройку и являющиеся переходным

пространством, способствуют слиянию природы и архитектурной среды. Ансамбль характерен для дворцового стиля синден-дзукури (IX-XII, по некоторым источникам продлившийся до XIX века [4, с. 97-98]) и состоит из прямоугольных построек, соединенных длинными коридорами. Пруд включает в себя острова, связанные между собой мостиками, на одном из островов расположено главное здание. Наличие водоема вблизи постройки создает отражение в воде, что способствует ощущению легкости, характерной для японской архитектуры.

Примером гармоничного сочетания естественной водной и искусственной среды также является архитектурный ансамбль Ицукусима, расположенный на острове Мьядзима (XII век н.э.), который является «уникальным примером преобразования водного пространства в органичную часть произведения искусства, гармонического соединения природы с созданием человеческих рук» [3, с. 51]. Во время прилива постройки, расположенные на сваях над уровнем воды, кажутся плавучими.

В становлении пространственной концепции японского дома большое значение имела идея «дао» и постулат дзен-буддизма о всеохватывающем единстве, как одним из принципов мироздания [5, с. 7]. Учение дзен было направлено на углубленное созерцание красоты, дающее возможность «просветления». Под влиянием дзен сформировался подход в дизайне и архитектуре, существовавший в эпоху Муромати (XIV-XVI века). Он представлял доминирование простых форм, составляющих общий художественный облик с природной средой.

Это выражается в создании системы «перетекающих» пространств и отсутствии границ между внутренней и внешней средой, в данном случае, водной. Танге К. отмечает, что «японская архитектура в этом отношении – архитектура сквозных видов, непрерывности перспективы. В ней постоянное движение пространства, тонкие переходы от места к месту» [5, с. 62]. Максимальная открытость и включение окружающей среды во внутреннее пространство постройки является отличием от архитектуры других стран Востока, к примеру, Китая, которому свойственно создавать искусственное пространство внутри природной среды, ограждаясь от неё цельными и основательными стенами. Раздвигающиеся экраны, служащие стенами в японском доме, позволяют при раскрытии создать единое с природой пространство.

Золотой павильон (Кинканудзи, 1394), часть загородного дворца сёгуна Асикага Есимидзу, представляет единое целое с окружающей его водной средой. Название павильон получил благодаря обшивке из золотых листов, покрывавших два верхних этажа постройки. Небольшое квадратное в плане здание привлекательно в легкости своей каркасной конструкции и соразмерности пропорций. Первый и второй этаж ограждены раздвижными решетчатыми экранами; арочные окна на третьем этаже являются чертой китайского искусства, оказывавшего влияние на стилистику японской архитектуры. Окружающий постройку водоём был искусственно создан исходя из того, как он воспринимается из внутреннего пространства павильона. Размер, форма, контуры береговой линии водоёма и расположение в нем искусственных каменных островов были продуманы, чтобы создать постоянно изменяющуюся в процессе движения по интерьерам картину природы. На примере рассмотренного павильона можно говорить о формировании плавучей архитектурой окружающего себя водного ландшафта.

Та же особенность проявляется и в архитектурном ансамбле Серебряного павильона (Гинкакудзи, вилла сёгуна Асикага Есимаса, 1489). Сад, являющийся неотъемлемой частью ансамбля, приписывается художнику Соами и состоит из водоема, камней и деревьев. Форма водоема, непосредственно примыкающего к постройке, хоть и выглядит очень естественно, является случайной и конструируется совместно с другими элементами пейзажа, исходя из открывающегося на них вида со стороны постройки. Природа взаимодействует с постройкой, а при раздвижении стен первого этажа проникает внутрь её объема.

В Серебряном павильоне проявились черты стиля сёин-дзукури (XII-XVI век), пришедшего на смену стилю жилищ японских аристократов синден-дзукури и отличавшимся рациональным использованием внутреннего пространства, лаконичностью плана и простотой конструкций. При внешне неизменной квадратной или прямоугольной в плане форме внутреннее пространство дома приобрело возможность трансформации. Единое прежде пространство зонировано и трансформируется с помощью внутренних раздвижных перегородок «фусума», непропус-

кающих свет, и внешних перегородок «сёдзи», обтянутых полупрозрачной бумагой. С помощью перегородок возможно соединять помещения не только между собой, но и с окружающей природой.

Стандартизации в постройке периода сёин-дзукури способствует введение единой измерительной величины – 1 кена (около 1,80 м), по которой изготавливаются строительные детали и продумывается планировочная композиция постройки. Горизонтальная балка «нагэси», расположенная на высоте 1 кена от пола, является направляющей для подвесных раздвижных перегородок «ситимидо», деревянных дверей «амадо», внешних скользящих деревянных панелей «сёдзи» из деревянной решетки, оклеенной с наружной стороны рисовой бумагой, пропускающей свет, и межкомнатных раздвижных панелей «фусума», оклеенных с двух сторон более плотной бумагой. Амадо являются панелями кратковременного использования и устанавливаются по периметру открытой веранды («энгава») в случае неблагоприятной погоды [4, с. 99]. На время неиспользования они прячутся в нишу в стене. Таким образом, степень раскрытия раздвижных перегородок и дверей зависела от климатического фактора, оказывавшего влияние на конфигурацию жилищ.

Трансформация внутреннего пространства, характерная для японских жилищ, стала возможной благодаря укладу их жизни и быту, основанному на отсутствии лишних предметов, в том числе и мебели. Комфортному существованию способствуют «татами» – циновки (0,9х1,8 м), выполненные из тростника и набитые внутри рисовой соломой. Их размеры определяют внутреннее пространство постройки, поскольку они крятны площади комнат. Край татами отделяется по периметру черной тесьмой. При плотном прилегании друг к другу татами образуют геометрический орнамент на полу [4, с. 100]. На татами раскладывают постели, сидят во время еды и работы, единственной мебелью порой являются только низкие столики. Исходя из этого, интерьер постройки настроен на восприятие с низких точек зрения, что обусловило существование окон и проемов, начинающихся от самого пола [7, с. 12].

Стиль сёин-дзукури оказал решающее влияние на развитие как всего последующего, так и современного дизайна, введя новые возможности построения и трансформации пространства.

Во второй половине XVI – начале XVII века стало распространяться строительство замков и дворцов феодальной знати. Период именуется Момояма (1586-1615 года); однако принципы построения пространства, свойственные данному периоду, охватывают гораздо больший промежуток времени (до XVIII века) [3, с. 134]. Объединение страны дало толчок как экономическому, так и культурному развитию. Религиозная направленность архитектуры сменилась на светскую, что выразилось в строительстве замков и дворцов. Вода в данном случае служит оборонительной функции. К примеру, главной защитой замка Мацумото (Matsumoto Castle, Nagano Prefecture, 1594-1597 года) служит широкий искусственно созданный ров с водой, отведенной из протекающей вблизи реки. Главная башня замка (донжон или «тэнсю») возвышается над водой на высоком постепенно сужающемся каменном фундаменте. Постройка органично вырастает из фундамента, имея единый с ним угол наклона, и, сужаясь вверх, образует пирамидальную форму.

Само жилище помещалось во внутреннем защищенном пространстве и было выполнено на основе традиционной стоечно-балочной конструкции. Отличием от построек предыдущих периодов служила повышающаяся роль декоративного оформления постройки, которое было представлено росписями на стенах и многоцветной деревянной резьбой. В этот период появился принцип градации значимости помещений, определяющийся уровнем пола, поднятого на сваях. Самый высокий уровень имела парадная комната – «дзёдан» («приподнятая комната»), на одну ступень ниже находились комнаты «тюдан», далее шли «гэдан». Иерархия внутренних пространств, выражавшаяся в различных уровнях пола несла в себе идею социального неравенства и повышенного значения правителя [3, с. 143]. Масштабные внутренние пространства, присущие ранее культурной архитектуре, появляются в светских постройках, утверждая культ их владельца. Если ранее главным декоративным элементом служила природа, на созерцание которой была направлена архитектура, то здесь архитектура составляет единый ансамбль с её живописным оформлением. Оно концентрируется в официальных залах и проявляется в росписях, располагавшихся на стенах, потолках и раздвижных перегородках.

Немаловажным элементом внешнего дизайна японского дома являются крыши, влияющие на образ всей постройки. В зависимости от выноса её кровли, количества уровней карнизов, степени её изгиба и наклона, материала кровли (тростник, деревянная и глиняная черепица и т.п.) и несущих стропил характер постройки варьируется. Наибольшее количество уровней карнизов наблюдается в вертикально вытянутых сооружениях, пагодах и донжонах. Это объясняется стремлением к горизонтальной протяженности постройки. Линии крыш, расчленяющие фасад на горизонтальные секции, приостанавливают вертикальное стремление всего сооружения. В донжоне замка Мацумото пять этажей образуют пять уровней крыш, сужающихся сверху [1, с. 387]. Тему членений и ритма также поддерживает контрастное членение самого фасада, построенное на сочетании белых стен с отделкой из выкрашенных черным деревянных панелей. Для стен часто использовалась глиняная обмазка, защищавшая деревянные элементы постройки от воздействия огня в случае осады замка. Верхняя пирамидальная крыша, перекрывающая квадратную в плане постройку, придаёт ей ощущение легкости. Меньший угол наклона крыши придаёт постройке изящный и легкий облик, в то время как больший угол наклона дает ощущение тяжеловесности и грубости. Помимо ощущения изящества, многоуровневость крыш придает постройке традиционный характер.

Принципы формирования традиционных японских жилищ активно использовались и используются в современности. Исходя из чего понятие «традиционное» часто трактуется как «национальное» [5, с. 6]. Представители западного рационализма и функционализма, а также сторонники принципов органической архитектуры обращаются преимущественно в древнеяпонской архитектуре, применяя её принципы каркасности, мобильности, стандартности и гибкости [8, с. 7]. В отечественной практике принципы и декоративные особенности традиционной японской архитектуры используются в совокупности с европейскими тенденциями.

В частности, в научно-исследовательском центре «Шкипер» разработан и воплощен проект плавучего дома в японском стиле [9]. При этом, японская культура акцентируется преимущественно в декоративном оформлении плавучего дома. В качестве соответствия конструктивных элементов можно отметить, что ограждение двух ярусов постройки характерны для соответствующих деталей в японской архитектуре. Они дополняются решетчатыми перголами и украшены по центру декоративными элементами, напоминающими тории – ритуальные врата из святилища Ицукусима. Выбор цветовой гаммы также соответствует традиционным японским колористическим решениям, которым свойственна натуральность оттенков и контраст светлых стен и темных деревянных элементов постройки.

Используемая модульная конструкция позволяет упростить строительство дома, сводя его, практически, к процессу сборки. Надстройка собрана из сэндвич-панелей (СИП-панелей), а модульное основание состоит из трех стальных плавучих понтонов. Это позволяет осуществить поставку деталей дома в удаленные и труднодоступные районы с дальнейшей сборкой на месте эксплуатации. Вариативные решения постройки предусматривают возможность создания дома из типовых блок-контейнеров, что подводит процесс к возможности стандартизации производства и многократной сборки.

Помимо того, что открытая галерея является элементом, свойственным архитектуре японского дома, она выполняет множество функций. Галерея служит переходным пространством между жилой и природной средой, позволяя максимально охватить окружающий пейзаж. Она также дает возможность перемещения из одной точки дома в другую, используя внешнее пространство, и облегчает доступ к воде. Выход на галерею осуществляется из общественных пространств дома, гостиной и кухни. А размещенная на ней лестница для подъема на открытую крышу позволяет сэкономить внутреннее пространство постройки. На границе с гостиной галерея расширяется и образует открытую веранду, способствуя созерцанию наиболее эффектных и выразительных видов на воду.

Возможные варианты развития существующей концепции предусматривают строительство дополнительной плавучей веранды с оборудованным на ней японским садом. В силу того, что рассматриваемая постройка, как и большинство плавучих домов, задействует пространство крыши под рекреационную зону, её крыша не может быть решена в традиционном для японской

архитектуры стиле. Постройка имеет плоскую крышу площадью 100 м.кв. для принятия солнечных ванн; для укрытия от солнца предусмотрена небольшая, расположенная на ней, надстройка в виде традиционной беседки или чайного домика. Вынос плоской крыши является перекрытием открытой галереи, расположенной по периметру первого этажа.

Отдельным преимуществом является возможность трансформации существующего или создания искусственного водо-

ема. Получив свое распространение в исторической практике проектирования архитектурно-ландшафтной среды Японии, возможность подобной трансформации в настоящее время проявляется в создании водоемов, непосредственно примыкающих к объему постройки, а иногда и проникающих внутрь неё. В зависимости от стилистики постройки и сада, водоемы могут иметь как естественные очертания, так и геометрически оформленные края.

#### Библиографический список

1. Hiroto, O. Japanese architecture and gardens. – Tokyo, 1966.
2. Навлицкая, Г.Б. Осака. – М., 1983.
3. Николаева, Н.С. Искусство Японии. С древности до начала XIX века. – М., 2001.
4. Ивянская, И.С. Мир жилища. – М., 2000.
5. Танге, К. Архитектура Японии. Традиции и современность: сб. ст. / ред. А.В. Иконников. – М., 1976.
6. Ивянская, И.С. Мир жилища. – М., 2000.
7. Иконников, А.В. Токио / А.В. Иконников, Ю.И. Заварухин. – Л., 1978.
8. Гуляницкий, Н.Ф. Новое в архитектуре Японии. – М., 1972.
9. Научно-исследовательский центр «Шкипер» [Э/р]. – Р/д: <http://www.nikshkiper.ru/index.html>

#### Bibliography

1. Hiroto, O. Japanese architecture and gardens. – Tokyo, 1966.
2. Navlickaya, G.B. Osaka. – M., 1983.
3. Nikolaeva, N.S. Iskusstvo Yaponii. S drevnosti do nachala XIX veka. – M., 2001.
4. Iyanskaya, I.S. Mir zhilitha. – M., 2000.
5. Tange, K. Arkhitektura Yaponii. Tradicii i sovremennostj: sb. st. / red. A.V. Ikonnikov. – M., 1976.
6. Iyanskaya, I.S. Mir zhilitha. – M., 2000.
7. Ikonnikov, A.V. Tokio / A.V. Ikonnikov, Yu.I. Zavarukhin. – L., 1978.
8. Gulyanickij, N.F. Novoe v arkhitekture Yaponii. – M., 1972.
9. Nauchno-issledovatel'skij centr «Shkipер» [Eh/r]. – R/d: <http://www.nikshkiper.ru/index.html>

Статья поступила в редакцию 14.07.14

УДК 78.01

**Pylaev M.E. TO THE QUESTIONS OF PERIODIZATION OF THE EUROPEAN MUSIC HISTORY IN THE GERMAN MUSICOLOGY.** The article deals with problems connected with periodization of European musical culture as an indispensable condition of its understanding, as well as with different ways to solve these problems presented in writings of German and Austrian musicologists. Here is also the approach expanded which is presented in "New Handbook of Musicology" (Neues Handbuch der Musikwissenschaft) edited by eminent musicologist Carl Dahlhaus.

**Key words:** history of music, periodization, evolution of art culture, chronological boundary, German musicology, C. Dahlhaus/

**М.Е. Пылаев**, канд. искусствоведения, доц. каф. музыковедения и музыкальной педагогики Пермского гос. гуманитарно-педагогического университета, г. Пермь, E-mail: [pylaevm@mail.ru](mailto:pylaevm@mail.ru)

## НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПЕРИОДИЗАЦИИ ИСТОРИИ ЕВРОПЕЙСКОЙ МУЗЫКИ В НЕМЕЦКОМ МУЗЫКОЗНАНИИ

В статье раскрываются проблемы, связанные с периодизацией европейской музыкальной культуры как непременным условием ее осмысления, а также различные способы их решения в трудах немецких и австрийских музыковедов. Подробно рассматривается подход, представленный в «Новой энциклопедии музыковедения», вышедшей под редакцией выдающегося музыковеда Карла Дальхауза.

**Ключевые слова:** история музыки, периодизация, эволюция художественной культуры, хронологические границы, немецкое музыковедение, К. Дальхауз.

Периодизация – одно из обязательных условий исторического описания. Лишь на первый взгляд она может вызвать ощущение чего-то незначительного и второстепенного: при более пристальном рассмотрении выясняется, что историческое деление в искусстве есть непреходящий признак его осмысления.

Своя закономерность есть в том, что история, предполагающая ощущение процессуальности и изменчивости, моложе теории, опирающейся на видение исследуемого в некоем относительно неподвижном, «остановленном» состоянии. Если теория европейской музыки берет свое начало в античной культуре, то исторический подход к искусству звуков складывается лишь в конце XVIII века.

Различная некие глобальные стадии в эволюции искусства и художественного процесса, Ю. Боров пишет: «На каждом этапе своего развития искусство сосредотачивало внимание на разных аспектах художественного мира – на пространстве, време-

ни или времени-пространстве» [1, с. 102]. Ученый считает, что с этой точки зрения выделяются три эпохи художественного развития: древнее искусство, обращавшееся главным образом к проблемам происхождения Вселенной и богов, мыслило пространством; искусство нового периода, открывшее и остро чувствующее социальные преобразования, текучесть и изменчивость, мыслило временем (именно тогда стали говорить об историзме); будущее искусство станет мыслить пространством и временем в их единстве (не случайно в XX веке была открыта категория «хронотопа») [1].

Если история музыки моложе ее теории, то теория периодизации появилась совсем недавно и связана с методологической саморефлексией художественной историографии. Австрийский музыковед Томас Хохраднер пишет, что только зарождение и дальнейшее развитие теории периодизации в XX веке смогло возвысить определение музыковедчески-релевантных

этапов на оси времени над рангом вспомогательной науки (оговаривая, что хотя и возникло множество методологических подходов, окончательно вопрос о том, как же следует делить историю музыки, не был решен – пусть отдельные модели нередко и претендовали на универсальную применимость) [2, с. 55].

Попытаемся охарактеризовать трудности, возникавшие у различных авторов при попытке предложить свой вариант периодизации и художественно-исторической типологии.

Одна из проблем, встающих в таких случаях, связана с «единицей измерения» сложного и противоречивого процесса эволюции художественной культуры. Здесь нельзя было пройти мимо конкретных личностей, представлявших данную культуру в тот или иной период времени. В этой связи вспоминается «История европейской, или нашей сегодняшней музыки» австрийского историка музыки Рафаэля Георга Кизеветтера (1773-1850) [3]. Эта книга, охватывающая период «от первых веков христианства до нашего времени» и впервые изданная в Лейпциге в 1834 году, ярко репрезентирует «лично ориентированный» подход к истории европейской музыки. После введения, где говорится о возникновении христианско-католических песнопений и их развитии с I по IX вв., в книге Кизеветтера следуют друг за другом семнадцать глав: Хуквальд (X в.), Гвидо Аретинский (XI в.), безымянный период (XII в.), Франко Кельнский (XIII в.), Маркетто Падуанский и Иоганнес де Мурис (1300-1380), Дюфай (1380-1450), Окегем (1450-1480), Жоскен (1480-1520), Виллард (1520-1560), Палестрина (1560-1660), Монтеверди (1600-1640), Кариссими (1640-1680), А. Скарлатти (1680-1725), Лео и Дуранте (1625-1760), Глюк (1760-1780), Гайдн и Моцарт (1780-1800), Бетховен и Россия (1800-1832).

Т. Хохраднер в названной статье отмечает, что подход Кизеветтера был продолжен и еще более широко применен Августом Вильгельмом Амбросом (1816-1886) [2, с. 56, Fußnote 3]. (Данный факт становится гораздо более понятным, если учесть, что Кизеветтер приходился Амбросу дядей – М.П.). И хотя, как пишет Хохраднер, определение границ таких хронологических отрезков с опорой на имена отдельных крупных представителей поначалу выдерживалось, «эпохи» (кавычки Т. Хохраднера – М.П.) здесь уже являются собирательными понятиями, включающими в себя комплексы признаков, имена тех или иных современников, а иногда и взятые сами по себе отрезки времени, причем определение таковых делается без устойчивой методологической основы.

«История музыки» А.В. Амброса (оставшаяся незавершенной, однако до сих пор считающаяся самым ценным его трудом), вышедшая первым изданием в 1860-х–70-х гг., позволяет явственно ощутить тенденцию усиления неясности, утраты «опоры» при выстраивании панорамы музыкально-исторического процесса. Выходом из положения могло быть обращение к терминологическому аппарату смежных наук – истории, скульптуры, изобразительного искусства, литературы (в ходе чего неизбежно утрачивается специфика музыки). Можно было, наоборот, опереться на сугубо музыковедческие (в частности, музыкально-технические) понятия и термины, замыкаясь тем самым в области искусства звуков и игнорируя связи с другими сферами культуры.

Примеры обеих тенденций – подходы соответственно Хуго Римана и Курта Закса. Риман в «Малом руководстве по истории музыки с периодизацией согласно принципам стилей и формам» последовательно осуществил «позитивистско»-прагматическое деление исторического процесса. Ученый поступал так из сугубо музыковедческих соображений – как известно, он был и крупным историком, и выдающимся теоретиком музыки (отметим, что «уклон» в сторону теории мог быть продиктован и стремлением избежать политически небезопасных утверждений и аналогий, что имело место, в частности, в германском музыковедении 1930-х – 40-х гг.).

К. Закс на протяжении всей своей жизни активно стремился к наведению мостов между музыкой и смежными искусствами. Отличавшийся исключительной широтой эрудиции в области гуманитарного знания, он внес весомый вклад в музыкальную этнографию, инструментоведение (как известно, Закс вместе с К. Штумпфом, Э. Хорнбостелем и другими был основоположником так называемого сравнительного музыковедения – области этномузыкологии, изучавшей народную музыку различных стран мира). Закс – один из немногих музыковедов, которые стремились уйти от «европоцентристской» ориентации истории му-

зыки; его последователем в этом смысле станет Вальтер Вюра. Показательна программная статья Закса «Художественно-исторические пути к музыковедению», опубликованная в первом выпуске журнала «Archiv für Musikwissenschaft» за 1918-1918 гг. [4]. Опираясь на так называемый духовно-исторический подход, ее автор активно стремился к постижению родства различных видов искусств. Утверждая, что музыка и изобразительное искусство имеют общие корни, Закс высказывал мысль о необходимости черпать сведения из других видов искусств, когда нельзя полагаться только на слух. Данный путь, отмечал он, позволяет избавиться от давнего заблуждения относительно постоянного прогресса в эволюция искусства [4, с. 452]. Закс последовательно рассматривает музыку стран Востока, европейского средневековья и Ренессанса, в каждом случае сравнивая ее с изобразительным искусством. Художественная чуткость и нестандартность мышления Закса позволяют ему, например, выявить близость восточной музыки и орнамента, а в музыке европейского Ренессанса находить аналогии пространственным характеристикам.

Развитие подхода Закса привело к тому, что в целом ряде музыковедческих трудов сложилась семичастная схема, претендующая на универсализм: Древний мир – средние века – Ренессанс – барокко – классицизм – романтизм – модернизм. Такая схема представлена, в частности, в «Руководстве по музыковедению» под редакцией Эрнста Бюккена [5].

Однако при более пристальном рассмотрении выясняется внутренняя противоречивость названной типологии, выражающаяся в неоднородности сопоставляемых понятий. Проблематичным является уже понятие Древнего мира, касающееся, как известно, Древнего Востока, Древней Греции и Древнего Рима, но не относящееся к Европе. Если понятия Древнего Мира, средних веков и новой истории опираются на способ производства и классовую организацию общества, то барокко, классицизм и романтизм, сохраняя некоторую зависимость от «базисных» категорий, предполагают гораздо большую художественную автономию. Методологическая трудность касается и эпохи Возрождения: будучи исключительно ярким и, безусловно, самостоятельным периодом в отношении системы выразительных средств и мировоззрения, определяющего эту систему, Возрождение, подготавливающее наступление новых буржуазных общественных отношений, еще не относится к Новому времени. Имманентно-художественное и социально-экономическое противоречат здесь друг другу.

Существовали и другие интересные попытки решения проблемы периодизации. Одну из них – опору на поколения – можно наблюдать в работах Альфреда Лоренца [6] и Вильгельма Пиндера [7]. Противоположным был подход, заключавшийся в стремлении усматривать в истории музыки **регулярно возникающее новое**. Ярким примером является очерк Вилибальда Гурлитта [8]. Согласно наблюдениям Гурлитта, «новое» в музыкально-исторических источниках с удивительной регулярностью заявляло о себе каждые 150 лет [2, S. 58]. Отметим, что названная идея «периодически нового» привлекала внимание выдающего российского музыковеда Ю.Н. Холопова, который, в отличие от В. Гурлитта, пишет о загадочной равномерности трехсотлетий в музыке, оговаривая, впрочем, что «имела место также и противоположность этой равномерности – ускорение обновлений» [9, с. 52].

Перейдем теперь к периодизации, заключающейся в опоре на «нейтральные» хронологические отрезки – столетия. Такой подход осуществлен в «Новой энциклопедии музыковедения», работа над которой была начата выдающимся немецким музыковедом второй половины XX века Карлом Дальхаузом. После его смерти работа над этим изданием (на сегодня включающим 14 томов) была продолжена Х. Данузером.

В «Новой энциклопедии музыковедения» внешне выдерживается чисто хронологический принцип: первые два тома посвящены музыке Древнего мира и средних веков, следующий (в двух частях) – XV и XVI вв., затем – в трех томах – рассматриваются соответственно XVII, XVIII, XIX вв. В действительности, однако, деление на столетия, заявленное в названии соответствующих томов, соблюдается не буквально: так, история музыки XVII в. продолжается не до 1700, а до 1720 г.; с этого же года начинается изложение содержания «Музыки XVIII века», а «Музыка XIX века» охватывает период с 1814 по 1914 гг.

Серия «Новая энциклопедия музыкознания» [10] (в том числе и ее VI том, написанный Дальхаузом – «Музыка XIX века» [11]) была задумана как издание, продолжающее традиции прежнего «Руководства по музыкознанию», выпущенного в 1927–1934 гг. под редакцией Эрнста Бюккена [5]. Если в основе коллективного труда, руководимого Бюккеном, лежал духовно-исторический метод, то «Новая энциклопедия музыкознания», как неоднократно оговаривал Дальхауз, написана с новых научных позиций и следует структурно-историческому методу – здесь делается попытка соотнести друг с другом взгляды на историю композиции, институтов и идей. В интервью, данном Северонемецкому радио, Дальхауз поясняет, чем отличается весь издательский проект «Новой энциклопедии музыкознания» от издания Бюккена: «Бюккен – в соответствии с музыковедческой методикой своего времени – исходил из так называемого духовно-исторического метода, то есть из основного тезиса о том, что сущность эпохи <...> до известной степени сосредоточена в “духе времени”, из которого как из духовного центра объяснимы все феномены данной эпохи – от экономики до политики, от музыки до литературы. Эта позиция ушла в прошлое в 1960-х годах, причем не только в музыкознании, но и во всех гуманитарных дисциплинах» [цит. по: 12, с. 64]. Приведенное высказывание лишний раз подтверждает близость подходов Э. Бюккена и К. Закса.

Интересно, что хронологическое членение в соответствующих томах «Новой энциклопедии музыкознания» в некоторых моментах почти полностью совпадает с предпринятой около ста пятидесяти лет назад попыткой установления временных границ в издании Р.Г. Кизеветтера, гораздо более скромном в эмпирическом и теоретическом планах. Так, «эпоха Скарлатти» (имеется в виду оперный композитор А. Скарлатти – М.П.), охватывающая у Кизеветтера период с 1680 по 1725 гг., почти буквально соответствует периоду 1680–1720 гг., предлагаемому в томах «Новой энциклопедии музыкознания», касающихся музыки XVII–XVIII вв. (на этот любопытный факт обращает внимание в своей статье Т. Хохраднер [2, С. 59]). Опора на труд Кизеветтера отмечена самим Дальхаузом и в отношении еще одного временного отрезка – периода с 1814 по 1830 годы, озаглавленного в «Истории музыки» Кизеветтера как «Бетховен и Россини» и охватывающего с 1800 по 1832 гг.

Кизеветтер, которого вряд ли можно обвинить в бездумной склонности к «головокружению от Россини», пишет Дальхауз, назвал «эпохой Бетховена и Россини» период времени, к которому принадлежал он сам. И сколь бы озадачивающим не казалось такое сопоставление на первый взгляд, оно является отнюдь не самым плохим критерием для историографии, пытающейся постичь прошлое на основе его же собственных предпосылок [11, с. 7]. Пытаясь найти ракурс, позволяющий лучше понять характеристику Кизеветтера, ученый пишет о «стилевом дуализме» музыки XIX века: утрата ее прежнего единства – пусть и не абсолютного, но преобладавшего – есть, согласно Дальхаузу, фундаментальный по значению музыкально-исторический факт. Глубокая трещина, которая пролегла между «двумя культурами музыки», была связана не только с различием между итальянской оперой и немецкой инструментальной музыкой. Все было сложнее: по мнению ученого, к «россиниевскому» типу музыки добавлялась виртуозность Паганини и Листа, а к бетховенским предпосылкам – симфонизм музыкальных драм Вагнера (там же). Подчеркивая важность отмеченного дуализма, Дальхауз пишет, что «противоположность между музыкальной культурой, в которой опера, а именно итапо-французская, представляла собой воплощение музыки как таковой, и традицией немецкой классики, которая, вопреки Моцарту, являлась для европейского сознания традицией инструментальной музыки, в XIX веке простиралась до самых истоков понятия музыки, далеко выходя за пределы жанровых и национальных различий» [11, с. 11].

Подчеркнуто «нейтральный» подход к периодизации в дальхаузовской «Новой энциклопедии музыкознания» следует понимать именно как **результат долгого осмысления данной проблемы и попыток осуществить разные способы ее решения**. Интересные наблюдения по этому поводу сделаны в уже цитированной статье Т. Хохраднера. Так, в статье 1968 года «Новая музыка как историческая категория» у Дальхауза заметна скрытая опора на антропологический фактор: «...когда около 1740 года показалось, что старый стиль угас, резкое вы-

теснение «ученого» «галантным» (если говорить на языке XVIII века) **поколение спустя** (курсив мой – М.П.) было скорректировано в гайдновских квартетах начиная с ор. 20 и в моцартовском обращении к Баху. Радикальность перелома около 1740 года едва ли можно постичь в абстрактном музыкально-историческом плане изолированно в рамках истории композиции, так что приходится прибегать к попыткам социально-исторического обоснования» [13, с. 255–256]. В предисловии же к тому «Музыка XVIII века» (из «Новой энциклопедии музыкознания»), вышедшему в 1985 году, ученый избирает в качестве аргумента уже не антропологический, а социально-исторический фактор. Рассуждая о «галантном стиле», Дальхауз пишет: «...речь в первую очередь идет не о стилистической и композиционно-технической, а об историко-эстетической категории: галантный стиль – это стиль галантного человека [galant homme], совокупность того, к чему человек одобрительно относится в обществе. И хотя стиль музыки XVIII века может, согласно критериям галантного человека, разделиться на приемлемые и неприятные феномены <...>, все же не следует полагать, что категория галантного пригодна для характеристики стиля эпохи <...>. Речь идет не о технике письма, объяснимой с помощью описания ее композиционно-технических предпосылок и следствий, а о комплексе эстетических критериев, которые должны быть дешифрованы социально-психологически» [14, с. 2 ff.].

Как уже говорилось, Дальхауз, руководивший изданием серии «Новая энциклопедия музыкознания», сам написал для нее том, посвященный музыке XIX века – «Die Musik des 19. Jahrhunderts» [11]. Одна из проблем, с которыми пришлось столкнуться ученому, заключалась в установлении хронологических рамок исследуемого периода: Дальхауз исходил из понимания XIX века как относительно замкнутой и самостоятельной культурно-исторической эпохи в музыке, располагающейся между классицизмом и Новой музыкой. Сочтя заведомо неприемлемыми «календарные» веки 1800–1900, резко противоречившие музыкально-историческим реалиям, ученый взял за основу период с 1814 по 1914 гг. Данный подход имел свою предысторию: так, например, в статье «XIX век сегодня» ученый предлагает несколько иное хронологическое определение XIX века – от «Героической» симфонии до «Песни о земле» [11, с. 9].

Книга включает введение и пять глав: 1814–1830; 1830–1848; 1848–1870; 1870–1889; 1889–1914. Опорными точками для такого деления стали события мировой политики: Венский конгресс и реставрация Бурбонов (1814), две революции во Франции (1830 и 1848 гг.), французская «катастрофа» 1870–1871 гг., свержение Бисмарка в 1889 году и начало Первой Мировой войны (1914). Сходно Дальхауз поступает и далее, подразделяя столетие с 1814 по 1914 гг. на этапы развития в соответствии с веками именно политической истории. При этом ученый – и здесь, и ниже – всячески подчеркивает **относительную автономию** событий в области истории музыки и в сфере экономики и политики (в том числе процессов и явлений из области «базиса», т.е. относящихся к способу производства) [11, С. 44]. Тем самым он не только полемизирует с одиозной и враждебной для себя марксистской историографией, но и словно стремится «оправдать» австро-немецкую культуру, столь явно скомпрометированную политикой Третьего рейха в 1930-е – 40-е гг., защитит ее духовность и этическую «чистоту».

Все устанавливаемые Дальхаузом хронологические веки связываются с музыкально-историческими событиями и явлениями, и аргументация выступает как достаточно убедительная. Так, период с 1814 по 1914 гг. (то есть XIX век в его дальхаузовской трактовке) уже во введении обозначается как простирающийся от позднего творчества Бетховена, опер Россини и песен Шуберта до шёнберговской «эмансипации диссонанса» и комплементарного по отношению к ней отхода Р. Штрауса от модернизма в «Кавалере розы» [11, с. 1]. 1830 и окружающие его годы – это смерть Бетховена и Шуберта, начало творческого молчания у Россини, утверждение жанра Grand opéra в «Роберте-дьяволе» Мейербера (1831), манифестация французского романтизма в «Фантастической» симфонии Берлиоза (1830), повторное открытие Мендельсоном «Страстей по Матфею» (1829) и т.д. [11, с. 44]; 1848 г. и соседние с ним годы отмечены смертью Мендельсона (1847), Доницетти (1848), Шопена (1849). Действительно, констатирует Дальхауз, творчество некоторых композиторов, заявивших о себе около 1830 года, завершилось при-

мерно к 1848 году. Ученый ссылается на уже упомянутого немецкого историка искусства Вильгельма Пиндера (1878-1947), считавшего смену поколений действенным хронологическим и психологическим фактором для искусствознания.

С другой стороны, 1848 год ознаменовал прорыв к новому у Верди, Вагнера и Листа, которые хотя и принадлежали к одному поколению с Мендельсоном, Шуманом и Шопеном, смогли заложить фундамент для истории музыки второй половины XIX века [11, с. 93]. Как можно заключить из данных фактов, приводимых Дальхаузом, радиус действия гипотезы Пиндера тем самым заметно сужается.

По поводу хронологической вехи 1870 года в четвертой главе (1870–1889 гг.) сказано, что она – одна из немногих политических цезур, влекущих за собой музыкально-исторические последствия, которые нетрудно непосредственно назвать своими именами, не выдвигая при этом сложных и шатких гипотез [11, с. 220]. Имеется в виду организация «Национального музыкального общества», основанного в 1871 году в Париже по инициативе К. Сен-Санса и провозгласившего девиз «*Ars gallica*», с одной стороны, и создание вагнеровского музыкального театра в Байройте, хронологически совпавшего с победой Германии во Франко-прусской войне – с другой.

Хронологическую грань 1889 г. репрезентируют такие события, как появление Первой симфонии Малера и «Дон Жуана» Р. Штрауса – произведений, в которых заявляет о себе музыкальный модернизм. Тем самым, считает Дальхауз, оправдывает себя трактовка периода с 1889 по 1914 гг. (охватывающего четверть века) как эпохи, замкнутой музыкально-исторически [11, S. 277].

Установление названных хронологических рамок и границ дает возможность уловить **ориентацию на события прежде всего австро-немецкой музыки**. Однако это вступает в противоречие с названием всего тома, претендующим на то, что в книге характеризуется **именно музыка XIX века «как таковая»**. Отчасти это оправдано – хотя бы тем, что музыкальный романтизм был изначально явлением именно австро-немецким; однако, согласно Дальхаузу, получается, что австро-немецкая музыка (следовательно, и музыковедение) отмечена некой исключительностью.

В связи с Дальхаузом и в контексте темы, обсуждаемой в настоящей статье, необходимо кратко сказать еще об одной интересной попытке периодизации истории музыки. Она была предпринята немецким музыковедом Георгом Кнепплером (1906-2003). Австриец по происхождению, Кнепплер был весьма примечательной фигурой в нескольких отношениях. В молодости он был в дружеских отношениях с людьми, окружавшими Шёнберга; учась на музыковедческом факультете Венского университета, занимался у Г. Адлера, В. Фишера, Э. Веллеса. Проведя несколько недель в тюрьме, куда попал за свою коммунистическую деятельность, Кнепплер в 1934 году эмигрировал в Англию. После войны он вернулся в Вену, однако с 1949 года жил в Восточном Берлине, где возглавил открытую там Высшую школу музыки, затем – с 1959 года – стал директором и профессором Института музыковедения при университете им. Гумбольдта.

Кнепплер – один из организаторов и активных деятелей Союза композиторов и музыковедов ГДР, а также (до 1990 года) главный редактор журнала «*Beitrag zur Musikwissenschaft*» – официального печатного органа данной организации. Хорошо известно, что Кнепплер был одним из первых, кто попытался применить к музыковедению марксистские методы. Гораздо менее известно то, что ему после окончания войны и разделения Германии было в виде исключения разрешено сохранить свой австрийский паспорт – иными словами, Кнепплер был единственным музыковедом бывшей ГДР, кто мог беспрепятственно ездить на Запад, общаться с коллегами по ту сторону Берлинской стены, участвовать в форумах и конференциях и знакомиться со всеми книжными новинками [15, с. 502]. Не останавливаясь здесь на особенностях подхода Кнепплера и его коллег к музыковедению в целом, кратко коснемся особенностей его историографии – именно в аспекте периодизации истории музыки.

Как указывает Э. Шреффлер, Кнепплер потратил двадцать лет работы на то, чтобы по-новому написать историю музыки. Его двухтомная «История музыки XIX века» представляла собой начало шеститомного (так и не оконченного) труда, охватывавшего период с Французской революции 1789 г. до современности (предположительно он должен был завершиться 1989 годом). Выбрав названный временной отрезок и трактуя его как **единый этап**, восточногерманский музыковед демонстративно отверг традиционное деление на эпохи и стили, вместо этого структурируя счет времени в соответствии с политическими переворотами и экономическими переменами. В другой своей работе, имеющей красноречивое название «История как путь к пониманию музыки», Кнепплер рассматривал музыку как неотъемлемый элемент человеческого общества, требующий исторического изучения, стремился раскрыть, как она функционирует и бытует в обществе, а также утверждал, что «без рассмотрения генезиса музыки нельзя полностью понять ее сущность» [15, с. 505].

Представляется, что тем самым Кнепплер стремился показать первичные, подлинные причины, вызывавшие эволюцию музыки как искусства и преодолеть пассивно-созерцательный (как принято было выражаться ранее) характер прежней науки. Именно здесь – принципиальное отличие позиций Кнепплера и Дальхауза: если первый из них всячески стремился подчеркнуть экономическую и социальную обусловленность музыки, то второй, наоборот, настаивал на идее ее художественной автономии.

Подытоживая сказанное выше, отметим следующее. Очевидно, что универсальной, учитывающей все особенности музыкального искусства модели его периодизации, нет и быть не может: лучшим доказательством служит изучение **многих различных вариантов** таких моделей. Диалектика прерывного и непрерывного, общего и частного, определяющего и определяемого, абстрактного и конкретного, улавливаемая музыковедами разных стран и времен, ставящими перед собой каждый раз новые задачи, стремящимися **осмысливать и различать**, неизбежно станет причиной появления очередного варианта исторического деления эволюции музыкального искусства.

#### Библиографический список

1. Боров, Ю.Б. Эстетика: в 2 т. – Смоленск, 1997. – Т. 2.
2. Hochradner, Th. Probleme der Periodisierung von Musikgeschichte // Acta Musicologica. – 1995. – Vol. 67.
3. Kiesewetter, R.G. Geschichte der europäisch-abendländischen oder unserer heutigen Musik. – Leipzig, 1834.
4. Sachs, C. Kunstgeschichtliche Wege zur Musikwissenschaft // Archiv für Musikwissenschaft. – 1918. – Bd. 1.
5. Handbuch der Musikwissenschaft / hrsg. v. E. Bücken. 10 Bände. – 1927-1934.
6. Lorenz, A. Abendländische Musikgeschichte im Rhythmus der Generationen. – Berlin, 1928.
7. Pinder, W. Das Problem der Generationen in der Kunstgeschichte Europas. – München, 1961.
8. Gurlitt, W. Epochengliederung in der Musikgeschichte // W. Gurlitt. Musikgeschichte und Gegenwart, Teil I: Von musikgeschichtlichen Epochen / hrsg. von H.H. Eggebrecht. – Wiesbaden, 1966.
9. Холопов, Ю. Изменяющееся и неизменное в эволюции музыкального мышления // Проблемы традиций и новаторства в современной музыке. – М., 1982.
10. Neues Handbuch der Musikwissenschaft / hrsg. v. C. Dahlhaus, H. Danuser. 13 Bände. – 1980-1995.
11. Dahlhaus, C. Die Musik des 19. Jahrhunderts. Neues Handbuch der Musikwissenschaft, Bd. 6. – Wiesbaden und Laaber, 1980.
12. Schwab, H.W. Musikgeschichtsschreibung und das Plädoyer von Carl Dahlhaus für eine Strukturgeschichte // Dansk Erbog for Musikforskning. – 1983. – XIV.
13. Дальхауз, К. «Новая музыка» как историческая категория / пер. с нем. Н. Власовой // Музыкальная академия. – 1996. – № 3–4.
14. Dahlhaus, C. Die Musik des 18. Jahrhunderts // Neues Handbuch der Musikwissenschaft. Bd. 5. – Wiesbaden und Laaber, 1985.
15. Shreffler, Anne C. Dahlhaus, Knepler, and Ideologies of Music History // The Journal of Musicology. – 2003. – 20/4.



## Bibliography

1. Borev, Yu.B. Ehstetika: v 2 t. – Smolensk, 1997. – Т. 2.
2. Hochradner, Th. Probleme der Periodisierung von Musikgeschichte // Acta Musicologica. – 1995. – Vol. 67.
3. Kiesewetter, R.G. Geschichte der europaisch-abendlandischen oder unserer heutigen Musik. – Leipzig, 1834.
4. Sachs, C. Kunstgeschichtliche Wege zur Musikwissenschaft // Archiv für Musikwissenschaft. – 1918. – Bd.1.
5. Handbuch der Musikwissenschaft / hrsg. v. E. Bucken. 10 Bände. – 1927-1934.
6. Lorenz, A. Abendlandische Musikgeschichte im Rhythmus der Generationen. – Berlin, 1928.
7. Pinder, W. Das Problem der Generationen in der Kunstgeschichte Europas. – München, 1961.
8. Gurlitt, W. Epochengliederung in der Musikgeschichte // W. Gurlitt. Musikgeschichte und Gegenwart, Theil I: Von musikgeschichtlichen Epochen / hrsg. von H.H. Eggebrecht. – Wiesbaden, 1966.
9. Kholopov, Yu. Izmenyayutseesya i neizmennoe v ehvolucii muzikalnogo mihsleniya // Problemih traditsiy i novatorstva v sovremennoy muzike. – M., 1982.
10. Neues Handbuch der Musikwissenschaft / hrsg. v. C. Dahlhaus, H. Danuser. 13 Bände. – 1980-1995.
11. Dahlhaus, C. Die Musik des 19. Jahrhunderts. Neues Handbuch der Musikwissenschaft, Bd. 6. – Wiesbaden und Laaber, 1980.
12. Schwab, H.W. Musikgeschichtsschreibung und das Pladoyer von Carl Dahlhaus für eine Strukturgeschichte // Dansk Arbog for Musikforskning. – 1983. – XIV.
13. Daljkhauz, K. «Novaya muzihka» kak istoricheskaya kategoriya / per. s nem. N. Vlasovoy // Muzikalnaya akademiya. – 1996. – № 3–4.
14. Dahlhaus, C. Die Musik des 18. Jahrhunderts // Neues Handbuch der Musikwissenschaft. Bd. 5. – Wiesbaden und Laaber, 1985.
15. Shreffler, Anne C. Dahlhaus, Knepler, and Ideologies of Music History // The Journal of Musicology. – 2003. – 20/4.

*Статья поступила в редакцию 22.07.14*

# Раздел 5

## ИСТОРИЯ

Редакторы раздела:

НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ – доктор исторических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета, академик РАГН (г. Горно-Алтайск)

ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН – доктор, исторических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 908

*Lokteva M.N. EVERYDAY LIFE AND FREE TIME OF REGIONAL STUDENTS IN 1990s (BASED ON THE SOUTH URALS).* The paper discloses the main forms of implementation of free time as well as business life of students in the Southern Urals in 1990s. In the process of analyzing a wide evidence base the author of the paper identifies common and different features of these aspects in comparison with the previous period of 80s. The basic difficulty in the sector of services is distinguished and their role in the professional development of the student is named.

*Key words: life, free time, leisure.*

*М.Н. Локтева, аспирант каф. отечественной истории и права Челябинского гос. педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: Mara-lokteva@yandex.ru*

### БЫТ, СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ И ДОСУГ РЕГИОНАЛЬНОГО СТУДЕНЧЕСТВА В 1990-Е ГОДЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЮЖНОГО УРАЛА)

В работе раскрыты основные формы реализации свободного времени и досуга, а также организация быта студентов Южного Урала в 1990-е гг. В процессе анализа широкой документальной базы выделены общие и отличные черты данных аспектов в сравнении с предыдущим периодом 80-х гг. Выявлены основные трудности материально-бытового обслуживания и их роль в профессиональном становлении студента.

*Ключевые слова: быт, свободное время, досуг, Южный Урал.*

В 1990-е гг. в российском обществе происходили существенные изменения социальных и экономических условий жизни людей. Студенчество в силу начального этапа формирования моральных и культурных черт было наиболее подвержено влиянию новых тенденций, проникавших в страну вместе со сменой политического устройства. Оно быстро и чутко реагировало на все события, происходившие в государстве, и в значительной степени являлось индикатором настроения общества. В первую очередь это нашло отражение во внешнем облике и формах поведения, изменении интересов и увлечений, что составляет в совокупности культурное пространство студенчества.

Важными аспектами этого пространства выступают быт, свободное время и досуг. Из *диаграммы 1* можно выделить фактическое распределение времени суток студентов Южного Урала в 1990-е гг., определявшее содержание их культурного пространства. Значительная часть дня у студентов уходила на свободное время (26%), 11% – на решение бытовых проблем как совокупности связей и отношений, служащих удовлетворению материальных потребностей в пище, одежде, жилье и обеспечению душевного комфорта в повседневной жизни [1] и 2% оставалось на досуговое время проведение.

Бытовые проблемы в данный период принимали особое значение, перед региональными вузами, как и центральными университетами России [5, с. 261], встала задача помочь студентам, основная масса которых была выходцами из районных центров и сельской местности [6, с. 57-61].

Основной формой экономической поддержки студентов руководством вузов являлись – стипендии за хорошую и отличную учебу и предоставление общежития иногородним. Стипен-

дия была основным источником средств лишь для 1/3 успевающих студентов в силу ее небольшого размера. В начале десятилетия 90,7% студентов крупных вузов региона получали стипендию. Во второй половине 1990-х гг. наблюдалось явное снижение – на 28%. Причем в технических вузах – на 44,6%, в гуманитарных – на 16,4% (см. *Таблицу 1*).

Весьма существенным источником являлась заработная плата, которую в изучаемый период имели 13% студентов. Меньше всего (7-8%) студентов, имеющих стабильный заработок, обучались в педагогическом и агроинженерном вузах, более всего (16-18%) – в медицинском университете. Стройотряды утрачивали значение в качестве источников средства существования. Их роль (2%) была сопоставима с прибылью от перепродажи товаров, теневого бизнеса и других «новых» видов получения доходов. Конкретные показатели источников дохода студентов Южного Урала представлены в *Таблице 2*.

Чаще всего студенты устраивались на работу по двум причинам. Первая – это необходимость к материальной самостоятельности и обеспеченности. Вторая – это возможность получить трудовой опыт. Эта необходимость приобрела свою актуальность в связи с изменениями в высшей школе России, в частности, из-за прекращения существования системы практик на различных предприятиях. Работодатель стал отдавать предпочтение на рынке труда опытным работникам, что, естественно, препятствовало реализации выпускников вузов, не имеющих опыта работы. Студент, понимая, что в изменившихся экономических условиях он не сможет полностью реализовать полученные знания, стал использовать возможность получить трудовую практику до окончания учебы [5, с. 263-264].

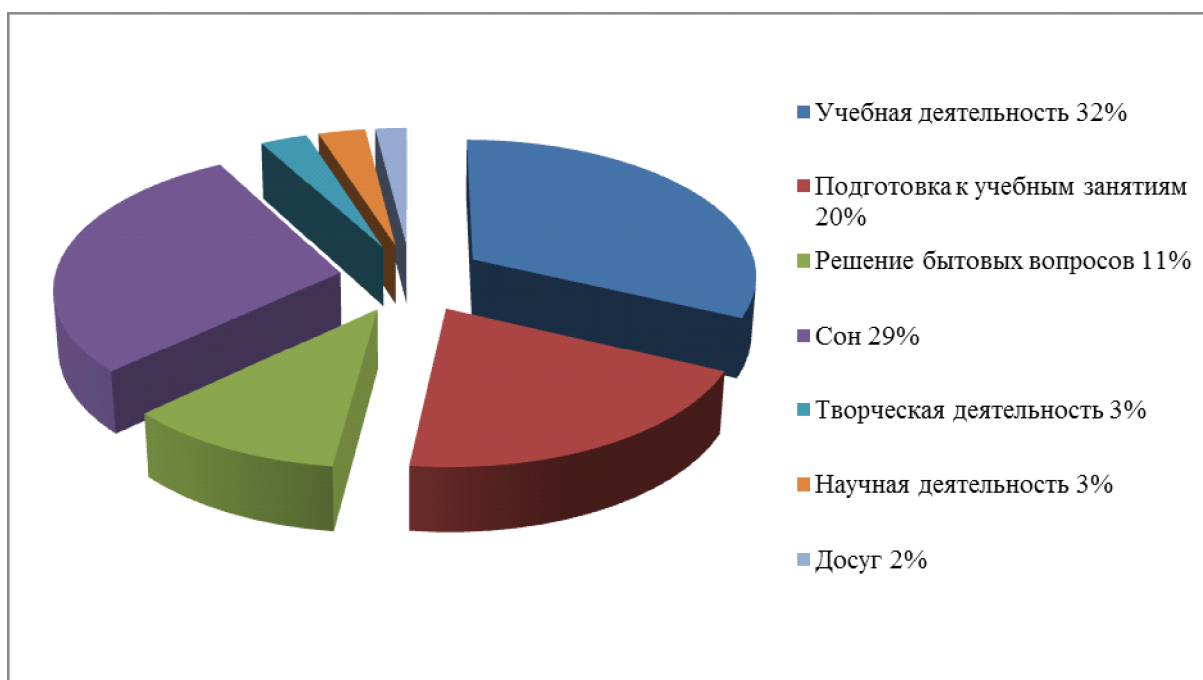


Рис. 1. Культурное пространство студентов в 90-е гг. на Южном Урале [2; 3; 4, с. 55]

Таблица 1

Студенты, получавшие стипендию в вузах Южного Урала в 1991-1997 гг. (в %) [7, с. 3]

Вузы	1990 – 1992 гг.	1996 – 1997 гг.
Всего по области	90,7	62,7
Южно-Уральский государственный университет (далее – ЮУрГУ)	79,2	46,5
Челябинский государственный университет (далее – ЧелГУ)	97	53,5
Институт коммерции	93,5	28,5
Челябинский государственный педагогический университет (далее – ЧГПУ)	95,8	85,8
Челябинская государственная академия культуры и искусства (далее – ЧГАКИ)	94,0	77,1
Челябинская государственная агроинженерная академия (далее – ЧГАА)	100	55,3
Южно-Уральский государственный Медицинский университет (далее – ЮУГМУ)	97,8	92,1
Уральский государственный университет физической культуры (далее – УралГУФК)	91,5	57,6
Магнитогорский государственный университет (далее МаГУ)	93,2	80,1
Музыкально-педагогический институт им. М.И. Глинки	95,2	80,1
Уральская государственная академия ветеринарной медицины (далее – УГАВМ)	99,5	90,2

После событий начала 1990-х гг. доля работающих студентов, выросла в несколько раз. Как говорил известный юморист, «раньше студенты учились и подрабатывали, а теперь работают и подучиваются». Так, по данным Т.Э. Петровой, подрабатывали 77% студентов технических факультетов, 72% – экономических, 83% – гуманитарных; на I курсе работали 40% студентов, на II – 54%, на III – 81%, на IV – 74%, на V – 77%; две трети из них работали постоянно [9, с. 138].

Среди работающих студентов преобладали юноши, примерно в половину. Дополнительный доход имел каждый пятый, среди юношей это 27%, а среди девушек – 14% [10, с. 87-89].

Большинство студентов в изучаемый период на Южном Урале нуждалось в общежитии. Руководству вузов региона в целом удалось решить данную проблему, что отражено в Таблице 3.

Сравнивая показатели обеспеченности общежитиями студентов южно-уральского региона с центральными в 1980-е гг., можно отметить примерное их равенство [12]. Наиболее успешной ситуация обстоит в изучаемом регионе в сравнении с некоторыми другими, например сибирским (менее 40%) [13, с. 228].

В некоторых университетах ректорат делегировал полномочия по заселению и контролю по условиям проживания студентов деканатам. Так, в 1991 г. в УГАВМ было принято подобное решение, а также введена должность заместителя декана по работе в общежитиях. Они совместно со студенческим самоуправлением решали вопросы быта и другие насущные проблемы в общежитиях [14]. Студенты своими руками приводили в порядок не только комнаты, но и места общего пользования, внутренние дворы [15, с. 99-100].

Важной стороной быта студентов, особенно иногородних, являлась организация общественного питания. Те, кто жил далеко от дома, питался недорогими полуфабрикатами. В рационе питания этих студентов преобладали, как правило, лапша, картофель быстрого приготовления и другая готовая продукция. К сожалению, нередко были случаи отравления этой пищей [16].

В утреннее и дневное учебное время часто посещаемыми местами приема пищи студентов были столовые и буфеты. Их услугами пользовались (на примере ЧелГУ) ежедневно до 46,7% студентов, 2-3 раза в день – до 32,7%. По данным вузовских СМИ, в частности «Молодого учителя» (ЧГПУ) и «Челя-

Таблица 2  
Источники дохода студентов Южного Урала в 1990-е гг. (в %) [8; 9, с. 137]

Источник дохода	Основной	Неосновной	Такого нет
Стипендия	28	67	5
Помощь родителей	72	22	6
Зарплата	13	7	80
Стройотряд	2	4	94
Разовые заработки	9	26	65
Перепродажа товаров	2	5	93
Прибыль от акций, вкладов	2	8	90
Незаконный бизнес	2	3	95
Материальная помощь	1	7	92
Пенсии, пособия	3	5	92
Что-то еще	8	92	0

бинского университета» (ЧелГУ), в начале 1990-х гг. нередко наблюдались жалобы на качество пищи [17, с. 1, 18]. Ассортимент столовых и буфетов вузов был неполноценным в связи с дефицитом и дороговизной продуктов. На витринах обычно были представлены «много пирожных, коржей, блинчиков с яблоками и мясом» [19, с. 4]. В ассортименте явно не хватало овощных и фруктовых блюд, молочной продукции.

Руководство вузами, деканы и преподаватели не были равнодушными к жизненно важным проблемам студентов. На факультете начальных классов ЧГПУ (декан – Н.В. Овчинникова) каждый вторник на протяжении всех 1990-х гг. проводились «витаминные дни», в ходе которых студентам и преподавателям бесплатно раздавалась пища. Призыв декана нашел живой отклик у родителей студентов, которые помогали яблоками, морковью, свеклой, капустой, помидорами и другими продуктами [20].

В целом условия проживания и обучения были далеки от комфорта, но, несмотря на это, большинство студентов были удовлетворены бытовыми условиями в вузе (73%) и взаимоотношениями в группе (69%), что говорит об их позитивном жизненном настрое [8; 21, с. 9].

Нельзя обойти вниманием и такую сторону жизни студентов, как создание семьи на этапе обучения. Студенческие семьи – это семьи, где студентом являлся хотя бы один из супругов. Перед молодыми людьми, решившими создать семью, в первую очередь вставали вопросы материального и жилищного характера. Выборочные социологические исследования показали, что 44% молодоженов собирались жить совместно с родителями. Остальные респонденты предполагали жить на частной квартире или в общежитии. Около 80% вступающих в брак надеялись получать материальную помощь от родителей, что указывает на экономическую и социальную несамостоятельность студенческой молодежи [22, с. 63].

Относительно новым и достаточно широко распространенным явлением стало создание семьи без юридического оформления, т. е. «гражданского брака». Одной из причин этого являлась необеспеченность жильем, отсутствие постоянной работы и не законченное обучение. Сказывалось и влияние западной культуры, с ее легкостью, относящейся к узакониванию отношений. Поспешность с регистрацией брака, по мнению некоторых студентов, «не ведет к созданию устойчивых семей и лишь увеличивает число разводов» [6, с. 57]. В связи с этим большинство студенческих семей не спешили обзаводиться потомством.

Весомую часть суток студентов занимало свободное время, под которым понимают часть внеучебного или внерабочего времени, остающуюся у человека за вычетом разного рода непреложных, необходимых затрат [23, с. 24]. У студенческой молодежи оно включало в себя подготовку к учебным занятиям (20%), творческую (3%) и научную деятельность (3%) (см. рис. 1). Свободное время является одним из важных средств формирования личности молодого человека. Оно непосредственно влияет на его производственную трудовую сферу деятельности, ибо в условиях свободного времени наиболее благоприятно происходят рекреационно-восстановительные процессы, снимающие интенсивные физические и психические нагрузки. Использование свободного времени молодежью является своеобразным индикатором ее культуры, круга духовных потребностей и интересов конкретной личности молодого человека или социальной группы.

В ЧГПУ в 1991 г. был проведен опрос студентов, показавший, что преобладающее количество респондентов (примерно 90%) время, которое они тратили на подготовку к занятиям и на самообразование, к свободному не относили. Так, студенты факультета иностранного языка ЧГПУ, уделяя подготовке к занятиям в среднем от 2 до 6 часов, отмечали, что времени для досуга, занятий любимым делом оставалось «очень мало», или «совсем не оставалось» [24]. Рассматривая вопрос внеаудиторной деятельности, мы можем отметить традиционность студентов 1990-х гг. в сравнении со студентами предшествующего десятилетия. Свободное время, включавшее в себя творчество и науку, вмещало Дни науки, круглые столы, конференции и конкурсы. Согласно результатам проведенных исследований в университетах Южного Урала в 1990-е гг. подавляющее большинство студентов было довольно состоянием и уровнем развития студенческой науки

в вузе (72%) и отношениями с преподавательским составом (75%), что свидетельствует о позитивном векторе реализации ими свободного времени [14, с. 9, 15].

Остальное время суток, оставшееся от свободного, и тесно с ним взаимосвязанное, связано с такой формой организации деятельности как досуг. Под ним понимается часть нерабочего времени, которая остается у человека после исполнения непреложных производственных обязанностей [25]. Студенты же рассматривали его как время, не связанное с учебной деятельностью и вузом вообще, и в большинстве реализовывали в походах на концерты, на дискотеки, стрельбу в тире и отдых с друзьями в кафетерии [16; 24].

В стране в целом, и в Южно Уральском регионе, в частности, в 1990-е гг. наблюдался определенный рост социально-проблемного поведения студентов [5, с. 267]. Основными причинами этого являлись невозможность найти себя в различных направлениях внеучебной творческой и научно-исследовательской деятельности, а также необходимость зарабатывать на жизнь, что в условиях рыночной экономической модели в 1990-е гг. в России, осуществлялось не всегда законными способами. Попадая в такие условия, не совсем определившийся со своими жизненными принципами студент, не всегда мог найти выход и социализироваться. Естественно, если студент начинал вести такой образ жизни, это оказывало пагубное влияние на учебу в вузе, на отношение с родителями и другими людьми, изменяло взгляды на жизнь. Среди вредных привычек молодежи отмечено курение (юноши 52,5%, девушки 34%), алкоголизм, который был наиболее распространен среди молодежи 17-18 лет (26%), наркомания и токсикомания.

Таблица 3  
Обеспеченность общежитием студентов Южного Урала в 1990-е гг. (в %) [11, с. 151]

Вузы	УГАВМ	МаГУ	ЧГПУ	ЧГАКИ	ЮУрГУ	МГТУ	ЧГАА	ЧелГУ
Студенты	100	100	99	97,9	95	94	83	72

Кроме того, в связи с распадом Советского Союза и изменением государственных границ, Южный Урал стал пограничным с Казахстаном регионом, через и на территорию которого резко увеличилось проникновение среднеазиатских наркотиков. Согласно опросам наиболее популярными видами наркотиков были анаша (27%), кокаин (28%), героин (11%), марихуана (7%), ЛСД (5%), гашиш (4%) [26]. От такого влияния было очень сложно избавиться, так как происходило массовое давление членов социальной группы на индивида.

Заслуживает внимания социальное самочувствие студентов. В основном среди учащихся вузов преобладали стабильное и мобильное настроения, в меньшей степени кризисные и негативные ожидания [27, с. 54]. Тем не менее, нередки были ситуации, свидетельствовавшие об упаднических настроениях в обществе. *Засвидетельствован случай обращения в газету «Комсомольская правда» студента Челябинского высшего военного автомобильного командно-инженерного училища имени Главного маршала бронетанковых войск П.А. Ротмистрова (далее – ЧВВАКИУ(ВИ) Арсланова Артура, в котором он описывал сложные условия нахождения среди сверстников. После изложения своей ситуации он рассказал о мысли свес-*

*ти счеты с жизнью, что показывает его неуравновешенное состояние [28].*

Таким образом, радикальные общественно-политические и социально-экономические изменения в российском обществе в 1990-е гг. оказали неоднозначное воздействие на быт, свободное время и досуг студенчества. Бытовые условия были не легкими, однако большинство учащихся были удовлетворены ими. Контингент студентов состоял в большей степени из выпускников средней школы, приехавших из сел и небольших городов областного центра. Для них значимой была родительская поддержка, но в силу материальных сложностей около двух третей студентов вынуждены были подрабатывать, что непосредственно сказывалось на их успеваемости. Тем не менее, свободное время они выкраивали и тратили на подготовку к учебным занятиям, творческую и научную деятельность. Ввиду материально-бытовых трудностей, а также большой загруженностью дня, у студентов не было возможности разнообразно и продолжительно организовывать свой досуг. Но, несмотря на сложности, в силу своего возраста и мировоззрения большинство студентов смогло преодолеть жизненные преграды и адаптироваться к современности.

#### Библиографический список

1. Быт // Социологический словарь [Э/р]. – Р/д: [http:// enc-dic.com/sociology/Byt-518.html](http://enc-dic.com/sociology/Byt-518.html)
2. Учебные планы в ЧГПУ и УГАВМ // Объединенный государственный архив Челябинской области (далее ОГАЧО). Ф. Р-1606. Оп. 1. Д. 2607. Л. 56; Архив города Троицка. Ф. Р-55. Оп. 2. Д. 1964. Л. 162.
3. Положение об организации учебного процесса в ЧГПУ [Э/р]. – Р/д: [http:// www.cspu.ru/norm.html](http://www.cspu.ru/norm.html)
4. Корешкин, И.А. Большая энциклопедия народной медицины. Золотые рецепты здоровья и долголетия / И.А. Корешкин, Е.В. Загарова. – М., 2010.
5. Голуб, А.А. Быт студентов, проживающих в общежитиях // Современные проблемы повседневной жизни студенчества. Российское студенчество: условия жизни и быта (XVIII – XXI века): сб. ст. – М., 2004.
6. Вишневский, Ю.Р. Социальный облик студенчества 90-х гг. / Ю.Р. Вишневский, Л.Я. Рубина // Социс. – 1997. – № 10.
7. Каримова, Н.Б. Высшие учебные заведения // Молодой учитель. – 1997. – № 9.
8. Исследование студенческой жизни по вопросам удовлетворенности различными сторонами жизни в вузе // Личный архив зав. социологической лабораторией ЧГПУ Е.Г. Прилуковой.
9. Петрова Т.Э. Российское студенчество и высшее образование. – М., 1995.
10. Герчиков, В.И. Феномен работающего студента вуза // Социс. – 1999. – № 8.
11. Локтева, М.Н. Облик регионального студенчества конца 2 века (по материалам Южного Урала) // XX век и Россия: общество, реформы, революции. – 2013. – Вып. 1. – Ч. 1 [Э/р]. – Р/д: [http:// sbornik.lib.smr.ru/content/files/catalog/sb20rus\\_011\\_0.pdf](http://sbornik.lib.smr.ru/content/files/catalog/sb20rus_011_0.pdf)
12. Состояние учебно-материальной базы вузов Москвы в 1960-80-е гг. // Российский государственный архив новейшей истории (далее – РГАНИ). Р. 5768. Ф. Р-5. Оп. 35. Д. 11. Л. 112.
13. Петрик, В.В. Развитие учебно-материальной базы высших учебных заведений г. Иркутска в 1960-80-е гг. // Известия Томского политехнического университета. – 2012. – № 6. – Т. 321 [Э/р]. – Р/д: [http:// cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-uchebno-materialnoy-bazy-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-g-irkutska-v-1960-1980-e-gg](http://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-uchebno-materialnoy-bazy-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-g-irkutska-v-1960-1980-e-gg)
14. Протоколы № 1-7 заседаний Ученого Совета института за 1991 г. Из раздела о воспитательной работе // Архив города Троицка. Ф. Р-55. Оп. 2. Д. 1597. Л. 52.
15. Бовкун, В.В. Общежитие в условиях аренды // Социс. – 1992. – № 3.
16. Интервью с выпускником 1996 г. факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности ЧГПУ Францевым В.П. от 15 мая 2013 г. // Личный архив автора.
17. Гаврилястый, О.Ю. Студентам не хватает мяса! // Молодой учитель. – 1991. – № 9.
18. Подшивка газеты «Челябинский университет» за 1990, 1991 гг. // ОГАЧО. Ф. Р-861. Оп. 1. Д. 1682. Л. 1; Д. 1576. Л. 16.
19. Борискина, А.С. Что ест студент? // Молодой учитель. – 1999. – № 37.
20. Интервью с деканом факультета начальных классов ЧГПУ Овчинниковой Н.В. от 4 июня 2013 г. // Личный архив автора.
21. Настоящее и будущее ЧелГУ: мнения студентов и преподавателей / В.Н. Козлов [и др.] – Челябинск, 2003.
22. Голод, С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. – СПб., 2000; Вишневский, Ю.Р., Шапка, В.Т. Студент 90-х – социокультурная динамика // Социс. – 2000. – № 12.
23. Дробийская, Е.И. Свободное время и развитие личности / Е.И. Дробийская, Э.В. Соколов. – Л., 2004.
24. Протоколы №1-10 заседаний Совета института за 1991-1992 год // ОГАЧО. Ф. Р-1606. Оп. 1. Д. 2607. Л. 56.
25. Досуг // Большая советская энциклопедия [Э/р]. – Р/д: [http:// dic.academic.ru/dic.nsf/bse/85599/Досуг](http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/85599/Досуг)
26. Доклад Комитета «Положение молодежи в Российской Федерации» 1995 г. // Государственный архив Российской Федерации. Ф. Р-10105. Оп. 1. Д. 38. Л. 7.
27. Петрова, Л.Е. Социальное самочувствие молодежи // Социс. – 2000. – № 12.
28. Письмо, адресованное редакции газеты «Комсомольская правда» г. Москва в 1992 г. от Арсланова А., студента ЧВВАИУ // Центр хранения документов общественно-политической истории Москвы (далее ЦХДОПИМ). Ф. Р-8713. Оп. 1. Д. 138. Л. 1.

#### Bibliography

1. Biht // Sociologicheskij slovarj [Eh/r]. – R/d: [http:// enc-dic.com/sociology/Byt-518.html](http://enc-dic.com/sociology/Byt-518.html)
2. Uchebnihe planih v ChGPU i UGAVM // Objhedinennij gosudarstvennij arkhiv Chelyabinskoy oblasti (dalee OGACHO). F. R-1606. Op. 1. D. 2607. L. 56; Arkhiv goroda Troicka. F. R-55. Op. 2. D. 1964. L. 162.
3. Polozhenie ob organizacii uchebnogo processa v ChGPU [Eh/r]. – R/d: [http:// www.cspu.ru/norm.html](http://www.cspu.ru/norm.html)
4. Koreshkin, I.A. Bolshaya ehnciklopediya narodnoj medicinih. Zolotihe receptih zdorovjya i dolgoletiya / I.A. Koreshkin, E.V. Zagarova. – M., 2010.
5. Golub, A.A. Biht studentov, prozhivayutikh v obtezhitiyah // Sovremennihe problemih povsednevnoj zhizni studenchestva. Rossiyskoe studenchestvo: usloviya zhizni i bihta (XVIII – XXI veka): sb. st. – M., 2004.
6. Vishnevskij, Yu.R. Socialnij oblik studenchestva 90-kh gg. / Yu.R. Vishnevskij, L.Ya. Rubina // Socis. – 1997. – № 10.
7. Karimova, N.B. Vihsshe uchebnihe zavedeniya // Molodoy uchitelj. – 1997. – № 9.
8. Issledovanie studencheskoj zhizni po voprosam udovletvorenosti razlichnimi storonami zhizni v vuze // Lichnij arkhiv zav. sociologicheskoy laboratoriej ChGPU E.G. Prilukovoy.
9. Petrova T.Eh. Rossiyskoe studenchestvo i vihsshee obrazovanie. – M., 1995.
10. Gerchikov, V.I. Fenomen rabotayutego studenta vuza // Socis. – 1999. – № 8.
11. Lokteva, M.N. Oblik regionalnogo studenchestva konca 2 veka (po materialam Yuzhnogo Urala) // XX vek i Rossiya: obthestvo, reformih, revolyucii. – 2013. – Vihp. 1. – Ch. 1 [Eh/r]. – R/d: [http:// sbornik.lib.smr.ru/content/files/catalog/sb20rus\\_011\\_0.pdf](http://sbornik.lib.smr.ru/content/files/catalog/sb20rus_011_0.pdf)

12. Sostoyanie uchebno-material'noy bazih vuzov Moskvih v 1960-80-e gg. // Rossiyskiy gosudarstvenniy arkhiv noveyshey istorii (dalee – RGANI). R. 5768. F. R-5. Op. 35. D. 11. L. 112.
13. Petrik, V.V. Razvitie uchebno-material'noy bazih vshshikh uchebnykh zavedeniy g. Irkutsk v 1960-80-e gg. // Izvestiya Tomskogo politehnicheskogo universiteta. – 2012. – № 6. – T. 321 [Eh/r]. – R/d: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-uchebno-materialnoy-bazy-vyshshih-uchebnyh-zavedeniy-g-irkutsk-v-1960-1980-e-gg>
14. Protokoli № 1-7 zasedaniy Uchenogo Soveta instituta za 1991 g. Iz razdela o vospitatel'noy rabote // Arkhiv goroda Troicka. F. R-55. Op. 2. D. 1597. L. 52.
15. Bovkun, V.V. Obtezhitie v usloviyakh arendih // Socis. – 1992. – № 3.
16. Intervyu s vhpusknikom 1996 g. fakulteta fizicheskoy kul'turi i bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti ChGPU Francevih V.P. ot 15 maya 2013 g. // Lichniy arkhiv avtora.
17. Gavril'yastihy, O.Yu. Studentam ne khvataet myasa! // Molodoy uchitel'. – 1991. – № 9.
18. Podshivka gazetih «Chelyabinskiy universitet» za 1990, 1991 gg. // OGACHO. F. R-861. Op. 1. D. 1682. L. 1; D. 1576. L. 16.
19. Boriskina, A.S. Chto est student? // Molodoy uchitel'. – 1999. – № 37.
20. Intervyu s dekanom fakulteta nachal'nykh klassov ChGPU Ovchinnikovoy N.V. ot 4 iyunya 2013 g. // Lichniy arkhiv avtora.
21. Nastoyathee i buduthee ChelGU: mneniya studentov i prepodavateley / V.N. Kozlov [i dr.] – Chelyabinsk, 2003.
22. Golod, S.I. Semiya i brak: istoriko-sociologicheskii analiz. – SPb., 2000; Vishnevskiy, Yu.R., Shapka, V.T. Student 90-kh – sociokul'turnaya dinamika // Socis. – 2000. – № 12.
23. Drob'yanskaya, E.I. Svobodnoe vremya i razvitie lichnosti / E.I. Drob'yanskaya, E.V. Sokolov. – L., 2004.
24. Protokoli №1-10 zasedaniy Soveta instituta za 1991-1992 god // OGACHO. F. R-1606. Op. 1. D. 2607. L. 56.
25. Dosug // Bol'shaya sovetskaya ehnciklopediya [Eh/r]. – R/d: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/85599/Dosug>
26. Doklad Komiteta «Polozhenie molodezhi v Rossiyskoy Federacii» 1995 g. // Gosudarstvenniy arkhiv Rossiyskoy Federacii. F. R-10105. Op. 1. D. 38. L. 7.
27. Petrova, L.E. Social'noe samochuvstvie molodezhi // Socis. – 2000. – № 12.
28. Pis'mo, adresovannoe redakcii gazetih «Komsomolskaya pravda» g. Moskva v 1992 g. ot Arslanova A., studenta ChVVAIU // Centr khraneniya dokumentov obshchestvenno-politicheskoy istorii Moskvih (dalee CKHDOPI). F. R-8713. Op. 1. D. 138. L. 1.

*Статья поступила в редакцию 05.04.14*

УДК 94(571.16)«189/192»:(27)

*Mezentsev R.V. OLD BELIEVERS OF BIYSK-TELETSKOYE LAKE PLAIN FOLKS IN THE XIX-XX CENTURIES.*

The article, based on published and archival documents, studies a process of meeting of Old Believers with Biysk-Teletskoye Lake Plain folks at the turn of XIX-XX centuries.

**Key words:** development of Siberia, Russian immigrants, Russian Orthodox Church, Old Believers, Nikon conversion, “bespopovtsy”, Teletskaya Plain folk.

**Р.В. Мезенцев**, канд. ист. наук, доц. декан ф-та истории и права АГАО  
им. В. М. Шукина, г. Бийск, E-mail: [if@biysk.ru](mailto:if@biysk.ru)

## СТАРООБРЯДЦЫ БИЙСКО-ПРИТЕЛЕЦКОЙ ЧЕРНИ НА РУБЕЖЕ XIX-XX ВВ.

В статье, на основе опубликованных материалов и архивных документов, освещен процесс освоения старообрядцами Бийско-Прителецкой черни на рубеже XIX-XX вв.

**Ключевые слова:** Освоение Сибири, русские переселенцы, Русская Православная церковь, старообрядчество, Никоновские преобразования, «беспоповцы», Прителецкая чернь.

История алтайского старообрядчества, по свидетельству исследователей, была теснейшим образом связана с освоением Сибири русскими переселенцами. Наиболее представительными среди них были старообрядцы как поповских, так и беспоповских согласий. Последние, как известно, возникли в 90-е гг. XVII в. в результате смерти священников «старого» рукоположения, т.е. поставленных Русской Православной церковью до Никонского патриаршества (т.е. до середины XVII в.). Именно они именовали себя «древлеправославными христианами иже священства не приемлющие», т.е. не приняли «новшества» патриарха Никона, в силу чего они остались совершенно без священников и потому стали именоваться в быту «беспоповцами». Вместе с иереями они лишились и многих церковных таинств, в частности, причащения, миропомазания, брака, елеосвящения и др. Потому исполнение большинства таинств у них взяли на себя выборные миряне.

Суть вероучения беспоповцев заключалась в идее об уже свершившемся воцарении «антихриста». Отсюда и убеждение в том, что прервалась благодать священства и прекратилась церковная иерархия. Проповедь духовного «антихриста» трактовалась ими обычно как совокупность ересей, проникших в Русскую Православную церковь. Они отвергали «никонианскую» хиротонию, а также необходимость священства для спасения души, ибо истинное духовенство, по их мнению, истреблено «антихристом» [1, с. 719].

В Бийско-Прителецкой черни беспоповское согласие было представлено «часовенным» или «стариковским» толком (с XVIII в.). Из легенд известно, что в горах на Телецком озере имелись скиты «стариковцев». Однако некоторые исследователи старо-

обрядчества считают, что они занимали промежуточное положение между поповским и беспоповским согласиями.

«Стариковцы», как известно, отличались своеобразием представлений и строгостью нравов (самоназвание толка – «стариковина»). Многие из них отказывались от участия в мирских делах, старались жить натуральным хозяйством. «Стариковцы» имели отдельную посуду, чтобы не оскверниться через общую трапезу с мирскими людьми. Они же не принимали технические изобретения, считая их «бесовскими». Им также были свойственны обрядовые особенности. В частности, причащаясь, «стариковцы» пользовались не просфорами, а Богоявленской водой, а на Пасху – яйцом, пролежавшим год перед иконами, т.е. со дня прошлой Пасхи. При переходе в «стариковину» «никониане» должны были «крещаемы заново», а старообрядцев – «поповцев» только докрещивали, с отречением от ереси. По свидетельству «стариковцев», для принятия их веры прежде, чем креститься, необходимо было три года учить устав. Так как в евангельской притче о хозяине и садовнике, три года ухаживавшем за деревом, оно зацвело только на четвертый год.

Духовным руководителем «стариковской» общины являлся настоятель. По словам адептов, настоятель – почти как священник. Он имел право отсаживать от собора, сводить жениха и невесту. Все проблемы решали собором (т.е. общиной) на духовной беседе, в том числе и догматические. Например, такие, как отпечение умерших без покаяния. «Стариковцы» сознательно не распространяли свою веру. «Веру свою надо скрывать, чтобы посторонние не осмелили Писания, не считали все, что там написано, за сказки и небылицы. Вера наша от этого не погибнет, только истончится и вытянется в ниточку», – утверждали члены общины.

«Часовенный» толк (стариковщина – одно из его самоназваний) именовалась так вследствие совершения службы в лишенных алтарей часовнях. Важным отличительным принципом их догматики являлся отказ от перекрещивания перешедших в «стариковщину» старообрядцев иных согласий [2].

Другая часть старообрядцев – «поповцы» – принимали «беглых» священников из Русской Православной церкви. При этом с самого начала раскола в последней они не оставляли мысли «залучить» к себе архиерея. Попытки, предпринятые ими в XVIII в., увы, не увенчались успехом. Особенно остро эта проблема встала в первую половину XIX в., когда правительство издало ряд законодательных актов, запрещавших прием «беглых» попов. Вопрос о необходимости восстановления в старообрядческой Церкви трехчинной иерархии обсуждался в Москве, Петербурге, Стародубье, на Керженце, Ветке, Иргизе и других центрах староверия. Было решено послать на Восток на поиски архиерея доверенных лиц – иноков Павла (Великодворского) и Олимпия (Милорадова (он же Зверев)).

Экспедиция старообрядческих делегатов увенчалась успехом: в Константинополе они познакомились с бывшим босносараевским митрополитом Амвросием (Поповичем). Он согласился присоединиться к «древлеправославию» и переехал на территорию Австрии в монастырь, расположенный близ местечка Белая Криница. 28 октября 1846 г. «вдовство» старообрядческой Церкви окончилось: митрополит был присоединен к староверию. Новое поповское согласие получило название «Белокриницкой иерархии («австрийцы»))». Тем самым старообрядческая церковь обрела собственного епископа, наделенного правом рукополагать служителей в священнический сан.

В России архиереи Белокриницкой иерархии по разным причинам смогли появиться не ранее 1849 г. Первым, в сане епископа Симбирского, прибыл Софроний (московский мещанин Степан Трофимович Жиров; который был поставлен во епископа 3 января 1849 г. митрополитом Кириллом). Вскоре по прибытии из Австрии, Софроний совершил поездку по стране (естественно нелегально). По пути он занимался «подбором кадров» для руководства общинами нового согласия. Особенно «плодотворным» оно было в Пермской губернии. По отчету Пермского губернатора, в 1850 г. здесь проживало около 72 тыс. «раскольников разных сект и толков» [3]. В эти годы отмечается и распространение белокриницкого священства среди алтайских «поляков», а пермские раскольники – переселенцы – во многом определяли положение «австрийцев» в Бийско-Прителецкой черни. Так, здесь в 1894 г. из всех черневых отделений Алтайской Духовной миссии (АДМ), раскольники проживали только в одном – Макарьевском и то в количестве всего 150 душ обоего пола [4, с. 84-85]. Но через каких-то восемь лет ситуация с численностью «ревнителей древлеправославия» в крае изменилась коренным образом. Из шести северных отделений АДМ более половины из них «заразились» расколом. Так, в Кебезенском отделении их насчитывалось тогда 427 человек, Макарьевском – 396, Паспаульском – 166 и Тайнинском – 608 [5, с. 8-9]. Большинство «староверов» являлись переселенцами поповского направления «австрийского» согласия. Лишь деревни Левобережья Бии и Прителечья оставались верны «стариковщине». Таковой была деревня Пьянково, где размещалось до восьмидесяти дворов раскольников. В ней проживал и Григорий Завьялов известный, как наставник «стариковщинской» секты. Никто этой деревней не заведовал: ни Кебезенский, ни Тайнинский миссионер, и не было о ней сведений в «Братстве Святого Димитрия». «От раскольников веяло холодом, – вспоминал в своих путевых заметках епископ Томский и Барнаульский Макарий: и все выглядело мрачно, как мрачен, был самый день; но живут [стариковцы] зажиточно, – дома хорошие, имеют много скота [6, с. 49].

Однако после манифеста 17 октября 1905 г. о даровании свобод русскому народу, подняли голову и раскольники – «австрийцы». Они стали строить церкви, торжественно святить их архиерейским служением, их же священники начали устраивать крестные ходы, не отказывались они совершать требы и у православных, особенно браки. Из-за браков нередко происходили пререкания у причтов с прихожанами по поводу требования законных документов. А у «австрийских» священников венчали браки без всяких документов. Легкость брачного соприкосновения у «австрийских» лжеиереев частенько смущала даже православных русских из тех, кои издавна имели некоторую склонность к расколу. Были случаи венчания православных подростков

«австрийскими» священниками. Все это, конечно, не радовало миссионеров и приносило им лишнюю горечь в служении. Открытая проповедь раскола разных толков делало население равнодушным к религии. В соседстве с расколом крестьяне и далее «черневые татары», хотя не уклонялись в раскол, но, тем не менее, охладевали к храму, к службе, «небрегли об обязанностях христианина». Увещания священников таковых часто парализовались влиянием соседей расколовождей. Особенно такого центра «австрийского» раскола в Бийской черни как в Тайнинском отделении, где их скопилось к тому времени до 1181 души обоего пола. Здесь в самом миссионерском стане – Тайне, у «австрийцев» имелся благоустроенный храм с колокольным звоном, сюда же часто наезжал и их лжеепископ. Много нужно было иметь такта, чтобы не уронить достоинство православного священника в глазах раскольников и немало мужества, чтобы бороться с преобладающим по количеству и сильным по материальному благосостоянию расколом. Отец Алексей (Петропавловский) часто устраивал в школе беседы с православными для укрепления их в истинах Православия, старался о благолепии храма, истовом богослужении и главное внимание обращал на школу. На собранные миссионером пожертвования он отремонтировал храм: покрыл его крышу железом, обшил и выкрасил стены. Устроил вокруг церкви ограду. Несомненно, что все это вместе взятое производило приятное впечатление на людей. Не желая уступать «австрийцам» в благозвучии колокольного звона, батюшка приобрел «стройный и мелодичный ряд». Он же устроил ученический хор, а главное – сумел расположить местного жителя Голованова к постройке новой школы с железной крышей, довольно светлой и обширной. Ее появление обрело «симпатию» местных жителей, причем не только православных, но и раскольников. Несмотря на то, что в селе Тайне имелось две раскольнических школы, в миссионерской школе у о. Алексея обучалось восемь раскольнических детей, кроме двадцати четырех православных [7, с. 28-29].

В 1908 году в Тайнинском и Макарьевском отделениях приверженцев «белокриницы» перевалило за 2000 человек. Раскольников в Кебезенском отделении насчитывалось до 130 дворов, держатели которых прибыли все из Пермской губернии. В том году АДМ понесла «урон» – две семьи православных перешли в этом же году в раскол, а именно: дочь Алексея Казанцева, ктитора церкви в Турочаке, и солдатка – вдова, мать пяти детей [9, с. 26]. Это обстоятельство заставило священников Кебезенского и Макарьевского приходов зорче наблюдать за расколом. Не секрет, что в его темной среде совершалось много таких деяний, раскрытие которых, несомненно, заставило бы всякого человека посерьезнее взглянуть на эти религиозные общины и многих бы удержало от разного рода «соблазнов». Так, Макарьевский миссионер со слов очевидца изложил следующий факт: «В Марте месяце, в деревне Коже помер стариковщинский наставник Трифон Рогожников. При смерти Рогожникова находились все его родственники – раскольники и в числе их один православный, который передал мне следующее: Рогожников подзывает к себе старшего сына и говорит ему: слушай, запрягай коня и поезжай в Макарьевское за священником. Я хочу перед смертью покаяться в своих грехах пред истовым (т.е. настоящим – Авт.) священником. Хотя я был вашим наставником и соблазнял вас не слушать и не ходить в церковь православную, но знайте, что без церкви православной и без принятия Святых Тайн спастись нельзя. Я вас, братцы обманывал, чтобы нажить состояние, которое, как видите, я и нажил и оставляю вам, мои дети. Но знайте, оно меня погубит, так как я много погубил душ, которые отвратил от Святой Церкви и ее таинств, я сделался уже слугою дьявола. Но чтобы мне избавиться от него, – ты съезди за священником в Приселок. Стоящие вокруг кровати умирающего раскольники говорили: он бредит, не слушай ты его; он хочет погубить свою душу, когда тебя посылает за никонианским попом. Нет, родные мои, янисколько не брежу, а говорю сущую правду... Что ты, дедушка Трифон! – загалдела родня, – на что тебе приселкового попа, лучше съездить в Кутобай за отцом Иваном. – Нет, нет мне его не нужно, застал больно; он такой же обманщик, как и я. Съездите, пожалуйста, в Приселок. – Не слушайте его, он в жару бредит, – опять заговорили раскольники. – Бог вас накажет, – сказал Трифон младшему сыну, – за то, что вы не послушались отца. С этими словами Трифон помер [8, с. 3-6].

Непростыми были отношения не только между членами толка, но и с другими согласиями. «В августе месяце в деревню Кожу приезжали два лжеиерея австрийских, – вспоминал Макарьевский миссионер, – которые вели беседу со стариковцами, между прочим, тут были и православные. Австрийский лжеиерей сказал стариковцам: «Вы погибаете без церкви и ее таинств». Стариковец Шмаков на это ему ответил: «А вы разве сами – то не погибаете? У вас также нет церкви; хотя она у вас и есть, но она незаконная, вы иереи незаконные, неправильно рукоположенные; а еще говорите, что мы погибает; сначала вы подумайте о себе, а потом уже и нас учите». – Нет, Кирилло Андреич, – возразил австриец, – у нас церковь древлеправославная, от времен апостолов». – «А как же так: до Никона патриарха на Руси была одна церковь, а после Никона разделилась она на двое. Так нам известно, что у вас не осталось епископа, и вы поехали искать его в Грецию и вот там – де за деньги и купили Амвросия. А ты говоришь, что со времен апостолов», – парировал Шмаков». – Да ведь Амвросий правильно рукоположен в Греции, а у нас вера – то от греков, – сказал австриец. – «Мало – ли, что от греков, но ведь Амвросий бежал от своей церкви, как нам известно, нет, мы лучше пойдем к православным, чем к вам; мы сами хорошо знаем, что погибает без церкви, но только к вашей – не пойдем». – «Ты слушай, – сказал один из собеседников, австриец, – у Никонияны попы – то обдирают с живых и мертвых, а у нас этого нет». – Ну, так не говори, – возмутился Шмаков, – что ваши попы ничего не берут, а откуда же у Кутобайского попа взялось 22 коровы дойных? Они не с неба же пали, а он еще году не живет. Мне известно, что к мирскому попу идущие на исповедь, кто даст – ладно, а не даст – тоже. Но к нашему попу надо идти не с пустыми руками, а то и прощенную не даст». – После этого у них на беседе поднялся такой шум, что они чуть было, не передрались.

«В этой же деревне, – продолжал миссионер, – наставником был крестьянин Беркутов, который выдал свою дочь замуж: конечно, за своего единоверца. Для этого наставник, немалое время сводил свою дочь с женихом. Однако в конце августа месяца дочь его убежала от своего мужа и заявила отцу, что жить со своим мужем, она не будет. Беркутов вынужден был принять дочь к себе. Однако пасомые его узнали, что дочь его вернулась от мужа и живет у отца. Они собрались на сходку и порешили отказать Беркутову от наставничества за то, что он принял свою дочь обратно. Беркутов кое – как умолил своих пасомых, чтобы они оставили его на месте. Стариковцы согласились, но при условии: он возвращает дочь к своему мужу. Одна-

ко дочь «забастовала» и заявила отцу и прочим стариковцам: «Я ваш брак не признаю. Если вы желаете, чтобы я возвратилась к мужу – то пусть он повенчается со мною в православной церкви; тогда он мне будет муж, а я ему жена». Но родители мужа воспротивились этому. Но дочь наставника стояла на своем и они и порешили ее прогнать. Она вынуждена была жить в деревне Кутобай, у православных» [9, с.43-44].

С одной стороны, конец XIX – начало XX в. стало наиболее благоприятным периодом в истории черневого старообрядчества. Это было время развития обрядовой практики, осмысление догматических вопросов староверия, формирование библиотек духовной литературы, функционирование старообрядческих школ и храмов, в которых обучали церковно-славянскому языку и крюковому пению, способствовавшим сохранению богослужебных традиций. Однако, с другой стороны, наблюдалось печальное явление: православные, ничтоже сумняшеся, ходили в праздники в «австрийскую» церковь, и даже приглашали к себе на дом лжеиерея для служения молебнов, а иногда и крещения младенцев. Почему это стало возможным в Российской империи, с ее вековыми православными традициями? На это можно ответить словами святителя Тихона Задонского: «Душа бо человеческая, яко дух, от Бога созданный, ни в чем ином удовольствия, покоя, мира, утешения и отрады сыскать не может, как только в Бозе, от которого по образу Его и подобию создана, когда от Него отлучится, принуждена искать себе удовольствия в созданиях, и страстями различными, как рожцами, себя питает...» [10, с. 813].

Иначе говоря, главная проблема заключалась в выражении «много званых, но мало избранных», не говоря уже о том, что Алтайская Духовная миссия, как и Церковь в целом, оставались частью политической системы царской России того времени. Целью христианской жизни является, стяжание Духа Святого, т.е. приобщение Тела и Крови Христовых. Однако многочисленные исследования свидетельствуют о том, что в Миссии больше внимания уделялось количеству крестившихся, а не числу причастившихся, повышению знаний о Боге, нежели познанию Бога через Св. Причастие, увещанию и беседой против падения нравов вместо очистительной благодати Святых Тайн. Так, в начале XX в. в Северном Алтае проживало 13720 человек православного взрослого населения, из них же причащались ежегодно только 5617 душ (т.е. только около 41% верующих), остальные 8103 или 59% верующих (Подсчет – Авт.) были христианами только по имени [5, с. 10-11].

#### Библиографический список

1. Православная энциклопедия. – М., 2002. – Т. IV.
2. Казанцева, Т.Г. Старообрядцы Алтая // Самарское староверие. – 2007.
3. Белобородов, С.А. «Австрийцы» на Урале и в Западной Сибири. // Из истории Русской православной старообрядческой церкви – белокриничского согласия. – УГУ, 2002.
4. Отчет Алтайской Духовной миссии за 1894 г. – Томск, 1895.
5. Отчет Алтайской Духовной миссии за 1902 г. – Томск, 1903.
6. Отчет Алтайской Духовной миссии за 1903 г. – Томск, 1904.
7. Отчет Алтайской Духовной миссии за 1906 г. – Томск, 1907.
8. Отчет Алтайской Духовной миссии за 1908 г. – Томск, 1909.
9. Отчет Алтайской Духовной миссии за 1909 г. – Томск, 1910.
10. Дворкин, А. Сектоведение. – Нижний Новгород, 2006.

#### Bibliography

1. Pravoslavnaya ehnciklopediya. – M., 2002. – T. IV.
2. Kazanceva, T.G. Staroobryadci Altaya // Samarskoe staroverie. – 2007.
3. Beloborodov, S.A. «Avstriyijcih» na Urale i v Zapadnoy Sibiri. // Iz istorii Russkoy pravoslavnoy staroobryadcheskoy cerkvi – belokrinichskogo soglasiya. – UGU, 2002.
4. Otchet Altajskoy Duhovnoy missii za 1894 g. – Tomsk, 1895.
5. Otchet Altajskoy Duhovnoy missii za 1902 g. – Tomsk, 1903.
6. Otchet Altajskoy Duhovnoy missii za 1903 g. – Tomsk, 1904.
7. Otchet Altajskoy Duhovnoy missii za 1906 g. – Tomsk, 1907.
8. Otchet Altajskoy Duhovnoy missii za 1908 g. – Tomsk, 1909.
9. Otchet Altajskoy Duhovnoy missii za 1909 g. – Tomsk, 1910.
10. Dvorkin, A. Sektovedenie. – Nizhniy Novgorod, 2006.

Статья поступила в редакцию 12.07.14



УДК 93:32.019.52

**Samokhina A. V. PERCEPTION OF ADMINISTRATIVE-POLITICAL ELITE OF THE 1990s AND THE CHARACTER OF ITS WORK WITH THE POPULATION (BASED ON LETTERS OF RESIDENTS OF CHELYABINSK REGION).**

This paper analyzes letters of residents of Chelyabinsk Region in the period of radical liberal reforms in Russia. The author uses letters of residents of Chelyabinsk Region as material to conduct the research. In regard to the analysis of the materials, professional characteristics of the regional administrative-political elite are highlighted. Judgments of the citizens about the quality of the current system of the regional governance in 1993-2000 are represented.

**Key words:** regional administrative-political elite, radical liberal reforms, regional governance, professional characteristics of regional administrative-political elite, perception of power.

**А.В. Самохина**, аспирант каф. отечественной истории и права Челябинского гос. педагогического университета, г. Челябинск; Email: samokhina\_17@mail.ru

## **ВОСПРИЯТИЕ АДМИНИСТРАТИВНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЭЛИТЫ 1990-Х ГГ. И ХАРАКТЕРА ЕЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАСЕЛЕНИЕМ (НА МАТЕРИАЛАХ ПИСЕМ ЖИТЕЛЕЙ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ)**

В работе анализируются письма жителей Челябинской области в период проведения радикальных либеральных реформ в России. На основе изучения этих писем выделены профессиональные характеристики региональной административно-политической элиты, представлены суждения граждан о качестве существующей системы регионального управления в 1993-2000 гг.

**Ключевые слова:** региональная административно-политическая элита, радикальные либеральные реформы, региональное управление, профессиональные характеристики региональной административно-политической элиты, восприятие власти.

Актуальность исследования данной темы обуславливается, прежде всего, необходимостью введения в научный оборот регионального комплекса эпистолярных источников. Письма жителей Челябинской области в сложные, «переходные» 1990-е гг. являются ценными документами, обладающими значительным информационным потенциалом. Анализ содержания писем позволяет вывить наиболее типичные оценочные суждения в отношении личных и деловых качеств административно-политической элиты одного из ведущих в экономическом отношении регионов страны. Изучение писем жителей области помогает лучше понять многие аспекты действительной жизни населения России в 1990-е гг., объективная и целостная реконструкция которой возможна, в том числе и за счет расширения источникового поля.

В русле государственной политики по реформированию государственного аппарата важным становится учет не только современных тенденций развития политической системы, но и обращение к историческому опыту. В научный оборот нами вводятся документы, характеризующие ранее малоизвестные стороны деятельности региональной административно-политической элиты в 1993-2000-х гг. Письма этих людей являются носителями особой информации, ценной для анализа психологии сложного периода времени и выживании людей в условиях экстремальных ситуаций, когда по всей стране пенсии и зарплаты выплачивали с задержками, размеры их были явно недостаточны для полноценного питания и восстановления здоровья граждан. Радикальные либеральные реформы («шоковая терапия»), направленные на становление рыночной экономики, приватизация госсобственности привели к усилению имущественного расслоения в обществе на богатых и бедных, появлению феномена «новых русских», переделу собственности и появлению отдельных олигархов [1], росту спекуляции, ухудшению демографической ситуации (смертность превысила рождаемость). Кризис и дефолт 1998 г., обесценивание национальной валюты привели к обеднению значительной части населения страны. На этом фоне очень важным представляется то, какими видели жители области своих руководителей, какого было восприятие их населением согласно текстам писем.

Теоретическая значимость рассматриваемой темы определяется потребностью изучения писем как исторического источника. Эпистолярный жанр изучен весьма фрагментарно, особенно на региональном уровне. Можно выделить работы С.В. Любичанковского, А.Ю. Иванова, П.А. Лебедева.

В настоящее время в отечественной политической науке и социологии сложились целые направления изучения власти

на региональном уровне. Реже встречаются исследования историков. Одно из таких направлений – изучение восприятия политической элиты, ее деятельности населением. В работах таких ученых, которые проводят многочисленные социологические исследования, срезы, ведут электоральную статистику можно проследить «обратную связь», т.е. изучение политических элит исходя из практического представления о них. На общероссийском уровне можно выделить работы таких авторов как А.И. Соловьева, М.В. Ильина, О.В. Крыштановской. Региональный аспект разрабатывается А.Н. Ершовым, А.Ф. Стрижовой, И.К. Жуковым, Н.Н. Семеновым. На уральском материале, следует выделить таких исследователей как С.Г. Зырянова, Е.А. Смыслов, В.М. Зырянову, А.С. Корецкого, Г.В. Соколову.

Письма жителей Челябинской области детализируют целостную картину «переходной» эпохи конкретными историческими материалами, наполняют ее фактами «живой» истории не всегда приятной к восприятию, тем не менее, отражающей реальные события 1990-х гг. Исследование эпистолярных текстов позволяет реконструировать событийный ряд, связанный с переходом страны и регионов к новой модели развития, выявить специфику представлений жителей о тех, кто и как осуществлял этот переход. Эти данные могут быть использованы для написания последующих обобщающих работ по проблеме, для написания работ по истории Урала и России на современном этапе.

Придерживаясь работ Н.Ю. Лапиной и А.Е. Чириковой, под региональной административно-политической элитой мы будем понимать те административные и общественные структуры, которые влияют на принятие решений в субъекте Федерации. К ним относят губернатора и его «команду», членов Законодательного Собрания области, бизнес-элиты (влиятельных предпринимателей, руководителей фирм регионального уровня), руководителей неправительственных организаций, партий, средств массовой информации и некоторых других [2].

В данной статье мы поставили задачу: выявить восприятие населением региональной административно-политической элиты на основе изучения писем жителей Челябинской области в период с 1993 по 2000 гг. Эти письма приходили в телерадиокомпанию «Останкино» г. Москвы из городов и сел области: Магнитогорска, Миасса, Челябинска, с. Варны, пос. Миасский и др. Они охватывают разный социальный состав отправителей – от пенсионеров, инвалидов Великой Отечественной войны, наиболее ощутивших воздействие радикальных реформ, до военнослужащих, рабочих, врачей, учителей и целых коллективов предприятий и учреждений.

Таблица 1

Обобщенные характеристики представлений граждан о качестве существующей системы  
регионального управления в 1993-2000 гг.

№ п/п	Содержание характеристики	Число повторов
1	Недовольство действиями центральной и местной власти в экономической, политической и социальной сферах.  Примеры характеристик: разворовывания народной собственности и безвластие, страна напоминает вулкан, который должен взорваться, грабится Россия всеми кому ни лень, грабят рабочих, деньги используются не по назначению, ценности (богатство и сырье) разворовывают, наличные деньги отправляют в Москву, одна улица, а на следующую у нашего руководства города нет средств, живем что в глухой деревне в собственных хатах с печным отоплением, нет телефона, радио и то не у многих, рост преступности, гибнут ни в чем не повинные люди, народ злой, ложь гуляет по стране, молодежь деградирована, на улице забастовки, позорят и угнетают свой народ, своим родителям пришивают ветеран труда, ветеран войны и присваивают большие пенсии, квартиры новые за бесплатно, сами не платят за жилье, ездят на иномарках, строят себе шикарные апартаменты, оборудуют кабинеты за счет денег госбюджета, что нам сейчас предлагают: водка, сигареты, жевательная резинка, садизм, порнография, бизнес, вот Вам весь ассортимент товаров, и духовной пищи	27
2	Обнищание масс.  Примеры характеристик: невыплата зарплат, пенсий, трудное финансовое положение в стране, нет средств, Россия в опасности, живу без средств к существованию, народ в основном живет впроголодь, катастрофическое положение с обеспечением льготными лекарствами, нищие, убогие люди не понимают, что происходит и умирают как во время войны, страна на грани банкротства, космический взлет цен, спекуляция, развели биржи – кормушки для дельцов, продукты уничтожаются – зарываются в землю, мясо, колбаса, масло, молоко выливаются на землю	19
3	Оценочные характеристики властных структур.  Примеры характеристик: власти безмолвствуют всем хорошо в своих мягких креслах, равнодушие, дележ портфелей по законодательству, сажает на руководящие должности своих людей – непрофессионалов, президентов навалом, а толку никакого, простой народ недоволен президентом Ельциным, «У кого деньги у того и власть!», кругом рука руку моет, они должны отбывать за все в суде	9
4	Резкое падение производства в стране и регионе.  Примеры характеристик: производство упало в несколько раз, сокращается число непосредственных производителей материальных ценностей, благ для человека, людей выбрасывают на улицу, развал промышленности, развал сельского хозяйства	6
	Итого	61

Данное исследование выполнено в русле современных методов, разработанных и апробированных на общероссийском уровне. Для изучения текстов писем нами был использован широко применяемый в исторических исследованиях метод контент-анализа. Его суть заключается в том, что, исходя из исследовательской задачи, в изучаемом источнике выделяется набор признаков, характеризующих содержание документа. Для этого текст расчленяется на отдельные смысловые единицы. Затем подсчитывается частота употребления каждой из таких единиц, определяется их роль и место в тексте, устанавливается степень близости и различий между ними. В целях выделения наиболее

общего и типичного в изучаемых явлениях вся совокупность единиц подвергается категориальному синтезу, то есть формируется система ключевых категорий, содержательная интерпретация которых и составляет заключительный этап анализа [3, с. 289]. Данный метод позволил нам избежать иллюстративного подхода к источнику и учесть максимально большее количество элементов текста.

Источниковую базу нашего исследования составили архивные документы, а именно коллекции писем граждан из Челябинской области в средства массовой информации по проблемам современной общественно-политической жизни России

Таблица 2

Обобщенные характеристики административно-политической элиты Челябинской области 1993-2000 гг.

№ п/п	Содержание характеристики	Число повторов
1	Криминал, криминальная власть, криминальная структура, коррумпированная элита, мафия	7
2	Городские власти, администрация, мэр, новая – старая власть, бюрократия	5
3	Зажиточная элита, самый богатый человек в Челябинске, высокопоставленные мужи города	4
4	Чиновники, которые дальше своего кабинета, своего носа ничего не видят и не хотят видеть, бюрократическая чиновничья рать	3
5	Барсуки, новые буржуи	3
6	Горе – реформаторы, недалекие люди, «Непобедители»	3
7	«Свой человек», своя свита	2
8	Закулисные деятели	1
9	«Демократы»	1
10	Монстр	1
	Итого	30

в Центральном архиве общественно-политической истории г. Москвы (ЦАОПИМ), опубликованные документы и статистические данные. Количественный показатель составил порядка 50 единиц. Данная выборка является репрезентативной для исследований на региональном уровне.

Изучение текстов документов позволило выделить интегральные характеристики, использованные авторами. Это, во-первых, суждения о существующей системе регионального управления в 1993-2000 гг.; во-вторых, – описание профессиональных характеристик региональной административно-политической элиты Челябинской области.

Анализ содержания писем жителей Челябинской области по указанной выше схеме позволяет выделить 61 суждение, касающиеся представлений граждан о состоянии экономики страны и региона, их социально-экономическом положении и качестве существующей системы регионального управления. Большинство характеристик указывает нам на очень сложное, порой бедственное положение людей (порядка 46 суждений, 46%). Согласно статистическим данным в 1990-е гг., особенно в первой половине, в Челябинской области, действительно, наблюдался значительный спад производства во всех отраслях экономики, снижение выпуска продукции. С 1991 по 1995 гг. производство электроэнергии снизилось на 35,1%, проката черных металлов – на 44,6%, стали – на 48,2%, чугуна – на 40,4%. Снизился выпуск продукции машиностроительного комплекса: тракторов – на 87,5%, грузовых автомобилей – на 70,7%, металлообрабатывающих станков – на 24,9%, кузнечнопрессовых машин – на 40,9% [4, с. 13]. Резкое сокращение производства больно ударило по населению региона: безработица стала массовым явлением. В это время происходил интенсивный рост численности безработных. За 5 лет (с 1995 г. по 2000 г.) число безработных увеличилось на 68,9 тыс. человек, или на 47%, с 146,7 тыс. человек до 215,6 тыс. человек [4, с. 83]. «Шоковая терапия» не могла не вызвать соответствующей реакции населения. С этой точки зрения все представленные суждения в табл. 1 выглядят вполне обоснованными.

На основе анализа архивных и других источников мы можем констатировать рост недоверия населения к существующей в стране и регионе власти не способной обеспечить плавный, постепенный переход к новой системе функционирования, прежде всего в экономической сфере. Резкие расхождения с ожиданиями от «демократических» реформ в сторону формирования олигархических структур породили представления об обмане, грабеже и спекуляциях. В 1998 г. наблюдался значительный рост потребительских цен на товары и услуги (189,1%) [4, с. 427], что в очередной раз подтверждает непротиворечивость вышеприведенных высказываний.

Ряд суждений свидетельствуют о понимании общества о глубокой пропасти, которая стала возникать между ними и группой «новых русских», в том числе и представителей формирующейся власти в центре и регионах. К началу 1994 г. в России доходы 10% наиболее богатых в 11 раз превышали доходы такой же доли наименее обеспеченных, а 40 млн. человек имели доходы ниже прожиточного минимума [5]. Достаточно обеспеченная жизнь представителей власти и членов их семей резко диссонировала растущей необеспеченности основной части населения. Не меньшую обеспокоенность выражали граждане Челябинской области состоянием безопасности, поддержанием правопорядка и законности в рассматриваемый период как основных направлений функционирования власти. Их опасения не были беспочвенны. В это время в Челябинской области наблюдался значительный рост преступности, обусловленный рядом объективных и субъективных причин. Только за первую половину 1990-х гг. преступность выросла с 40704 до 67326 зарегистрированных преступлений [4, с. 245].

Свою неудовлетворенность происходящим в стране и регионе граждане связывали с деятельностью конкретных лиц. Далее следуют высказывания, содержание которых непосредственно отражают сущностные характеристики представителей региональной власти. Жители Челябинской области в письмах поразному характеризуют своих руководителей.

Нами выявлено порядка 30 высказываний различного толка, представленные в таблице 2. Суждения нейтрального характера, такие как «Городские власти», «Мэр», «Администрация», «Новая – старая власть» (в количестве 5 единиц) говорят о преемственности властных структур, что вселяло определенные надежды населению на решение ими, прежде всего, экономических и социальных проблем.

Большинство же высказываний несут в себе отрицательный оттенок. На наш взгляд это обстоятельство может быть обусловлено рядом объективных и субъективных факторов. К объективным факторам мы можем отнести все более растущий разрыв в уровне жизни между обычным населением и представителями «новой элиты», а также внешнее поведение «новой элиты», относившейся достаточно пренебрежительно к нуждам простого народа.

Дополнительным фактором выступает наличие ряда уголовных дел возбужденных в отношении областных чиновников, превысивших свои должностные полномочия и ставшие известными широкой общественности. Так, был осужден бывший мэр Миасса В. Григориади, депутат Госдумы В. Головлев, бывший вице-мэр по градостроительству администрации Челябинска Ж. Мезенцев, заместитель губернатора Челябинской области К. Бочкарев, глава администрации Приуральского сельского совета Агаповского района Л. Мацук и ряд других [6-10]. Есть высказывание крайне негативного характера от рабочего г. Магнитогорска – «Монстр», что можно объяснить как личную неприязнь писавшего к конкретному представителю власти. Закавыченные суждения «Демократы», «Непобедители» говорят о некоторой доли иронии в словах.

В целом создается противоречивое впечатление об административно-политической элите. По оценкам ученых в этот период времени наблюдается дуалистичный характер элит – «элита развития» и «элита застоя и распада», связанный с ориентацией данных элит на разные ценности, нормы культуры, модели взаимодействия, принципы деятельности, представления о целях развития общества [11]. Ю.И. Дроздов, С.И. Илларионов в своих исследованиях выделяют следующие качества политической элиты постперестроечного периода (обобщенные характеристики): отход от ортодоксальных позиций, причастность к разделу государственной собственности, невысокий уровень нравственности, ложные стремления служить обществу, мимикрия и хамелеонство, потребность в узурпации власти, демонстрация преданности власти параллельно с хитроумными махинациями, ловкость, введение в заблуждение о своих истинных намерениях и целях, склонность к обману, борьба за лучшее место во власти, наглость, рискованность, изворотливость, умение комбинировать и вычислять [12]. В целом можно утверждать о схожести научной и обывденной точек зрения в отношении представителей власти.

Особое место в региональной административно-политической элите занимает фигура губернатора. Она персонафицирует собой всю региональную «власть». От личных качеств первого человека в регионе, его умения установить обратную связь с населением, слышать и уважать его, во многом зависит создание деловой и творческой атмосферы. В сложные, переходные эпохи эти качества становятся еще более востребованными. В начале 1990-х гг. в Челябинской области сложилась сложная ситуация в отношении выборов главы администрации. В 1993 г. на первых выборах, набрав более 50% голосов, победил П.И. Сумин. Однако итоги этих выборов были отменены, несмотря на решение Конституционного суда РФ о признании законности результатов выборов, и до октября 1993 г. в области фактически существовало две администрации – П.И. Сумина и В.П. Соловьева. В октябре 1993 г. после разгона Верховного совета президент Б.Н. Ельцин подтвердил полномочия В.П. Соловьева. Однако, уже в 1996 г. после очередной победы на выборах П.И. Сумин вновь становится главой администрации Челябинской области (получил 50,79 % голосов) и остается им до 2010 г. [13, с. 125]. Проведенный нами анализ писем выявил, преимущественно положительные высказывания в его адрес: люди обращались к новому губернатору за помощью, характеризовали его как честного, порядочного человека, говорили о нем как о «любимце народа» [14, с. 69]. С его деятельностью на посту губернатора они надеялись на улучшение положения, на установление справедливости [15, с. 120]. Это восприятие личности П.И. Сумина имело объективную основу: с выборами его в начале 1990-х гг. они ассоциировали реально предоставленное им право свободы, в том числе в определении главы областной администрации. Да и деятельность его, и поведение резко контрастировало фигуре В.П. Соловьева. В письмах жителей выражена резко негативная оценка тем действиям, поступкам, которые совершал бывший глава администрации. «...Вот время когда врачи, учителя, пенсионеры и другие категории населения падали в обморок от недооказания радио местное (областное) ежедневно сообщало: «В. Соловьев тому-то

выделил 50 тыс. долларов, тому-то столько-то млн., его дочь отдыхала на берегах морей» [16, с. 136]. Назначение на должность В.П. Соловьева означало ориентацию на центр в ущерб интересам региона и его жителей, отсюда мы видим недоверие населения области и непризнание его как губернатора, т.е. проблеме легитимации власти с одной стороны. С другой стороны – это проблема негативного восприятия гражданами вхождения во власть бизнес-элиты, т.к. бизнес в России и бизнес-элиты в частности у населения ассоциируется с «нечестностью» и «обманом». Соответствующие исследования на общероссийском уровне в данной области были проведены А.А. Звягинцевым, О.П. Проскуриным [17, 18].

Таким образом, восприятие административно-политической элиты 1990-х гг. населением региона оказалось противоречивым. Большая часть высказываний несла в себе негативное отношение к представителям региональной власти. Это такие сужде-

ния как коррумпированная элита, мафия, криминальная власть, новые буржуи. Объективной основой этого явления был факт дуалистического характера элиты, вхождения во власть бизнес-элиты с ориентацией на ценности рыночной экономики, новые модели взаимодействия с обществом, отказ от принципов патернализма, что было характерно для страны в целом и подтверждается исследованиями М.Ю. Мартыновой, А.А. Звягинцева, Ю.Г. Буртина, Я.Ш. Паппэ. С другой стороны, как специфическую черту региона можно отметить уважительное, доверительное отношение населения к избранному губернатору области П.И. Сумину, связанную с личными качествами руководителя, его умением создать работоспособную команду и вести диалог с обществом. Данный факт можно рассматривать как подтверждение эффективности принципа выборности регионального лидера, умеющего ориентироваться на центр, не забывая об интересах населения своего региона.

#### Библиографический список

1. Кива, А.В. Российская олигархия: общее и особенное // Общественные науки и современность. – 2000. – №2.
2. Лапина, Н.Ю. Реформа российского федерализма: региональные элиты в поисках стратегии / Н.Ю. Лапина, А.Е. Чирикова // Россия: трансформирующееся общество. – М., 2001.
3. Любичанковский, С.В. Руководство Южно-Уральского региона и проблема реформирования губернского управления Российской империи на рубеже XIX – XX вв. // Цивилизационное развитие Оренбургского края: сб. ст. – Оренбург, 2012.
4. Челябинской области – 70: Стат. сб./ Челябинскстат. – Челябинск, 2004.
5. Становление новой российской государственности, 1992-2000 гг. [Э/р]. – Р/д: <http://www.russiafederation.ru/historyrussia/2/1.htm>
6. Изотов, И. Пирожки с денежной начинкой. Вина миасского мэра в получении взяток полностью доказана // Российская газета. – 2004. – 13 октября.
7. Прокуратура предъявила Владимиру Головлеву обвинение в мошенничестве // РИА Новости. – 2001. – 2 ноября.
8. Алексеева, Н. Бывший вице-мэр Челябинска осужден на два года за мошенничество // РИА Новости. – 2011. – 29 декабря.
9. Ворсоби, В. Вице-губернатор тайно купил картины на 180 миллионов казенных рублей // Комсомольская правда. – 2006. – 15 июня.
10. Дело № 48-007-46СП. [Э/р]. – Р/д: [http://dogovor-urist.ru/судебная\\_практика/дело/28019/](http://dogovor-urist.ru/судебная_практика/дело/28019/)
11. Федоренко, Н.В. Современная российская управленческая элита: теория, социогенез, перспективы развития. – М., 2005.
12. Дроздов, Ю.И. Политическая элита России / Ю.И. Дроздов, С.И. Илларионов. – М., 2007.
13. Выборы в органы государственной власти субъектов Российской Федерации. 1997-2000. Электоральная статистика: в 2 т. – М., 2001.
14. ЦАОПИМ Ф. 8713 Оп. 1 Д. 437 (18869) Л. 69
15. ЦАОПИМ Ф. 8713 Оп. 1 Д. 524 (22099) Л. 120
16. ЦАОПИМ Ф. 8713 Оп. 1 Д. 505 (21457) Л. 136
17. Звягинцев, А.А. Бизнес-элита в политическом пространстве современной России: дис. ... канд. политич. наук. – Ставрополь, 2008.
18. Проскурин, О.П. Бизнес-элита в структуре современной российской политики: дис. ... канд. социол. наук. – Саратов, 1997.

#### Bibliography

1. Kiva, A.V. Rossijskaya oligarkhiya: obthee i osobennoe // Obtheestvennihe nauki i sovremennostj. – 2000. – №2.
2. Lapina, N.Yu. Reforma rossijskogo federalizma: regionaljnihe ehlitih v poiskakh strategii / N.Yu. Lapina, A.E. Chirikova // Rossiya: transformiruyutheesya obthestvo. – M., 2001.
3. Lyubichankovskiy, S.V. Rukovodstvo Yuzhno-Uraljskogo regiona i problema reformirovaniya gubernskogo upravleniya Rossijskoy imperii na rubezhe XIX – XX vv. // Civilizacionnoe razvitie Orenburgskogo kraja: sb. st. – Orenburg, 2012.
4. Chelyabinskoy oblasti – 70: Stat. sb./ Chelyaboblkomstat. – Chelyabinsk, 2004.
5. Stanovlenie novoy rossijskoy gosudarstvennosti, 1992-2000 gg. [Eh/r]. – R/d: <http://www.russiafederation.ru/historyrussia/2/1.htm>
6. Izotov, I. Pirozhki s denezhnoj nachinkoy. Vina miassskogo mehra v poluchanii vzyatok polnostjyu dokazana // Rossijskaya gazeta. – 2004. – 13 oktyabrya.
7. Prokuratura predjhyavila Vladimiru Golovlevu obvinenie v moshennichestve // RIA Novosti. – 2001. – 2 noyabrya.
8. Alekseeva, N. Bihvshiy vice-mehr Chelyabinska osuzhden na dva goda za moshennichestvo // RIA Novosti. – 2011. – 29 dekabrya.
9. Vorsobin, V. Vice-gubernator tayjno skupil kartinih na 180 millionov kazennihkh rubley // Komsomoljskaya pravda. – 2006. – 15 iyunya.
10. Delo № 48-007-46SP. [Eh/r]. – R/d: [http://dogovor-urist.ru/sudebnaya\\_praktika/delo/28019/](http://dogovor-urist.ru/sudebnaya_praktika/delo/28019/)
11. Fedorenko, N.V. Sovremennaya rossijskaya upravlencheskaya ehlita: teoriya, sociogenez, perspektivih razvitiya. – M., 2005.
12. Drozdov, Yu.I. Politicheskaya ehlita Rossii / Yu.I. Drozdov, S.I. Illarionov. – M., 2007.
13. Vihborih v organih gosudarstvennoy vlasti subjhektov Rossijskoy Federacii. 1997-2000. Ehlektoraljnaya statistika: v 2 t. – M., 2001.
14. CAOPIM F. 8713 Op. 1 D. 437 (18869) L. 69
15. CAOPIM F. 8713 Op. 1 D. 524 (22099) L. 120
16. CAOPIM F. 8713 Op. 1 D. 505 (21457) L. 136
17. Zvyagincev, A.A. Biznes-ehlita v politicheskom prostranstve sovremennoy Rossii: dis. ... kand. politich. nauk. – Stavropolj, 2008.
18. Proskurin, O.P. Biznes-ehlita v strukture sovremennoy rossijskoy politiki: dis. ... kand. sociol. nauk. – Saratov, 1997.

*Статья поступила в редакцию: 29.06.14*

УДК 94 (5)

**Troyanova Ye.V. ABOUT THE STATEMENT OF A PROBLEM OF HISTORICAL SYNTHESIS IN THE ARTICLE “ORIENTALISM BLOSSOMING” (1923) BY YURY N. ROERICH.** In the article the historiography of a problem of scientific synthesis in oriental studies of the first half of the XX century is considered. In 1923 Yury Roerich published the first scientific work “Orientalism blossoming”, in which he planned the ways of building “the general history of the East”. Further, in 1935-50s the idea of synthesis received a many-sided embodiment in an encyclopedic work of Yury Roerich titled as “History of Central Asia” (published in 2004-2009). The concept of the historical synthesis of Yu. N. Roerich keeps relevance both in theory, and in practice of modern research on history of Central Asia.

**Key words:** Yu. N. Roerich, oriental studies, historical synthesis, Central Asia, nomads.

*Е.В. Троянова, аспирант Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: tev-e@mail.ru*

## К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИЧЕСКОГО СИНТЕЗА В СТАТЬЕ Ю.Н. РЕРИХА «РАСЦВЕТ ОРИЕНТАЛИЗМА» (1923)

В статье рассматривается историография проблемы научного синтеза в востоковедении первой половины XX в. В 1923 г. Ю.Н. Рерих опубликовал свою первую научную работу «Расцвет ориентализма», в которой наметил пути создания «общей истории Востока». В дальнейшем, в 1935-50-ые гг. идея синтеза получила многогранное воплощение в энциклопедическом труде Ю.Н. Рериха «История Средней Азии» (опубл. в 2004-2009 гг.). Концепция исторического синтеза Ю.Н. Рериха сохраняет свою актуальность как в теории, так и в практике современных исследований по истории Центральной Азии.

**Ключевые слова:** Ю.Н. Рерих, востоковедение, исторический синтез, Центральная Азия, номады.

В первой четверти XX в. в мировом культурно-научном пространстве сложилась своеобразная ситуация, названная русским философом истории Н.А. Бердяевым «революцией духа» [1, с. 417]. Практически одновременно в России, странах Европы и Америки жили и создавали свои произведения ученые, философы и мастера искусства, чье творчество оказало существенное влияние на изменение картины мира. Началось интеллектуальное движение от занимавшего господствующее положение позитивизма и его основного метода – анализа к интегрированному, более целостному научному мышлению. Знаменательно, что в России этот период был отмечен мощными социальными сдвигами – революциями 1905 и 1917 гг., последняя вытеснила русскую мысль в эмиграцию, приостановив тем самым естественный процесс свободного культурного развития страны на многие десятилетия.

Трансформацию испытали практически все отрасли науки. Так, в естествознание вошли разнообразные новаторские концепции: модель атома Н. Бора; теория относительности А. Эйнштейна; основы генетики Н.И. Вавилова, Т. Моргана, Г. Мёллера; явление радиоактивности, открытое А. Беккерелем, П. и М. Кюри; теория ноосферы В.И. Вернадского и П. Тейяра де Шардена; гелиобиология А.Л. Чижевского; основы космонавтики К.Э. Циолковского. От приближенных к исследованию материальных объектов научная мысль шагнула к микро- и макромиру, объединив различные уровни физической реальности в единство более сложного порядка. В русской культурной среде, по мысли Л.В. Шапошниковой, в это время оформилась система нового мировоззрения, получившая название космизма [2, с. 5–41]. Еще не открытый физическими приборами космос проступал на художественных полотнах (объединение «Амаравелла», М.К. Чюрленис, Н.К. Рерих), в поэтических строках (А.А. Блок, В.Я. Брюсов, М.А. Волошин, Н.С. Гумилев) и созвучиях музыкальных произведений (А.Н. Скрябин). В философских сочинениях (В.С. Соловьев, П.А. Флоренский, С.Н. Булгаков, И.А. Ильин) идеи космизма воплотились в творческих интуициях и рефлексиях, синтетически объединивших древнее и современное философское знание.

Общая творческая атмосфера эпохи нашла отражение как в историческом сознании, так и в науке о прошлом. Историография XIX века развивалась преимущественно в рамках социологического подхода, для методологии которого был характерен приоритет анализа экономической и политической сторон жизни, статистика, выявление закономерностей социальных изменений. В первой половине XX века история, как и естествознание, увеличила количество мерностей: наряду с социальной историей прочные позиции заняла история цивилизаций (О. Шпенглер, А. Тойнби), а также философия истории (Н.А. Бердяев, П.А. Сорокин, К. Ясперс), что в значительной мере способствовало развитию теоретического и философского уровней в поле исторических исследований. В 1929 г. французские историки Л. Февр и М. Блок основали научный журнал «Анналы социальной и экономической истории», провозгласив идею междисциплинарного синтеза и совершенствования методологии исторической науки в русле всеобъемлющей «тотальной» («глобальной») истории. Не разделяя жизнь на политическую, хозяйственную, религиозную и другие сферы, историки «Школы Анналов» исходили из принципа целостности реального бытия. Их исследования воссоздавали многомерную картину прошлого, а историзм охватывал как внешнюю, так и внутреннюю стороны жизни человека и общества.

В первые десятилетия XX в. ориенталистика выдвинулась в число передовых научных направлений. Быстрыми темпами продвигалось изучение восточных языков, оформились такие отрасли историко-филологического знания как египтология, иранистика, арабистика, синология, санскритология. Стремительными темпами шло формирование тюркологии и монголистики, на научном горизонте все отчетливее обозначались контуры тибетологии. Благодаря археологическим исследованиям приоткрывалось прошлое кочевых народов Евразии – скифов, сарматов, гуннов. Восток как историко-культурный феномен становился объектом всестороннего изучения, и мировая наука все более нуждалась в знаниях о нем.

Ю.Н. Рерих (1902-1960) вошел в востоковедную среду, опубликовав свою первую статью «Расцвет ориентализма» в 1923 г. в Париже. Магистр индийской филологии, талантливый ученик мировых авторитетов Б.А. Тураева, В.Ф. Минорского, Ч. Ланмана, П. Пеллио, А. Мейе, Ж. Бако, Ю. Рерих делает в ней обзор не только частных и ближайших целей, но и обозначает перспективы мировой ориенталистики и свои сокровенные чаяния. В названии статьи («расцвет») подчеркивается, что востоковедческая наука приблизилась к тому рубежу, когда она может совершить значительный прорыв. Ориенталистика перестала быть замкнутой областью знаний, ее международная миссия, считает Ю. Рерих, призвана облегчить взаимопонимание двух великих очагов мировой цивилизации: «Часто говорят о глубокой пропасти, разделяющей Восток и Запад. И это представление укоренилось настолько, что у современного человека выражение “страны Востока” порождает в сознании целый ряд условных образов: надо всего лишь освободиться от этих предвзятых мнений, чтобы проблема получила совсем другое решение» [3, с. 13–14].

Практический выход в сближении двух культурных систем виделся Ю. Рериху в создании «общей истории Востока», подобно той, что к этому времени уже существовала для Запада. Научный труд, объединяющий историю Средней Азии, Ближнего и Среднего Востока, Древней Индии, Китая, по мысли ученого, позволил бы собрать воедино многочисленные и разнообразные факты, накопленные ранее, заполнить пробелы в историческом знании и воссоздать общую картину, в которой, как в мозаике, каждая часть важна – элемент целого [3, с. 15]. Ученый выдвинул предположение о возможном расширении содержания понятия Древний Восток, которое в географическом и историческом смыслах традиционно ограничивалось Передней Азией и северной частью Африки. Ю. Рерих уверен, что наступило время изучить и оценить мощь индийского культурного наследия, «отказавшись от бесполезных попыток обнаружить влияние идей Платона или Пифагора на учения индийских мудрецов» [3, с. 17]. Если формы политического устройства народы Центральной Азии заимствовали у Китая, считает исследователь, то религиозные влияния, обусловившие создание культурного единства обширных азиатских территорий, приходили из Индии. Другим важным элементом этого временного и географического пространства выступают, по мысли исследователя, ранние кочевые индоевропейские племена, сыгравшие важную роль в исторической жизни Передней Азии. Наконец, необходимо учитывать, указывает ученый, открытия российских и зарубежных экспедиций (С. Гедин, Д.А. Клеменц, С.Ф. Ольденбург, А. Стейн, К. Отани, П. Пеллио и др.) в Восточный Туркестан в конце XIX – начале XX вв., благодаря которым мировая ориенталистика обогатилась такими направлениями, как дунь-

хуановедение, уйгуроведение, тангутика, изучение тюркской рунической эпиграфики и др. [4; 5, с. 134–137].

Научная задача, поставленная Ю. Рерихом, отражала масштабность мышления молодого ученого. Факты дальнейшей биографии Юрия Николаевича свидетельствуют, что это не было лишь юношеской мечтой, но вполне осознанной оценкой своих творческих сил, готовностью выйти на простор самостоятельных научных поисков.

В своей первой работе Ю. Рерих выдвинул проблему изучения межкультурных контактов как «одну из самых интересных и богатых последствиями страниц мировой истории». Научный интерес Ю. Рериха к изучению историко-культурных контактов возник неслучайно и был подготовлен предшествующим плодотворным этапом отечественного востоковедения. Как показывают исследования А.В. Старцева, во второй половине XIX в. – нач. XX в. российские путешественники П.П. Семенов-Тянь-Шанский, Н.М. Пржевальский, Г.Н. и А.В. Потанины, А.М. Позднеев и другие, дипломаты и купцы, работавшие в Китае и Монголии, своими научными и практическими исследованиями заложили прочный фундамент для изучения истории межкультурных взаимодействий [6, с. 52–71]. Проблема научной преемственности в отечественном востоковедении XIX – XX вв. рассматривается В.А. Воропаевой в исследовании «В поисках единого культурного пространства», включающем раздел, специально посвященный Ю.Н. Рериху [7].

Обширный контекст «общей истории Востока» явился тем фоном, на котором Ю. Рерих выделил свою главную задачу – изучение истории кочевников Центральной Азии. Пояс евразийских степей, гигантское средоточие между центрами цивилизаций Востока и Запада, в древности и средневековье населяли народы, чье прошлое не раз изменяло ход мировых исторических событий. Вместе с тем, история кочевников оказалась практически утраченной и была мало известна науке. Оценивая значение предстоящих археологических открытий в Средней Азии, Ю. Рерих называл ее «Египтом будущего» [8, с. 31–32].

На мировой арене кочевники явились тем динамическим элементом, который соединял в течение столетий страны Азии и Европы. Ученого заинтересовал вопрос: что являлось причиной непрерывного движения кочевников в течение почти пятнадцати веков. Ю. Рерих образно сравнивал этот процесс с падением валуна в горах, когда падающий камень по инерции увлекает за собой стоящие рядом, вызывая тем самым «цепную реакцию» – волны миграций. Объяснение данного феномена лишь экономическими факторами или условиями военной необходимости представлялось автору недостаточным: «Но поиски пастбищ – не та причина, которая может дать ответ на вопрос об истоках нашествий и завоеваний, сотрясавших не только страны Востока, но и беспорядочным потоком захлестнувших в средние века сердце Европы. <...> Может быть, древние центры великих цивилизаций обладали особой силой притяжения?» [3, с. 17–18].

За пределами экономической и политической истории лежит такая глубинная область исследований, как психология. Изучение психологических особенностей народов планеты станет во второй половине XX в. одним из важных направлений этнографических исследований, а в 1920-е годы Ю. Рерих напишет, предвосхищая будущее: «Мы встречаемся здесь с необъясненным еще феноменом жизни кочевых народов, с новой для нас психологией «орды». <...> Психология народов остается еще почти не исследованной областью науки...» [3, с. 18].

В изучении исторической связи кочевой степи и Древней Руси молодой исследователь видел возможность объяснения многих вопросов отечественной истории. Номады, вступая в мирные и немирные контакты с Русью, сами становились ее частью. Российское государство, культура и быт обогащались энергией кочевых просторов и песнями неутомимых всадников. На помощь исследователю-историку, пишет Ю. Рерих, придет археология, и «каменные статуи, разбросанные по всему пространству южных степей России, вплоть до хребтов Небесных Гор», расскажут свои повести.

В начале прошлого столетия востоковедение уже располагало большим фондом источников, неуклонно увеличивалось количество научных работ. В условиях постоянного расширения научного знания, по мысли Ю. Рериха, необходимо не только изучать новые источники и входящие в научный оборот труды, но и пересматривать огромную проделанную работу, обобщая достижения предшествующих этапов. Этот подход, освоенный

в молодые годы, ученый использовал и в дальнейшей исследовательской работе. По свидетельству Л.Н. Гумилева, близко знавшего Ю.Н. Рериха: «Юрий Николаевич был... против дробления тем и сужения вопросов, так как, по его мнению, они теряли свой смысл, если не были вписаны в широкое полотно повествования. Идеальной формой исторического сочинения он считал синтетическую работу, основанную на использовании уже имеющейся литературы с добавлением материала из неиспользованных источников» [9]. Методология исследований Ю.Н. Рериха и его безупречная научная этика, несомненно, содействовали приращению знания, передаче познавательного опыта от одного поколения ученых к другому.

Крупные исследовательские задачи возникают в истории науки как результат длительного накопления фактов, медленного продвижения от наблюдений, описаний к их систематизации и построению теорий. Осмысливая современную действительность, Юрий Рерих писал: «Новый этап в ориентализме – это всеобщий синтез, который, отвечая требованиям современной науки, отразил бы историческое развитие стран Востока в совокупности. Многоцветная вереница народов развернулась бы перед нашим взором: одна за другой проследовали бы в ней все те нации, которые еще вчера жили только памятью о своем великом прошлом. Когда подобный свод наших знаний, касающихся Востока, наконец, появится, работа специалистов значительно облегчится. Перед ними встанут новые задачи, и никто больше не сможет обвинять ученых в нежелании достичь высших ступеней науки» [3, с. 18–19].

Молодой ученый делает смысловой акцент на понятии «синтез». Философский словарь дает следующее определение этого понятия: «Синтез (от греч. *synthesis* – соединение, сочетание) – метод научного исследования, состоящий в соединении разнообразных явлений, вещей, противоположностей <...>, в котором противоречия и противоположности сглаживаются или снимаются. Результатом синтеза является совершенно новое образование, свойства которого есть не только внешняя сумма свойств компонентов, но также и результат их взаимопроникновения и взаимовлияния» [10]. В процессе синтеза известные отдельные грани феномена (явления, события) объединяются исследователем таким образом, что существенно увеличивается степень соответствия изучаемого предмета и знания о нем. Эпоху синтеза знаменует появление выдающихся деятелей науки, готовых объять мыслью все накопленное и сделать очередные шаги вперед. В отечественной истории таковыми были М.В. Ломоносов, Н.М. Карамзин, С.М. Соловьев и другие ученые.

Несомненно, Ю.Н. Рерих обладал синтетическим мышлением, что отчетливо проявилось в самом начале его творческого пути и во все последующие периоды научной деятельности. Сочетание в личности ученого талантов историка и лингвиста, археолога и искусствоведа обусловило многогранность его научных концепций, интегрирующих достижения различных областей востоковедения. С конца 1923 г. Юрию Рериху представилась возможность применить на практике полученные в университетах знания. Тибетология, монголистика, индология и номадика – в синтезе своих научных задач и возможностей развернулись перед ученым на маршруте Центрально-Азиатской экспедиции, организованной в 1924–28 гг. его отцом, известным художником Н.К. Рерихом. Заслуживает упоминания тот факт, что Н.К. Рерих, признанный мастер живописи, одновременно был знатоком и талантливым практиком в археологии, членом Русского Археологического общества. Сотрудничество отца и сына на маршруте экспедиции во многом определило ее большие научные достижения [11, с. 84–101]. В 1928–1939 гг. Ю.Н. Рерих продолжил исследования, состоя директором Института Гималайских исследований «Урусвати» (Кулу, Индия), планомерно проводившего археологические, лингвистические и этнографические экспедиции в Западный Тибет, Внутреннюю Монголию, Китай, Гималаи.

Спустя лишь двенадцать лет после выхода в свет работы «Расцвет ориентализма», в 1935 г. Ю.Н. Рерих приступил к написанию трехтомного труда «История Средней Азии» [12], в котором он осуществил замысел создания «общей истории Востока» на материале древней и средневековой истории кочевников Центральной Азии, родственных им кочевников Юга России, степного пояса Южной Сибири и Кавказа, касаясь в ходе изложения также истории древних очагов цивилизации – Ирана, Индии, Китая, Передней Азии и Византии. «Когда мы произносим

слово – Монголия, – писал Ю.Н. Рерих, – мы сейчас же вспоминаем великих монгольских завоевателей и беспримерный размах их воинского дерзания... Когда говорим о Тибете – перед нами встают образы великих буддийских подвижников, явивших миру небывалый пример борьбы человека с самим собой. Говоря о Туркестане, мы вспоминаем великие караванные пути, связывающие страны Запада с областями Дальнего Востока, пути, по которым шел обмен культурными ценностями и по которым символ креста достиг и утвердился в степях добуддийской Монголии. В этой среде дерзаний и борьбы создавались своеобразные общие черты для всех племен, населяющих Среднюю Азию, и потому Восточный Туркестан, Монголия и Тибет представляют из себя известное единство» [13].

Изучение Ю.Н. Рерихом центрально-азиатских регионов во всем многообразии их историко-культурных взаимосвязей открыло новую страницу востоковедения. Ю.Н. Рерих стоял у истоков номадистики как целостного исторического знания о прошлом кочевых народов Азии, ему принадлежит честь заложения одного из краеугольных камней этого научного направления. Как отмечает Ю.С. Худяков, в своем фундаментальном труде «История Средней Азии» Ю.Н. Рерих охватил широкий спектр ос-

новных проблем кочевниковедения, в том числе: «условия формирования кочевой цивилизации, сложения у номадов социальной структуры и государственности, эволюции военной сферы жизнедеятельности кочевого общества, характер взаимоотношений кочевых и оседлых этносов и другие научные вопросы» [14, с. 178]. Несмотря на гигантский объем сведений и фактов, добытых историками позже, шаг к формированию концепта истории номадов, сделанный Ю.Н. Рерихом, продолжает оставаться исключительно значимым.

Востоковедческие исследования Ю.Н. Рериха, наряду с трудами таких выдающихся ориенталистов, как Б.А. Тураев, В.В. Бартольд, Ф.И. Щербатской и других, явились одной из «точек» синтеза в научном знании первой половины прошлого столетия. История номадов со времени древних индоевропейских ираноязычных племен до исторических кочевников – турков, монголов, тибетцев, системно представленная в многочисленных трудах Ю.Н. Рериха, вошла в научный оборот как одна из важных страниц мирового исторического процесса. Концепция «общей истории Востока», разработанная ученым, сохраняет актуальность и ждет исследователей, готовых осуществить дальнейший синтез исторических знаний о прошлом Азии.

#### Библиографический список

1. Бердяев, Н.А. Новое Средневековье. Размышление о судьбе России и Европы // Бердяев Н.А. Русская идея. - М.; СПб., 2005.
2. Шапошникова, Л.В. Исторические и культурные особенности нового космического мышления // Объединенный научный центр проблем космического мышления. - М., 2005.
3. Рерих, Ю.Н. Расцвет ориентализма // Ю.Н. Рерих. Тибет и Центральная Азия. - Самара, 1999.
4. Российские экспедиции в Центральную Азию в конце XIX – начале XX века: Сб. Статей / под ред. И.Ф. Поповой. - СПб., 2008.
5. Худяков, Ю.С. Изучение кочевой цивилизации Восточного Туркестана / Ю.С. Худяков, С.А. Комиссаров // Интеграция археологических и этнографических исследований: сб. науч. тр. / под ред. А.Г. Селезнева, С.С. Тихонова, Н.А. Томилова. - Нальчик; Омск, 2001.
6. Старцев, А.В. Проблемы взаимодействия цивилизаций в трудах путешественников и исследователей Азии во второй половине XIX – начале XX в. // Востоковедные исследования на Алтае: сб. науч. статей / под ред. А.В. Старцева. - Барнаул, 2013. - Вып. VII.
7. Воропаева, В.А. В поисках единого культурного пространства. Ю.Н. Рерих и российские исследователи истории Востока. - Бишкек, 2010.
8. Рерих, Ю.Н. Письма: в 2 т. - М., 2002. - Т. 1: 1919–1935.
9. Гумилев, Л.Н. Ю.Н. Рерих как историк Центральной Азии [Э/р]. - Р/д: <http://www.rgo-sib.ru/book/kniga/6.htm>
10. Философский словарь [Э/р]. - Р/д: <http://enc-dic.com/philosophy/Sintez-2147.html>
11. Сергеева, Т.П. О научном творчестве Н.К. и Ю.Н. Рерихов: преемственность и взаимодействие // 100 лет со дня рождения Ю.Н. Рериха: материалы международной научно-обществ. конф. - М., 2003.
12. Рерих, Ю.Н. История Средней Азии: в 3 т. - М., 2004 – 2009.
13. Рерих, Ю.Н. Великие кочевые империи Средней Азии // Русское слово. 18 ноября 1934. Архив Музея им. Н.К. Рериха (Москва). Ф.1. Оп. 1-3. Д. 24.
14. Худяков, Ю.С. Ю.Н. Рерих: История Средней Азии: в 3 т. // Восток (Oriens). - 2007. - № 3. - Т. 1 (Рецензия).

#### Bibliography

1. Berdyayev, N.A. Novoe Srednevekovje. Razmishlenie o sudbje Rossii i Evropi // Berdyayev N.A. Russkaya ideya. - M.; SPb., 2005.
2. Shaposhnikova, L.V. Istoricheskie i kulturnye osobennosti novogo kosmicheskogo mihshleniya // Objedinenniy nauchniy centr problem kosmicheskogo mihshleniya. - M., 2005.
3. Rerikh, Yu.N. Rasvet orientalizma // Yu.N. Rerikh. Tibet i Centralnaya Aziya. - Samara, 1999.
4. Rossijskie ehspedicii v Centralnuyu Aziyu v konce XIX – nachale XX veka: Sb. Statej / pod red. I.F. Popovoy. - SPb., 2008.
5. Khudyakov, Yu.S. Izuchenie kochevoy civilizacii Vostochnogo Turkestana / Yu.S. Khudyakov, S.A. Komissarov // Integraciya arkhologicheskikh i ehtnograficheskikh issledovaniy: sb. nauch. tr. / pod red. A.G. Selezneva, S.S. Tikhonova, N.A. Tomilova. - Nalchik; Omsk, 2001.
6. Starcev, A.V. Problemy vzaimodeystviya civilizacij v trudakh puteshestvennikov i issledovateley Azii vo toroy polovine XIX – nachale XX v. // Vostokovednye issledovaniya na Altae: sb. nauch. statej / pod red. A.V. Starceva. - Barnaul, 2013. - Vihp. VII.
7. Voropaeva, V.A. V poiskakh edinogo kulturnogo prostranstva. Yu.N. Rerikh i rossijskie issledovateli istorii Vostoka. - Bishkek, 2010.
8. Rerikh, Yu.N. Pisma: v 2 t. - M., 2002. - T. 1: 1919–1935.
9. Gumilev, L.N. Yu.N. Rerikh kak istorik Centralnoy Azii [Eh/r]. - R/d: <http://www.rgo-sib.ru/book/kniga/6.htm>
10. Filosofskiy slovarj [Eh/r]. - R/d: <http://enc-dic.com/philosophy/Sintez-2147.html>
11. Sergeeva, T.P. O nauchnom tvorchestve N.K. i Yu.N. Rerikhov: preemstvennostj i vzaimodeystvie // 100 let so dnya rozhdeniya Yu.N. Rerikha: materialy mezhnunarodnoy nauchno-obshchestv. konf. - M., 2003.
12. Rerikh, Yu.N. Istoriya Sredney Azii: v 3 t. - M., 2004 – 2009.
13. Rerikh, Yu.N. Velikie kochevye imperii Sredney Azii // Russkoe slovo. 18 noyabrya 1934. Arkhiv Muzeya im. N.K. Rerikha (Moskva). F.1. Op. 1-3. D. 24.
14. Khudyakov, Yu.S. Yu.N. Rerikh: Istoriya Sredney Azii: v 3 t. // Vostok (Oriens). - 2007. - № 3. - T. 1 (Recenziya).

Статья поступила в редакцию: 03.07.14

УДК 9; 433: 94

**Szmyt A.S. THE CULT OF GENGHIS KHAN IN THE PERIOD OF MONGOLIAN PEOPLE'S REPUBLIC AND IN MODERN MONGOLIA AS AN ELEMENT OF MONGOLIAN NATIONAL IDENTITY.** The paper represents the figure of Genghis Khan as one of the aspects of national identity in communist and modern Mongolia. The cult of Genghis Khan was prohibited in MPR and become a basis for construction of new democratic Mongolia. The author of the paper tries to understand, if the cult of Genghis Khan can be an element of national identity of a modern country.

**Key words:** Genghis Khan, Mongolian People's Republic, modern Mongolia, national identity.

**А.С. Шмыт**, аспирант каф. методологии и истории Иркутского гос. университета, г. Иркутск,  
E-mail: [ariadna.szmyt@gmail.com](mailto:ariadna.szmyt@gmail.com)

## КУЛЬТ ЧИНГИС-ХАНА В ПЕРИОД МОНГОЛЬСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ И В СОВРЕМЕННОЙ МОНГОЛИИ КАК ЭЛЕМЕНТ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОНГОЛОВ

Статья представляет фигуру Чингис-хана как один из аспектов дискурса национальной идентичности в коммунистической и современной Монголии. Жесткая и односторонняя политика советского правительства в Монгольской Народной Республике сделала задачу создания новой национальной идентичности довольно трудной. Культ Чингис-хана, запрещенный в МНР, стал базой для строительства новой демократической Монголии. Автор статьи пытается разобраться, можно ли считать культ личности далекого прошлого элементом национальной идентичности современного государства.

**Ключевые слова:** Чингис-хан, Монгольская народная республика, современная Монголия, национальная идентичность.

Часто единственным, что знают о Монголии иностранцы это Чингис-хан. Он занимает особое место в истории монгольского народа, являясь мощным консолидирующим началом. Прошло более 840 лет со дня его рождения, а он до сих пор остается самым успешным лидером монголов. Его, как основателя единого Монгольского государства, закона (Яса) и письменности называют «отцом» нации. Чингис-хан был единственной политической фигурой, вокруг которой сплотились прочие монгольские племена.

В данной статье мы рассмотрим культ Чингис-хана, как неотъемлемую составляющую политической, общественной и культурной жизни современной Монголии. Целью данной статьи является показать смену парадигмы нациестроительства от социализма к постсоциализму в Монголии. Мы хотели бы выдвинуть тезис о перенаправленности временного вектора национальной идентичности в постсоветский период. В коммунизме идея нации была направлена на будущее - строительство современной социалистической нации, а в посткоммунистический период идея нации направлена в прошлое, к временам Чингис-хана и Великой монгольской империи. Следовательно, монгольская национальность периода коммунизма может рассматриваться как проект, т.к. современная идея нации можно отнести скорее к ностальгии, сентименту, тоске. Мы считаем, что центральной фигурой этой национальной ностальгии является фигура Чингис-хана. Хотелось бы обратить внимание, что в современной Монголии эта фигура подверглась демократизации. В докоммунистической Монголии принадлежность к Золотому роду Чингис-хана служила легитимизации власти феодальной аристократии. В посткоммунистический период Чингис-хан становится предком, отцом всех монголов, что лишает старую аристократическую систему эксклюзивности. Поэтому возвращение в докоммунистическое прошлое нужно рассматривать как использование исторического нарратива при создании нового общественного строя.

Тот же самый процесс мы можем наблюдать в других постсоциалистических странах, но в Монголии есть значительные особенности, связанные с монгольской культурой и восприятием власти. В племенно-родовых группах, в которых вырос современный монгольский народ, власть, богатство и жизненная сила группы зависели от покровительства духов предков, поэтому центральной частью шаманской обрядности является почитание и жертвоприношения духам предков, которые в ответ заботились о своих живых потомках и, в особенности, о родоначальниках. Родовой культ предков теперь распространяется на современную идею государственной власти. В этой системе Чингис-хан становится национальным духом-предком, который заботится о стране и благополучии ее граждан.

Нужно задаться вопросом, почему Чингис-хан был вытеснен из коллективного сознания социалистической Монголии. Существует ряд очевидных причин. Во-первых, на его культе была основана феодальная структура власти, которую пытались разрушить монгольские и советские коммунисты. Борясь с конкурентными центрами власти Чингисовская аристократия была ликвидирована физически и как класс. В рамках борьбы с пережитками феодализма в 1925 г. было отменено использование названий рода в имени. В результате этой политики спустя почти 70 лет многие монголы уже не знали своих родовых имен [1, с. 189].

Во-вторых, на победе над монголо-татарским игом опиралась российская, и впоследствии советская, историческая идентичность. Для многих советских руководителей, которые непосредственно влияли на МНР, Чингис-хан был варваром и заклятым врагом русской цивилизации. Примером такого подхода может быть книга В. Яна «Чингиз-хан» 1939 г., за которую автор был награжден Сталинской премией первой степени, а также фильм С. Эйзенштейна «Александр Невский» 1938 г., в котором русский князь защищает свой народ от монгольского гнета и тево-тонской агрессии. Кроме того, Чингис-хан являлся консолидирующим фактором не только для граждан МНР, но и для всех монголов в СССР и КНР, и шире для всех жителей степей Центральной и Средней Азии. И тем самым он подвергал сомнению государственное и национальное образования, созданные там Советским Союзом. До 30-х гг. XX в. идеи панмонголизма поддерживались советской властью, но со времен создания Маньчжу-го и японской экспансии в Северном Китае панмонголизм стал преследоваться, т.к. Япония использовала культ Чингис-хана и панмонголизм в своих геополитических интересах. Но существует и более глубокая причина вытеснения. Советская власть и Коминтерн, создавая новый строй Монгольской Народной Республики, не могли сразу изменить или перестроить многовековую культуру монгольской власти. Вместо этого, образ Чингис-хана, гарантирующий покровительство Неба (*Тэнгэри*), заменили Лениным В.И. Исследователь политической культуры Оюун-гэрэл Тангад пишет о так называемой культурной трансляции идей и институтов власти. О В.И. Ленине монголы узнали от писателей и художников, которые, изображая его, уподобляли его добрым божествам, известным по монгольским верованиям. Предводителя Великой Революции называли по-монгольски «Ленин багш – учитель Ленин», а его теорию – «поучения учителя Ленина». В одной из сцен культового фильма «Ардын элч» известный монгольский художник написал портрет Ленина на фоне карты мира, объясняя это тем, что Ленин является повелителем вселенной. Это был один из удачных элементов коммунистической пропаганды, поскольку со временем образ Ленина на фоне карты мира появился на алтарях монгольских домов рядом с шаманскими или буддийскими божествами [2, с. 49].

Замена Чингис-хана Лениным не для всех оказалась приемлимой. Периодически совершались попытки реабилитации великого правителя. В 1962 г. члены правительства МНР приняли решения организовать празднование 800-летия со дня рождения Чингис-хана, однако эти попытки были пресечены под давлением Кремля. Под руководством секретаря ЦК МНРП Д. Төмөр-Очира в Академии наук МНР была организована научная конференция, посвященная этой теме. Она оказалась единственным мероприятием, которое смогли провести монголы в честь своего исторического героя. Остальная программа празднования была свернута по причине несогласия Москвы на ее проведение. Хрущев отложил из-за него свой визит в Улан-Батор и потребовал отменить все празднования. Так, юбилейные почтовые марки изъяли из обращения, запланированного открытия памятника Чингисхану в Улан-Баторе не состоялось и улицу в его честь называть не стали [3, с. 201]. Борьба с позитивным образом Чингис-хана в полной мере началась лишь в 40-е гг., под влиянием советских консультантов, требующих от монгольских историков и политиков адаптации своих взглядов к интерпретационным правилам исторического материализма. Крис Кап-лонски, исследуя источники того периода, пришел к выводу, что



Чингис-хан был не столько обречен на забытие, сколько стал описываться в негативном свете, как жестокий феодальный угнетатель. Это не меняет того факта, что культ хана и связанная с ним символика были запрещены. Многие интеллектуалы, не соглашаясь вставлять Чингис-хана в рамки марксизма-ленинизма, рещали молчать о нем [4, с. 153-157].

Секретарь ЦК МНРП Д. Төмөр-Очир был одним из главных организаторов торжеств и одним из тех, кто выражал недовольство положением дел в стране. Он выступал против репрессий 1930-1940-х гг., против фактов унижения национальных ценностей, особенно в культуре и истории монгольского народа. Он выступал с предложением реабилитировать осужденные в 1940-х гг. книги, в которых Чингисхана представляли как фигуру мировой истории. На III пленуме ЦК МНРП (1962 г.) деятельность Д. Төмөр-Очира была квалифицирована как антипартийная, националистическая. Он был выведен из состава Политбюро и снят с поста секретаря ЦК МНРП, а позже был освобожден от всех постов. В 1990 г. ЦК МНРП полностью его реабилитировал.

В начальный период демократизации современной Монголии, после окончания патрон-клиентских отношений между МНР и Советским Союзом в Монголии наступил кризис национальной идеологии. После отказа от идеи социалистической модернизации и возвращении к этнонационализму ключевым элементом стала историческая политика, сфокусированная на периоде триумфа и завоеваний Чингис-хана. Это можно понимать как попытку восстановления национальной гордости после периода подчинения и исполнения роли «младшего брата».

В период борьбы против коммунистической власти 1989-1990 гг. молодые монгольские демократы выдвинули ряд требований, одним из них была реабилитация Чингис-хана. Революционеры выбрали образ Чингис-хана в качестве важнейшего составляющего понятия «монгол». Факт о пребывании России в составе Монгольской империи был использован в период антисоветских настроений конца 1980-х гг. - начала 1990 г.

В 1991 г. президент П. Очирбат восстановил использование родовых имен. Люди могли выбрать любое родовое имя и более 60% выбрали имя Боржигид - имя рода Чингиса. В последние годы многие монголы начали усердно искать и восстанавливать свои родовые корни и имена, вести родословные книги. Пункт о ведении семейных родословных книг был включен в закон «О культуре». Известно, что во времена Чингис-хана каждый монгол с детства обязан был знать своих предков [5, с. 103-104]. Факт того, что большинство монголов не стало восстанавливать своих настоящих родовых имен, а выбрало фиктивную генеалогию, связывающую с «золотым родом» является прямым подтверждением нашего утверждения о демократизации фигуры Чингис-хана.

В действительности Чингис-хан становится обожествленным предком всей монгольской нации. К тому же, для многих монголов стать частью рода Чингис-хана обозначает получить благословение священного рода. Чингис-хан стал для монголов своего рода «модификацией культа предков». В самом главном монастыре Гандане стали читать ежедневные молитвы, посвященные Чингисхану. Более того, буддийская сангха Монголии включила его в пантеон буддийских божеств. Иногда контакт верховной монгольской власти с великим ханом осуществляется в более непосредственной форме. В 2006 г. в местности Дадал, которая считается родиной Чингис-хана, были проведены шаманские обряды жертвоприношения. В обрядах участвовал бывший президент Монголии Багабанди и многие действующие чиновники верховного аппарата власти. По словам очевидцев, Чингис-хану преподнесли девять белых коней, а он обратился к собравшимся, втелившись в шамана. Он высказал свое удовлетворение подаренными конями, дал ряд советов по внутренней и внешней политике Монголии, а в конце пообещал покровительствовать монгольскому народу и государству<sup>1</sup>. Подобные мероприятия проводились и при участии бывшего президента Намбарын Энхбаяра [6]. Таким образом, мы можем сделать вывод, что государственная власть Монголии легитимизируется не только с помощью демократических институтов и избирательного процесса, но также требует непосредственного подтверждения великого предка.

Одновременно с возрождением образа национального героя восстанавливаются и атрибуты его власти. Запрещенное в 1937 г. Белое знамя (*сульдэ*) Чингис-хана после 1990 г. стало главным атрибутом государственного ритуала. Во времена Чингис-хана знамя занимало самую высокую позицию как «гарант власти хана и очаг его божества-покровителя» [7, с. 129]. Конституция 1992 г. признала Белое знамя одним из пяти государственных символов. А церемонии поклонения военному Черному знамени Чингис-хана, официально переданному армии, проводятся с обязательным участием президента.

В 2006 г. Монголия с большим размахом отпраздновала 800-летие монгольского государства. На центральной площади Улан-Батора на месте мавзолея перезахороненных Сухэ-Батора и Чойбалсана был построен девятиметровый тронный памятник «Покорителю Вселенной», с обеих сторон от него сидят его успешные последователи сын Угэдэй и внук Хубилай. В пригороде столицы построен историко-архитектурный комплекс «Национальный парк XIII века». На холме Цонзин Болдог в центре этого комплекса возвышается 40-метровая фигура Чингис-хана на коне с золотой плетью в руке – символом удачи и процветания.

После упадка коммунистической системы и снятия запрета на практикование религиозных обрядов, монголы интенсивно ищут и восстанавливают обереги и духов-покровителей (*онго-ны*) своих предков, чтобы мочь снова молиться и почитать их. Самым важным в иерархии, безусловно, является онгон Чингис-Хана. Возможно поэтому имя Чингис-хана так популярно в современной Монголии. Его изображение и имя можно встретить везде, от названия аэропорта до бутылки водки. И дело не только в маркетинге, поскольку монголы до сих пор верят в жизненную силу великого хана, которую можно получить через использование его имени [8, с.100].

В конце 2006 г. президентом Монголии Н. Энхбаяром был принят Закон об упорядочении использования имени и образа Чингисхана. Вольное использование изображения и имени Чингисхана в коммерческих целях, по мнению правительства, «удешевляет» образ национального героя. Если та или иная организация использует этот «исторический брэнд» в своем названии, то она должна отчислять в казну 0.2% своих прибылей, а если в названии своей продукции - то 0.4% с объема продаж. Этот закон дает право президенту страны выбирать официальное изображение Чингисхана из десяти существующих и определить компании, которым будет разрешено использовать этот вариант. Этот закон также позволяет избежать оскорбительного или унижающего использования изображения лидера и его использования политическими партиями и иностранными производителями.

Демократическая революция 1990 г. стала своего рода «воротами» к национальному возрождению в Монголии. Освободившись от сильного влияния СССР во внутренней и внешней политике, Монголия, как новое независимое государство, приступила к строительству новой национальной идентичности, отличной от государственной идеологии Монгольской Народной Республики. Для этого она опирается на культурный и исторический опыт монгольской нации, на вековые традиции и все то, что отличает ее от других наций. Монголы в первую очередь приступили к переоценке своей истории, во многом сфальсифицированной в коммунистический период: изменилось отношение к Чингис-хану; к значению буддизма в истории монголов; пересматривается роль СССР; была затронута сложная тема политических репрессий, унесших жизни лучших представителей монгольской интеллигенции и ламства. Таким образом, национальная идентичность стала создаваться с помощью обращения к прошлому. Культурная специфика монголов (культ предков, которые дают жизненную энергию и благополучие) позволяет предположить, что культ Чингис-хана, из которого сделали предка целого народа, должен дать жизненную энергию и благополучие государству и его гражданам. Процесс возрождения национального героя способствовал дальнейшему укреплению монгольской государственности, напомнил миру о великом прошлом Монгольской империи, пробудил интерес к ее истории, укрепил авторитет современной Монголии на международной арене [9, с. 364].

Так, в новый постмодернистический период, коммунистический дискурс, направленный к развитию, к будущему, был заменен историко-ностальгическими идеями, воскресающими призраков Золотого века. Хотя в современной Монголии продолжа-

<sup>1</sup> Источник: интервью, взятого автором у жителя местности Дадал, 22 мая 2006 г. Проведено в рамках международных полевых исследований «Этническая и национализм в постсоциалистической Монголии».

ются процессы, начатые в социалистический период (урбанизация, индустриализация, разработка природных ресурсов, заимствование европейских культурных образцов), впоследствии которых вытесняется традиционная кочевая культура, национальная идентичность выстраивается именно на ней. Так,

традиционная культура уходит из повседневности, преобразуясь в фантом, с помощью которого строится воображаемое сообщество – нация. В центре этого фантома находится фигура Чингис-хана – источника власти, закона, государственного суверенитета и жизненной силы монгольского народа.

#### Библиографический список

1. Rossabi Morris Modern Mongolia. From Khans to Commissars to Capitalists. – London, 2005.
2. Oyungerel Tangad Scheda po Czyngis Chanie. Demokracja po mongolsku, Wydawnictwo TRIO. – Warszawa, 2013.
3. Шинкарев, Л.И. Цеденбал и Филатова. – М., 2004.
4. Kaplonski Chris The Case of Disappearing Chinggis Khaan: Dismembering the Remembering // Ab imperio 4/2005.
5. Грайворонский, В.В. Реформы в социальной сфере современной Монголии. – М., 2007.
6. В Монголии с большим размахом и помпезностью отмечают 840-летие со дня рождения Чингис-хана [Э/п]. – Р/д: <http://m.ria.ru/society/20020804/202404.html>
7. Гокенян, Х. Знамя/штандарт и литавры у алтайских народов // Монгольская империя и кочевой мир. – Улан-Удэ, 2005.
8. Oyungerel Tangad Scheda po Czyngis Chanie. Demokracja po mongolsku, Wydawnictwo TRIO. – Warszawa, 2013.
9. История Монголии. XX век / Р.Б. Рыбаков [и др.]. – М., 2007.

#### Bibliography

1. Rossabi Morris Modern Mongolia. From Khans to Commissars to Capitalists. – London, 2005.
2. Oyungerel Tangad Scheda po Czyngis Chanie. Demokracja po mongolsku, Wydawnictwo TRIO. – Warszawa, 2013.
3. Shinkarev, L.I. Cedenbal i Filatova. – M., 2004.
4. Kaplonski Chris The Case of Disappearing Chinggis Khaan: Dismembering the Remembering // Ab imperio 4/2005.
5. Grayvoronskiy, V.V. Reformy v social'noy sfere sovremennoy Mongolii. – M., 2007.
6. V Mongolii s bol'shim razmakhom i pompeznost'yu otmechayut 840-letie so dnya rozhdeniya Chingis-khana [Eh/r]. – R/d: <http://m.ria.ru/society/20020804/202404.html>
7. Gokenyan, Kh. Znamya/shtandart i litavrih u altajskikh narodov // Mongol'skaya imperiya i kochevoy mir. – Ulan-Udeh, 2005.
8. Oyungerel Tangad Scheda po Czyngis Chanie. Demokracja po mongolsku, Wydawnictwo TRIO. – Warszawa, 2013.
9. Istoriya Mongolii. XX vek / R.B. Rihbakov [i dr.]. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 15.07.14

УДК 9; 433: 94

Kuzmin Yu. V., Szmyt A. S. **MONGOLIAN STUDIES IN SOCIALIST POLAND (WITH THE REFERENCE TO A POLISH ETHNOGRAPHIC EXPEDITION TO MONGOLIA)**. The paper represents research interests and methodological approaches in Mongolian studies of socialist Poland. The authors try to answer the questions like *Why did Mongolian studies started?* and *How did they develop in a socialist country of Eastern Europe?*. The expeditions in 60's and 70's to Mongolia also contributed to theoretical development of Polish ethnology. Thanks to multiple expeditions paradigms and scientific interests of Polish ethnologists have changed and improved.

**Key words:** Mongolian studies, ethnology, socialist Poland, expeditions, change of paradigm.

**Ю.В. Кузьмин**, д-р ист. наук, проф. Иркутского гос. университета, г. Иркутск, E-mail: [kuzminuv@yandex.ru](mailto:kuzminuv@yandex.ru);  
**А.С. Шмыт**, аспирант каф. истории и методологии Иркутского гос. университета,  
г. Иркутск, E-mail: [ariadna.szmyt@gmail.com](mailto:ariadna.szmyt@gmail.com)

## ПОЛЬСКОЕ МОНГОЛОВЕДЕНИЕ В СОЦИАЛИСТИЧЕСКИЙ ПЕРИОД. НА ПРИМЕРЕ ПОЛЬСКОЙ ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ ЭКСПЕДИЦИИ В МОНГОЛИИ

В работе представлены основные направления исследований и методологические подходы в польском монголоведении социалистического периода. Авторы пытаются ответить на вопросы, почему возникло польское монголоведение и как развилось в социалистической стране в Восточной Европе. Экспедиции 60-х и 70-х гг. в Монголию также внесли вклад в теоретическое развитие польской этнологии. Благодаря многократным экспедициям, парадигмы и научные интересы польских этнологов существенно изменились и совершенствовались.

**Ключевые слова:** монголоведение, этнология, социалистическая Польша, экспедиции, смена парадигмы.

О польском монголоведении можно сказать, что периоды своего расцвета оно пережило, прежде чем возникла. Отцы-основатели современного монголоведения, такие как И. Ковалевский, В. Котвич, Н. Пржевальский были поляками и одновременно были представителями российской науки. В 1924 г. В. Котвич мигрировал во Львов, где начал создавать востоковедение в независимой Польше. Можно сказать, что польская монголоведение является детищем Российской империи. В 1939 г. главный центр востоковедения - Львов стал частью СССР, а в 1944 г. Польша вошла в социалистический лагерь. Эти геополитические условия объясняют специфику польских исследований, в которых западные периферии империи изучали восточные периферии. С одной стороны, подчинение Советскому Союзу дало польским ученым возможность проводить исследования в Монголии. С другой стороны, предмет и вопросы исследований и методология на много лет оказались втиснутыми в тесные рам-

ки марксизма-ленинизма. Определенную альтернативу представляли филологические исследования, в которых марксистская методологическая монополия не использовалась, а выступала в форме «магической формулы», используемой во вступлении, чтобы соблюсти цензуру.

Предметом нашей работы является польское монголоведение в период социализма (1944-1989). Под понятием «монголоведение» понимается область науки, занимающаяся историей, этнографией, обществом, культурой, языком и литературой монгольских народов. Поэтому это междисциплинарная область, объединяющая как филологов, так и представителей гуманитарных и общественных наук. В нашей работе мы сосредоточимся на этнографических исследованиях.

Нашей целью является выявление и изучение исследовательских интересов и методологических подходов, используемых польскими исследователями Монголии в период народной

Польшу. Особое внимание будет уделено социальным условиям и влиянию политических факторов на темы работ. По нашему мнению, можно указать на несколько характерных черт польской монголоведения в послевоенный период:

1. Тесные связи с советской монголистикой при определенной методологической автономии.
2. Привилегированный доступ к территории исследований благодаря участию в блоке социалистических стран.
3. Избегание колониальной и политической проблематики.
4. Тематико-методологическая изоляция сред: филологической, этнологической и исторической.

В послевоенной Польше исследования монгольских народов проводились двумя научными центрами: Варшавским университетом и Польской академией наук. До 80-х гг. XX в. интересующая нас область науки развивалась только в польской столице, при этом до 60-х гг. не проводились никакие полевые исследования [1, с. 12]. Филологические исследования продолжались в рамках востоковедения. Стоит задать вопрос, почему вообще в Восточной Европе проводились такого типа исследования в небольшом спутнике СССР? В случае языковых исследований можно говорить о продолжении довоенных традиций. В 1945 г. возобновилась работа Восточного факультета Варшавского университета, который был основан еще в 1932 г. Иначе обстоит ситуация в сфере этнографии. В послевоенной Польше существовало убеждение, что этнологи должны заниматься сбором и классификацией этнографических материалов внутри страны. Полоноцентризм в польской этнографии оспаривался профессором В. Дыновским, который подчеркивал важность исследований в постколониальных и развивающихся странах. Он предлагал проводить сравнительные исследования модернизации в новых социалистических странах. Это должно было выявить универсальные закономерности социалистической модернизации, а также местные культурные условия, которые можно было бы использовать при введении социалистического строя в постколониальных странах. Такие возможности появились в 1950-х гг., когда научное сотрудничество в рамках социалистического лагеря стало поддерживаться правительством как элемент интеграции стран народной демократии (Из беседы автора с проф. С. Шинкевичем в Варшавском университете 12.12.2013 г.).

Благодаря договору о научном сотрудничестве между Монгольской и Польской академиями наук, в 1963 г. состоялась первая польская этнографическая экспедиция в Монголию. Сначала экспедиция планировалась как часть долгосрочных совместных исследований «закономерностей адаптации традиционной кочевой скотоводческой культуры к требованиям современной цивилизации и модели современного социалистического государства» [2, с. 10]. Это были исследования, которые сегодня мы могли бы отнести к поддисциплине - антропологии развития. Инициатором и руководителем экспедиций стал В. Дыновский (Он родился в Харбине и в молодости провел несколько месяцев в Монголии. Дыновский окончил Вильнюсский Университет Стефана Батория, отделение этнографии и этнологии под руководством Сезарии Бодуэн дэ Куртэнэ. Тот короткий период, который ученый в молодости провел в Монголии, по словам его учеников, и повлиял на выбор поля будущих исследований).

Исследования проводились регулярно, вплоть до 1968 г., а среди участников были будущие ведущие польские этнологи и монголоеды: С. Шинкевич, Л. Мруз, Я. Олендзкий, И. Кабзиньская, С. Соколевич, Е. Василевский. Это были первые и одни из самых важных комплексных исследований за пределами Европы в Польше. Именно в Монголии польские этнологи выработали стандарты ведения этнографических полевых исследований, интерпретации общественных институтов и культурных явлений, сильно отличавшихся от собственной польской народной культуры. Участники экспедиций в Монголию впоследствии составили элиту польской этнологии, которая до 90-х гг. смогла сдвинуть центр тяжести этнологических интересов с этнографии в сторону сравнительных и этнических исследований за пределами страны [3, с. 244].

Исследования за пределами страны также способствовали методологическому развитию польской этнологии. Исследователи, столкнувшиеся с новой для них культурной и социальной действительностью, пытались применить интерпретационный аппарат, созданный советской наукой (эволюционно-марксистский, семиотический подходы), а также западную антропологию: структурализм, функционализм, феноменологию и др. Кроме

того, польские этнологи активно пользовались достижениями польской социологической школы, которая в данный период была более важной школой в странах социалистического лагеря. Польская экспедиция работала в Монголии непрерывно вплоть до 1989 г. Благодаря почти двум десятилетиям систематических и коллективных полевых исследований польская этнология вышла на новый уровень. Поэтому мы имеем дело с ситуацией, когда этнографическое поле влияет не только на исследователей, но и становится причиной смены парадигмы целой дисциплины.

Поскольку польская этнографическая экспедиция в Монголии продолжалась в течение двадцати лет, то на ее примере мы можем наблюдать изменение парадигм и научных интересов польских этнологов. Эти изменения имели как внешние, так и внутренние причины. Многолетняя научная активность в Монголии привела к расширению фактографических знаний и, следовательно, обеспечила базу для последующих направлений исследований. Многие этнологи находили в Монголии вдохновение для собственных научных интересов. Несомненное влияние на польскую этнографическую экспедицию оказала аналогичная советская экспедиция. Обе группы сотрудничали друг с другом, а иногда проводили совместные исследования [4, с. 95]. Период проведения польской экспедиции в Монголии совпал с запоздавшей (по отношению к западной науке) сменой парадигмы в этнологии. Более ранние марксистские, эволюционные и функциональные подходы уступали поле структурализму и семиотике. Стоит отметить, что польские этнологи вдохновлялись как французской, так и советской традицией.

Как мы уже упоминали, изначально польская экспедиция занималась проблемой культурных и социальных изменений, вызванных социалистической модернизацией. Организатор экспедиции – проф. В. Дыновский в монографии «Современная Монголия» четко определил цели исследований:

- изучение современных изменений скотоводческой культуры в том варианте, который сохраняет кочевой образ жизни и кочевое хозяйство,
- выяснение правильности перехода от традиционного кочевого типа хозяйства к коллективным формам земледелия, связанной с элементами оседлой жизни;
- исследование процесса строительства городов и промышленных центров, возникновение городских общин, адаптации степного населения к условиям городской жизни и работы на промышленных предприятиях;
- формирование в условиях социалистического общества новой национальной культуры. Процессы секуляризации культуры.
- роль элементов традиционной народной культуры в процессе современной национально-государственной интеграции [5, с. 14].

Целый ряд монографий и статей, реализованных в первой парадигме, открывает книга В. Дыновского «Современная Монголия», в которой автор анализирует социально-культурные перемены, происходящие среди монгольских скотоводов. Они воспринимаются как продукт более широкого событийного процесса и социально-экономических механизмов. Дыновский подчеркивает переход монголов с «азиатской оси» на «европейскую ось» [6, с. 17]. Под данной метафорой ученый подразумевал адаптацию советской модернизации и переход в сферу влияния и братской помощи СССР. Монголия для него лишь один из многих примеров развития, урбанизации и индустриализации в рамках стран социалистического блока. Этим развитием управляют универсальные права; культурный партикуляризм описывается как анахронизм из предыдущей общественной формации, который вскоре будет функционировать только в музеях. В той же парадигме находятся и другие тексты польских исследователей 1960-х гг.

С. Соколевич в своей статье «Группа халха в культурном комплексе Средневосточной Азии» рассматривает ситуацию употребления названия халха. Автор поднимает вопрос о том, в чем состоят культурные различия между халха и другими группами, входящими в состав МНР [7, с. 13-30]. В рамках общей тематики модернизации Монголии Д. Марковская в статье «Урбанизация степи» анализирует, как процессы урбанизации преобразуют традиционную пастушеско-кочевую систему в виде роста процентного показателя городского населения, роста занятости по внесельскохозяйственным профессиям (в основном, в сфере обслуживания), в формировании глобального общества со средствами массовой информации и доминирования «город-

ского образа жизни» [8, с. 31-53]. Д. Марковская и С. Шинкевич затрагивают новую административно-хозяйственную единицу - скотоводческое объединение (*сомон*) в статье «Скотоводческое объединение. Традиции и модернизация». В статье рассматривается исторический процесс формирования этой единицы, особенно, роль традиции и модернизации. Авторы предприняли попытку указать закономерности сохранения и отрицания некоторых прежних элементов и закономерности, связанные с внедрением современных элементов [9, с. 55-79]. Постоянный член экспедиций в Монголию Я. Олендзкий исследовал проблематику генезиса искусства, называемого народным, в статье «Самобытность и народность в современном национальном искусстве Монголии». Согласно автору, кочевой образ жизни не способствовал развитию основ экономической независимости в Монголии, и тем самым он не способствовал образованию самобытного художественного производства. Итоги исследований показали, что идеи общественного уравнивания в правах и их осуществление, не предохранили современную Монголию от сосуществования в одной национальной культуре отдельных направлений: народного и эксклюзивного. По мнению автора, это было связано с появлением определенных групп в городах, имевших доступ к художественному наследию Европы. Но на момент исследований традиционные компоненты культуры были теснее связаны с широкими массами общества [10, с. 99-113].

Исследования проводились совместно с монгольскими учеными. По мнению польских ученых такое сотрудничество было выгодно обеим сторонам. Польские этнографы не знали монгольского языка и пользовались услугами переводчиков, с которыми говорили по-русски. Монгольские коллеги также смогли объяснить много культурных особенностей, непонятных для поляков. Наконец, проведение исследований в социалистической стране без опеки и контроля местных ученых тогда не практиковалось. Благодаря помощи местных ученых поляки получили доступ к полю исследований, но одновременно были вынуждены принимать официальную интерпретацию действительности переводчика. Не зная монгольского языка, ученые устанавливали контакты с помощью русского языка. С другой стороны, работа польской экспедиции предоставляла властям Монголии ряд этнографических и социологических данных, которые раньше не собирались, а создаваемые кафедры этнологии и социологии в Монголии имели возможность сотрудничества с более опытными коллегами из Польши [11, с. 93].

В последующие годы проведения экспедиций (начиная с 1971 г.) были подняты новые вопросы исследований:

- межпоколенческие изменения и миграционные тенденции в группе молодых скотоводов
- интеграция этнических меньшинств в рамках общенациональной культуры
- система родства и изменения модели семьи
- обрядность и традиционная космология
- шаманизм
- традиционные игры и забавы
- система социального обмена

В течение последующих исследований диахронический подход сохранялся, изучались социально-культурные изменения. Однако, выражено распространялись структурно-семиотические аналитические методы, предметом исследований все чаще становилась традиционная культура, считавшаяся первыми участниками только отправной точкой для модернизации. Семиотикой традиционной монгольской культуры занялся Е. Василевский, автор статей «Символика вращательного движения и ритуальной инверсии», «Универсум монгольской юрты» [12, с. 91-96]. Помимо этого, в 1979 г. Василевский издал монографию, посвященную шаманизму «Путешествие в ады. О шаманских мистериях» [13, с. 81-121]. В этой работе, он, прежде всего, использует монгольские и сибирские примеры, в теоретическом плане активно использует концепцию румынского религиоведа

М. Элиаде. Структурно-семиотический подход также использовала И. Кабиньска-Ставаж, которая с его помощью проводила анализ игр и социологией свободного времени скотовода.

В 1981 г. вышла важная монография С. Шинкевича «Скотоводческая семья в Монголии», которая стала завершением серии его ранних статей о родстве, брачном обмене, терминологических изменениях в родовых и семейных именах. Автор умело соединяет здесь диахроническую перспективу со структуральным анализом и с большой увлеченностью анализирует монгольские институты родства, а также их социально-экономические функции [14]. Работы Шинкевича этого периода были переведены на многие языки (в т.ч. на русский, английский, немецкий) и используются монгольскими учеными до сих пор.

Между экспедициями 60-х и 70-х гг. наступило постепенное изменение парадигмы, а также расширение тематики исследований. Тем не менее, с точки зрения существующей политической системы (как в Польше, так и в Монголии) некоторые темы не пользовались популярностью, некоторые были табуированы. Также обязывало неписаное соглашение между исследователями из социалистического блока об избегании открытой критики основных принципов политического строя и аксиом марксизма-ленинизма. По этим причинам польские ученые не затрагивали щекотливые вопросы, т.е.: человеческие жертвы социалистической модернизации, репрессии 30-х и 40-х гг., панмонголизм, уничтожение лам и аристократии, статус суверенности монгольского государства и его подчинение СССР, межэтнические конфликты, а также социальные проблемы, связанные с резким переходом на оседлость. Все эти проблемы будут затронуты польскими и другими исследователями лишь после 1990 г., после распада социалистической системы в обеих странах. Тогда появятся работы в парадигмах колониальных, этнических исследований, антропологии идентичности и антропологии развития. Появятся работы по национализму и системной трансформации, в которых идеологические принципы предыдущего режима будут поставлены под сомнение.

Размещение перечисленных тем вне поля научных интересов является универсальным процессом для каждой системы и сегодняшняя наука не является исключением. Определенное табуирование политически болезненных вопросов (в общественной сфере) позволило монгольским и польским ученым создать рамки неконфликтного сотрудничества. Некоторые проблемы умалчивались в обществе реального социализма. Умалчивание также создавало определенное наднациональное интерпретационное пространство. Благодаря этой стратегии были возможны десятилетия полевых исследований и постепенный отказ от тесных рамок канонической марксистской интерпретации. Поэтому мы можем утверждать, что этнографическая экспедиция в Монголии была не только методологической школой для нескольких поколений польских этнологов, но и сделала значительный вклад в теоретическое развитие польской и мировой этнологии. Благодаря исследованиям за пределами Европы польские этнологи вышли за застенные рамки этнографии и местной фольклористики и вступили в дискуссию с мировой антропологией и этнологией.

Интересно, что многолетний интерес этнологов к Монголии не привел к более длительной интеграции гетерогенных сред исследования в рамках монголоведения как дисциплины. Кроме эпизодического сотрудничества филологов-монголистов с этнологами и историками более тесного методологического или тематического взаимодействия не произошло. Филологи продолжали свои довоенные исследования классических монгольских текстов, а также мифов и фольклора, а историки концентрировались на письменных источниках, касающихся контактов Европы с Монгольской империей. В этом контексте мы можем утверждать, что в Польше монголоведение, как интегрированная междисциплинарная наука, функционирует, прежде всего, на уровне постулатов.

#### Библиографический список

1. Jasiewicz, Z. Wschód w polskiej etnologii i antropologii społeczno-kulturowej. Doświadczenia i perspektywy // Wschód w polskich badaniach etnologicznych i antropologicznych. Problematyka - badacze - znaczenie, red. Z. Jasiewicz. - Poznań, 2004.
2. Dynowski, W. (ред.) Studia mongolskie // Biblioteka Etnografii Polskiej № 18, Instytut Historii Kultury Materialnej Polskiej Akademii Nauk, Wrocław. - Warszawa - Kraków, 1969.
3. Kabzicka-Stawarz, I. V Hwiatowy Kongres Mongolistów, Ulan-Bator, 14-20 września 1987 // Etnografia Polska. - 1989. - T. XXXIII.
4. Жуковская, Н.Л. Этнографические исследования в МНР (Некоторые итоги и перспективы советско-монгольской историко-культурной экспедиции) // Советская этнография. - 1972. - № 5.
5. Dynowski, W. (ред.) Studia mongolskie // Biblioteka Etnografii Polskiej № 18, Instytut Historii Kultury Materialnej Polskiej Akademii Nauk, Wrocław. - Warszawa - Kraków, 1969.

6. Dynowski, W. Wspanialsza Mongolia, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wroclaw – Warszawa. – Krakow, 1968.
7. Sokolowicz, Z. Grupa Chaicha w zespole ludow Azji Hrodkowo-Wschodniej // Studia mongolskie // Biblioteka Etnografii Polskiej № 18, pod red. W. Dynowskiego, Instytut Historii Kultury Materialnej Polskiej Akademii Nauk, Wroclaw. – Warszawa - Krakow, 1969.
8. Markowska, D. Urbanizacja stepu // Studia mongolskie // Biblioteka Etnografii Polskiej № 18, pod red. W. Dynowskiego, Instytut Historii Kultury Materialnej Polskiej Akademii Nauk, Wroclaw. – Warszawa - Krakow, 1969.
9. Markowska, D. Spydzielnia pasterska. Tradycja i modernizacja / D. Markowska, S. Szynkiewicz // Studia mongolskie // Biblioteka Etnografii Polskiej, № 18, pod red. W. Dynowskiego, Instytut Historii Kultury Materialnej Polskiej Akademii Nauk, Wroclaw. – Warszawa - Krakow, 1969.
10. Oikdzki, J. Rodzimoŋ i ludowoŋ we wspanialszej sztuce narodowej Mongolii // Biblioteka Etnografii Polskiej № 18, pod red. W. Dynowskiego, Instytut Historii Kultury Materialnej Polskiej Akademii Nauk, Wroclaw. – Warszawa - Krakow, 1969.
11. Pietraszek, E. Wprowadzenie // Polskie badania obcych kultur ludowych. Materiaiy z konferencji we Wroclawiu 25-26 listopada 1978 r., Wroclaw: Wydawnictwo Uniwersytetu Wroclawskiego.
12. Wasilewski, J. Prace polskiej ekspedycji etnograficznej w Mongolii. Pryby interpretacji tradycyjnej kultury mongolskiej jako systemu znaczc, w: *Polskie badania kultur ludowych*, Wroclaw, 1981.
13. Wasilewski, J. *Podryie do piekiei. Rzecz o szamacskich misteriach*. - Warszawa, 1984.
14. Szynkiewicz, Siawoj *Rodzina pasterska w Mongolii*. - Warszawa, 1981.

## Bibliography

1. Jasiewicz, Z. Wschod a polska etnologia i antropologia spoleczno-kulturowa. Doswiadczenia i perspektywy // Wschod w polskich badaniach etnologicznych i antropologicznych. Problematyka –badacze - znaczenie, red. Z. Jasiewicz. - Poznan, 2004.
2. Dynowski, W. (red.) Studia mongolskie // Biblioteka Etnografii Polskiej № 18, Instytut Historii Kultury Materialnej Polskiej Akademii Nauk, Wroclaw. – Warszawa - Krakow, 1969.
3. Kabzinska-Stawarz, I. V Swiatowy Kongres Mongolistow, Ulan-Bator, 14-20 wrzesnia 1987 // Etnografia Polska. - 1989. - T. XXXIII.
4. Zhukovskaya, N.L. Ehtnograficheskie issledovaniya v MNR (Nekotoriye itogi i perspektivih sovetsko-mongoljskoj istoriko-kulturnoy ehkspedicii) // Sovetskaya ehtnografiya. – 1972. - № 5.
5. Dynowski, W. (red.) Studia mongolskie // Biblioteka Etnografii Polskiej № 18, Instytut Historii Kultury Materialnej Polskiej Akademii Nauk, Wroclaw. – Warszawa - Krakow, 1969.
6. Dynowski, W. Wspolczesna Mongolia, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wroclaw – Warszawa. – Krakow, 1968.
7. Sokolowicz, Z. Grupa Chalcha w zespole ludow Azji Srodkowo-Wschodniej // Studia mongolskie // Biblioteka Etnografii Polskiej № 18, pod red. W. Dynowskiego, Instytut Historii Kultury Materialnej Polskiej Akademii Nauk, Wroclaw. – Warszawa - Krakow, 1969.
8. Markowska, D. Urbanizacja stepu // Studia mongolskie // Biblioteka Etnografii Polskiej № 18, pod red. W. Dynowskiego, Instytut Historii Kultury Materialnej Polskiej Akademii Nauk, Wroclaw. – Warszawa - Krakow, 1969.
9. Markowska, D. Spoldzielnia pasterska. Tradycja i modernizacja / D. Markowska, S. Szynkiewicz // Studia mongolskie // Biblioteka Etnografii Polskiej, № 18, pod red. W. Dynowskiego, Instytut Historii Kultury Materialnej Polskiej Akademii Nauk, Wroclaw. – Warszawa - Krakow, 1969.
10. Oledzki, J. Rodzimoŋ i ludowoŋ we wspolczesnej sztuce narodowej Mongolii // Biblioteka Etnografii Polskiej № 18, pod red. W. Dynowskiego, Instytut Historii Kultury Materialnej Polskiej Akademii Nauk, Wroclaw. – Warszawa - Krakow, 1969.
11. Pietraszek, E. Wprowadzenie // Polskie badania obcych kultur ludowych. Materiaiy z konferencji we Wroclawiu 25-26 listopada 1978 r., Wroclaw: Wydawnictwo Uniwersytetu Wroclawskiego.
12. Wasilewski, J. Prace polskiej ekspedycji etnograficznej w Mongolii. Proby interpretacji tradycyjnej kultury mongolskiej jako systemu znaczen, w: *Polskie badania kultur ludowych*, Wroclaw, 1981.
13. Wasilewski, J. *Podroze do piekiei. Rzecz o szamanskich misteriach*. - Warszawa, 1984.
14. Szynkiewicz, Siawoj *Rodzina pasterska w Mongolii*. - Warszawa, 1981.

Статья поступила в редакцию 15.07.14

УДК 069(091) (571.150)

*Oleinik T.E. FOUNDERS OF MUSEUMS IN THE UNIVERSITIES OF ALTAI KRAI*. In the scientific article an overview of the history of the formation of museum collections in Altai Krai is provided for the first time. On the basis of archival documents and scientific literature, the author shows the contribution of scientists in foundation of museums, exhibitions and building exhibitions.

**Key words:** history museums, museum, founder of a museum, museums higher education institutions, types of museums, agricultural museums, legal museums, archaeological museums, natural historical museums, anatomical museums.

*T.E. Олейник, ст. преп. каф. историко-культурного наследия и туризма ФГБОУ ВПО «Алтайская гос. педагогическая академия», г. Барнаул, E-mail: museology@yandex.ru*

## ОСНОВАТЕЛИ МУЗЕЕВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

В статье впервые дается обзор истории формирования музейных коллекций. На основе архивных документов и научной литературы автор раскрывает вклад ученых в создание музеев, построение экспозиций и выставок.

**Ключевые слова:** история музеев, музей, основатели музеев, музеи высших учебных заведений, типы музеев, сельскохозяйственные музеи, юридические музеи, археологические музеи, краеведческие музеи, музеи анатомические.

Появление музеев в высших учебных заведениях в значительной степени определено деятельностью ученых-энтузиастов, являющихся их основателями. Коллекции, поступившие в вузовский музей, зачастую являются результатом научного поиска исследователей, собирающих материал по конкретной теме, и именно они, как правило, становятся основателями музейных коллекций, организаторами музеев.

В вузах Алтайского края музеи появились лишь в середине 1950-х гг. Первый из них – Музей кафедры анатомии человека (анатомический музей) Алтайского государственного медицинского университета (до 1994 г. – института) – был основан в 1954 г.,

одновременно с самим учебным заведением и кафедрой анатомии человека АГМИ (АлтГМУ). Организаторами музея стали заведующий кафедрой анатомии человека, доктор медицинских наук, профессор М.М. Тростанецкий, доцент кафедры, кандидат медицинских наук А.Б. Бриллиантова, ассистент кафедры, кандидат биологических наук И.М. Тернер.

Моисей Маркович Тростанецкий (1886-1957 гг.) – первый проректор по учебной и научной работе Алтайского государственного медицинского университета (АлтГМУ / АГМИ), основатель кафедры анатомии человека и музея анатомии АлтГМУ, организатор рентгеновского кабинета, автор научных работ по возрас-

тной анатомии, в 1911 г. окончил медицинский факультет Московского государственного университета. Основу учебных наглядных пособий Анатомического музея составили препараты из его личной коллекции, а также набор препаратов, подаренных учеными Томского государственного медицинского института (в настоящее время – Сибирской государственной медицинской академии). С момента открытия музея происходило систематическое пополнение коллекций, и уже к концу первого учебного года было собрано и изготовлено 219 препаратов, которые первоначально располагались в одной аудитории [2].

Анатомический музей сразу стал неотъемлемой частью образовательного и воспитательного процессов не только АлтГМУ, но и других высших, среднеспециальных учебных заведений, а также школ г. Барнаула и Алтайского края в целом. Открытый для посещения школьников, потенциальных студентов вуза, музей стал базой проведения профориентационной работы со школьниками.

В 1958 г., одновременно с кафедрой судебной медицины, в морфологическом корпусе АлтГМУ (ул. Молодежная, 7, 3-й этаж) был создан музей судебной медицины как учебная база для научных исследований преподавателей, сотрудников и студентов кафедры судебной медицины [3]. Он является специализированной лабораторией, закрытой для массового посещения, поэтому материалы музея доступны лишь узкому кругу профильных специалистов: студентам вузов соответствующих направлений научного знания (специальности), преподавателям, практикующим криминалистам, судебным медицинским экспертам, сотрудникам правоохранительных органов и др.

В настоящее время в АлтГМУ действуют три музея: Музей кафедры анатомии человека, Музей судебной медицины (лаборатория) и Музей истории университета, который был основан в 2004 г. к 50-летию университета. Создателем и директором музея является И.М. Дмитриенко. Музей располагается в учебном корпусе № 5 АлтГМУ (здание бывшего общежития педиатрического факультета) на кафедре общественного здоровья и здравоохранения и имеет статус общеуниверситетского [4].

Значительную помощь в формировании коллекции музея оказали преподаватели вуза: Ю.И. Антонович, З.С. Баркаган, В.П. Баскаков, М.В. Борисова – Хроменко, В.М. Брюханов, А.А. Волощенко, И.М. Дмитриенко, Е.Н. Емешина, В.А. Клевко, Т.А. Мозгина, О.В. Ромашин. Документальный фонд музея составляют архивные источники, выявленные в Центре хранения архивного фонда Алтайского края (ЦХАФ АК), архиве Алтайского государственного медицинского университета, а также материалы, переданные выпускниками вуза.

Вторым по времени основания стал созданный в 1955 г. при Алтайском сельскохозяйственном институте (с 1991 г. – Алтайский государственный аграрный университет) Почвенный музей им. Н.В. Орловского.

Николай Васильевич Орловский (1899-1986 гг.) – доктор сельскохозяйственных наук, профессор, заведующий кафедрой почвоведения и агрохимии Алтайского государственного аграрного университета (АСХИ), участник Гражданской войны, основатель Почвенного музея АлтГАУ (АСХИ), награжден медалью «За освоение целинных земель». Ученый родился в семье священника в с. Б – Чесноковка Куйбышевской (Самарской) области. Окончил Самарское духовное училище, естественное отделение Казанского университета. С 1921 г. Н.В. Орловский обучался в Тимирязевской сельскохозяйственной академии. До начала Великой Отечественной войны работал в должности старшего научного сотрудника Сибирского Научно-исследовательского института животноводства, в 1944 г. был переведен в Новосибирский сельскохозяйственный институт, а в августе 1950 г. возглавил кафедру почвоведения и агрохимии АлтГАУ (АСХИ). В марте 1951 г. Н.В. Орловскому было присвоено ученое звание профессора по кафедре почвоведения и агрохимии АлтГАУ (АСХИ). Под его руководством началась большая научно-исследовательская работа преподавателей, сотрудников, аспирантов, студентов кафедры по изучению пахотных и кормовых угодий, выявлению изменения их свойств под влиянием орошения. Проведение данных научных исследований было вызвано начавшимся с 1950-х гг. активным освоением целинных и залежных земель, в том числе и на Алтае [5].

В 1954-1955 гг. учёный организует экспедиции по изучению освоения целинных и залежных земель.

Четыре года научно-исследовательской работы, проведённой под руководством Н.В. Орловского, дали серьёзные науч-

ные и практические результаты: были изучены почвенные зоны Алтайского края, собран научный материал (образцы пород и пр.). Наглядные материалы, собранные в ходе исследований (музейные предметы, коллекции), представлены в Почвенном музее, носящем имя его создателя.

Организованный на базе кафедры почвоведения и агрохимии Алтайского сельскохозяйственного института (Алтайского государственного аграрного университета) музей как структурное подразделение вуза не только обеспечивал наглядность учебных курсов, но и стал центром научных исследований. Здесь агрономы и мелиораторы из различных районов края получали квалифицированные консультации, узнавали характеристики почв тех полей, где они работают [6].

Однако о формировании сети музеев высших учебных заведений Алтайского края стало возможным говорить лишь с 1970-х гг., когда только на базе Алтайского государственного университета был открыт целый ряд музеев: криминалистический, зоологический, археологический, минералогический, Музей истории просвещения и культуры Алтая, – а также гербарий, выставочный зал и ботанический сад.

Первым музеем, организованным при АлтГУ, стал Музей криминалистики кафедры уголовного права, процесса и криминалистики юридического факультета, начало которому было положено в первый же год существования университета. Основу музейной экспозиции составили коллекции преподавателей кафедры, в частности первого заведующего кафедрой уголовного права, процесса и криминалистики Е.Н. Тихонова [7].

Евгений Николаевич Тихонов – доктор юридических наук, профессор кафедры уголовного процесса и криминалистики, заслуженный юрист России, автор работ по теории идентификации, судебной баллистике, взрывотехнике, холодному оружию, назначению и производству судебных экспертиз. Собранная им коллекция материалов по баллистике легла в основу Музея криминалистики АлтГУ.

В коллекцию музея вошли экспонаты, относящиеся к расследованию уголовных дел: холодное и огнестрельное оружие, вещественные доказательства, которые передавались на кафедру уголовного права, процесса и криминалистики [8], богатый фотоматериал, отражающий события, запечатлённые на месте преступления, а также уникальные коллекции по баллистике. Так как данное направление научного знания было сферой научных изысканий профессора Е.Н. Тихонова, его коллекция и была положена в основу организованного в 1973 г. музея, став базой для подготовки наглядных пособий, используемых как в учебном процессе, так и в ходе научных исследований преподавателей, студентов университета. Экспозиция и фонды музея криминалистики постоянно пополняются за счет передачи в музей новых вещественных доказательств, а также личных предметов преподавателей кафедры и сотрудников правоохранительных органов [9].

На протяжении многих лет музей возглавлял Е.А. Смолин (тогда еще доцент кафедры криминалистики АлтГУ), задолго до создания музея начавший коллекционировать различные виды оружия, вещи, подаренные известными людьми [10].

Следует отметить, что Музей криминалистики, так же, как и Музей кафедры судебной медицины АлтГМУ, относится к числу специализированных музеев и в отдельных случаях закрыт для массового посетителя.

В 1975 г. в Алтайском государственном университете был открыт Зоологический музей, куда была передана коллекция врача-любителя таксидермиста М.Б. Форнеля. Сразу же была организована работа по материальному обеспечению музея, сформирован его штат: была выделена всего одна ставка старшего лаборанта, М.Б. Форнель был назначен директором на общественных началах [11].

Первой заведующей музеем была В.Ф. Серегина, сотрудниками – И.И. Чупин, Е.И. Слугина. Создание зоомузея стало основой для формирования специализации «Зоология» на биологическом факультете. В 1989 г. музей получил статус самостоятельного учебно-вспомогательного структурного подразделения зоологического факультета АлтГУ [12]. В настоящее время музей возглавляет В.Ю. Петров.

Сотрудники зоологического музея проводят исследования по биологии птиц, экологии наземных позвоночных на территории края, принимают активное участие в решении проблем сохранения редких животных региона. Зоологический не единственный музей на биологическом факультете: в те же 1970-е гг.

с целью наполнения наглядностью учебных занятий здесь были открыты Гербарий и Ботанический сад.

Гербарий организован в 1977 году при кафедре ботаники. Курс ботаники начал преподаваться студентам-биологам с сентября 1974 г. Не имея собственной учебной и научной базы, университет вынужден был воспользоваться помощью ведущих вузов Казани. Сотрудники кафедр ботаники и физиологии растений госуниверситета и сельскохозяйственного института г. Казани обеспечили факультет книгами, учебными таблицами, гербарием, методическими разработками, ручными лупами, старыми микроскопами, препаратами, коллекциями грибов и водорослей. Благодаря такой помощи, стало возможным преподавание курса ботаники на должном уровне [13].

Возникновение Гербария в Алтайском государственном университете связано с образованием в 1977 г. кафедры зоологии и ботаники. Основу его составляет кафедральная коллекция растений, которой заведовал В.П. Кутафье, вложивший в её создание и оборудование кафедры и помещения для хранения гербария много сил и энергии. Большой вклад в развитие коллекции Гербария внесли также Е.П. Прокофьев, Т.А. Терехина, А.И. Шмаков, Г.Г. Соколова, Н.А. Усик и студенты-практиканты разных лет. По мере расширения коллекции за счет результатов экспедиций, проводимых университетом, материалов дипломных и диссертационных работ, из неё была выделена научная коллекция [14]. Все материалы Гербария классифицированы по географическому принципу. Наиболее полно представлена коллекция по Алтайскому краю и Республике Алтай; имеются коллекции из Якутии, Сибири, Тувы, Камчатки, Казахстана и Средней Азии, а также из других регионов и стран.

Объективная потребность изучения флористического разнообразия и растительных ресурсов Южной Сибири и Алтайского края заставила в 1983 году включить Гербарий в состав самостоятельных подразделений вуза. К этому моменту коллекция растений достигла 5 тыс. гербарных листов с равнинной и горной частей Алтайского края. В 1996 г. Гербарий вступил в международный Союз гербариев мира. Его сотрудниками ведётся активная научно-исследовательская и издательская деятельность, на базе материалов Гербария проходят лекционные и практические занятия, осуществляется учебно-производственная практика [15]. С 1998 г. заведующий Гербарием является Н.А. Усик.

В 1979 г. приказом Министерства высшего, общего и среднего специального образования РСФСР на базе кафедры ботаники и зоологии АлтГУ был открыт Южно-Сибирский ботанический сад (ЮСБС). Располагается он в нагорной части г. Барнаула, в ленточном бору, и занимает площадь около 50 га. У истоков создания ботанического сада стояли И.В. Верещагина, А.М. Малолетко, Л.В. Крившенко, Т.А. Терехина, значительный вклад в его становление и развитие внес А.И. Шмаков.

В январе 1978 г. на базе Алтайского государственного университета был открыт Музей истории просвещения и культуры Алтай. Ответственным за организацию поисковой, исследовательской и организационной работы по созданию музея был назначен доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования, член Союза писателей Российской Федерации, почетный работник высшего профессионального образования, организатор Музея истории и развития образования в Алтайском крае П.П. Костенков. Он и стал основателем Музея истории просвещения и культуры Алтай. До 2008 г. директором музея была С.В. Бакина; с 2010 по 2013 гг. музеем руководила выпускница исторического факультета АлтГПА Т.В. Гальянкина.

Наряду с естественно-научными и историческими музеями на базе Алтайского государственного университета был организован выставочный зал-галерея «Универсум», открывший свои двери посетителям в 1979 г. Основателем галереи является Т.М. Степанская, профессор, член Союза художников России, заведующая кафедрой истории отечества и зарубежного искусства. Почетный работник высшей школы, почетный профессор ГОУ ВПО «Алтайский государственный университет».

В первой экспозиции были представлены 65 живописных и скульптурных работ алтайских художников, впоследствии эти работы были переданы в дар университету. Выставочный зал представляет возможность познакомиться с творчеством современных художников Сибири, Москвы, Санкт-Петербурга, а также увидеть уникальные произведения мастеров народного художественного творчества из отдаленных районов края.

Итогом длительного накопления археологических материалов преподавателями, сотрудниками и студентами исторического факультета АлтГУ стало создание в феврале 1985 года Музея археологии и этнографии, уникальность которого заключается в том, что он имеет чисто археологическую специфику. Инициатором, научным консультантом и создателем музея явился Ю.Ф. Кирюшин, под чьим руководством с середины 1970-х годов велась экспедиционная работа.

Основные строительные и оформительские работы были выполнены специалистами-исследователями Г.Л. Нехведавичюсом, назначенным директором музея, лаборантами музея Д.В. Поздняковым и О.А. Ченских.

Геннадий Леонидович Нехведавичюс – выпускник Алтайского государственного университета, художник, создатель инновационных проектов экспозиционного оформления музеев и выставочных залов.

В 2000 г. в структуру Музея археологии был включен кабинет антропологии [17].

Музей и кабинет антропологии, как и все музеи и выставочные залы АлтГУ, входит в структуру университетского Музейного центра, учрежденного приказом ректора АлтГУ в целях дальнейшего развития музейного дела и координации работы музеев Алтайского государственного университета. Директором Музейного центра стал Г.Л. Нехведавичюс, на которого была возложена организационная работа.

В 1990 г. основан Минералогический музей (до 1991 г. – Музей «Минералы и горные породы планеты»), с 1 мая 1991 г. преобразованный в структурное подразделение географического факультета. Основу коллекций составили образцы минералов и горных пород, предоставленных сотрудниками института минералогии УрО РАН (г. Миасс Челябинской области) и Ильменского государственного минералогического заповедника. Музей имеет достаточно полные коллекции минералов и горных пород некоторых регионов России: Алтай, Урала и др. Коллекции музея пополняются благодаря экспедиционным исследованиям, проводимым сотрудниками музея, а также студентами и преподавателями географического факультета.

Первым директором музея (до 2000 г.) был А.Г. Демин (кандидат географических наук), с 2000 по 2006 г. – С.Г. Платонова (кандидат геолого-минералогических наук, ст. преподаватель кафедры природопользования и геоэкологии географического факультета), в настоящее время музей возглавляет Б.Н. Лузгин, доктор географических наук, профессор кафедры природопользования и геоэкологии, директор Лаборатории минералогии АлтГУ.

В Алтайской государственной педагогической академии (АлтГПА) первый музей появился сравнительно недавно – лишь в начале 1990-х гг. Условия для его основания при АлтГПА (до 2008 г. – Барнаульский государственный педагогический университет) возникли в 1991 г., когда было сдано в эксплуатацию новое здание. В проекте предусматривалось специальное помещение под музей, фонды, лабораторию, поскольку в течение предыдущих десятилетий был накоплен обширный музейный материал. Так, в 1993 г. был открыт Историко-краеведческий музей АлтГПА как структурное подразделение Барнаульского государственного педагогического университета (АлтГПУ). Музей создан на основе археологических, этнографических, нумизматических, вещевых, документальных коллекций, материалов экспедиций студентов и преподавателей академии. Начало археологической коллекции было положено доктором исторических наук, профессором, Заслуженным деятелем науки Российской Федерации А.П. Уманским, известным ученым, исследователем археологии и истории Алтай и Западной Сибири, ветераном Великой Отечественной войны.

Еще в 1949 г. он с группой студентов был направлен в Алтайский край крупнейшим археологом СССР М.П. Грязновым на раскопки знаменитого комплекса археологических памятников у с. Большая Речка [18]. С этого времени А.П. Уманский посвятил себя исследованию памятников археологии Алтайского края. Материалы исследований ученого хранятся в Эрмитаже, Государственном историческом музее (г. Москва), в Алтайском краеведческом музее, Бийском краеведческом музее им. В.В. Бианки, Каменском краеведческом музее, Родинском районном музее и многих других музеях Алтайского края.

Первые постоянные и временные экспозиции в АлтГПА (БГПУ) создавались с 1960-х гг. усилиями А.А. Худякова, А.Д. Сергеева, А.П. Уманского.

С момента основания Историко-краеведческого музея БГПУ его директором был назначен выпускник исторического факультета Н.И. Юртаев, находившийся на этом посту до 1998 г. В настоящее время музей возглавляет выпускница исторического факультета АлтГПА Н.С. Грибанова [19].

В 2000 г. в Алтайской государственной академии культуры и искусств был создан Музей истории академии, структурное подразделение вуза, имеющее целью решение научно-исследовательских, учебно-образовательных, просветительных, воспитательных задач. Экспозиция Музея истории АлтГАКИ отражает этапы развития учебного заведения. Основу фондов музея составляют материалы, раскрывающие деятельность академии с момента основания (1975 г.) и до современности. В настоящее время музей истории АГАКИ возглавляет Г.Н. Белоглазова [20].

Музей Барнаульского юридического института (БЮИ МВД России) основан в 2002 г. по инициативе Совета ветеранов БЮИ МВД России. Открытие его 29 июня 2002 г. было приурочено к празднованию 200-летия МВД, 45-летию института и оче-

реднему (44-й) выпуску курсантов. Организатором и первой заведующей музеем была А.И. Шашкова. С 2005 по 2008 гг. музеем заведовали Т.И. Солодкая и М.Л. Скорых, внесшие значительный вклад в формирование фондов и экспозиции музея; с 2008 г. музей возглавляет О.И. Гусева [21].

В Алтайском государственном университете музей истории вуза был открыт лишь в 2010 г., несмотря на то что сбор материала для будущего музея начался еще в 1973 г., в год открытия самого учебного заведения. Идея создания музея принадлежит заслуженному работнику культуры Российской Федерации, почетному профессору и первому ректору университета В.И. Неверову.

Таким образом, результаты исследования показывают, что именно трудами ученых формировались первые коллекции музеев высших учебных заведений Алтайского края. Ими руководила беззаветная преданность науке, понимание значимости и необходимости сохранения научного и культурного наследия, его использования в образовании и воспитании молодежи.

#### Библиографический список

1. Горбачева, К.С. Словарь синонимов русского языка. – М., 2005.
2. Дмитриенко, И.М. Архив Лаборатории исторического краеведения АлтГПА (сектор устной истории и этнографии). Фонд устных источников. Материалы для подготовки сайта «Уникальный фонд музеев Алтайского края и Республики Алтай» // Меморат. – 2007. – № 5.
3. Тернер, И.М. Анатомия – основа медицины // Медик Алтая. – Апрель 1970. – № 10-11.
4. Текущий архив Музея истории АлтГУ им. В.И. Неверова: Решение Ученого совета Алтайского государственного университета от 28.11.2000 г. «О создании музея истории Алтайского государственного университета».
5. Бурлакова, Л.М. Н.В. Орловский на Алтае // Почвенно-агрономические исследования в Сибири: сб. науч. тр. к 100-летию профессора Н.В. Орловского. Барнаул, 1999. – Вып. 1.
6. Карапачевский, Л. Почвенный музей Алтая // Алтайская правда. – 1957. – 22 ноября.
7. ГААК.Р.-1595.Оп.1.Д.4.Л.12.
8. Старухина, Е. Приемник от Риббентропа, дубинка от Талоровича... [О выставке в музее криминалистики Алтайского государственного университета] // Вечерний Барнаул. – 1999. – 7 января; Николаев, Д. Кастет в ежовых рукавицах: [О криминалистическом музее в Алтайском государственном университете] // Вечерний Барнаул. – 1999. – 29 сентября; Зубенко, В. Вооружен, но не // Вечерний Барнаул. – 2005. – 15 июля; Зюзин С. Снаряд не разорвет музейной тишины: [О музее криминалистики юридического факультета АлтГУ] // Свободный курс. – 1997. – 6-13 февраля.
9. Текущий архив Музея криминалистики юридического факультета АлтГУ: Справка «О работе музея криминалистики юридического факультета Алтайского государственного университета». 2000 г.
10. Николаев, Д. Кастет в ежовых рукавицах // Вечерний Барнаул. – 1999. – 29 сентября.
11. ГААК.Р.-1595.Оп.1.Д.148.Л.43.
12. Текущий архив Зоологического музея АлтГУ: Справка «О работе Зоологического музея Алтайского государственного университета» 2000 г.
13. Терехина, Т.А. Развитие традиций казанской ботанической школы в Алтайском государственном университете [Э/р]. – Р/д: www.ksu.ru/conf/botan200/s49.rtf
14. Усик, Н.А. Гербарий Алтайского государственного университета (АЛТВ) // Состояние и перспективы развития Гербариев Сибири: Тезисы докладов конф., посвящ. 100-летию со дня рождения Л.П. Сергиевской (8-9 апреля 1997, Томск). – Томск, 1997.
15. Терехина, Т.А. Развитие традиций казанской ботанической школы в Алтайском государственном университете [Э/р]. – Р/д: www.ksu.ru/conf/botan200/s49.rtf
16. Киришин, Ю.Ф. Музей археологии Алтая как учебно-научное и культурно-просветительное подразделение Алтайского государственного университета // Культурное наследие Сибири: сб. науч. ст. – Барнаул, 1994.
17. Текущий архив Музея археологии Алтая АлтГУ: Справка «О работе кабинета антропологии Алтайского государственного университета».
18. Алтай в зеркале веков: Из собрания историко-краеведческого музея Барнаульского государственного педагогического университета: Фотоальбом. – Барнаул, 2001.
19. Грибанова, Н.С. История создания и деятельность историко-краеведческого музея БГПУ // Труды Алтайского государственного краеведческого музея. – Барнаул, 2006.
20. Текущий архив Музея истории Алтайской государственной академии культуры и искусств: Приказ № 42-п «Об открытии музея истории АГИИК» от 20.04.2000 г.
21. Текущий архив Музея истории Алтайской государственной академии культуры и искусств: Решение Ученого Совета АГИИК от 22 ноября 1999 г., протокол №2 «Об организации музея истории АГИИК».
22. Солодкая, Т.И. Архив Лаборатории исторического краеведения АлтГПА (сектор устной истории и этнографии). Фонд устных источников. Материалы для подготовки сайта «Уникальный фонд музеев Алтайского края и Республики Алтай» // Меморат. – 2007. – № 1.

#### Bibliography

1. Gorbacheva, K.S. Slovarj sinonimov russkogo yazihka. – M., 2005.
2. Dmitrienko, I.M. Arkhiv Laboratorii istoricheskogo kraevedeniya AltGPA (sektor ustnoy istorii i ehtnografii). Fond ustnikh istochnikov. Materialih dlya podgotovki sayita «Unikalniy fond muzeev Altajskogo kraja i Respubliki Altaj» // Memorat. – 2007. – № 5.
3. Terer, I.M. Anatomiya – osnova medicinih // Medik Altaya. – Aprelj 1970. – № 10-11.
4. Tekuthiy arkhiv Muzeya istorii AltGU im. V.I. Neverova: Reshenie Uchenogo sojeta Altajskogo gosudarstvennogo universiteta ot 28.11.2000 g. «O sozdanii muzeya istorii Altajskogo gosudarstvennogo universiteta».
5. Burlakova, L.M. N.V. Orlovskiy na Altae // Pochvenno-agronomicheskie issledovaniya v Sibiri: sb. nauch. tr. k 100-letiyu professora N.V. Orlovskogo. Barnaul, 1999. – Vihp. 1.
6. Karapachevskiy, L. Pochvenniy muzej Altaya // Altajskaya pravda. – 1957. – 22 noyabrya.
7. GAAK.R.-1595.Op.1.D.4.L.12.
8. Starukhina, E. Priemnik ot Ribbentropa, dubinka ot Talorovicha... [O vihstavke v muzee kriminalistiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta] // Vecherniy Barnaul. – 1999. – 7 yanvarya; Nikolaev, D. Kastet v ezhovikh rukavicakh: [O kriminalisticheskom muzee v Altajskom gosudarstvennom universitete] // Vecherniy Barnaul. – 1999. – 29 sentyabrya; Zubenko, V. Vooruzhen, no ne // Vecherniy Barnaul. – 2005. – 15 iyulya; Zyuzin S. Snaryad ne razorvet muzeynoy tishinih: [O muzee kriminalistiki yuridicheskogo fakulteta AltGU // Svobodniy kurs. – 1997. – 6-13 fevralya.
9. Tekuthiy arkhiv Muzeya kriminalistiki yuridicheskogo fakulteta AltGU: Spravka «O rabote muzeya kriminalistiki yuridicheskogo fakulteta Altajskogo gosudarstvennogo universiteta». 2000 g.



10. Nikolaev, D. Kastet v ezhoivkh rukavicakh // Vecherniy Barnaul. – 1999. – 29 sentyabrya.
11. GAAK.R.-1595.Op.1.D.148.L.43.
12. Tekuthiy arkhiv Zoologicheskogo muzeya AltGU: Spravka «O rabote Zoologicheskogo muzeya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta» 2000 g.
13. Terekhina, T.A. Razvitie traditsiy kazanskoy botanicheskoy shkolih v Altajskom gosudarstvennom universitete [Eh/r]. – R/d: www.ksu.ru/conf/botan200/s49.rtf
14. Usik, N.A. Gerbariy Altajskogo gosudarstvennogo universiteta (ALTB) // Sostoyanie i perspektiv razvitiya Gerbariev Sibiri: Tezisy dokladov konf., posvyath. 100-letiyu so dnya rozhdeniya L.P. Sergievskoy (8-9 aprelya 1997, Tomsk). – Tomsk, 1997.
15. Terekhina, T.A. Razvitie traditsiy kazanskoy botanicheskoy shkolih v Altajskom gosudarstvennom universitete [Eh/r]. – R/d: www.ksu.ru/conf/botan200/s49.rtf
16. Kiryushin, Yu.F. Muzeyi arkhologii Altaya kak uchebno-nauchnoe i kulturno-prosvetitelnoe podrazdelenie Altajskogo gosudarstvennogo universiteta // Kulturnoe nasledie Sibiri: sb. nauch. st. – Barnaul, 1994.
17. Tekuthiy arkhiv Muzeya arkhologii Altaya AltGU: Spravka «O rabote kabineta antropologii Altajskogo gosudarstvennogo universiteta».
18. Altaj v zerkale vekov: Iz sobraniya istoriko-kraevedcheskogo muzeya Barnaulskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta: Fotoal'bom. – Barnaul, 2001.
19. Gribanova, N.S. Istoriya sozdaniya i deyatel'nost' istoriko-kraevedcheskogo muzeya BGPU // Trudi Altajskogo gosudarstvennogo kraevedcheskogo muzeya. – Barnaul, 2006.
20. Tekuthiy arkhiv Muzeya istorii Altajskoy gosudarstvennoy akademii kul'tur i iskusstv: Prikaz № 42-p «Ob otkriitii muzeya istorii AGIIK» ot 20.04.2000 g.
21. Tekuthiy arkhiv Muzeya istorii Altajskoy gosudarstvennoy akademii kul'tur i iskusstv: Reshenie Uchenogo Soveta AGIIK ot 22 noyabrya 1999 g., protokol №2 «Ob organizatsii muzeya istorii AGIIK».
22. Solodkaya, T.I. Arkhiv Laboratorii istoricheskogo kraevedeniya AltGPA (sektor ustnoy istorii i etnografii). Fond ustnykh istochnikov. Materiali dlya podgotovki sayta «Unikal'niy fond muzeev Altajskogo kraia i Respubliki Altaj» // Memorat. – 2007. – № 1.

Статья поступила в редакцию 18.07.14

УДК 069(091)(571.150)

**Truevtseva O.N. HISTORY OF MUSEUM DEVELOPMENT IN SIBERIA: TO THE QUESTION OF THE CLASSIFICATION OF SOURCES.** The article describes the various types of sources, reflecting the history of the Museum development in Siberia. The author draws the attention of researchers to the importance of usage of a variety of sources, when scientific articles are prepared and research work on the history of museum business is done.

**Key words:** history of development of museum business, sources, classification, museum, museology, museography.

**О.Н. Трубецкая**, д-р ист. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Алтайская гос. педагогическая академия», г. Барнаул, E-mail: truevtseva@yandex.ru

## ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ МУЗЕЙНОГО ДЕЛА В СИБИРИ: К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ИСТОЧНИКОВ

В статье рассмотрены различные типы исторических источников, отражающих историю развития музейного дела в Сибири. Автор обращает внимание исследователей на необходимость использования разнообразных источников при написании научных статей и исследовательских работ по истории музейного дела.

**Ключевые слова:** история развития музейного дела, источники, классификация, музей, музееведение, музеография.

Последнее десятилетие отмечено возросшим вниманием научной общественности и исследователей к истории и теории развития музейного дела.

В вузах Сибири успешно функционируют кафедры музеологии, музееведения и охраны памятников истории и культуры, проводятся международные, всероссийские, межрегиональные научно-практические конференции, симпозиумы, музеологические школы. Растёт число магистрантов и аспирантов, желающих исследовать историю формирования и деятельность музеев. Открыты диссертационные советы по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по специальности 24.00.03. – музееведение, консервация и реставрация историко-культурных объектов [1, с. 267-268].

Повышенный интерес исследователи проявляют к изучению истории развития музейного дела в отдельных регионах Сибири, классификации, систематизации, каталогизации музейных коллекций, изучается музейная педагогика, музейный менеджмент, использование новых информационных технологий в музейном деле, архитектура музейных зданий, технологии сохранения и воспроизводства материального и нематериального наследия [2, с. 40-43].

Повышенное внимание к музеям не случайно. История музеев заслуживает тщательного изучения, теоретического осмысления накопленного опыта, позволяющего не только расширить исторический кругозор, но и более глубоко понять роль музея в современном обществе и как средства постижения культуры, и как самостоятельного культурного феномена, имеющего собственный потенциал развития.

Необходимо привлечь внимание исследователей к изучению истории музеев послевоенного периода и современности. Именно послевоенный период отечественной истории отмечен беспрецедентным ростом количества музеев на фоне хронического ухудшения экономического положения, именно в этот период музеи сформировались в самостоятельный социокультурный институт. В подтверждение вышесказанному можно привести некоторые статистические данные.

Если за сорок послевоенных лет число музеев в России увеличилось с 486 до 964 т.е. в 1,98 раза, то только за десять лет реформ с 1985 по 1995 гг. их количество достигло 1725. К 2000 году количество музеев всех ведомств в Российской Федерации возросло до 2047, а в 2005 году составила 2269. Количество экспонатов основного фонда составило 62132,6 тыс. ед. [3, с. 49-79].

Аналогичные тенденции наблюдались и в Сибири. За сорок послевоенных лет число музеев в Сибири увеличилось соответственно с 47 до 100, за десять лет реформ с 1985 по 1995 гг. их количество достигло 245, а в начале XX столетия (2002 г.) в Сибирском Федеральном округе действовало уже 327 музеев [4, с. 60-69].

Объективное изучение истории музейного дела невозможно без тщательного исследования широкого спектра письменных и вещественных источников [5, с. 3].

По своему содержанию всё многообразие источников можно сгруппировать в шестнадцать основных типов, различающихся по происхождению и социальному назначению: нормативно-правовые акты, делопроизводственная документация; архивные

источники; монографии; диссертационные исследования; справочники; музеографические публикации; материалы научно-практических конференций, семинаров по обмену опытом музейной работы; публикации в периодических изданиях; мемуары; статистические материалы; материалы исследований смежных научных дисциплин (музеологии, археологии, этнографии, культурологии, экономики, социологии, статистики и др.), изучающих проблемы функционирования музеев; Эпистолярное наследие и личные фонды сотрудников музеев; Веб-сайты; фотофонд музеев и частных архивов.

Более подробно остановимся на некоторых из них. Важной частью источниковой базы исследования должны стать и данные государственной статистики, эпистолярное наследие и личные фонды сотрудников музеев, мемуары, а также музейные коллекции и архивы музеев. Эти материалы отражают основные направления деятельности музеев, позволяют выявить научные связи, специфику организационной и научной работы, особенности взаимоотношения с властями, отражают структуру и финансовое положение музеев.

Рассмотрим подробнее основные типы источников:

**Нормативно-правовые акты** в теории государства и права по своему наиболее существенному признаку – юридической силе, традиционно подразделяются на законы и подзаконные акты. В исследуемый нами период действовало три Конституции СССР и Конституция РФ, которые, являясь документами высшей юридической силы, гарантировали права граждан на доступ к культурным ценностям и закрепляли обязанность заботиться о сохранении исторического и культурного наследия.

Значительную роль в регулировании охраны памятников истории и культуры в исследуемый период играли законы об охране и использовании памятников истории и культуры, принятые Верховными Советами СССР (1976 г.) и РСФСР (1978 г.), а также закон РФ «О музейном фонде Российской Федерации и музеях Российской Федерации» (1996 г.), Федеральный закон от 25 июня 2002 года № 73-ФЗ «О Музейном фонде Российской Федерации» (с изменениями), регулирующий отношения в области государственной охраны объектов культурного наследия (памятников истории и культуры).

Высшие органы исполнительной власти многократно прибегали к нормативно-правовому регулированию музейной деятельности посредством подзаконных актов. Важную роль сыграли такие постановления правительства СССР и РСФСР, как «О музейном фонде Союза ССР» (1965 г.), «О мерах по дальнейшему улучшению работы музеев в РСФСР» (1983 г.), распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 сентября 2005 года № 740, утвердившее целевую программу «Культура России на 2006 – 2010 годы».

Местные подзаконные акты, издаваемые чаще всего в форме решений исполкомов региональных органов представительной и исполнительной власти, как правило, непосредственно увязывались с решениями вышестоящих органов, конкретизируя их отдельные положения применительно к местным условиям. Исторический анализ местных подзаконных актов позволяет реконструировать изменение социально-политического механизма осуществления государственной политики. А в совокупности с делопроизводственными и другими видами источников создаётся возможность оценить и её реальную эффективность.

Типичными примерами ведомственных нормативно-правовых актов являются отчеты, инструкции, типовые положения, типовые схемы, методические рекомендации, нормативы, регулирующие различные направления деятельности музеев. К внутриорганизационным подзаконным актам, отражающим историю развития музейного дела, относятся документы, регламентирующие деятельность музеев: уставы, положения, правила внутреннего распорядка.

Весьма важным типом источников изучения формирования и осуществления государственной музейной политики до 1991 года являются нормативно-директивные документы КПСС. Нормотворческая деятельность КПСС проявлялась в различных формах. На основании решений съездов правительства, а в 60-80-е годы ЦК КПСС совместно с Советом Министров СССР принимали постановления, посвящённые непосредственно проблемам развития музейного дела. Наиболее значительными документами, определявшими музейную политику в этот период, стали постановления ЦК КПСС «О повышении роли музеев в коммунистическом воспитании трудящихся» (1964 г.) и «Об улучшении идейно-воспитательной работы музеев» (1982 г.). Партий-

ные и советские организации Сибири, как правило, воспроизводили в своих документах решения центральных органов КПСС, дополняя их анализом состояния развития музейного дела, конкретизируя задачи с учётом местных условий.

**Делопроизводственная документация** представляет собой наиболее значительный по объёму информации тип источника, позволяющий реконструировать историю развития музейного дела в регионе. В зависимости от функций, которые выполняют те или иные документы в управлении, в этом типе источника можно выделить четыре основных вида документации: организационно-распорядительную, плановую, учётно-контрольную, отчётную.

Наибольший исследовательский интерес представляют отраслевые документы трёх основных структурных уровней: Министерства культуры, отделов, управлений культуры областных, краевых исполнительных органов власти, музеев. Наиболее значимую группу источников составляют делопроизводственные документы музеев. Именно они позволяют с достаточно высокой степенью достоверности реконструировать историю развития музейного дела в Сибири. Ключевым документом, содержащим наиболее полную информацию, является годовой отчёт, который представляется в органы управления культурой всеми музеями, входящими в систему Министерства культуры Российской Федерации.

Научно-справочная музейная документация, содержащая результаты изучения и научного описания музейных предметов. К ней относятся научные паспорта музейных предметов (карточки научного описания), инвентарные книги коллекций, этикетки музейных предметов, тематико-экспозиционные планы экспозиций, топографические описи на экспозиции. Данная документация позволяет проследить движение музейных предметов, результаты научно-исследовательской работы с коллекциями.

**Музеографические публикации** представляют собой специфический тип исторического источника, выделенный среди других публикаций в силу его непосредственной близости и адекватности отображаемому явлению. Важная особенность музеографических публикаций, позволяющая использовать их в качестве исторических источников, заключается в том, что большинство из них написаны непосредственными участниками музейного процесса: либо работниками музея, либо учёными, постоянно сотрудничающими с музеями.

Материалы научных конференций, семинаров, юбилейные издания можно с полным основанием относить к источникам исторического исследования. Практически все конференции, посвящённые музейной проблематике, носили прикладной, научно-практический характер. Большая часть их участников, выступавших по музееведческим вопросам, – работники музеев. Главная ценность их выступлений заключалась в описании и анализе реальной ситуации, сложившейся в конкретном музее. Поэтому от предыдущего типа источника их отличает проблемный характер содержания выступления, от публикаций в периодике – логика и стилистика изложения, а от материалов исследований в смежных научных дисциплинах – предмет и методы изучения и раскрытия проблемы. Всё это даёт основание рассматривать опубликованные сборники материалов научно-практических конференций и семинаров как самостоятельный тип источника, позволяющий использовать их для изучения развития музейного дела в регионе.

**Публикации в периодических изданиях** являются традиционным для исторических исследований источником. Достаточно традиционно и видовое деление жанров периодики на три группы: информационные, аналитические, художественно-публицистические. Все они достаточно широко должны быть использованы исследователями.

Материалы исследований смежных научных дисциплин также используются в качестве источника. В контексте музейной проблематики целесообразно кратко охарактеризовать уже сложившиеся группы источников и отметить, где это необходимо, особенности их использования.

**Музеологические исследования**, написанные работниками музеев, содержат большое количество фактов, отражающих закономерности музейного процесса, и в этом смысле представляют несомненный интерес как источники исторического исследования. Богатую информацию о деятельности музеев по формированию коллекций содержат статьи археологов, этнографов, биологов, экологов, энтомологов. Изучение истории музейного дела не может обойтись без данных статистических

исследований. Сведения о музеях и их деятельности регулярно публикуются в отраслевых сборниках, которые содержат информацию о количестве музеев в регионах, их материальной базе, о составе фондов, экспозиционной и выставочной работе, о персонале и др.

Немаловажное значение для исследователя имеют материалы органов государственной статистики и социологических исследований, которые в последнее десятилетие стали проводиться сотрудниками музеев Сибири. Цифровой материал содержит ценную информацию о правительственной политике в отношении музеев, а также по целому ряду аспектов их деятельности (комплектовании фондов, посещаемости, проведении экскурсий, лекций, выставок, массовых мероприятий и праздников, укомплектованности штатами и пр. [6, с. 69].

**Эпистолярное наследие** и личные фонды сотрудников музеев, хранящиеся в фондах музеев и архивах дают субъективную оценку деятельности музеев, но являются важными дополнительными источниками по истории развития музеев Сибири.

**Мемуары.** К ним мы относим воспоминания, записки участников, очевидцев организации и деятельности музеев. Мемуарная литература помогает представить условия и факторы, при которых происходило становление музея, состав первых коллекций, биографические данные основателей, характерные черты экспозиции, специфику работы сотрудников.

Оценивая в целом всю совокупность источников, можно сделать ряд выводов по поводу эмпирической базы исторического исследования. Во-первых, история музейного дела Сиби-

ри достаточно полно представлена широким спектром источников. Их типологическое разнообразие позволяет получить не только подробное представление об этом многогранном процессе, но и выверить достоверность содержащейся в них информации посредством сопоставления источников различного происхождения.

Во-вторых, обеспечение репрезентативности основных данных во многом облегчается структурой их формирования: достаточно высокой степенью стабильности системы музейных учреждений и органов управления ими, осуществляющими постоянное документальное делопроизводство; ежегодной государственной статистической отчетностью. Относительно небольшое количество областных, краевых краеведческих музеев, составляющих основу государственной музейной сети в регионе, позволяет осуществлять сплошное (не выборочное) изучение их наиболее информативных документов – годовых отчетов.

Выборочный метод изучения источников необходим при анализе документов более массовых учреждений – общественных и муниципальных музеев. Применение общепринятых методических приемов позволит обеспечить необходимый уровень репрезентативности данных.

В-третьих, несмотря на широкую доступность источников, большинство из них практически не введено в научный оборот и представляет широкую возможность исследователям расширить представления о деятельности музеев Сибири, активнее использовать накопленный музеями опыт по сохранению и воспроизводству культурного наследия народов Сибири.

#### Библиографический список

1. Труевцева, О.Н. Профессиональная подготовка музейного персонала в Сибири // Музеология: стимул к международному сотрудничеству: монография / Алтайская государственная педагогическая академия, Комитет музеологии Сибири (ИКОФОМСиб); под ред. О.Н. Труевцевой, Х. К. Вирегг. – Барнаул, 2010.
2. Шелегина, О.Н. Музеи Сибири. Очерки создания, развития, адаптации / отв. ред. В.А. Ламин, Н.М. Щербин. – Новосибирск, 2010.
3. Счетная палата РФ: сводная аналитическая записка. – 2008. – № 4(124).
4. Музеи и зоопарки Российской Федерации в цифрах. – М.: ГИВЦ МК РФ, 2003.
5. Подробный анализ источниковой базы исследования содержится в монографии: Труевцева, О.Н. Музеи Сибири во второй половине XX века. – Томск, 2000.
6. Российский статистический ежегодник. – М.: Госкомстат России, 1997.

#### Bibliography

1. Truevceva, O.N. Professionalnaya podgotovka muzeyjnogo personala v Sibiri // Muzeologiya: stimul k mezhdunarodnomu sotrudnichestvu: monografiya / Altayskaya gosudarstvennaya pedagogicheskaya akademiya, Komitet muzeologii Sibiri (IKOFOMSib); pod red. O. N. Truevcevoj, Kh. K. Viregg. – Barnaul, 2010.
2. Shelegina, O.N. Muzei Sibiri. Ocherki sozdaniya, razvitiya, adaptatsii / otv. red. V.A. Lamin, N.M. Therbin. – Novosibirsk, 2010.
3. Schetnaya palata RF: svodnaya analiticheskaya zapiska. – M., 2008. – № 4(124).
4. Muzei i zooparki Rossijskoy Federacii v cifrah. – M.: GIVC MK RF, 2003.
5. Podrobnij analiz istochnikovoy bazii issledovaniya soderzhitsya v monografii: Truevceva, O.N. Muzei Sibiri vo vtoroy polovine XX veka. – Tomsk, 2000.
6. Rossijskij statisticheskiy ezhegodnik. – M.: Goskomstat Rossii, 1997.

Статья поступила в редакцию 18.07.14

УДК 02(574)(=161.1)

**Ismailov A.M. A CONCEPT OF RUSSIAN-LANGUAGE BOOK PUBLISHING IN INTERETHNIC COOPERATION OF COUNTRIES IN CENTRAL ASIA.** The article is devoted to the urgency of studying of Russian book printing and the significance of the problem for historical and book science, history of Russian culture. For understanding of the processes of interaction of books-related cultures in the post-Soviet space, the concept of Russian-language book publishing in interethnic interaction of the countries of Central Asia is described.

**Key words:** Central Asia, concept, historical and literary science, Russian book publishing, interethnic interaction, book culture.

**Исмаилов Агамехти Мамед-оглы, канд. истор. наук, доц., проф. каф. Государства и права ВУ ВВ МВД России, г. Новосибирск, E-mail: mihail.ismailov@yandex.ru**

## КОНЦЕПЦИЯ РУССКОЯЗЫЧНОГО КНИГОИЗДАНИЯ В МЕЖЭТНИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СТРАН ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ

Статья посвящена актуальности изучения русскоязычного книгоиздания и значимости проблемы для историко-книжной науки, истории отечественной культуры. Для понимания процессов взаимодействия книжных культур в постсоветском пространстве изложена концепция русскоязычного книгоиздания в межэтническом взаимодействии стран Центральной Азии.

**Ключевые слова:** Центральная Азия, концепция, историко-книжная наука, русскоязычное книгоиздание, межэтническое взаимодействие, книжные культуры.

Реалии времени *de facto* способствуют расширению диапазона и углублению научной обстоятельности исследований историко-книжного характера. Эта закономерность, обусловленная развитием науки о книге и книжном деле, хорошо известна профессионалам. Конец XX века, когда распалась биполярная система международных отношений, обусловил рост внимания к проблеме культурных связей между государствами и народами. В настоящее время особое значение придается изучению опыта межкультурного взаимодействия, накопленного на протяжении веков. Опыт изучения истории отечественной книжной культуры показывает, что русскоязычная книга внесла значительный вклад в общемировой культурный процесс (речь идет о книгах на русском языке, изданных на территории азиатских стран СНГ, независимо от национальной принадлежности авторов). Вместе с тем, следует отметить, что анализ социального бытования русскоязычной книги за рубежом до сих пор еще не занял в книговедении того места, которого по праву заслуживает. Разработка темы значима и для изучения конкретных историко-книжных проблем, сведений о выпуске русскоязычной книги за рубежом нашей страны. Обстоятельство такого рода не раз подчеркивалось в ходе различных научно-практических конференций, освещающих роль российского зарубежья, в том числе в странах, относящихся к Центрально-Азиатскому региону (Восьмая науч. конф. по проблемам книговедения «Книга и книжное дело на рубеже тысячелетий», Москва, 1996; Девятая Междунар. науч. конф. по проблемам книговедения «Книга и книжное дело на рубеже тысячелетий», Москва, 2000; Пятые Макушинские чтения, Томск, 25–26 мая 2000; Новосибирск, 2000; Междунар. науч.-теорет. конф. Ахановские чтения «Язык и идентичность», 12-13 мая 2006, Алматы; 19-21 апреля 2011 г. РГБ провело «Румянцевские чтения», и др.).

Анализ материалов прошедших дискуссий свидетельствует о глубокой заинтересованности российского правительства в распространении русского языка и русской культуры, в том числе и книжной, в зарубежных государствах. Данное обстоятельство вновь подтверждает значение русскоязычной книги как агента культуры на постсоветском пространстве Центрально-Азиатского региона.

Сегодня мы можем говорить не только об актуальности изучения русскоязычного книгоиздания в Центральной Азии, но и значимости проблемы для историко-книжной науки, а также для истории отечественной культуры. В Концепции федеральной целевой программы «Русский язык» на 2011 - 2015 годы подчеркивается, что «поддержка российской культуры и русского языка, национальных культур и языков народов Российской Федерации является ключевым фактором гармоничного развития человека, реализации его духовного потенциала и сохранения единства российского общества. С этой целью будут поддерживаться программы, направленные на продвижение ценностей российской культуры и популяризацию русского языка за рубежом, а также на расширение содействия соотечественникам, проживающим за рубежом, в сохранении их культурной и языковой самоидентификации» [1].

Для понимания процессов взаимодействия книжных культур в постсоветском пространстве нами разработана концепция русскоязычного книгоиздания в межкультурном взаимодействии стран Центральной Азии. В ходе подготовки концепции учитывается новый взгляд на сложившийся миропорядок и культурное взаимодействие между народами, который выразился в признании необходимости учета национальных традиций и менталитета народов. Излагая концепцию русскоязычного книгоиздания, мы уточним ряд ключевых понятий (межкультурное взаимодействие, книжная культура, русскоязычное книгоиздание, социокультурная интеграция и др.).

Межкультурное взаимодействие – это процесс, в котором действия субъектов определяются целью и регулируются формальными и неформальными нормами представляемой культуры. Данный процесс может носить опосредованный характер. Как известно, каждый народ обладает определенной сформировавшейся системой культурных и социальных ценностей, обуславливающих развитие языка, поэтому культурные различия между народами вызывают интерес в межкультурных отношениях.

В реальности процесс, обозначенный как межкультурное взаимодействие, протекает как процесс социокультурного воздействия одного субъекта на другой. Книжная культура, как часть национальной, мировой культуры включает совокупность

результатов материальной и духовной деятельности людей, воплощенной в книге. К элементам книжной культуры относятся информация, книгоиздание, литературные жанры, отношение к книге, установки на использование книги как способа отражения и средства познания действительности, читательские предпочтения и др.

Книжные культуры России и Центральной Азии, как и культуры в целом, обладают чертами сходства и различий. Сходство книжных культур заключается, прежде всего, в способе передачи информации научного, учебного, художественного и т.д. характера [2]. Различия связаны особенностями воплощения результатов духовной деятельности людей в книге; продолжительностью традиций письменности и книгопечатания; объемами книгоиздания, его структурными характеристиками; распространенностью установок на использование книги; деятельностью по популяризации национальной книги в других культурах. Русскоязычная книга выступает формой результатов исследований, экспериментов, а также политики, права, морали, эстетики, религии и т.д. Развитие этих форм общественного сознания, их национальные особенности как критерии сходства и различия книжных культур, отраженных в русскоязычном книгоиздании во многом определяют содержание и формы межкультурного взаимодействия.

Русскоязычное книгоиздание в межкультурном взаимодействии на макроуровне представляет собой динамичный процесс, в целом определяемый политическими и экономическими связями постсоветских обществ; оно имеет свою договорно-правовую базу, хронологию, материальные проявления и отражение в общественном сознании.

Русскоязычная книга, являясь объектом межкультурного взаимодействия, выделяется как важнейший элемент книжной культуры. Взаимодействие книжной культуры России с книжными культурами стран Центральной Азии представляет собой относительно автономный процесс. Автономность как специфическое свойство обоснована не только продолжительностью предыдущих взаимодействий, но и численностью, организованностью российских диаспор в странах Центральной Азии, культурными дистанциями, ориентациями на русскую культуру специалистов, пользователей книг и т. д.

Рассмотрение частных проблем издания и распространения русскоязычной книги в Центральной Азии базируется на теоретической концепции А.А. Беловицкой: «сущность книги в том, что она есть способ отражения и средство формирования индивидуального, группового и общественного сознания, и потому книга есть один из способов существования и движения социальной информации в обществе» [3]. Книжное дело есть способ существования книги, какими бы ни были технико-технологические, организационно-экономические основания его существования. Исходя из этого, книгоиздательский репертуар рассмотрен в работе как специфическое явление в центрально-азиатском культурном пространстве и как существенный фактор воздействия в различных областях культуры.

Русскоязычная книга фиксирует дискурс научного, политического, писательского и других сообществ, включая и представителей разных культур. Осознание книги как общественного бытия и явления человеческой психики и мышления представляет собой философский подход к познанию книги. Его следует использовать в качестве одного из уровней методологического анализа книги, воспроизводящих его модель [4].

Русскоязычная книга исторически является индикатором развития культуры в обществе: с одной стороны, через книгу на русском языке раскрывается способность общества к восприятию инокультурных элементов и порождению на основании этого новых для данного социокультурного организма форм; с другой – способность транслировать свои ценности в различные культуры.

Интеграция стран Центральной Азии в области политики, экономики, национальной и информационной безопасности способствуют координации их действий в межкультурном взаимодействии. Показателями координации действий являются многосторонние, двусторонние межгосударственные и межведомственные соглашения и, как следствие, – унификация законодательной базы договаривающихся стран; программы гуманитарного сотрудничества, создание специфических учреждений, организаций. Вместе с тем факты подписания соглашений без анализа их реализации не могут рассматриваться в качестве индикаторов интеграции.

Межэтническое взаимодействие посредством русскоязычной книги в условиях коренных социальных перемен характеризуется сложностью его организации и неоднозначностью восприятия, понимания обществами его необходимости, а также оценки его результатов. Это объясняется не только экономическими, законодательными сложностями переходного периода, но и изменениями в самой культуре.

Русскоязычное книгоиздание в межэтническом взаимодействии парадоксально по своей сущности. Этот процесс одновременно способствует сближению наций, народностей и их отчуждению. Вероятность его увеличения увеличивается в условиях рыночной экономики, отсутствия социальных институтов популяризации и/или пропаганды национальных книг и планомерной финансовой поддержки государства, решения большинством издательско-книготорговых структур преимущественно одной задачи – получения прибыли. Феномен поливалентности ценностей, реализуемый в книжной культуре, плюрализм точек зрения в социальных и гуманитарных науках в этих условиях способствуют все более неоднозначному восприятию книг, в конечном счете – национальной культуры. Особое значение как объект исследования приобретает национальная книга, отражающая ценности и нормы национальной культуры и способствующая формированию позитивной национальной (в некоторых случаях – гражданской) идентичности. Для постсоветских книжных культур характерны проявления кризиса национальной (гражданской) идентичности, ценностей, аксиологической инверсии интерпретации фактов общего прошлого (досоветского и советского) и независимого настоящего, роли России в развитии/уничтожении «братских» культур, русского языка, русской культуры и т.д. Это свойственно русскоязычным книгам гуманитарной направленности (особенно исторической тематики).

Литературно-художественные издания, созданные в кризисный период развития постсоветских культур, концентрируют в себе попытки преодоления аномии, поиска основ позитивной самоидентификации, объяснения досоветского и советского прошлого. Интерпретации последствий совместного бытия способствуют возникновению открытого или латентного конфликта как формы взаимодействия культур между центральными социальными группами (учеными, преподавателями, писателями, деятелями культуры, искусства и т.д.).

Признанное свойство книги (особенно учебной, художественной, научно-популярной и т.д.) – воздействовать на сознание личности – используется государственными и обществен-

ными структурами. Взаимодействие на уровне государственных структур явно обнаруживает интеграционный или дезинтеграционный характер процесса. Интеграция книжных культур постсоветских обществ, рассматриваемая в качестве разновидности социокультурной интеграции, понимается как совместимость двух и более культур с сохранением самобытности каждой и положительным восприятием образа «другой» культуры, ее ценностей (смыслового ядра). Объединение двух и более субъектов в различные альянсы (сообщества) происходит на равнозначном для них основании. Таковым является укрепление позиций субъектов в мировом сообществе в сфере культуры, науки, образования. Символическая унификация как результат предыдущих взаимодействий культур становится источником конфликтов и не всегда включается в контекст межэтнической интеграции.

Настоящая концепция базируется на развитии процессов демократизации в книжном деле; предусматривает совершенствование правового, административного, хозяйственного, финансово-экономического механизмов русскоязычного книгоиздания. Концепция ориентирует отрасль национального книгоиздания Центральной Азии на пересмотр организационной структуры книгоиздания и разработку действенного механизма влияния потребителя русскоязычной книги на формирование издательских планов.

Основными направлениями концепции русскоязычного книгоиздания в межэтническом взаимодействии являются: поддержка русского языка как средства межнационального общения в государствах Центральной Азии; укрепление позиций русского языка в мире для дальнейшего развития политических, экономических, социальных и культурных отношений с зарубежными странами и русскими диаспорами в них; формирование положительного отношения к России в мировом сообществе. Русскоязычная книга служила, служит и продолжает служить развитию международных контактов, оставаясь важнейшим свидетелем истории эволюции различных государств и народов, существующих на территории региона Евразии.

Таким образом, значение научного анализа проблемы русскоязычного книгоиздания в межэтническом взаимодействии обусловливается тем, что в процессе взаимодействия организуется деятельность полиэтнического сообщества. От совершенствования процессов межэтнического взаимодействия на всех уровнях во многом зависит и перспектива самого общества, степень его целостности и уровень прогрессивности.

#### Библиографический список

1. Концепция федеральной целевой программы «Русский язык» на 2011-2015 годы: офиц. текст. – М.: Правительство Российской Федерации, 2011. – № 164-р. – 7 февр.
2. Баренбаум, И.Е. Функциональный подход и его применение в книговедении // Книга и социальный прогресс. – М., 1986; Мигонь, К. Наука о книге: очерк проблематики / пер. с польск. – М., 1991.
3. Беловицкая, А.А. Общее книговедение. – М., 1984.
4. Ельников, М.П. Феномен книги (теоретико-методологический аспект) // Книга. Исслед. и материалы. – М., 1991. – Сб. 71.

#### Bibliography

1. 1. Konceptiya federal'noy celevoy programmy «Russkiy yazyk» na 2011-2015 godih: ofic. tekst. – M.: Pravitel'stvo Rossiyskoy Federacii, 2011. – № 164-r. – 7 fevr.
2. Barenbaum, I.E. Funktsional'niy podkhod i ego primeneniye v knigovedenii // Kniga i social'niy progress. – M., 1986; Migonj, K. Nauka o knige: ocherk problematiki / per. s poljsk. – M., 1991.
3. Belovickaya, A.A. Obshche knigovedeniye. – M., 1984.
4. Eljnikov, M.P. Fenomen knigi (teoretiko-metodologicheskij aspekt) // Kniga. Issled. i materialih. – M., 1991. – Sb. 71.

*Статья поступила в редакцию 18.07.14*

# Раздел 6

## 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 394.26

*Isaev V.V., Dunets A.N. TRADITIONAL CULTURE OF THE SIBERIAN COSSACKS AND ITS ROLE IN THE HISTORICAL AND CULTURAL HERITAGE AND TOURISM IN ALTAI KRAI.* The article describes the history of the Cossacks in the Altai territory, presents the most important elements of the Cossack culture that emphasize the specificity of this population group. Trends in the development of the Cossack culture are studied in the region. To save the Cossack culture the authors suggest making touristic routes like "A Cossack horseshoe of Altai".

**Key words:** Siberian Cossacks, Altai, traditional culture, Kolyvano-Kuznetsk military line, tourist route.

**В.В. Исеев**, канд. ист. наук, доц. Алтайского гос. технического университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: victor\_isaev@mail.ru; **А.Н. Дунец**, д-р географ. наук, проф. Алтайского гос. технического университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: dunets@mail.ru

### ТРАДИЦИОННАЯ КУЛЬТУРА СИБИРСКОГО КАЗАЧЕСТВА В ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМ НАСЛЕДИИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЁ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ТУРИЗМЕ

В статье дано описание истории казачества на территории Алтая, представлены наиболее значимые элементы казачьей культуры, которые подчёркивают специфику данной группы населения. Обозначены тенденции развития казачьей культуры в регионе. Приводится описание туристского маршрута «Казачья подкова Алтая» призванного сохранить и популяризировать казачью культуру в историко-культурном пространстве Алтайского края и Сибири в целом.

**Ключевые слова:** сибирское казачество, Алтай, традиционная культура, Колывано-Кузнецкая линия, туристский маршрут.

Историко-культурный потенциал Алтайского края складывался на протяжении длительного исторического пути и вобрал в себя разнообразные культурные элементы народов и этнографических групп, населявших его территорию в различные исторические периоды. В настоящее время это богатейшее культурное наследие объединено общим понятием культура Алтайского края.

Важнейшей его составляющей является культура сибирского казачества.

Сибирские казаки пришли на территорию Алтая в начале XVIII в. на волне российской колонизации Сибири, положив начало первым русским населённым пунктам Бийской и Белоярской крепостям. Важнейшими задачами казачества на Алтае являлись защита предприятий горнозаводской промышленности и русского населения осваивавшего новый российский регион от нападений джунгар и их союзников. Для выполнения этих задач была построена Колывано-Кузнецкая оборонительная линия, протянувшаяся на 749 вёрст от Усть-Каменогорской крепости к Кузнецку и включавшая в себя 9 крепостей и форпостов, а также 53 редута. В конце XVIII в. с устранением военной опасности казачество переходит наряду с военной службой к хозяйственной деятельности. В 1848 г. северный участок линии Кузнецк-Бийск был упразднён и до 1917 г. продолжал существовать её южный сегмент – Бийская линия, включавший 20 населённых пунктов. К этому времени казаки активно занимались земледелием, животноводством (скотоводство и коневодство), различными промыслами. Сибирские казаки на Алтае первыми ос-

воили пчеловодство и сыроделие, одни из первых маслозаводов также появились в казачьих станицах [1, с. 4-6].

Культура сибирского казачества наиболее наглядно проявилась в архитектуре, одежде, бытовых традициях.

Среди населённых пунктов Алтая казачьи поселки резко выделялись правильностью форм. Планировка селений была линейной, т.к. они строились по типу военных поселений.

Станицы и поселки застраивались по уличному типу. Дома стояли у переднего края усадьбы. Усадьба выходила узкой стороной на улицу. Г.Н. Потанин, писавший о быте казаков, отмечал однотипность строений: каждый дом состоял из избы и горницы, разделённых сенями, которые имели четыре двери: 2 в комнаты и по одной на улицу и во двор. Избы Г.Н. Потанин отмечает как редкость для казачьих селений. Тип строений, описанный Потаниным, назывался «связь» (две комнаты соединёнными сенями). «Связь» – наиболее распространенная в середине XIX в. жилищная постройка. Казачьи и крестьянские дома типа «связь» отличались и некоторыми деталями: оконные проемы казачьих домов были больше. Крыши менее крутые, чем у крестьянских домов [2, с. 71].

В отличие от крестьянских усадеб в посёлках казаков двор для скота, по требованию администрации, выносился за селение. Для содержания скота на усадьбе (если такое допускалось), в дальнем ее конце, сооружался «пригон» – участок, где днем содержался скот, не отгоняемый в стадо. Там же находились и въездные ворота. Переднюю часть усадьбы занимал жилой дом. Кроме скотного двора, на участке казаков могли находить-

ся амбар, «завозни» – крыша над двором с глухой стеной, где хранили сброу, телеги, сани и т.п. «Завозни» использовались в качестве дополнительного помещения для хранения инвентаря. На усадьбе сооружались погреб и «малушка» (рубленая избушка).

Малушка-«стряпушка», стряпчая изба, обычно стояла позади дома. В ней имела русская печь, как и в доме. Сеной малушка не имела. Зимой здесь содержали телят и птицу, а летом стряпали. Эту постройку возводили в первую очередь. В ней жила семья до возведения основного дома.

Внутреннее убранство казачьих домов тоже отличалось от крестьянского. Если крестьяне могли на зиму брать птицу или молодняк в жилую избу, то казаки никогда. Для этого существовала «малушка». Интерьер казачьего дома был приближен к интерьеру жилых помещений мещан (горожан). На окнах висели занавески, как правило, не украшенные вышивкой в крестьянских традициях.

В одежде казаков, кроме форменного платья для служащих, заметно больше, чем у других категорий русского населения Алтая, проявилось влияние костюма городского мещанства XIX в. С XIX в. форма Алтайского отдела Сибирского казачьего войска была коричневого цвета, брюки-шаровары шились обязательно с лампасами. Лампас возник в глубокой древности. Кожаным лампасом кочевники Великой степи прикрывали боковой шов шароваров. У казаков лампас приобрел значение принадлежности к казачьему сословию, а по цвету к войску. Кроме этого, лампас стал символом освобождения от всех видов государственных платежей, символ казачьей независимости и обособленности. У Алтайских казаков лампасы были алого цвета. Брюки-шаровары и форменная рубашка дополнялись фуражкой с кокардой, шинелью, теплушкой, которую надевали под шинель. Унтер-офицер и офицеры носили бекешу. В зимнее время фуражка заменялась папайкой с коротким мехом. Как правило, казаки имели два комплекта формы. Для ношения в станице шили милитиную, а собираясь в полк, надевали суконную форму. Форменное платье очень берегли, надевали только по праздникам, а повседневно носили только форменную фуражку, что выделяло казаков среди окрестного населения. На фуражку в летнее время надевали белый холщевый чехол, чтобы предохранить ее от выгорания. В зимнее время, оберегая папаху, казаки, как и крестьяне, носили колпак (башлык) вплоть до середины XIX в.

Казаки были зажиточнее крестьян. В.А. Липинская приводит сведения информаторов, что у крестьянина было до 4 холщевых рубах, а у казака десять рубах тонкого холста и двенадцать портов.

Повседневным головным убором был бумажный платок, праздничным – пуховые «киргизские» платки, шелковые шали и полушалки. Кроме них, казаки носили и кружевные «наколки», украшенные лентами. В домашнем быту казаки редко пользовались фартуком, считая его крестьянской одеждой. Если фартук шили, то обязательно без грудки и не украшали его вышивкой. Сначала как праздничная, а затем и повседневная, у казаков появляется «парочка» – кофта и юбка из одинакового покупного материала. Юбку «парочки» шили широкую, сложенную складками у пояса; кофту – обтяжную, приталенную, на подкладке, с застёжкой на боку или сзади, со строчкой, рюшем, кружевами; рукава длинные, узкие, иногда с буфами у плеча. Женское платье дополнялось украшениями. Это и всевозможные бусы, и обязательные серьги, и кольца. Кольцо у казаков – типично женская символика. Серебряное кольцо на левой руке – девушка на выданье. Серебряное колечко на правой руке означало, что девушка уже просватана. Если кольцо имело бирюзовую вставку – жених служит, (бирюза почиталась как камень тоски). Золотое кольцо на правой руке – замужняя, на левой – разведена (развод у казаков существовал всегда). Два золотых кольца на одном пальце левой руки – вдова (второе кольцо умершего мужа). Получив кольцо при венчании, казаки не носили его на руке. Иногда мужчины носили кольцо в ладанке [3, с. 169].

Духовная культура сибирских казаков проживавших на Алтае представляет собой сочетание культурных традиций казачества в целом. Духовная культура казачества многогранна, и одно из ее проявлений – песенное творчество. Песня занимает видное место в календарных, обрядовых и религиозных праздниках всего русского народа, и казачество здесь не исключение. Кроме традиционных обрядовых песен, жанровый состав песенного фольклора алтайских казаков был широким и разно-

образным: свадебные, хороводные, лирические, скорые, плясовые, шуточные, походные, строевые, рекрутские песни, романсы (в том числе городские), баллады.

Ярким выражением духовной культуры казачества на Алтае является праздник. Наряду с общехристианскими, на Алтае особой любовью пользовались Рождество, Пасха, Троица. Кроме того, каждый казак отмечал Престольный день своей станицы. Обязательным праздником был Войсковой праздник, т.е. день своего войска. На Алтае в XIX в. отмечали День Сибирского казачества (6 декабря по ст. стилю).

Более двухсот лет казаки праздновали День казачки, или День матери (21 ноября по ст. стилю и 4 декабря по-новому). Казачество – довольно религиозное сословие, и поэтому такое количество религиозных войсковых праздников неудивительно. Отправляясь на службу, молодой казак должен был знать 16 обязательных молитв и 10 заповедей.

Своеобразным светским праздником были состязания в стрельбе и наездничестве, служившие главным итогом летних военных сборов. Этим состязаниям ждали не только молодые казаки, чтобы показать свою удал, но и всё население станицы. Тремя призами за лучшую стрельбу были винтовка, шинель с фуражкой или шашка и патронташ. Наиболее почетной, памятной на всю жизнь для казака была победа в состязаниях по наездничеству и джигитовке. Первый приз – казачье седло. Особым поощрением молодых победителей было объявление о результатах состязаний в приказе по Сибирскому казачьему войску [4, с. 20-30].

Серьезный удар по культурным традициям казачества был нанесён в советский период истории. На Алтае, охваченном событиями гражданской войны само слово «казак» приобрело негативный оттенок. Многие представители казачества предпочитали не упоминать о своём социальном происхождении и тем более подчёркивать свою идентичность в культурных мероприятиях.

Процессы возрождения казачества, обозначившиеся в нашей стране в 1990-е гг. способствовали росту интереса к истории и неповторимой культуре этой самобытной группы населения России.

В Алтайском крае, позиционирующем себя как туристский регион, сохранение культуры сибирского казачества находит отражение в сфере туризма.

В декабре 2011 г. преподавателями Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул) А.Н. Дунцом и В.В. Исаевым разработан туристский маршрут «Казачья подкова Алтая» призванный познакомить жителей и гостей Алтайского края с историей и традиционной культурой казачества.

Значительная часть маршрута проходит по территории бывшей Колывано-Кузнецкой линии и населённым пунктам, где в настоящее время проживают потомки сибирских казаков.

Маршрут имеет межрегиональный и трансграничный характер, так как включает территории Алтайского края, Кемеровской области и восточного Казахстана. Ряд районов Алтайского края, по которым проходит маршрут, в настоящее время слабо задействован в региональном туризме. Реализация проекта позволит не только стимулировать развитие туризма, но и будет способствовать созданию инфраструктуры, новых рабочих мест в таких районах как Ельцовский, Соптонский, Быстроистокский, Петропавловский и Третьяковский. Туристский маршрут открывает новые направления развития туризма в уже известных Чарышском, Курьинском, Змеиногорском, Краснощековском районах, а также городе Бийске [5].

Во время путешествия по данному маршруту, туристы смогут посмотреть концертно-театрализованные представления, встретиться с атаманом и казаками станицы, принять участие в казачьих обрядах: свадьба, посвящение в казаки, купание коней, попробовать традиционную казачью кухню, познакомиться с селом, мастерством местных ремесленников, обучиться работе с казачьей шашкой, нагайкой, бичом, арканом. Предусматриваются зимние и летние катания на тройках и многое другое.

Идея создания данного маршрута получила поддержку на заседании «Рабочей группы по делам казачества в Алтайском крае», а также администрации Алтайского края. В июле 2012 г. состоялась презентация маршрута на Первом международном форуме «Сельский туризм в России». Ярким событием, способствующим продвижению маршрута стало открытие казачьей усадьбы в с. Новопокровка. С 20 по 25 августа. 2012 г. был орга-

низовал информационный тур по алтайской части маршрута, для представителей турбизнеса Алтайского края и Новосибирской области, органов краевой и муниципальной власти, казачества Алтайского края, СМИ. Проведенная работа позволила заинтересовать местное, казачье население в создании гостевых домов и программ обслуживания. В настоящее время экскурсионные и туристские предприятия приступили к организации первых туров по маршруту «Казачья подкова Алтая». 14 октября

2012 г. в рамках популяризации маршрута был проведен «Покровский фестиваль», участники которого ознакомились с традициями сибирского казачества на территории Быстроистокского района Алтайского края.

Туристский маршрут «Казачья подкова Алтая» становится брендовым туром межрегионального и трансграничного значения, а историко-культурный туризм одним из факторов возрождения казачества и сельских поселений Алтая.

#### Библиографический список

1. Исаев, В.В. Казачество Бийской линии в революции и Гражданской войне: монография. – Барнаул, 2004.
2. Потанин, Г.Н. Полгода в Алтае // Русское слово. – СПб. – 1959. – № 9.
3. Липинская, В.А. Русское население Алтайского края. – М., 1987.
4. Бондарева, Н.И. Проснулась да станица: культурно-бытовые традиции чарышского казачества. – Барнаул, 2006.
5. Дунец, А.Н. Туристско-рекреационные комплексы горного региона: монография. – Барнаул, 2011.

#### Bibliography

1. Isaev, V.V. Kazachestvo Biiyskoyj linii v revolyucii i Grazhdanskoyj voyjne: monografiya. – Barnaul, 2004.
2. Potanin, G.N. Polgoda v Altae // Russkoe slovo. – SPb. – 1959. – № 9.
3. Lipinskaya, V.A. Russkoe naselenie Altajskogo kraya. – M., 1987.
4. Bondareva, N.I. Prosnulasj da stanica: kuljturno-biitovihe tradicii charihshskogo kazachestva. – Barnaul, 2006.
5. Dunec, A.N. Turistsko-rekreacionnihe kompleksih gornogo regiona: monografiya. – Barnaul, 2011.

Статья поступила в редакцию 17.06.14

УДК 008:316.34/35; 316.7

**Podcherednichenko N.A. FEATURES OF THE MUSIC OF FOLK ART OF THE ARKHANGELSK REGION.** Uniqueness is a distinctive feature of the culture of the Arkhangelsk Region. A territorial isolation contributed to the fact that in this region, like nowhere else, ancient domestic and cultural traditions of people remain almost untouched. This article examines the features of musical and performing, vocal, intonation, symbolic and musical traditions of the Arkhangelsk Region.

**Key words:** Arkhangelsk Region, musical culture, musical arts, traditional folklore genres, song folklore.

**Н.А. Подчередниченко**, старший методист каф. теории и методики предмета Архангельского областного института открытого образования, аспирант каф. культурологии и религиоведения института социально-гуманитарных и политических наук Северного (Арктического) федерального университета, г. Архангельск, E-mail: PNA966@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА АРХАНГЕЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ

Отличительной особенностью культуры Архангельской области является ее уникальность. Обособленность территории края от центра России способствовала тому, что здесь сохранялись до недавнего времени почти в неизменном виде древние бытовые и культурные традиции народа. В данной статье рассматриваются особенности музыкально-исполнительских, вокально-интонационных, символических музыкальных традиций Архангельской области.

**Ключевые слова:** Архангельская область, музыкальная культура, музыкальное творчество, традиционные фольклорные жанры, песенный фольклор.

Архангельская область представляет собой уникальный фольклорно-этнографический регион, привлекавший к себе внимание собирателей и исследователей народного музыкального фольклора, начиная с XIX века. В XIX – начале XX веков здесь были сделаны крупнейшие музыкально-фольклорные открытия. Феномен музыкального народного творчества Архангельской области является объектом научного поиска различных исследователей. Целью данной работы является анализ особенностей музыкального народного творчества Архангельской области. Теоретическая и научно-практическая значимость работы определяется комплексным интегративным подходом к анализу проблемы, построенному на обобщении культурологических, этнографических материалов. Автором осуществлена попытка всестороннего рассмотрения особенностей музыкально-исполнительских, вокально-интонационных, символических музыкальных традиций Архангельской области. Практическими материалами исследования выступили этнографические материалы Лешуконского, Шенкурского, Пинежского, Устьянского, Коношского, Верхнетоемского районов, так в этих районах и в наши дни сохраняются и поддерживаются народные песенные традиции, характерные для Архангельской области.

Архангельская область всегда выделялась своими песенными фольклорными традициями на фоне народных певческих

традиций России. Одной из определяющих черт архангельской народной песенной культуры является то, что на территории бывшей Архангельской губернии, бытовала и бытует традиция женского хорового исполнительства, в то время как по всей России мужские и женские голоса в народном хоровом исполнительстве звучат равноправно. В Архангельской области мужчины принимали участие в народных играх, праздниках, но во время исполнения песен были лишь участниками хороводов, игр, плясок под песни. До сегодняшнего дня традиционное народное песенное исполнительство в Архангельской области – удел женщин. Во время пения исполнительницы достаточно сдержаны в проявлении эмоций, лаконичны даже в плясках – никогда не поднимают высоко руки, ограничиваясь движением кистей. Самое яркое проявление эмоциональности – внутреннее душевное волнение, игра глазами, полуулыбка. Даже во время исполнения драматических песен скорбь передается не плаксиво сморщенным лицом, а внутренним состоянием души [1]. М.С. Богданков отмечает следующие исполнительские особенности женщин Архангельской области: «... они почти всегда настроены поэтически-грустно... Нет нет да и заплачет женщина, часто «стихотворничая», то есть выговаривая нараспев импровизированные стихи, которые содержат причину ее грусти» [2, с. 41].



Самобытность песенного фольклора Архангельской области проявляется в своеобразных законах песнопения, в особой эстетике народного хорового многоголосия. Женские голоса делятся на высокие и низкие. В среднем регистре практически поют все. Часто вся хоровая партитура основана на параллельном движении терциями и октавами. Плотный, насыщенный унисон, когда все исполнители поют мелодию песни, тоже является элементом многоголосия. В многоголосии никогда не бывает четко выраженных хоровых партий, например, нет нижнего голоса, определяющего гармоническую основу партитуры. Все голоса в песне движутся плавно, без резких скачков вверх или вниз, часто переплетаются между собой, и в разное время в песне любой голос может быть и самым высоким, и самым низким. Голоса как бы «вываются» друг около друга. Такой прием называется линарным голосоведением, которое и составляет основу хоровой народной полифонии Архангельской области. Секундовые звуко сочетания – это характерные, традиционные гармонические созвучия между голосами в местном народном пении.

Обращает на себя внимание следующий факт, что в традиционном фольклорном хоре каждая исполнительница имеет полное право петь свою мелодию. Часто бывает так: сколько участниц в хоре, столько и вариантов песни звучит одновременно. На протяжении всей песни возникают сложные, многоголосные сочетания. Отметим, что подобными приемами пользуются только во время исполнения лирических и протяжных песен. Частые песни, как правило, исполняются либо в унисон, либо в терцию с эпизодическими октавными удвоениями.

Существует ряд вокально-хоровых исполнительных приемов, характерных для территории Архангельской области. Отличительная особенность народного хорового исполнительства – мягкий, некрикливый звук. Это обусловлено тем, что в Архангельской области по климатическим условиям женщины много пели в помещении. Отсюда пение местных женщин так и называют – избяное.

Особую привлекательность песенному фольклору Архангельской области придает музыкальные лады. В лирических и хороводных песнях классические лады звучат вперемежку с народными. На примере песни Лешуконского района «Весной девушки гуляли» можно наблюдать широко распространенный для Архангельской области прием, когда одна песня звучит в одноименном мажоре-миноре. В песне Пинежского района «Ой, хожу я по травке» наблюдаем звучание в натуральном ладу с эпизодическими вкраплениями повышенной IV ступени в натуральном миноре или низкой II ступени в натуральном мажоре на примере песни Виноградовского района «Из-за лесу темного», низкой VI ступени и даже низких VI и VII ступеней в натуральном мажоре – «Не спрошёл бы то я» (Виноградовский район). В народных песнях Архангельской области не используется гармонический и мелодический минор – только натуральный.

Характерными исполнительскими приемами можно назвать хоровое восходящее глиссандирование внутри песни (Шенкурский район) и ниспадающее – в окончании музыкальных фраз (Пинежский, Устьянский районы).

Сложился народный стереотип музыкальных окончаний куплетов в песнях: в игровых и хороводных песнях – это плавное поступенное движение к тонике, в торжественных величальных песнях – ниспадающий квартовый с четвертой ступени к первой или восходящий квартовый скачок пятая – первая ступень, например, в песнях «Полно милой сокрушаться» Шенкурского района, «Соколы, соколы» Лешуконского района, «По мёду, мёду» Пинежского района; характерные интервалы VII натуральной ступени с разрешением в тонiku – «Не последний-то годочек я у батюшки живу» Коношского района.

В Архангельской области до наших дней сохранен огромный пласт разножанрового северного фольклора – лирические, игровые, хороводные песни, исторические и рекрутские песни, былины, старины, новины. Востребован и любим среди местных жителей жанр частушки.

В данной работе на примере частушек Верхнетоемского района Архангельской области представляется возможным рассмотреть значение фольклорных образов, встречающихся в северных частушках.

В фольклорном частушечном репертуаре Архангельской области изображения русской природы, пейзажные зарисовки занимают важное место и являются одним из самых распространенных приемов отображения внутреннего мира жителей Архангельской области. Мир растений, по мнению Н.В. Осколко-

вой, в архангельских частушках представлен богаче, чем мир животных. Это, как мы полагаем, связано с природно-климатическими особенностями региона. В группе растительных образов наиболее часто встречаются лес, сосна, ель, верес, черемуха, береза, рябина, калина, ива, сирень; ягоды (смородина, серебрянка – ягодка, малина и т.п.), цветы (маки, васильки т.п.), и травы: Пойду выйду на угор, / Буду с лесом говорить: «Скажисте, елочки зеленые, / Кого любить?»; Скоро ягоды поспеют, / Черная смородина, / Скоро здесь меня не будет, / До свидания, родина // [3, с. 25].

Архангельская область знаменита своими хвойными лесами, оттого и в частушках образ леса занимает первое место по частоте употребления. Образ сосны в частушках употребляется крайне редко, а ель – один из часто встречаемых образов. По мнению А.В. Кулагина, ель в фольклорных текстах служит в основном для сопоставления с грустящей девушкой [3, с. 25]. В верхнетоемских частушках, в которых упоминается ель, как правило, поется о несчастной любви, неверности и клевете, так же ель в частушках может символизировать образ подружки, советницы в любовных делах: Я иду, – они стоят, / Сорок восемь елочек. / Тебе врут, а ты поверил, / Дорогой милёночек // [3, с. 30].

Куст вереса (можжевельника) в верхнетоемских частушках, как правило, символизирует мужской и женский образы и связан с образом сироты: Не одна посушена / В поле вересиночка. / Не одна горюю я / На свете сиротиночка. // [3, с. 26].

В частушках Верхнетоемского района часто встречается образ березы. Известно, что традиционно береза в народной культуре считалась символом счастья. Девочки и девушки украшают березы лентами, завивают кольца, плетут венки из гибких березовых веточек и водят вокруг березки хороводы. Функционирование образа березы в частушках сближает их с песнями трюцко-семицкого цикла и лирическими песнями: Стало некому во полюшке / Березку заломить. / Стало некому за девушку / Словечко замолвить // [3, с. 27]. В текстах частушек, как и песнях летнего обрядового цикла, встречается устойчивое фольклорное сочетание «заломить березу». «Заломить» – это значит сплести древесную макушку с травой-муравой. Из березовых веток сплетали венки-окошечко, вставляли друг против друга и обменивались крестиками, либо платочками, либо другими вещичками, затем менялись местами и клялись в дружбе и верности, что называлось «покумиться». Нерушимой была эта клятва в дружбе и верности [4].

Образы калины, малины, черемухи и липы символизируют в верхнетоемской частушке девушку, измену: Говорят калина горька - / Все равно калину ем. / Подруга, сделаем изменушку / Товарищам обем // [3, с. 26]. Склонность сирени к быстрому увяданию обусловила сравнение с увядшей женской красотой: Ой, сирень – сиренюшка / Заявля безо времюшки. / Заявля розы и цветы, / Заявля я, заявля ты // [3, с. 30]. С одинокой девушкой ассоциируется в песенной традиции Архангельской области образ рябины.

К менее употребительным растительным образам в верхнетоемских частушках можно отнести образ тополя, вербы, дуба, не часто встречаемых образ сада, редко упоминаются кусты, грибы.

Значительную часть занимают частушки с изображением водного пространства моря, реки, ручьев, ключей. Это отражает особенности жизни и быта местных жителей, которые связаны были с рекой, морем, морскими промыслами: Пойдет Северна Двина, / Стану я на льдиночку. / Потону, пойду ко дну, / Забуду ягодиночку // [3, с. 31].

Н.В. Калачникова, Н.А. Нехлебаева подчеркивают, что образы фольклора, в том числе и частушек, характеризуют особенности культуры и быта жителей Верхнетоемского района Архангельской области.

Таким образом, к фольклорным музыкально-исполнительским традициям Архангельской области следует отнести преобладание традиции женского хорового пения, в то время как для общерусской традиции характерно одновременное равнозначное сочетание хоре мужских и женских голосов.

Характерным вокально-исполнительским приемом женского пения в Архангельской области является мягкий, некрикливый звук – избяное пение, которое определяется особенностями климатических условий Архангельской области.

Вокально-интонационные особенности фольклорного пения Архангельской области определяются тем, что для хорового пения характерен плотный насыщенный унисон, в многоголосном пении преобладает прием линарного голосоведения. Особен-

ность многоголосного пения проявляется одновременно тем, что фольклорном хоре каждый исполнитель имеет полное право петь свою мелодию. Своеобразие фольклорному пению придают музыкальные лады. В лирических и хороводных песнях классические лады звучат попеременно с народными. Широко распространенным приемом является исполнение песни в одноименном мажоре-миноре. В народных песнях Архангельской области не используется гармонический и мелодический минор – только натуральный.

В Архангельской области до наших дней сохранен огромный пласт разножанрового северного фольклора. Востребован в Архангельской области также жанр частушки, на основе которого представляется возможным рассмотреть символическое значение фольклорных образов, которые находят отражение в картине мира местных жителей. Мир растений в архангельских частушках представлен богаче, чем мир животных. В группе растительных символов наиболее употребительны: лес, сосна, ель, верес, черемуха, береза, рябина, калина, ива, сирень. К менее употребительным растительным образам в архангельских частушках можно отнести образ тополя, вербы, дуба, не часто встречается образ сада, редко упоминаются кусты, грибы. Значительную часть занимают частушки с изображением водного пространства моря, реки, ручьев, ключей, что отражает особенности жизни и быта местных жителей, которые связаны были с рекой, морем, морскими промыслами.

Следовательно, проведенный анализ музыкально-исполнительских, вокально-интонационных, символических музыкальных традиций Архангельской области свидетельствует о культурной самобытности фольклорной песенной традиции Архангельской области.

#### Библиографический список

1. Музыкальный фольклор. Музыкальный фольклор и народная танцевальная культура. Особенности музыкально – поэтической традиции // Портал «Культурное наследие Архангельского Севера» [Э/р]. – Р/д: [http://www.cultnord.ru/Muzykalnyj\\_folklor.html](http://www.cultnord.ru/Muzykalnyj_folklor.html)
2. Ануфриев, В.В. Русские Поморы. Культурно-историческая идентичность / Рос. Ин-т культурологии. – Архангельск, 2008.
3. Калачникова, Н.В. Северная природа в верхнегемских частушках / Н.В. Калачникова, Н.А. Нехлебаева // Живое слово Севера: сб. научных трудов; сост. отв. ред. Н.В. Хохлова, Н.В. Осколкова. – Архангельск, 2009.
4. Петров, В.М. Летние праздники, игры и забавы для детей / В.М. Петров, Г.Н. Гришина, Л.Д. Короткова. – М., 2000.

#### Bibliography

1. Muzikalnii folklor. Muzikalnii folklor i narodnaya tanceval'naya kul'tura. Osobennosti muzikal'no – poehticheskoy tradicii // Portal «Kul'turnoe nasledie Arkhangel'skogo Severa» [Eh/r]. – R/d: [http://www.cultnord.ru/Muzykalnyj\\_folklor.html](http://www.cultnord.ru/Muzykalnyj_folklor.html)
2. Anufriev, V.V. Russkie Pomori. Kul'turno-istoricheskaya identichnost' / Ros. In-t kul'turologi. – Arkhangel'sk, 2008.
3. Kalachnikova, N.V. Severnaya priroda v verkhnetoemskikh chastushkakh / N.V. Kalachnikova, N.A. Nekhlebaeva // Zhivoe slovo Severa: sb. nauchnikh trudov; sost. otv. red. N.V. Khokhlova, N.V. Oskolkova. – Arkhangel'sk, 2009.
4. Petrov, V.M. Letnie prazdniki, igri i zabavi dlya detey / V.M. Petrov, G.N. Grishina, L.D. Korotkova. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 10.05.14

УДК 393

#### Khadzhieva M.H. "FEEDING" OF DEAD PEOPLE THROUGH "DZHARLA" AND "HALIP" BOUNDARY GROUP.

A funeral ritual is one of the most intimate realizations of spiritual and material culture of the mankind, which caused much interest of people. The transformation of funeral rituals is connected with ethnic, ideological and social processes that happen in the society. The article is devoted to the analysis of the practice of feasts to remember a person who died. The research allows outlining a number of key elements of both gastronomic, and social character of the ritual in funerals.

**Key words:** burial ceremonialism, ritual food, "feeding", funeral food, ceremonial actions, sacrifices.

**М.Х. Хаджиева**, зав. учебно-методическим отделом КЧГУ, доц. каф. истории России ФГБОУ ВПО «Карачаево-Черкесский гос. университет им. У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: [b.madina@yandex.ru](mailto:b.madina@yandex.ru)

## «КОРМЛЕНИЕ» ТРОИЧНЫХ ЧЕРЕЗ ТРОИЧНУЮ ГРУППУ «ДЖАРЛЫ» И «ХАЛИП»

Погребально-поминальная обрядность является одним из самых интимных проявлений духовной и материальной культуры человечества, который всегда представлял интерес, а его трансформация, обусловленная этническими, идеологическими и социальными процессами, происходящими внутри общества. Статья посвящена анализу практик поминальных трапез, что позволит очертить ряд ключевых элементов, как гастрономического, так и социально-ритуального характера.

**Ключевые слова:** погребально-поминальная обрядность, ритуальная пища, «кормление», поминальная пища, обрядовые действия, жертвоприношения.

К числу регионов, в которых «обряды перехода», включая и погребальные, исторически отличаются большим разнообразием, относятся Карачаево-Черкесия и Кабардино-Балкария. К X веку на основе многовекового и перманентного смешения автохтонного горно-кавказского субстрата и степного пришлого суперстрата сложилась основа карачаево-балкарского народа. В результате народ оказался разделен административно и территориально, что не разделило народ фактически, объединяет общее происхождение, один язык, уклад жизни, национальная ментальность. Это обстоятельство позволяет нам рассматривать традиционную погребально-поминальную пищу карачаевцев и балкарцев в рамках единой карачаево-балкарской системы питания. Погребально-поминальная обрядность является одним из самых интимных проявлений духовной и материальной

культуры человечества, который всегда представлял интерес, а его трансформация, обусловленная этническими, идеологическими и социальными процессами, происходящими внутри общества, актуальна и сегодня. Следует отметить, что сама погребальная обрядность, как наиболее устойчивая из всех «обрядов перехода», и сегодня сохраняется с большой степенью целостности, чего нельзя сказать о поминальных трапезах, практика которых после возвращения народа из депортации в Среднюю Азию и Казахстан 1956 году в значительной степени утратила былые позиции.

«Идти по кругу, значит возвращаться назад», говорили предки карачаево-балкарского народа, подразумевая под этим, не столько тип хозяйствования, сколько круговорот жизни и смерти и роли пищи, в этом движении, как своеобразного медиатора

между миром живых и миром мертвых, которые в мировоззрении тюрков неразрывно связаны между собой. Эти представления вылились в круглую форму печений, хычинов, хлеба, орнаментальных войлоков, украшений конской упряжи, платков, огрядок погребений. Помимо хычинов, гырджингов и береков карачаевцы и балкарцы выпекали целый ряд изделий из пшеничной, ячменной, ржаной муки, берекле – пирожки лунарной формы «басила» – «башила берекле» с различной начинкой, а также локумы, тишкеми, чыкыртты (кусочки различной конфигурации теста обжаренного в жире). Локумы пекли различной формы: «терткюл локум» – в форме квадрата, «кюкюл локум» – треугольной формы, «узун локум» – прямоугольной формы, «хыбырт локум» – хрустящий, «той – локум» – праздничный локум. Фигурные хлеба – «локум», «гюттю», имели форму птичек – «чыпчык локум», звезды – «джулдуз локум», креста – «кыач локум», ромба – «мет локум», «гумай гюттю» – в форме ворона, «кыарч гюттю» – звезды большого размера, «артхы гюттю» – в форме четырехугольника с кругом посередине, в форме бараньей лопатки «кыалак локум». Одни из них имели антропоморфную, другие заоморфную формы, являясь реликтами архаичных верований связанных с жертвоприношением, с целью обеспечить счастье и благополучие семьи «кюдеги», селения «эль», родины – «джурт», государства – «крал».

Связь жертвоприношения и праздника отражена в этимологии термина той – (одновременно праздник и есть досыта), что означает насытить, жертвовать, т.е. разделять на паи и раздать как можно большому количеству родственников, соседей и особенно нуждающемуся. Центром обрядового действия «кормления», является стол, который выступает заместителем «ара багана» «серединного стопа». Жилище выступает как микрокосмос с осью в виде стола, через который и идет общение между мирами, место общения с покойными. Эти миры (пока живых и уже мертвых) находятся не так далеко, они расположены рядом, разделенные незримой чертой. Проникнуть через, которую можно с помощью жертвоприношения скота и «кормления» почивших приуроченным к определенным датам смерти человека, что является одним из важных элементов погребальной обрядности.

Вера в необходимость обеспечения покойников пищей присуща карачаево-балкарскому народу, существуют поговорки «Ельген садакадан тоймаз» – Мертвым нужны регулярные жертвоприношения, «Ельген садакадан тоймаса, саулада тоймазла» – Если мертвый не будет доволен жертвоприношениями, не будут жить в довольстве живые. Покойные являлись носителями и гарантами плодородия и должны были при соответствующих действиях помогать своим родственникам. Покойники должны были защитить благополучие живых, для чего и проводились своеобразные кормления покойных, через родственников, соседей и особой пограничной группы населения бедных «джарлы» и несчастных «халип», которые находились одновременно в двух мирах мире – мертвых и мире живых. «Кормление» и «одевание» пограничных «джарлы» и «халип», не является случайным, жертвовать распределять пищу, одаривать одеждой, бельем, т.е. гарантировать почившему безбедную жизнь в мире «откуда еще никто не возвращался» и одновременно стабильность и изобилие живым. Путем имитативной магии (джугсун) с помощью даров – жертв молили о ниспослании богатого урожая, а, как известно культ предков напрямую связан с плодородием земли. Почившие могли содействовать в ниспослании дождя. Исполнители обряда вызывания дождя трижды обходили старую могилу и рядом выкапывали яму. Если начинал капывать дождь, яму закапывали, в противном случае оставляли открытой.

Поминальная еда – это главный компонент после молитвы в день поминовения усопшего. Они имеют такую же функцию, как трапеза в связи с детской обрядностью «бешикке салган» (положение в колыбель) или свадьбой, которая способствует сплочению коллектива родственников, но в первую очередь функция семьи и близких родственников – поминовение, задабривание и «кормление» души усопшего.

В первые три дня после смерти человека, в его доме не готовят пищи, не зажигают огня, это касается, газовых, электрических приспособлений, мультиварок, пароварок, микроволновых печей. Все заботы связанных с приготовлением пищи ложатся на родственников и соседей. Члены семьи не причисляют себя ни к миру мертвых, ни к миру живых они находятся на пограничье. Семья оторвана от мира, они не могут носить кра-

сивой, новой одежды, ювелирных украшений, посещать праздничные мероприятия. Отражением классификации явлений, связанных с погребальной обрядностью, является тюркский язык, похоронить стараются как можно быстрее, объясняя это тем, что «мертвец спешит к земле» – «елюк джерге ашыгат». А для этого нужно его «бастырга» – схоронить, сберечь его для будущего возрождения, т.е. убрать из сферы прямой бытовой досягаемости в область культовой недосюгаемости. Посредник между достигаемым миром живых и недостижимым небесной обителью предков был конь. Однако, по-видимому, конь в погребальном ритуале играет отнюдь не только посредническую роль. Значение коня состоит в том, что он является силой, способной обеспечить человеку возрождение к новой бессмертной жизни на том свете.

В средневековье в качестве жертвенного животного у тюрков выступал конь (Байтал-Чапханский могильник, Мокрая Балка, курганах Огуз, Чертомлык, Толстая Могила Солоха в Причерноморских степях, Пазырык на Алтае, Аржан в Туве, Борсунлу, Басаркечар, Беим-Саров на Южном Кавказе. Одновременно конь – это солнце, помощник и атрибут Тейри, помогающий людям перемещаться из одного мира в другой, перемещать покойного и поминальную пищу, которой часто являлся он сам. Участие коня в похоронном ритуале имеет тенденцию, уходящую корнями в древнетюркскую среду, о чем пишут болгарские исследователи: «раннесредневековые болгары хоронили своих вождей с мечом и конем» [1], на что указывает предание о балкарском князе Айдебале [2]. Что широко представлено в погребально – поминальном обряде тюркской знати, где большое значение придавалось жертвоприношению коня, которого «сжигали вместе с хозяином ухуань и тугю» [3]. О сходном ритуале у монголов сообщает Марко Поло: «Когда государь умирает, всех его лучших лошадей они убивают, чтобы они были у него на том свете» [4].

Пережитки этого ритуала сохранились почти до современности у чувашей: коня хоронили вместе с умершим хозяином [5]. У казахов на поминальном мероприятии «конь приносился в жертву, а голова клалась на надгробный памятник или насыпалась на шест, иногда вместе с хвостом животного. По сей день некоторые восточные казахи, горные кыргызы могут оставлять на могиле череп коня, заколотого на поминках» [6].

В карачаево-балкарском нарском эпосе описан погребальный обряд нартов, который включал жертвоприношение коня каждые пять лет, в месяц май – хачауман в честь нарта готовили поминальную пищу, давали клятву Тейри в стойкости и мужестве. Хачауман ай считался особенным, бытовало поверье о том, что многие растения приобретают в этот день особые магические свойства, общение между мирами более стабильно, он не случайно был выбран для поминальной трапезы, он связан с аграрным культом, когда заботой земледельца являлось обеспечение будущего богатого урожая, культ предков, в свою очередь, связан с плодородием земли. Хачауман ай, сложный период, когда истощались все зимние запасы зерна, консервов, пресервов. К тому же различные болезни, нехватка кормов, сильные морозы очень часто приводила к падежу скота – основного богатства, и основной пищи карачаево-балкарского народа. Следовательно, очень важно обеспечить богатый приплод, урожай. В этот период пожертвования в пользу пограничного слоя населения, совместная трапеза, символическое перераспределение, ритуальные траты служат залогом и прообразом будущего богатства.

Анализ практики поминальных трапез карачаево-балкарского народа позволяет очертить ряд ключевых элементов, как гастрономического, так и социально-ритуального характера. Так, например, если говорить о «главной» поминальной еде, это мясо и зерно. Мясо вареное, тушеное, жареное с кисломолочной приправой «тузлук», пельмени – «суу берек», мясной пирог – «хычин», колбасы – «сохта», мясная подлива. Рисовая каша – кутья – «баста», лапша, халва двух видов с медом, орехами, сухофрукты. Если говорить о канонах социально-ритуального поведения в контексте поминальных трапез, было принято помогать семье потерявшего своего члена в приготовлении поминков – эти обязанности перекладывались на плечи родственников и соседей. Раздача пищи от имени семьи умершего, происходит на третий, пятьдесят второй день от даты смерти «гитче маулут», через полгода, и год – большие поминки «уллу маулуту», главным элементом раздачи было мясо жертвенного животного, раз-

деланное на пай – «схат» и зерно, а как дополнительные вода, соки, конфеты, халва, сахар, растительное масло, посуда, полотенце, чай, кофе. А также в течение всего года, каждый четверг проходят своего рода «маленькие поминки», которые охватывают соседей и прибывших на них родственников, причем основным элементом этих раздач были мучные продукты с начинкой из мяса, сыра, творога с зеленью, фрукты и сладости.

Обращение к традиционной культуре автохтонов Северного Кавказа карачаевцев и балкарцев позволяет вскрыть самые глубинные пласты и подобраться к древнейшей культурной ос-

нове, которая уже непонятна, но круг ритуальных и обрядовых действий сложившиеся в древности скрупулезно выполняется и сегодня. Несмотря на то, что умиловительная, предупредительная жертва отличается от обычного дара, и она не возвратна, и ничего не гарантирует, но все равно жертвователю рассчитывает на добрую ответную волю и получение материальных благ от той силы, к которой обращена жертва. И мы по-прежнему верим в то, что чем больше людей вкусят ритуальных даров, тем спокойнее будет почившему, он будет чувствовать заботу и внимание, а значит, его любят о нем помнят.

#### Библиографический список

1. Богданов, Иван. Хан Аспарух. – София, 1981.
2. Бичиев, Х.О. Мавзолей Айдебола // Минги Тау. – Нальчик. – 1993. – № 1.
3. Бичурин (Иакинф) Собрание сведений о народах, обитавших в Средней Азии в древние времена. – М.; Л., 1950. – Т. I-II.
4. Книга Марко Поло. – М., 1955.
5. Денисов, П.В. Религиозные верования Чувашии. – Чебоксары, 1959.
6. Гаухара Балмаха [Э/р]. – Р/д: zakon.kz>4445088-obraz-konja-zanimaet-osobennoe.

#### Bibliography

1. Bogdanov, Ivan. Khan Asparukh. – Sofiya, 1981.
2. Bichiev, Kh.O. Mavzoley Aydebola // Mingi Tau. – Nalchik. – 1993. – № 1.
3. Bichurin (Iakinf) Sbranie svedeniy o narodakh, obitavshikh v Sredney Azii v drevnie vremena. – M.; L., 1950. – T. I-II.
4. Kniga Marko Polo. – M., 1955.
5. Denisov, P.V. Religioznihe verovaniya Chuvashii. – Cheboksari, 1959.
6. Gaukhara Balmakha [Eh/r]. – R/d: zakon.kz>4445088-obraz-konja-zanimaet-osobennoe.

Статья поступила в редакцию 20.06. 14

УДК 911.3 (571.150)

*Avhimovich N.I. CHILDREN'S MUSEUM: ETHNOCULTURAL EDUCATION OF YOUTH AND TOURISM.* On the basis of studying the experience of museum tourism for children and carrying out an analysis of scientific literature, the author explores the theme of the ethnic and cultural education of children and youth by the means that museum have. Particular attention is paid to the study of ethno-cultural space of museums and its effect on the visitors.

**Key words:** museum, children's museum, ethno-cultural education, art education, forms of work with visitors.

**Н.И. Авхимович**, аспирант каф. историко-культурного наследия и туризма ФГБОУ ВПО «Алтайская гос. педагогическая академия», г. Барнаул, E-mail: nad74386026@yandex.ru

## ДЕТСКИЙ МУЗЕЙ: ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ И ТУРИЗМ

На основе изучения опыта работы детского музейного туризма и анализа научной литературы автор исследует тему этнокультурного воспитания детей и молодежи музейными средствами. Особое внимание уделено изучению этнокультурного музейного пространства и его влияние на посетителей.

**Ключевые слова:** музей, детский музей, этнокультурное воспитание, художественное воспитание, формы работы с посетителями.

Воспитание молодого поколения, пожалуй, самое главное, на что в современных условиях должно быть направлено внимание общественности, специалистов и практиков. Будущее поколение формируется сегодня и от того, насколько профессионально и качественно осуществляется его воспитание, зависит, вырастет ли ребенок гармонично развитой личностью или его уделом станет духовная нищета. Все дети любят путешествовать, а наилучшим гидом в познании окружающего мира является музей.

В своем отношении к юной аудитории (детям и подросткам) многие музеи мира изменили свою политику еще в конце 1960-х годов. Именно социализации подрастающего поколения были посвящены многие музейные проекты, направленные на решение проблем, важных для самих детей. Американский ученый А. Рипли, в частности, заявлял: «В период кризиса, когда наши города поражены бедностью, когда особенно видны просчеты лиц, ответственных за развитие, музеи обязаны активно вмешиваться в жизнь людей, налаживать контакты с теми, кому они нужны» [1, с. 3].

Деятельность музеев с подрастающим поколением способна значительно повысить туристский потенциал Алтайского края, он может стать не только фактором развития духовной жизни, но и основной особой отрасли специализации, одним из перспективных направлений стимулирования социальной политики и развития экономики в регионе. Для детской аудитории посети-

телей интересны некоторые виды туризма, среди которых этнический туризм [2, с. 76].

Этнический туризм – одно из направлений культурно-познавательного туризма, являющееся в настоящее время заманчивым для многих стран. Мировая практика доказывает, что подобный вид туризма способен удовлетворить целый ряд духовных потребностей человека. Наиболее важным в организации этнического туризма является ознакомление участников с традициями и культурой различных этносов. Традиции – это система позиций, ценностей, норм поведения и принципы отношений между людьми в стране, ритм и пульс ее жизни [3, с. 36].

Этнический туризм включает в себя знакомство с музеями народного быта. Особый интерес вызывают этнографические музеи под открытым небом, в которых содержатся образцы традиционной архитектуры, предметы быта, и проводятся национальные праздники. При этом человек может своими глазами увидеть предмет, принадлежащий к той или иной культуре и эпохе, узнать о его деловом и символическом назначении, иногда даже потрогать его и ощутить причастность к культуре своего и других народов. Как этнический туризм можно внедрить в практику детского музея? В последнее время в мировой практике активно развивается направление работы музеев для детей по включению их в социализацию музейными средствами и формами. Например, музей И. Штайгера – это уникальная коллекция игрушек, собираемая всю жизнь известным чешским художни-

ком и режиссером; огромное количество экспонатов, что в это просто невозможно поверить. Любая игрушка, о которой когда-либо мечтали, которая снилась ночами или не снилась, там есть: старинные елочные украшения, модель паровой машины, имевшая успех на уроках физики, оловянные солдатики с лицами У. Черчилля, Шарля де Голля, известные киногерои и реально существующие звезды. История игрушек И. Штайгера – это история развития человечества: по игрушкам, созданным в Древнем Египте, и игрушкам, слепленным индейцами из хлеба, без труда делаются выводы, чем и как жили эти народы [15].

Еще один этнический музей, работающий с детской аудиторией, – музей под открытым небом, созданный в 1891 году в Швеции. Он получил название Скansen. В нем собраны все традиционные постройки со всей Швеции, проводятся фестивали и демонстрируются национальные танцы. Музеи под открытым небом существуют в настоящее время в разных странах, в том числе и в России.

Замок-музей Шарля Перро, расположенный в окрестностях Парижа – уникальное по своей природе учреждение. В здании и окрестностях гостей встречают более 150 восковых фигур. По воскресеньям и во время школьных каникул сказочные персонажи оживают, и перед зрителями разыгрываются драмы: Золушка теряет свою туфельку, Мальчик-с-Пальчик попадает в лапы к лютцу, а Спящая Красавица колет себе палец веретеном. Привлекает юных посетителей и кухня замка: в ней воссоздана сценка празднования прислужкой Рождества и накрыт «праздничный стол фей». За ним сидят часовщик, кастелянша, метростель, слуга и разыгрывают сцены из сказки. В парке детей ждет зеленый лабиринт и поиски сокровищ, а с 17 декабря по 3 января замок освещается тысячами новогодних огней [16].

Самый добрый детский музей на свете находится в Швеции, и это музей Астрид Линдгрен. Музей поделен на несколько тематических зон: игровая, «сказка странствий», кафе с составленным Карлсоном меню и книжный магазин. На игровой площадке стоят домики героев различных шведских сказок, есть среди них и дом Петсона и Финдуса, и крыша Карлсона, и дом Пелпи Длинный Чулок – Вилла Курица, а рядом с виллой и ее лошадь. Во всех домах – настоящая маленькая посуда, маленькая мебель, и прочие атрибуты сказочной жизни. В этом же пространстве ежедневно проходят разные спектакли.

Важным в воспитании подрастающего поколения является требование к уважению права других быть такими, какие они есть, не причиняя им вреда. Формирование ценностей толерантности является в США, например, приоритетной для всех социальных проектов для детей. В Детском музее Чикаго действует долгосрочный проект «В моем районе», направленный на социализацию латиноамериканского населения, который объединяет музей, общественные организации, школы и учащихся с семьями, проживающими в латиноамериканских районах города. В Детском музее Бостона разработана целая система экспозиций на тему пропаганды межэтнической толерантности.

Ярким примером работы с детской аудиторией является Зоологический музей в Санкт-Петербурге – коллекция музея содержит более 30000 экспонатов, построение экспозиции обусловлено научной систематизацией животных. В залах музея дети и подростки не только могут познакомиться с внешним видом и строением животных, но и посмотреть на карте их географическое распространение.

Наиболее известный комплекс из российских музеев под открытым небом – Кижский, расположенный на одноименном острове в Карелии. Он располагает деревянными постройками, характерными для русского Севера, в том числе шедеврами деревянного зодчества. Кижский является важным объектом туристского интереса, в том числе и для семейного посещения с детьми.

Этнографический музей под открытым небом есть и в Республике Марий Эл расположен в городе Козьмодемьянске и ежегодно посещается тысячами туристами. В этом музее представлены образцы деревянного зодчества, старинные орудия труда и предметы быта, применявшиеся в традиционном крестьянском хозяйстве марийского Поволжья. Ветряная мельница, кузница, амбары, образцы горномарийской вышивки, плетеные изделия – все это туристы имеют возможность увидеть в музее [9].

Итак, благодаря этническому туризму юные любители музеев получают возможность увидеть традиционные жилищные и хозяйственные постройки, местных жителей в национальной одежде, а также принять участие в традиционных праздниках,

попробовать блюда национальной кухни и купить в качестве сувениров предметы традиционного быта.

Одним из ярких примеров организации детского музея на территории Алтайского края является создание этнографического музея-мастерской «Лад» Детской школы искусств «Традиция», специфика деятельности которого состоит в основном в работе с детьми в возрасте от 3 до 17 лет, также интересной и взрослому посетителю.

Изначально музей был представлен двумя залами, где размещались предметы материальной культуры, имеющие этнографическую и историческую ценность (основной фонд) и изделия декоративно-прикладного творчества – «новodelы», выполненные педагогами и детьми в процессе изучения традиционных промыслов и ремесел (вспомогательный фонд). Изначально в основу работы и развития музея была положена аксиологическая концепция, согласно которой сущность образовательной деятельности составляет формирование у посетителей ценностного отношения к этнокультурному наследию. В связи с этим аудитория является не объектом, который нужно обучать и воспитывать, а равноправным участником коммуникативного процесса и диалога, осуществляемого в музейной среде. Речь идет о создании таких условий, когда все категории посетителей (дети, родители, общественность) активно включаются в процесс музейной коммуникации. Следует отметить, что за 20-летний период собирательской и исследовательской деятельности фольклорным коллективом, созданным и функционирующим на базе Детской школы искусств «Традиция», накоплен достаточно богатый фольклорный и этнографический материал, достойный занять свое место в музее не только образовательного учреждения.

Первая презентация экспозиции музея «Детской школы искусств «Традиция» состоялась 14 сентября 2003 года, на которой присутствовали участники XXV Международного Симпозиума Комитета по музеологии (ICOFOM) Международного Совета Музеев (ICOM) ЮНЕСКО. В мае 2004 года Алтайская краевая комиссия по паспортизации музеев присвоила музею статус «Краеведческий музей образовательного учреждения». Необходимо отметить, что существенной особенностью музея является уникальная образовательная практика, основанная на интерактивных формах изучения этнокультурного наследия русских старожитов и поздних переселенцев Алтая, календарных обрядов и праздников, а также приобщение широких масс посетителей к различным видам традиционных ремесел и декоративно-прикладного творчества.

В связи с углубленной деятельностью данного объединения в области изучения, сохранения и воспроизводства жизнеспособных форм фольклора и этнографии, совершенствованием нормативно-правовой и научно-методической базы музея, а также проведением целенаправленной работы коллектива школы по пополнению фондов, развитию материально – технической базы, в ноябре 2009 года нашему музею присвоен новый статус: «Этнографический музей-мастерская «Лад».

Этнографический музей-мастерская «Лад» действует как одно из творческих объединений лаборатории этнопедагогики. Синкретическая природа народного искусства предполагает построение интегрированной образовательной модели, включающей различные жанры и виды деятельности. Администрация ДШИ «Традиция» создает максимальные благоприятные условия для осуществления целей и задач педагогической практики этнографического музея-мастерской «Лад» – его помещения оборудованы и оснащены в соответствии с заявленным статусом: аудитории, выполняющие функции выставочных музейных залов и учебных мастерских:

1. Изба – один из основных залов Этнографического музея-мастерской Лад, в котором представлено реконструированное музейное пространство в виде традиционной русской избы, воссозданной на основе материалов экспедиций педагогов и обучающихся школы по Алтайскому краю. В данном помещении проводятся интерактивные интегрированные занятия, социокультурные мероприятия и комплексные экскурсии.

1. Горница – аудитория, реконструированная на основе воссоздания интерьера одной из частей традиционного жилища русского населения – горницы. Помещение многофункционально, используется в формате выставочного зала с соответствующей экспозицией и как мастерская женских рукодел и ремесел, где изучаются основы лоскутного шитья, вышивки, бисероплетения, традиционная тряпичная игрушка и др. Аудитория



имеет сообщающийся проход с «Избой», и, в случае необходимости, эти помещения могут использоваться как комплексное и интегрированное пространство в процессе проведения социокультурных мероприятий, музеологических школ, комплексных интерактивных экскурсий.

3. Проходной зал 1, где представлена информативная справка о селе, городе и крае, отдельным стендом представлены достижения и награды обучающихся и педагогов школы. В данном зале размещаются тематические экспозиции и выставки этнографических коллекций и декоративно-прикладного творчества и ремёсел, посвящённые юбилейным, праздничным датам светского и традиционного крестьянского календаря.

4. Проходной зал 2, в котором представлены предметы крестьянского быта, панорама села Власиха, съёмная передвижная выставка документов и фотографии о жизни жителей села, города и Алтайского края.

5. Фонд хранения Этнографического музея-мастерской «Лад»: создан с целью организации работы этнографического музея-мастерской, это специально оборудованное помещение для хранения фондов музея.

Кроме этого, для оформления выставочных экспозиций для представления различных видов ремёсел и декоративно-прикладного творчества музеем дополнительно используются аудитории – мастерские, относящиеся к лаборатории «реставрации» материальной культуры: гончарная мастерская: в данном помещении создана выставка гончарных предметов. Кроме этого в данной мастерской посетители музея могут ознакомиться с особенностями работы на гончарном круге. Для воссоздания интерьера гончарной мастерской в интерьер помещения введены предметы материального наследия из основного и вспомогательного фондов музея.

6. Мастерская декоративно-прикладного творчества и ремёсел «Эстетика быта»: экспозиция музейных предметов материального наследия по разным видам народного декоративно-прикладного творчества и ремёсел – традиционная крестьянская одежда русских старожилов и переселенцев юга западной Сибири, ткацкие станы, образцы традиционного ткачества (попояса и опояски) и плетения на коклюшках, различные виды традиционной народной вышивки (полотенца и рушники). Мастерская оснащена оборудованием для ручного ткачества, козлами, пяльцами и барабанами, необходимыми для организации занятий по освоению техник ткачества, вышивки и плетения на коклюшках. В экспозицию включены «новоделы», изготовленные педагогами и обучающимися по образцам, предоставленным научными сотрудниками ГХМАК, на основе описаний архивных материалов и каталогов, фотографии, соответствующие профилю мастерской.

*Экспозиция выставочного зала-мастерской «Эстетика быта»*

В мастерской детского декоративно-прикладного творчества так же оборудовано экспозиционно-интерактивное пространство, в котором представлены творческие работы обучающихся в многообразных видах декоративно – прикладного творчества, и ремёсел, выполненные с использованием различных материалов и технологий.



*Власихинская тарарушка (традиционная детская игрушка)*

Конференц-зал Этнографического музея – мастерской «Лад» оборудован звуковой аппаратурой и мультимедийными средствами. В зависимости от направленности мероприятия, организуемого и проводимого в данной аудитории, используются различные виды декорирования интерьера – от передвижных выставок этнографических коллекций до тематических интерьерных инсталляций.



Основным источником информации для существования и развития музейной коммуникации музея-мастерской является целенаправленная, систематическая экспедиционная и исследовательская практика обучающихся и педагогов школы, работа с фольклорно-этнографическим материалом (расшифровка, обработка, описание, реставрация), а также аутентичные образцы песенного и инструментального исполнительства, научно-исследовательские труды, исторические и архивные материалы. Благодаря этой работе, посетители могут увидеть воссозданные предметы материального наследия, приобщиться к реконструированной традиции (обычаи, обряды и праздники).

Примером погружения юных посетителей в основы русской традиционной культуры является проведение таких праздничных мероприятий как Масленица, – где любой желающий может применить полученные знания на практике. Посетителям предлагается померить национальный костюм, создать своими руками сувенир, угоститься блинами из русской печи, поупражняться в силе и ловкости в молодецких забавах, а также поучаствовать в играх и хороводах.

Музейная коммуникация, как технология, для детского музея чрезвычайно важна и необходима, так как способствует развитию широкого информационного поля во многих направлениях деятельности. Детский музей вносит огромный вклад в обучение и воспитание подрастающего поколения, ведь те документы и материалы, к которым прикасаются посетители, хранят память прошлого, передают ее, как эстафету, нашим потомкам, поддерживают и развивают связь времен и поколений.

Исторически сложилось, что деятельность музеев-мастерских предполагает работу по программам, основой которых является реализация интерактивных технологий. Отличительной чертой музея-мастерской «Лад» является реализация комплексной образовательной модели, предполагающей реализацию:

– образовательных и экскурсионных программ и музейных занятий (учебный курс «Живая старина», «Традиционное жилище села Власиха», «Прядение и ткачество», «Народный костюм как источник изучения истории народа», «Традиции крестьянской семьи», «Традиции русского гостеприимства», «Народная игрушка крестьянских детей», др.);

– образовательных социокультурных программ и проектов (социокультурный проект «Наследие предков», «Мастерские ремёсел», и т.д.).

Воспроизведение и реконструкция этнокультурного пространства в залах музея, учебных аудиториях и других помещениях ДШИ «Традиция» чрезвычайным образом способствует созданию в учреждении условий, максимально приближенных к этнокультурной ситуации, и, как следствие, – реализации образовательных программ комплексного, многопрофильного и многоуровневого объединения школы. В социокультурную среду Этнографического музея-мастерской «Лад» включены обучающиеся и их семьи, жители села и прилегающих территорий, обучающиеся образовательных учреждений города и края, туристы. Этнографический музей-мастерская «Лад» тесно взаимодействует и сотрудничает со специалистами кафедры истории и музеологии Алтайской государственной педагогической Академии (зав. кафедрой Труевцева О.Н., профессор, д-р ист. наук), отдела «Традиционная народная культура» Государственного художественного музея Алтайского края (начальник отдела Боровцова Т.А.), Музея истории православия на Алтае Барнаульской Епархии (руководитель Железникова Н.П.).

Музейное пространство Этнографического музея-мастерской «Лад» является площадкой для проведения детских массовых мероприятий различного уровня. Во время проведения подобных мероприятий в музее разворачиваются полномасштабные экспозиции, активно посещаемые заинтересованными социальными группами.

Этнографический музей-мастерская «Лад» играет весомую роль в образовательном процессе школы. Тесное междисциплинарное сотрудничество, совместное планирование с педагогами разных профилей многих мероприятий, заинтересованное сотрудничество с местным населением, активная заинтересованность детей и молодежи, позволяют осуществлять просветительскую деятельность по многим направлениям музейной работы и является активным стимулом для привлечения туристов на территорию Алтайского края.

Этнокультурное музейное пространство предоставляет посетителям неограниченные возможности в осуществлении научно-исследовательской деятельности на базе музея, способствует получению комплекса знаний в изучении песенных традиций и особенностей бытования локальных образцов народной культуры.

#### Библиографический список

1. Museum. – 1969. – С. 3.
2. Воскресенский, В.Ю. Международный туризм. – М., 2006.
3. Заверняев, Ф.М. Пеший и водный маршруты по археологическим и историческим местам р. Десны на территории Брянской области // Брянский краевед. – Брянск, 1961. – Вып. 2-3.
4. Ковалев, Е.М. Качественные методы в полевых социологических исследованиях / Е.М. Ковалев, И.Е. Штейнберг. – М., 1999.
5. Кононенко, Б.И. Большой толковый словарь по культурологии. – М., 2000.
6. По следам народного искусства. – Тула, 1991.
7. Сапожникова, Е.Н. Страноведение. Теория и методика туристского изучения стран. – М., 2007.
8. Чумаков, К. Этно-экологический туризм в сохранении природного и культурного наследия // Новая жизнь. – 2006. – № 5.
9. Этнографический музей под открытым небом. Республика Марий-Эл, г. Космодемьянск [Э/п]. – Р/д: <http://www.museum.ru/M1268>.
10. Юхневич, М.Ю. В России снова «музейный бум» // Мир музея. – 2001. – № 2.
11. Столяров, А.Б. Детский Музей // Музейная педагогика. История. Теория. Практика. – М., 2004.
12. Файзуллина, Г.Ш. Из концепции детского музея // Проблемы культуры городов России. – Омск, 1996.
13. Чудновский, А.Д. Управление индустрией туризма. – М., 2005.
14. [Э/п]. – Р/д: [www.rbc.ru/reviews/tourism](http://www.rbc.ru/reviews/tourism)
15. [Э/п]. – Р/д: <http://www.turizmbrk.ru/>
16. [Э/п]. – Р/д: <http://dinauk.livejournal.com>
17. [Э/п]. – Р/д: [http://rybkovskaya.ru/detskie\\_muzei/](http://rybkovskaya.ru/detskie_muzei/)

#### Bibliography

1. Museum. – 1969. – S. 3.
2. Voskresenskiy, V.Yu. Mezhdunarodniy turizm. – M., 2006.
3. Zaverneyev, F.M. Peshiy i vodniy marshrutn no arkeologicheskim i istoricheskim mestam r. Desni na territorii Bryanskoy oblasti // Bryanskiy kraeved. – Bryansk, 1961. – Vihp. 2-3.
4. Kovalev, E.M. Kachestvenniye metodih v polevikhk sociologicheskikh issledovaniyakh / E.M. Kovalev, I.E. Shteynberg. – M., 1999.
5. Kononenko, B.I. Boljshoy tolkoviyy slovarj po kulturologii. – M., 2000.
6. Po sledam narodnogo iskusstva. – Tula, 1991.
7. Sapozhnikova, E.N. Stranovedenie. Teoriya i metodika turistskogo izucheniya stran. – M., 2007.
8. Chumakov, K. Ehtno-ehkologicheskij turizm v sokhraneni prirodnogo i kulturnogo naslediya // Novaya zhiznj. – 2006. – № 5.
9. Ehtnograficheskij muzej pod otkrihtim nehom. Respublika Mariy-Ehl, g. Kosmodemijansk [Eh/r]. – R/d: <http://www.museum.ru/M1268>.
10. Yuhnevich, M.Yu. V Rossii snova «muzeyiniy bum» // Mir muzeya. – 2001. – № 2.
11. Stolyarov, A.B. Detskiy Muzej // Muzejnaya pedagogika. Istoriya. Teoriya. Praktika. – M., 2004.
12. Fayzullina, G.Sh. Iz koncepii detского muzeya // Problemih kul'turh gorodov Rossii. – Omsk, 1996.
13. Chudnovskiy, A.D. Upravlenie indusriy turizma. – M., 2005.
14. [Eh/r]. – R/d: [www.rbc.ru/reviews/tourism](http://www.rbc.ru/reviews/tourism)
15. [Eh/r]. – R/d: <http://www.turizmbrk.ru/>
16. [Eh/r]. – R/d: <http://dinauk.livejournal.com>
17. [Eh/r]. – R/d: [http://rybkovskaya.ru/detskie\\_muzei/](http://rybkovskaya.ru/detskie_muzei/)

Статья поступила в редакцию 18.07.14

УДК 74. 01/09

**Osmankina G.Y. A BROKEN LINE IN THE DESIGN OF ARCHITECTURAL TRENDS.** The paper considers a broken line used in the design of contemporary architecture. The author analyzes the avant-garde trends of XX century based on the nature of this line: expressionism and cubism. The ideological basis of these trends is named. Some modern directions in designing that use a broken line, such as deconstructivism and techno-style are described.

**Key words:** line, design, architecture, expressionism, cubism, deconstructivism, techno-style.

**Г. Ю. Османкина, канд. культурологии, г. Омск, E-mail: Galaomsk2004@mail.ru**

## ЛОМАНАЯ ЛИНИЯ В ДИЗАЙНЕ СОВРЕМЕННЫХ АРХИТЕКТУРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

В работе рассматривается ломаная линия, применяемая в дизайне архитектуры современности. Автор анализирует авангардные течения XX века, основанные на характере такой линии: экспрессионизм и ку-

бизм. Выявляется их мировоззренческая основа. Разбираются современные направления, использующие в своей основе ломаную линию – деконструктивизм и техно стиль.

**Ключевые слова:** линия, дизайн, архитектура, экспрессионизм, кубизм, деконструктивизм, техно стиль.

В мировоззрении накапливается опыт уяснения смысловой основы человеческой жизни, все новые поколения людей общаются к духовному миру прадедов, дедов, отцов, современников, что-то бережно храня, от чего-то решительно отказываясь. В результате происходит накопление взглядов, оценок, принципов, определяющих самое общее видение, понимание мира. Актуальное значение приобретает линия в дизайне. Ее роль неосенимо велика. В век техногенности и высоких скоростей есть потребность в разнообразии форм и направлений, изучение их является целью исследования. Нами изучена роль линии в дизайнерском творчестве, рассмотрена вербальность ломаной линии в современных направлениях архитектурного дизайна, основанная на идеях таких направлений начала XX века, как экспрессионизм и кубизм.

Кто-то предпочитает строгость, кто-то мягкость и плавность. Все это дает линия. Сейчас не так важен цвет, как важна линия. Применение линии широко. От чертежей в технике до творческого использования линии в искусстве. Работа над образом всегда начинается с линейного изображения. Отсюда происходит возрастающее значение линии как инструмента визуализации объекта из представления в материальный образ, воспроизведенный на плоскости. Линия имеет универсальные пластические возможности, ее можно использовать не только в плоскостном изображении, но и в реальном пространстве.

Характер линий очень важен для дизайнера. Практическая психология помогает детально разобраться в воздействии рисунков на эмоциональное состояние человека. Дизайн должен основываться на научных изысканиях психологов, учитывать предыдущий исторический опыт для того, чтобы создавать объекты, которые делают быт более комфортным, удобным и красивым.

Линия имеет различный характер. Она может быть прямой, волнообразной и ломаной. Каждый тип линии несет свою «философию» бытия. Интересна в этом отношении ломаная линия. Она, получившая свое идеологическое наполнение как линии «аскетизма» в культуре христианской религии в Византийской империи, наиболее значимую роль сыграла в дальнейшем в искусстве экспрессионизма. Данное направление в искусстве начала XX века было как вызов реалистическому изображению действительности. Претензия на оригинальность и концептуальность к изобразительным средствам. Активно применяя ломаную линию, экспрессионисты создавали трансформированные формы. Мировоззрение стиля было направлено против социального бытия общества, уродливости буржуазных взглядов, засилья жестокости, вызванной кризисом мирового сообщества, войнами, подавления личности социальными механизмами, политическими распрями и т.п.

Термин «экспрессионизм» – от лат. *expressio* – выражение, был введен чешским историком Антонином Матешиком в 1910 г. как альтернатива импрессионизму. Возникло данное направление в искусстве в Германии. Его основателями были художники объединения «Мост» – Людвиг Кихнер, Фриц Блейль, Эрих Хеккель и Карл Шмидт-Ротлуфф, которые организовали что-то вроде коммуны. Они вместе жили и работали. Позже к данному направлению присоединились Эмиль Нольде, Макс Пехштейн, фовист Кес ван Донген и другие художники.

Философией экспрессионизма стало эмоциональное, экзистенциальное изображение действительности. Они трансформировали реальность, придавая ей искаженный, утрируемый характер. Ломаные линии отражали суть мировоззрения данного направления. Линии «аскетизма», имеющие в своей основе катарсический характер средневековья, выражали сущность духовного надлома общества. Квинтэссенцией времени предвоенных, военных и послевоенных лет становится это искусство. Деформация линий соответствовала деформации общественного сознания, культуры и духовных ценностей. Через изломы и изгибы творчества должен был трансформироваться человек и его душа. Это была глобальная парадигма эстетики XX века. Поиск истинности между вымыслом и жуткой реальностью существующего мира. Страшные, уродливые стороны жизни показывались в утрированном виде, для того, чтобы зритель не забывал о горестях, страданиях и несправедливостях, творящихся в мире. Такими картинами экспрессионисты хотели придать искусству

очистительную функцию, воспитывать и преобразовывать человечество духовно. Конечно, это были утопические мечты, но они были необходимы на тот период, как бы предвещающая и предупреждающая людей о грозящейся опасности, об ужасах и бедствиях, которые несет война. Д. А. Беляев констатирует: «Творчество экспрессионистов проникнуто *пред* и *пост* катастрофическими ожиданиями» [1, с. 65]. Недаром ярче всего экспрессионизм проявил себя в Германии. И именно там он подвергался наибольшему гонению. В 1933 году фашистами, пришедшими к власти, прилюдно уничтожались работы художников данного направления.

Экспрессионизм получил широкое распространение не только в живописи, но его влияние сказалось и в музыке, и в архитектуре, литературе, театре и др. видах искусства. Он влиял на умы многих выдающихся деятелей того времени, в частности, в прозе на Г. Грасса и В. Борхерта, в драматургии на П. Хакса, П. Вайса и т.д.

Экспрессионизм просуществовал недолго с 1905 года по 1920-е годы. Несмотря на столь короткий срок своего существования, он оставил заметный след в культуре и искусстве прошлого столетия и получил распространение в художественном творчестве Бельгии, стран Скандинавии и Восточной Европы. Оказал значительное влияние на такие направления как кубизм, абстракционизм. По сути дела экспрессионизм явился первой ласточкой в современных авангардных направлениях XX века.

Линии «аскетизма» нашли свое воплощение и в кубизме. И это не случайно, так как кубизм был очень близок экспрессионизму по своей трактовке изображения окружающего мира. Это направление осуществило попытку через искусство отобразить теорию познания. По словам представителя данного направления П. Пикассо, кубизм – это то, что есть в них самих. Если экспрессионизм пропагандирует трагизм и через него катарсис, то кубизм «смотрит» в суть вещи, в её внутреннее содержание и не всегда то, что внутри, красиво и идеально. Форма стала главной в искусстве кубистов. Но форма не сама по себе как правильное гармоничное образование, а как измененное сознание, как субстрат философии бытия. Идеалами общественного мировоззрения в конце XIX начале XX вв. становятся натурфилософские учения неокантианства и второго позитивизма. В них соединяются философские понятия сущности природы и подлинных знаний в гуманитарных науках, как пишет В. Крюкова: «...базис человеческого знания находят либо в априорных правилах разума (Коген, моллдой Кассирер), либо в комплексах ощущений (Мах). Окружающий человека мир при этом предстает либо как продукт организующего мышления, либо как результат условного кодирования в структуре человеческой чувственности» [2, с. 146].

Кубизм отрицал реалии действительности. Он выстраивал свой мир, наполненный философией гуманизма. Это была философия не как наука для искусства, а искусство как философия. Ломаные линии, которые использовали художники кубизма для передачи «своей» философии, выражали протест против обыденной повседневности. Это был взрыв чувств и эмоций, передающий не скорее внутреннее содержание мира. М. Лифшиц и Л. Рейнгардт писали в своей книге «Кризис безобразия. От кубизма к поп-арт»: «Живопись кубистов есть попытка доказать на полотне, что художник, объятый духом орфизма, лиризма, чистой поэзии, способен создать мир из ничего посредством иррационального, неизобразительного акта. Занятый внутренним делом искусства, не имея перед собой никакого реального содержания, которое он мог бы петь, художник нового типа поет только свою теорию» [3, с. 48].

Кубисты выражали познание бытия в красках и линиях. Акцент на ломаные линии приводит к вербальному пониманию внутреннего мира. То, что снаружи не всегда соответствует внутреннему содержанию. Душа ранима. Ее страдания – это порывы и движения, изломы и изгибы. Линия, как зеркало души, показывает борьбу и противоречия, которые одолевают каждого человека. В. Крюкова отмечает: «Как неопозитивизм поставил знак равенства между объектом и теорией объекта, так и кубистическая картина дает не изображение, а особую теорию его возникновения. Это не познание мира, а способ прокламирования его ирреальности» [2, с. 146].



В кубизме все было завуалировано и имело двусмысленный характер. Он создал свой язык для художественного воплощения своей философии мироздания. Он был сложным, порой не понятным, но радикальным. Вещь, предмет или образ показывался с различных точек зрения. Здесь работал принцип древних цивилизаций, только там все было более реально, а здесь преобразовано до неузнаваемости. Их произведения передавали скорее концепцию видения мира, чем сам мир. Отказ от реального изображения действительности давал, по мнению художников, метод познания действа и его сущности, а не тупое визуальное любование реалией. Видеть надо не глазами, а душой. Показать суть предмета, помочь рассмотреть все, что там в нем есть. Сделать это может только художник. Он обладает особым чувственным восприятием и вербально сообщает это зрителю. Применение при этом в изображении искаженных, ломанных линий помогает прочувствовать и обнажить сущность предмета или явления. Пластика линий моделирует изображаемый мир. Она дает возможность проникнуть в ее природу.

«Аскетический» характер линии кубистской философии бытия сделал большой шаг в развитии дизайнерской мысли. Динамичный, неуспокоенный нрав линии актуален и сегодня. В дизайнерском бюро «Джемелли» (Болгария) увлечены кубистическими идеями. Дизайнеры студии сестры-близнецы Бранимира и Десислава Ивановы воплощают в своих проектах философию кубизма. Их работы построены на комбинации ломанных линий, выделенных цветом, и трансформированной формой поверхности стен и мебели. Неординарный подход к интерьерам жилых помещений интригует. Но в них могут жить лишь люди с устойчивой психикой, энергичные и активные. Проект «Дизайн на кухне» ломает все представления об уюте и комфорте. Ломанные линии – вот, что царит в пространстве. Они везде: на стенах, потолке, на полу. Кухонный гарнитур имеет нестандартное решение полок. Они трансформируются, «ломаются», подкрашиваются цветовой линией зеленого цвета, акцентируя изломы боковых стенок шкафов и утопленных в стену стеллажей. Не менее эксцентричны их проекты ванных комнат: «H2O в Геометрии» и «Оазис в песчаной буре». Вода – источник всего живого. Она заполняет все пространство нашей жизни. Без нее попросту нет жизни. Дизайнеры опирались в своем видении интерьера на идеи японского исследователя Масару Эмото, который утверждал, что вода может заполнить все в окружении человека, даже его мысли. Но вода неоднородна, она может меняться, преобразовываться, приобретать новые свойства, изменять свою структуру. Линии в ванной комнате отображают движение воды, ее свойства. А в проекте «Оазис в песчаной буре» ломанные линии просто незаменимы. Они настолько точно передают ощущение жары и пространство пустыни, просто поражаешься гениальности дизайнеров, которые, используя ломаную линию и желтый цвет, создали вербальное пространство.

Визитной карточкой современного мира уже давно стало урбанистическое пространство. Линии в дизайнерском творчестве, трансформируясь мировоззренчески в культурно-эстетическом бытии человечества, приобретают философское звучание. Несколько стилей в наше время опираются на характер ломаной линии, которая была использована в авангардных направлениях начала XX века – конструктивизме и кубизме. Такой тип линии в интерьере придает ему эффект ирреальности, иллюзорности мира.

Одним из современных направлений, использующих ломанный характер линии, является стиль техно. Он возник в начале 80-х прошлого столетия. Это было время быстрого развития информационных технологий, господства техники и индустриального прогресса. IP-технологии стремительно вошли в повседневную жизнь людей. Они породили особую философию технологичности. Процесс урбанизации привел к тому, что образовалась новая среда, в которой существует человек. Как отмечает Э.С. Демиденко: «Урбанизация в социально-философском значении представляет собой всемирно-исторический процесс интенсивной территориально-городской концентрации несельскохозяйственных видов деятельности и населения, социальный механизм формирования и развития постземледельческих форм жизнедеятельности людей и перехода традиционного общества к качественно новому своему типу – техногенному» [4, с. 316]

Новые условия развития общества предполагали и новые ценности. Меняется мироустройство, меняется и мировоззрение. Главным становится инновация, оригинальность, прогрессивность. Роль личности возрастает. Но это личность своеобо-

разная, не общественная, а индивидуальная. В том смысле, что человек авторизуется, замыкается сам в себе. Возрастает роль Эго. Современная техногенность меняет приоритеты. Человек живет во власти машин и техники. Он становится зависим от них и в то же время создает при помощи технических достижений новые ценностные вещи, при помощи которых может регулировать природные, социальные, духовные процессы в соответствии со своими потребностями и целями.

Технический прогресс захватил не только производственную сферу деятельности человека, но и оказывает влияние на другие его жизнедеятельные процессы. В частности заполняет жилище и досуг человека. Наглядным примером такого проникновения и заполнения мироустройства бытия в современном мире и является стиль техно. Он основан на агрессии к обыденности. Это стиль хаоса и техногенности. В нем преобладают ломанные линии. Они придают стилю динамику и особую атмосферу фееричности. Интерьеры и здания в данном стиле растворяются в пространстве, «исчезают» их материальность, так как в них используется много отражающего стекла. В дневное время такие здания создают иллюзорный эффект ирреальности, а ночью при освещении видны все внутренние помещения. Такое складывается впечатление, будто наблюдаешь кино, так как оказываешься участником событий происходящих внутри здания. Коммуникации либо выносятся наружу здания, либо «выставляются» на показ, окрашенные в яркие цвета. Таким образом, усиливается линейность в интерьерном пространстве. Создается ощущение производства. Интерьеры в таком стиле редко создаются для жилья. В основном этот стиль используется для офисных помещений или для клубов. Такие интерьеры очень любят молодежь, либо люди активные, «неуспокоенные», которым не хватает драйва.

Часто линии в пространстве интерьера в данном стиле имеют подсветку, усиливая эффект «иллюминации». Свет, так же как и линии, имеет здесь большое значение. Вербальное предназначение света создает философию некоего пространства, в котором мерцание света, отражающееся от неровной поверхности и усиленное ломаными линиями, метафорично. Восприятие мира трансформируется. То, что казалось уродливым и безобразным, становится красивым. Любованию достижениями технического прогресса – проводами, трубами и прочими элементами коммуникаций – приводит к изменениям приоритетов в эстетическо-культурном пространстве общества. Интерьерное поле техностилля с активным использованием ломанных линий задает ритм жизни, настраивает владельцев такого помещения на работу как физическую, так и интеллектуальную. Современный человек может теперь работать и дома, по интернету, для этого ему необходимо определенное окружение. Данный стиль – это оптимальный вариант «трудотерапии». Расслабиться в такой атмосфере сложно. Он способствует концентрации мысли и активизирует жизненные импульсы.

Линия «аскетизма» преобладает и в другом прогрессивном направлении современности – деконструктивизме. Это стиль, который возник в 80-х годах прошлого столетия, стал выразителем прогрессивных идей нигилистического направления. Сам термин был введен в литературу французским философом Жаком Деридом и означал способ прочтения произведения, когда намеренно создавался конфликт между смыслом и общепринятой его интерпретацией. Сейчас данное значение распространено и на искусство (и изобразительное и неизобразительное), как реакция на западную философию метафизики. По утверждениям самого Ж. Дериды деконструктивизм есть метод, а не стиль в искусстве. Относительно его изысканий в области литературы выявляется принцип, по которому следует создавать будущее. Необходимо исследовать и вычленять, т.е. деконструировать опорные понятия и слои метафор из исторических истоков гуманитарных наук и затем строить из них будущее эпох. Несмотря на то, что основные положения его разработок касаются языка и письма – граммотологии, он переносит данные положения на архитектуру. В ней он видит созидательный момент деконструктивизма в сознательном создании конфликта между обычными, привычными постройками и конструкциями и деконструированием и преобразованием их согласно смысловому аспекту и трансформации сознания. Деконструктивизм нивелирует и ломает общую картину бытия. Он сложен в восприятии, потому-то его произведения не для массового потребления. Архитекторы данного направления выступают философиями архитектурного продукта, делая вид искусства способом ис-

следования современной картины мира. Здесь происходит соединение визуальных аспектов искусства с психоанализом культурного пространства. Вербальность деконструктивизма очевидна и является своеобразным путешествием в подсознание зрителя. Создаются новые формы, новое пространство, новые типы зданий, новое восприятие и новое мировоззрение в культурно-эстетической жизни общества.

Основными представителями данного направления являются П. Эйзенман, Б. Чуми, Д. Либекинда, Х. Фуджи. Классическим произведением деконструктивизма в архитектуре можно считать проект фирмы Бениш «Институт солнца», построенный в Штутгартском университете. Ломаные линии трансформируют стены, окна, нарушая связь горизонталей и вертикалей, создавая хаос и беспорядочный ритм проемов.

Деконструктивизм играет формами. Эти формы основываются на линии, которая создает впечатление разрушения, непонимания реалии. Но в этом есть и рациональное зерно – «бес-

порядок» создает философию того, что из любого хаоса можно создать концепцию жизни.

Итак, ломаная линия, имеющая в своей мировоззренческой сути аспект линии «аскетизма», проходит философскую трансформацию в соответствии с вербальными взглядами современного общественного устройства. Ее значение преобразовывается, но суть, заложенная в истории, остается.

Линии в дизайне можно сравнить с музыкальными звуками. Их «звучание» разнообразно, красиво и функционально. Линия – есть основа эстетического восприятия действительности, психологический инструмент, для создания настроения и состояния человека в бытии. Духовные ценности различных эпох и времен оказывают большое эмоциональное воздействие на идеалы общественных формаций и на личность, как индивидуума этих формаций в целом. Изучив свойства и характер линий, можно создавать и грамотно использовать дизайн современного культурного пространства во благо людей.

#### Библиографический список

1. Беляев, Д.А. Художественно-эстетические основания экспрессионизма и их связь с отдельными идеями философии Ф. Ницше // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 73.
2. Крючкова, В. Антиискусство: теория и практика авангардистских движений. – М., 1984.
3. Лифшиц, М. Кризис безобразия. От кубизма к поп-арт / М. Лифшиц, Л. Рейнгардт. – М., 1968.
4. Демиденко, Э.С. Философия социально-техногенного развития мира. – Брянск, 2011.
5. Федотова, В.Г. Модернизация другой Европы. – М., 1997.

#### Bibliography

1. Belyaev, D.A. Khudozhestvenno-ehsteticheskie osnovaniya ehkspressionizma i ikh svyaz s otdelnymi ideyami filosofii F. Nicshe // Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. – 2008. – № 73.
2. Kryuchkova, V. Antiiskusstvo: teoriya i praktika avangardistskikh dvizheniy. – M., 1984.
3. Lifshic, M. Krizis bezobraziya. Ot kubizma k pop-art / M. Lifshic, L. Reyngardt. – M., 1968.
4. Demidenko, E.S. Filosofiya socialjno-teknogennogo razvitiya mira. – Bryansk, 2011.
5. Fedotova, V.G. Modernizaciya drugoj Evrope. – M., 1997.

Статья поступила в редакцию 14.07.14

УДК 911.3 (571.150)

**Tselishcheva M.A. MUSEUMS IN THE HISTORICAL AND CULTURAL LANDSCAPE OF A CITY IN ALTAI KRAI.** This article discusses current approaches to the conservation of natural and cultural heritage. For the first time, the author attempts to review the historical and cultural landscape of a city in Altai territory as a holistic phenomenon. The author substantiates the need to increase a number of museums, building new museums and open-air museums.

**Key words:** museum, cultural heritage, natural heritage, cultural land-scape, historical and cultural monuments, heritage sites, museums, protected areas, open-air museums.

**М.А. Целищева**, зам. директора Краевого гос. бюджетного учреждения

«Научно-производственный центр по сохранению историко-культурного наследия Алтайского края» (НПЦ «Наследие»), г. Барнаул, E-mail: c.marina64@mail.ru

## МУЗЕИ В ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТАХ ГОРОДОВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

В статье рассматриваются современные подходы к сохранению природного и культурного наследия. Впервые автор предпринимает попытку рассмотрения историко-культурных ландшафтов городов Алтайского края как целостного явления. Автор обосновывает необходимость увеличения количества музеев, создания музеев-заповедников, музеев под открытым небом.

**Ключевые слова:** музей, культурное наследие, природное наследие, культурный ландшафт, памятники истории и культуры, объекты культурного наследия, музеи-заповедники, музеи под открытым небом.

Активное развитие туризма в Алтайском крае с неизбежностью заставляет уделять более пристальное внимание объектам историко-культурного и природного наследия, в первую очередь, в городах, являющихся центрами экономики, политики, науки, образования регионов, истории и культуры. Природные, исторические и культурные памятники, расположенные на территории городов делают их узнаваемыми в России и мире, привлекают отечественных и зарубежных туристов.

В условиях активизации современного строительства и реконструкции, проводимой в исторических городах Алтайского края, проблема сохранения социально-культурного потенциала и историко-культурного наследия является наиболее острой и актуальной. Историко-культурное наследие городов – это визитная карта региона.

Один из родоначальников отечественного городоведения Н.П. Анциферов писал: «В городе мир прошлого не смыт беспощадным потоком времен. Былое просвечивает в нем всюду: в направлении его улиц, в формах его площадей, в силуэтах его куполов и башен, в говоре его граждан, в их празднествах, в их ненависти и в их чаяниях. Городской ландшафт – красноречивые страницы, на которых всякий, постигший его грамоту, сможет прочесть и о хозяйственной жизни страны, и о социальных контрастах, и о технических достижениях, а вместе с тем и о соединенных со всем этим потребностях духа человеческого. Всё это язык форм города» [1, с. 9].

И.М. Гревс считал, что изучение городов «даст путь и ключ для выяснения сущности культуры данной нации, страны или союза стран и народов». Он рассматривал города как «живые

органы конечного синтеза, опять же сложного и цельного организма, воплощаемого в такую великую культурную индивидуальность, как индийская, греческая, французская, русская цивилизации» [2, с. 35].

Значительную роль в сохранении природного, материального и нематериального наследия городов призваны сыграть музеи – главные хранители социальной памяти.

Города Алтайского края имеют богатейшую историю. Змеиногорск – один из интереснейших и необычных городов Сибири – это город-крепость, город-рудник, в котором жили и работали выдающиеся деятели науки и культуры Европы и России. Змеиногорск – это город, в котором удачно сочетаются уникальное природное и историко-культурное наследие. Город был основан в первой трети XVIII в. как рабочий поселок при богатейшем месторождении серебряных и полиметаллических руд – Змеинском руднике. Будучи крупнейшим центром добычи и переработки, Змеиногорск с течением времени стал и центром культуры, и центром развития технической мысли Сибири. Многовековая история города представлена в сохранившихся памятниках. Разнообразие объектов историко-культурного наследия Змеиногорска можно разделить на несколько категорий: археологические памятники Колыванское I и II, Вакулиха I, Берёзовка, Давыдовка и др.; памятники градостроительства: Бергамт, дом горных офицеров, музей, усадьба купца Митина, торговые лавки, здание провизора Фрейдберга М.Н., дом купца Огурова А.В., купеческие здания постройки 2-й половины XIX в.; памятники промышленного зодчества – казённый винный склад № 7 (ликёро-водочный завод, 1899-1902 гг.); гидротехнический каскадный комплекс; культовая архитектура; мемориальные памятники: пушки – XVIII в., мемориал Победы – 1979 г., ваза из ревнёвской зелёно-волнистой яшмы (установлена в торговом центре в 1986 г.), ростовая скульптура В.И. Ленина (1967 г.); памятники природного ландшафта: гора Змеиная и её окрестности. Месторождения: Лазурское, Черепановское, Петровское, Стрижковское, Карамышевское, Пихтовское, оз. Колыванское, гора Ревнюха [3, с. 91-92].

Важным элементом исторического ландшафта г. Змеиногорска является гидротехнический каскадный комплекс, построенный в 1763 К.Д. Фроловым на р. Корболихе, который состоит из деривационного канала (1763 – 1767), плотины и пруда (1783 – 1797), карьера (разнос) Змеиногорского рудника (XVIII-XIX вв.), входа в Екатерининскую шахту (1786), выхода из Крестительской штольни (1753 – 1758). Комплекс гидротехнических сооружений Змеиногорского рудника является памятником истории техники, памятником истории, связанным с деятельностью К.Д. Фролова, примером уникального, совершеннейшего и надежного технического решения.

В исторический комплекс города входит Дом горных офицеров, построенный в стиле классицизма, представляет собой редкий образец общественного здания первой половины XIX в., здание Змеиногорского рудника Бергамт (вторая пол. XIX в.), на южном фасаде которого имеется чугунная мемориальная доска с текстом: «Бывший Бергамт – управление Колывано-Воскресенскими заводами. Памятник архитектуры. Охраняется государством. Здесь работали новаторы производства и ученые-исследователи Алтая: К. Ледебур, К. Мейер, А.А. Бунге – 1825 г.; А.И. Кулибин, А. Гумбольдт, Г. Розе, Х. Эренберг – 1829 г., П.А. Чихачев – 1842 г., Г.С. Карелин, Г.Е. Щуровский – 1844 г.; П.П. Семенов-Тянь-Шанский – 1856 г.».

Купеческие торговые лавки, расположенные на центральной площади, представляют собой примеры торговых сооружений конца XIX – начала XX вв. в формах эклектики, которая в архитектуре Змеиногорска отличается рядом самобытных черт: мотивами классицизма, оригинальным кирпичным декором, ажурным металлом, фигурными аттиками.

Особое место в историко-культурном ландшафте города занимает культовая архитектура. На месте современного комплекса Мемориала Победы и Дома культуры в начале XIX–XX вв. находилась Церковь Преображения Господня – уникальный памятник каменного зодчества г. Змеиногорска XVIII в.

Памятники природного ландшафта: гора Змеиная и её окрестности. Месторождения: Лазурское, Черепановское, Петровское, Стрижковское, Карамышевское, Пихтовское, оз. Колыванское, гора Ревнюха [4, с. 92].

Казалось бы, в таком богатом историческими памятниками городе, должно быть несколько музеев, музеев-заповедников, музеев под открытым небом, обслуживающих туристов,

предоставляя им экскурсионные услуги. Однако объектом историко-культурного ландшафта г. Змеиногорска является лишь один музей – Музей истории развития горного производства им. Акинфия Демидова, посвященный развитию горного дела в г. Змеиногорске. Музей был основан в 1827 г. П.К. Фроловым. Здание музея является одним из первых в Западной Сибири, построенных специально для музея, памятником архитектуры первой половины XIX века, выполненным с использованием элементов барокко, памятником истории, связанным с деятельностью П.К. Фролова. Без знакомства с экспозицией этого музея невозможно представить богатство историко-культурного наследия города.

Сотрудники музея, ощущая потребность в расширении музейного пространства, проводят экскурсии не только по залам самого музея, но и за его пределами, посещая достопримечательности горы Ревнюха, с которой в свое время были взяты монолиты для изготовления на Колыванском заводе «Царицы ваз», исторического объекта города.

Вопрос о создании здесь исторического музейного комплекса «Змеиногорск – город памятник» неоднократно обсуждался на научных конференциях, заседаниях в администрации города [5]. Был разработан и принят Устав этого комплекса, который ставил конкретные задачи для успешного осуществления деятельности на территории исторического музейного комплекса «Змеиногорск – город памятник» (ст. 14 Федерального закона «Об общих принципах организации местного самоуправления»).

Город Бийск – один из тех культурно-исторических феноменов, который можно осмыслить только в целостности, единстве с историко-культурным и природным наследием. Целостность – это фактор, который определяет своеобразие города и форму его существования. Город был основан 18 июня 1709 г. как Бикатунский острог по именному Указу императора Петра Великого для защиты южных рубежей Российской империи. Многовековая история Бийска оставила в его современном ландшафте богатейшее наследие: объекты археологического, исторического, этнокультурного, культового и архитектурного наследия разных временных периодов. В реестре памятников по городу Бийску числится 272 объекта архитектуры, истории и культуры, 52 мемориально-исторических памятника, 72 памятника археологии, 111 мемориальных и информационных досок, 10 памятников природы и особо охраняемых природных территорий (ООПТ). Богатое историко-культурное и природное наследие позволило Бийску 26 июля 2000 г. стать полноправным членом Российского Союза исторических городов и регионов. Уникальность исторических районов города заключается в комплексно сохранившейся исторической архитектуре зданий, планировке улиц, кварталов. В настоящее время город Бийск занимает ключевое место в туристских проектах «Малое Золотое кольцо Алтая» и «Казачья подкова».

Сегодня можно выделить несколько обособленных частей города, компактно сохранивших памятники второй половины XIX – начала XX в., это:

1. Центральная историческая часть Бийска – «Бийский Арбат». Включает исторически сложившиеся районы – Город, Крепость, Форштадт и Согру. Именно здесь на протяжении двух с половиной столетий находился административный центр города – Бийская крепость, городская ратуша, городская управа, горисполком и горком партии в советское время, до начала 1970-х гг. На территории находится 211 памятников архитектуры и истории – административные и общественные здания, торговые дома и магазины, культовые сооружения, здания училищ и гимназий, усадьбы, особняки и жилые дома разных сословий – духовенства, дворянства, купечества и мещанства, возведенные в стилях позднего классицизма, эклектики, модерна, русско-византийского с элементами барокко и готики. Особую группу составляют деревянные крестьянские избы, которые практически не включены в свод особо охраняемых объектов. Основная часть зданий находится по улицам Советской, Толстого, Ленина, Октябрьской, проспекту Кирова, переулкам Рабочему, III Интернационала, Турусова.

2. Заречная левобережная часть города. На территории исторических районов Амура, Покровки и Кабинета локализовано сохранилось порядка 20 объектов, представляющих историко-архитектурный интерес и взятых под охрану. Это несколько зданий купеческих дач, пожарного депо с каланчой, промышленный корпус льнопрядильной и ткацкой фабрики братьев Бородиных, здания церковно-приходских школ, бывший Сретенс-

кий православный храм [3]. В настоящее время район заречья сохранил несколько сотен жилых домов постройки рубежа XIX – начала XX вв., которые нуждаются в изучении, учете и взятии под охрану, как неотъемлемая составляющая исторической застройки.

3. Монастырь – самая удаленная восточная историческая часть города, где до 1920 г. находился Бийский Тихвинский общежительный женский монастырь, впоследствии преобразованный в религиозную трудовую коммуну и окончательно ликвидированный в 1929 г. На его бывшей территории из 39 монастырских строений по состоянию на 1915 г. сохранилось к настоящему времени 8 построек [4]. Уникальность представляет природный ландшафт территории, сформированный р. Бией с надпойменными террасами, на поверхности которых можно видеть остатки Монастырской рощи, Богородичной монастырской канавки, Свято-Тихвинский источник – особо почитаемый на территории города. Почти все объекты находятся по ул. Техучилище.

4. Казанка – историческая часть города. Расположена на северо-западе от центральной исторической части города, граничит с ней в восточном направлении в районе Согры. Находится на смежной территории по отношению к современному административному центру Бийска, Здесь, на рубеже XIX – начала XX вв., находился Бийское архиерейское подворье – резиденция начальников Алтайской духовной миссии. На территории района сосредоточено значительное количество объектов, которые, несомненно, представляют интерес в историко-архитектурном и культурном плане. В настоящее время включены в реестр особо охраняемых объектов 24 здания, среди которых комплексные памятники «Бийское архиерейское подворье» и «Бийские казенные винные склады». Основная историческая застройка сосредоточена по улицам Иркутской, Ростовской, Сибирской, Шевченко.

Одним из центральных объектов посещения участниками маршрутов является «Бийское архиерейское подворье», где почти на протяжении сорока лет, находился православный центр Алтая. В настоящее время – это уникальный историко-архитектурный комплексный памятник регионального значения Алтайского края. К сожалению, в настоящее время из 31 строения, в том числе Архиерейской рощи с нижними прудами, Александровского сада с верхними прудами и Архиерейского сада с фонтаном, сохранилось лишь 7 основных строений, главные из которых, – Архиерейский дом с флигелем, здание Катехизаторского училища, Казанский собор. Тем не менее, неповторимый архитектурный ансамбль подворья и сегодня привлекает туристов и гостей города.

Важную роль в православной жизни города, сохранении христианских традиций играет Успенский кафедральный собор. Более века в историческом центре Бийска, по улице Советской, до 1925 г. именуемой Успенской, возвышается величественный девятиглавый с лазурными куполами Успенский кафедральный собор – одна из главных достопримечательностей города. Возведенный из кирпича в русско-византийском стиле с высокой трехъярусной колокольной и крупной центральной ротондой, оштукатуренный и окрашенный в белый цвет храм отличается особой строгостью и торжественностью. В будни и праздники мелодичный малиновый звон его колоколов, плывущий далеко окрест, оставляет равнодушными многих бийчан и гостей города, призывает народ на службу.

Наиболее ярко в г. Бийске представлена купеческая архитектура: улицы Толстого и Советская, имеющие плотную застройку кон. XIX – нач. XX вв., особенно выделяются Пассажи купцов Фирсова и Второва (ул. Толстого, 144-146), Дом купца Осипова (ул. Толстого, 148-150), здание бывшего Народного дома (ул. Советская, 25), здание бывшего городского собрания (ул. Советская, 21-а), усадьба купца Асанова (ул. Ленина, 134) [4].

И вновь видим недостаточную обеспеченность города музеями. В настоящее время в городе расположено лишь три крупных музеев: один из старейших в крае, основанный в 1920 г. Бийский краеведческий музей им. В.В. Бианки, который занимает бывшую усадьбу купца Асанова (ул. Ленина, 134). Усадьба была построена в 1912 году по проекту выдающегося зодчего Сибири Константина Константиновича Лыгина (1854 – 1932 гг.). Заказчиком являлся бийский купец первой гильдии Николай Иванович Асанов. Памятник архитектуры усадебного типа включает особняк, конюшню с каретными сараями и сеновалом, сад с деревянной беседкой и кирпичную ограду. Все элементы комплекса взаимосвязаны и имеют единое стилистическое решение, являясь редким образцом модерна.

Недавно открытый Музей Чуйского тракта, который разместили в памятнике архитектуры регионального значения «Дом Варвинских», 1911 (ул. Советская, 42), первый и единственный российский музей, посвященный дороге. Чуйский тракт – важнейшая и старейшая дорога России, соединяющая Сибирь и Монголию. В XX веке началось строительство автомобильной дороги, и сегодня это важная транспортная магистраль Алтая. Музей расположен в самом начале Чуйского тракта и, буквально, открывает эту улицу для проезжающих. На экскурсии в музее туристам представляется возможность узнать о сибирских путешественниках прошлых столетий, полезных ископаемых вдоль Чуйского тракта, редких животных и птиц, обитающих вокруг, и ценных документах освоения территории.

Музей истории Алтайской духовной миссии, открытый в 2005 году в г. Бийске. Местом нахождения будущего музея была определена территория историко-архитектурного памятника регионального значения – бывшее Бийское Архиерейское подворье – центр православной жизни Алтая с 1880 по 1919 гг.

Богатство объектов истории, культуры и архитектуры г. Бийска, большая часть которых сосредоточена в историческом центре города, диктует необходимость превращения этой части города в музейный комплекс.

В отличие от других городов края г. Барнаул имеет концепцию сохранения исторической части города, которая заслуживает особого внимания. Это концепция создания туристско-рекреационного кластера «Барнаул – горнозаводской город» [6, с. 19]. Концепция разработана творческим коллективом Института архитектуры и дизайна АлтГТУ им. И.И. Ползунова и проектного бюро «Пятое Измерение». Заказчиком выступила Администрация Барнаула в лице Комитета по строительству, архитектуре и развитию города. Основанием для выполнения работы послужила долгосрочная целевая программа «Развитие туризма в городе Барнауле на 2012–2016 годы».

Предлагаемая авторами Концепция главной своей идеей имеет системный подход к формированию единого туристско-экскурсионного пространства города. На начальном этапе создания туркластера предложено формировать его ядро, расположенное в историческом центре города, где сконцентрированы культурно-исторические и архитектурно-художественные памятники. К наиболее значимым объектам культурного наследия края в г. Барнауле относятся: комплекс зданий и сооружений Барнаульского сереброплавильного завода XVIII-XIX вв. (ул. Ползунова, 37), в составе которого на сегодняшний день сохранились здания двух плавильных фабрик, обжигальной фабрики, важни, кухни, конторы, плотина и застройка улицы Ползунова: Канцелярия Колывано-Воскресенских заводов (ул. Ползунова, 41), Инструментальный магазин (ул. Ползунова, 39), Лаборатория горная (ул. Ползунова, 46), Народный дом (ул. Ползунова, 35), Аптека горная (ул. Ползунова, 42); ансамбль Демидовской площади с обелиском, посвященным 100-летию горного дела на Алтае.

Разработчики Концепции создания туристско-рекреационного кластера «Барнаул – горнозаводской город» для решения первоочередных задач разделили его на 9 подкластеров (комплексов). Полные названия и их перечень выглядят следующим образом: многофункциональный инновационный туристический комплекс «Барнаульский сереброплавильный завод»; рекреационный комплекс «Парк Центрального района с аптекарским садом»; историко-познавательный комплекс «Демидовская площадь и улица Ползунова»; градостроительный и культурно-исторический комплекс «Соборная площадь»; историко-познавательный комплекс «Старый рынок с пешеходной улицей»; музейно-туристический комплекс «Улица Льва Толстого»; туристско-рекреационный комплекс «Нагорный парк»; конгрессно-выставочный и туристический комплекс «Алтай» [12, с. 19].

Кроме имеющихся и действующих на данной территории шести музеев, таких как музей «Город», музей «Горная аптека», Алтайский государственный краеведческий музей, Государственный художественный, Государственный музей истории, литературы, искусства и культуры Алтайского края и Картинной галереи «Кармин», в проекте предусмотрено создание 21 нового музея, из которых восемь предлагается разместить на территории памятника федерального значения «Барнаульский сереброплавильный завод»: музей горного дела, деревообработки, спичфабрики, серебра и минералов Алтая, предполагается создать экспозицию под открытым небом «Технология горного дела», музеефицировать фрагмент заводской плотины.

Кроме этого, авторы Концепции создания туристско-рекреационного кластера «Барнаул – горнозаводской город», предлагают создать на территории кластера такие музеи, как Музей Хлеба, Гражданской обороны, Барнаульского кинематографа, Речного порта, Старых ремесел, Телефона, Конфет, Трамвая и др.

Перечисленные музеи должны быть размещены в здании хлебозавода, в кинотеатре, в здании кондитерской фабрики. Дополнительно предлагается музеефицировать фундаменты Иоанно-Предтеческой церкви (1857-1930-е) в нагорной части города и фундаменты Петропавловского собора (1774-1935) на площади Свободы (ранее пл. Соборная), открыть музей-диораму на левом берегу Барнаулки «Деревянная крепость» [7, с. 19-23].

Особое место в г. Барнауле предполагается отвести созданию Нагорного историко-архитектурного мемориального музея, который станет необходимым условием сохранения территории бывшего Нагорного кладбища как ценного историко-культурного ландшафта, развивающегося в течение более чем двух столетий.

Музейная сеть кластера позволит осуществлять реставрацию объектов исторической территории, проводить научно-исследовательскую, охранную и другие виды деятельности.

Концепция по созданию «Нагорный историко-архитектурный мемориальный музей» основывается на современных представлениях о культурном наследии. Важным элементом культурного наследия является культурный ландшафт.

Нагорный историко-архитектурный мемориальный музей восстановит не только ценности культурного ландшафта, но

и поднимет его значение как символа духовной культуры исторического города. С этим местом связаны имена людей, составляющих славу Отечества: К.Д. Фролова (1726 – 1800) – изобретателя-гидротехника, Ф.В. Геблера (1781 – 1850) – врача, ботаника, географа; И.И. Черницына (1750 – 1809) – ученика И.И. Ползунова, участника строительства паровой машины, одного из строителей Павловского сереброплавильного завода; Н.И. Журина (1841 – 1891) – горного инженера, начальника Алтайского горного округа; А.И. Молчанова (1765 – после 1824) – первого профессионального архитектора Алтая; Н.М. Ядринцева (1842 – 1904), публициста, этнографа и историка; В.К. Штильке (1850 – 1908) – основателя «Общества попечения о начальном образовании» в г. Барнауле; Г.Л. Менье – французского археолога, исследователя; С.И. Гуляева (1805 – 1888) – исследователя Алтая, историка, этнографа, фольклориста, изобретателя и др. [7].

Исследование историко-культурных ландшафтов городов Алтайского края показывает, что в современной планировке городов музеям должна отводиться соответствующая роль – главного хранителя социальной памяти. При принятии решений о дальнейшей судьбе города необходимо исходить из представления о городе как о целостном организме, в котором конструктивную роль должны играть природные и историко-культурные ландшафты, главной формой сохранения, восстановления и презентации которых являются музеи-заповедники и национальные парки. Необходимо помнить, что создание музеев рассчитано на длительную перспективу и дает необходимую основу в будущем.

#### Библиографический список

1. Анциферов, Н.П. Пути изучения города как социального организма. Опыт комплексного подхода. – Л., 1967.
2. Гревс, И.М. Развитие культуры в краеведческом исследовании // Анциферовские чтения: материалы и тезисы конференции. – Л., 1989.
3. Смирнова, В.Х. О сохранении исторической достоверности при работе с памятниками, экспонатами и архивными документами / В.Х. Смирнова, А.О. Тинин // Сохранение и изучение культурного наследия Алтайского края: материалы региональной научно-практич. конф. / отв. ред. Л.А. Никитина, В.П. Семibratov. – Барнаул, 2009. – Вып. XVII.
4. Степанская, Т.М. Архитектура города Змеиногорска второй половины XVIII – нач. XX вв. // Серебряный венец России (очерки истории Змеиногорска). – Барнаул, 1999.
5. Музей истории развития горного производства. ОФ.1253/IX-17, ОФ.978/VIII-96в1, 98в1, 99в1, 101в.
6. Боженко, С.А. Концепция создания туристско-рекреационного кластера «Барнаул – горнозаводской город» // Вестник Алтайской государственной педагогической академии. – 2013. – Вып. 16. – Сер.: Музееведение и сохранение историко-культурного наследия.
7. Краткая историческая справка на памятник истории и культуры «Мемориальный нагорный парк» // Архив НПЦ «Наследие».

#### Bibliography

1. Anciferov, N.P. Puti izucheniya goroda kak socialjnogo organizma. Opiht kompleksnogo podkhoda. – L., 1967.
2. Grevs, I.M. Razvitie kul'turh v kraevedcheskom issledovanii // Ancifirovskie chteniya: materialih i tezisah konferencii. – L., 1989.
3. Smirnova, V.Kh. O sokhraneni i istoricheskoy dostovernosti pri rabote s pamyatnikami, ehksponatami i arkhivnihmi dokumentami / V.Kh. Smirnova, A.O. Tinin // Sokhranenie i izuchenie kul'turnogo naslediya Altajyskogo kraya: materialih regionalnoy nauchno-praktich. konf. / otv. red. L.A. Nikitina, V.P. Semibratov. – Barnaul, 2009. – Vihp. KhVII.
4. Stepanaskaya, T.M. Arkhitektura goroda Zmeinogorska vtoroy polovinih XVIII – nach. XX vv. // Serebryaniyh venec Rossii (ocherki istorii Zmeinogorska). – Barnaul, 1999.
5. Muzey i storii razvitiya gornogo proizvodstva. OF.1253/IX-17, OF.978/VIII-96v1, 98v1, 99v1, 101v.
6. Bozhenko, S.A. Konceptiya sozdaniya turistsko-rekreacionnogo klastera «Barnaul – gornozavodskoy gorod» // Vestnik Altajyskoy gosudarstvennoy pedagogicheskoy akademii. – 2013. – Vihp. 16. – Ser.: Muzevedenie i sokhranenie istoriko-kul'turnogo naslediya.
7. Kratkaya istoricheskaya spravka na pamyatnik istorii i kul'turh «Memorialniyh nagornihy park» // Arkhiv NPC «Nasledie».

Статья поступила в редакцию 18.07.14

# Раздел 7

## МЕДИЦИНА

Редактор раздела:

МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА – доктор медицинских наук, профессор, Новосибирский государственный университет (г. Новосибирск)

УДК 616.31-009.611-08

*Kozmenko A.N., Ron G.I., Belokonova N.A. WAYS OF INCREASE OF EFFICIENCY OF TREATMENT OF GIPERESTESIA OF TEETH IN PATIENTS WITH PERIODONTAL DISEASES.* The article is devoted to improving the treatment of sensitive teeth in individuals with periodontal disease, accompanied by the recession. To address this goal on the basis of the Department of therapeutic stomatology of Ural State Medical University the scientists conducted a clinical examination and treatment of 140 patients with gum recession. The treatment was carried out with application of new desensitizing gel, developed at the Department of General Chemistry of the Ural State Medical University.

**Key words:** hyperesthesia teeth, periodontal disease, gum recession, salts of potassium, gel, individual kappa.

**А.Н. Козьменко**, аспирант каф. терапевтической стоматологии Уральского гос. медицинского университета, г. Екатеринбург, E-mail: power2030@yandex.ru; **Г.И. Ронь**, д-р мед. наук, проф., зав. каф. терапевтической стоматологии Уральского гос. медицинского университета, г. Екатеринбург, E-mail: usma-zub@yandex.ru; **Н.А. Белоконова**, канд. хим. наук, д-р техн. наук, доц., зав. каф. общей химии Уральского гос. медицинского университета, г. Екатеринбург, E-mail: belokonova@usma.ru.

### ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛЕЧЕНИЯ ГИПЕРЕСТЕЗИИ ЗУБОВ У ЛИЦ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ПАРОДОНТА

Статья посвящена повышению эффективности лечения повышенной чувствительности зубов у лиц с заболеваниями пародонта, сопровождающихся рецессией десны. Для решения поставленной цели на базе кафедры терапевтической стоматологии Уральского государственного медицинского университета было проведено клиническое обследование и лечение 140 пациентов, имеющих рецессию десны. Лечение проводилось с применением нового десенсибилизирующего геля, разработанного на кафедре общей химии Уральского государственного медицинского университета.

**Ключевые слова:** гиперестезия зубов, заболевания пародонта, рецессия десны, соли калия, гель, индивидуальная капа.

По данным исследований, повышенной чувствительностью твердых тканей зубов страдает до 68% населения [1-4], а количество пациентов, предъявляющих жалобы, увеличивается с каждым днем. Это одно из наиболее распространенных болезненных состояний, создающее ощущение дискомфорта в полости рта и нарушающее ее функции [5].

Часто гиперестезия является симптомом пародонтита и развившейся при этом рецессии десны [4; 6].

На сегодняшний день можно выделить несколько направлений в консервативном лечении гиперестезии, сопровождающей рецессию десны: препараты, инактивирующие передачу нервного импульса; препараты, obtурирующие дентинные каналы; десенсибилизаторы двойного действия; препараты, осаждающие белки; дентинные адгезивы; фторидсодержащие лаки; лаки, препятствующие адгезии зубного налета; десенсибилизирующие зубные пасты [7; 8].

Леонтьевым А.А., Калининой О.В. и Улитовским С.Б. установлена высокая клиническая эффективность при лечении гиперестезии препаратами и зубными пастами, в состав которых входят соли калия. Снижение чувствительности препаратом происходит за счет уменьшения возбудимости самих нервных окончаний в дентинных каналах. Ионы калия вызывают депо-

ляризацию мембраны нервных волокон, тем самым, подавляя процесс реполяризации и передачу нервного импульса. В результате нервные окончания становятся невосприимчивыми к дальнейшему возбуждению [9].

Однако, в ряде случаев, лечебный эффект отсутствует или оказывается непродолжительным, возникают рецидивы заболевания. Современные технологии лечения гиперчувствительности зубов отличаются достаточной, но не всегда продолжительной эффективностью [10].

Таким образом, проблема повышения эффективности лечения гиперестезии твердых тканей зубов, возникающая при рецессии десны, остается актуальной, и требует дальнейшего изучения.

Препараты, используемые в домашних условиях, обычно представлены зубными пастами и, в меньшей степени, гелями или жидкостями для полоскания рта в качестве проводников для активных компонентов.

С целью удобства применения гелей в домашних условиях используют индивидуальную капу. Эффективность лечебного воздействия обусловлена надежной изоляцией препарата от слюны. Кроме того, отсутствует неприятный привкус в полости рта и экономится время пациента, т.к. применение препарата

возможно осуществлять дома и не требуется визита к врачу-стоматологу [11; 12].

**Цель исследования:** повышение эффективности лечения гиперестезии зубов при рецессии десны путем использования нового десенсиитивного геля.

**Задачи:**

1. Оценить эффективность десенсиитивного геля для лечения повышенной чувствительности зубов, обусловленной рецессией десны.

2. Провести сравнительную оценку эффективности нового десенсиитивного геля в зависимости от способа применения.

**Материалы и методы.** В терапевтическом отделении №1 СП Уральского государственного медицинского университета для реализации поставленной цели и намеченных задач нами проведено одноцентровое рандомизированное клиническое исследование и лечение повышенной чувствительности зубов с использованием геля, включающего гелеобразующее вещество – метоллозу; действующее вещество – калия хлорид; буферную систему – калия гидрофосфата тригидрат и калия дигидрофосфа (приоритетная справка на изобретение «Способ лечения повышенной чувствительности зубов» № 2013135083 от 25.07.2013 г.). Количество пациентов составило 140 человек (75 женщин и 65 мужчин). Все являлись представителями неорганизованных групп населения Екатеринбурга и населенных пунктов Свердловской области.

Критерии включения: лица обоего пола в возрасте от 20 – 40 лет (средний возраст –  $31,5 \pm 3,5$  года), имеющие рецессию десны и являющихся соматически сохранными.

Критерии исключения:

- пациенты с признаками острого воспалительного процесса;
- наркотическая или токсическая, в том числе алкогольная, зависимость;
- наличие соматической патологии;
- лица, отказавшиеся от участия в исследовании на любом из его этапов.

Для выявления оценки клинической эффективности нового геля для лечения повышенной чувствительности зубов при рецессии десны пациенты разделены на 4 группы: **1 группа** – применяли новый гель методом аппликации; **2 группа** – применяли новый гель с помощью каппы; **3 группа** – назначали десенсиитивные средства: зубная паста Sensodyne F 2 раза в день, ополаскиватель Sensodyne 2 раза в день, мягкая зубная щетка; **4 группа** – также рекомендовали зубную пасту Sensodyne F 2 раза в день, ополаскиватель Sensodyne 2 раза в день, мягкую зуб-

ную щетку + новый десенсиитивный гель 1 раз в день, время применения 20 минут с использованием индивидуальной каппы. Курс лечения 10 дней. Группы формировались методом доступной выборки.

Пациентам всех групп провели удаление над- и поддесневых зубных камней с использованием ручных инструментов и ультразвукового воздействия аппаратом “Pieson Master”. Мягкий и пигментированный зубной налет удаляли циркулярной щеткой и пастой “Clean Polish” (Kerr). По окончании процедуры осуществляли медикаментозную обработку полости рта раствором фурацилина.

Для объективизации клинко-функциональных изменений в тканях пародонта у пациентов сравниваемых групп были использованы индекс гигиены полости рта ОН-С (J.G.Green, J.R.Vermillion) и индекс РМА.

Для более полной оценки состояния твердых тканей зубов и точной диагностики проводится расчет индексов распространенности повышенной чувствительности зубов использовали индекс распространенности (ИРГЗ) и интенсивности гиперестезии зубов (ИИГЗ) (Шторина Г.Б. 1986).

С целью оценки состояния чувствительности зубов в динамике при использовании препарата мы использовали индекс чувствительности зубов Л.Ю. Ореховой – С.Б. Улитовского (ИСЗО-У).

Определение эффективности десенсиитивного действия геля применяли индекс эффективности.

Кроме того, вносились изменения интенсивности боли, определенные невербальным и вербальным методами. Невербальный метод – 5-ти балльная шкала интенсивности боли, где:

- 5 баллов – боль сохраняется длительно до 2 минут;
- 4 балла – боль сохраняется менее 2 минут;
- 3 балла – боль возникает от длительно действующих раздражителей и сохраняется не более 1 минуты;
- 2 балла – боль возникает изредка и сохраняется в течение 30 секунд;
- 1 балл – боль не возникает.

Вербальный метод – вербально-цветовая шкала интенсивности боли, основой которой стал 8-цветовой тест Люшера.

На основе проведенных исследований составлена сводная таблица общеклинических показателей.

Все данные, полученные в ходе собственных исследований, были закодированы и обработаны с помощью компьютерной статистической программы Vortex 7.0.8.

**Результаты исследования.** При обследовании выявили, что пациенты имели сравнимые изначальные показатели. Сред-

Таблица 1

Динамика индексных показателей сравнительных групп (n=140)

Время проведения исследования	Параметры	1 группа новый гель методом аппликации	2 группа новый гель + каппа	3 группа десенсиитивные средства	4 группа десенсиитивные средства + новый гель + каппа
Первичный осмотр	ОН-С баллы)	2,4±0,07	2,2±0,05	2,3±0,06	2,4±0,05
	РМА (%)	39,3±1,25	40,4±1,20	37,7±1,23	38,5±1,33
	ИРГЗ (%)	21,7±3,72	23,1±3,92	22,6±4,13	23,2±3,94
	ИИГЗ (баллы)	2,1±0,08	2,2±0,04	2,1±0,05	2,0±0,09
	ИСЗО-У (%)	45	44	44	44
После первого применения	ИРГЗ (%)	21,7±3,50	23,1±3,83	22,6±2,5	23,2±2,92
	ИИГЗ (баллы)	1,4±0,05	1,0±0,02	1,8±0,95	1,0±0,02
	ИСЗО-У (%)	39	32	41	34
	Эффективность СЗ (%)	13,3	27,3	6,8	22,7
Через 10 дней	ОН-С баллы)	0,5±0,02	0,3±0,04	0,8±0,03	0,4±0,02
	РМА (%)	13,2±0,65	11,3±0,63	12,2±1,02	11,1±1,05
	ИРГЗ (%)	0±0,00	0±0,00	0±0,00	0±0,00
	ИИГЗ (баллы)	0±0,00	0±0,00	0±0,00	0±0,00
	ИСЗО-У (%)	10	6	16	8
	Эффективность СЗ (%)	77,8	86,4	63,6	81,2
Через 1 месяц	ОН-С баллы)	0,63±0,01	0,49±0,02	0,97±0,04	0,55±0,01
	РМА (%)	13,3±0,53	11,9±0,50	12,2±1,01	11,2±1,02
	ИРГЗ (%)	0±0,00	0±0,00	0±0,00	0±0,00
	ИИГЗ (баллы)	0±0,00	0±0,00	0±0,00	0±0,00
	ИСЗО-У (%)	12,6	9,8	19,4	11
	Эффективность СЗ (%)	72	77,7	56	75

Таблица 2

Выбор предпочтения цвета в зависимости от интенсивности ощущения боли (n=140)

	Группы	Цвет							
		синий	зеленый	красный	желтый	фиолетовый	коричневый	черный	серый
Первичный осмотр	1 группа					11,1%	10%	78,9%	
	2 группа					9,3%	82,4%	8,3%	
	3 группа					3,2%	86,6%	10,2%	
	4 группа					5,3%	5,3%	89,4%	
После первого применения	1 группа		6,2%	93,8%					
	2 группа		84,1%	15,9%					
	3 группа		1%	90,2%					
	4 группа		87,8%	12,3%					
Через 10 дней	1 группа	95,7%							4,3%
	2 группа	96,4%							3,6%
	3 группа	97,1%							2,9%
	4 группа	98,9%							1,1%
Через 1 месяц	1 группа	92,5%							7,5%
	2 группа	6,1%							93,9%
	3 группа	96,5%							3,5%
	4 группа	96,7%							3,3%

ний групповой индекс гигиены (ОНИ-S) составлял  $2,325 \pm 0,057$ . При осмотре через 10 дней данный показатель снижался до  $0,5 \pm 0,027$ . Через 1 месяц составил  $0,66 \pm 0,02$  (таблица 1).

При изучении динамики индекса РМА отмечается тенденция к его уменьшению. При первичном осмотре равен  $39 \pm 1,25\%$ . Через 10 дней с начала исследования по сравнению с первичным осмотром наблюдалось снижение до  $12 \pm 0,84\%$ . Значение данного показателя осталось на прежнем уровне и при осмотре через 1 месяц.

Таким образом, у пациентов наблюдали положительную динамику гигиенического индекса и РМА в связи с разрывом порочного круга. Отсутствие повышенной чувствительности зубов способствует улучшению гигиены полости рта.

Показатели индексов гиперестезии в первое посещение говорит о локализованной форме гиперестезии твердых тканей зубов ( $22,6 \pm 3,9\%$ ) и гиперестезии второй степени (среднее значение  $2,1 \pm 0,06$  балла). Индекс сенситивности равен  $44,25\%$  (относительно компенсированное состояние).

При однократном применении нового десенситивного геля показатель распространенности гиперестезии не изменился.

Однако снизилась интенсивность гиперестезии почти в 2 раза после первого применения. После курса лечения признаки гиперестезии отсутствуют. Осмотр через 1 месяц показал отсутствие клинических проявлений и жалоб со стороны пациентов.

По сравнению с первоначальными данными индекс сенситивности после одного применения снизился на 8%. По окончании курса лечения и через 1 месяц произошло восстановление чувствительности зубов.

Следует заметить, что в группах, применяющих капу, индексные показатели возвращались к норме в 2 раза быстрее, чем в группе, применяющей препарат методом аппликации.

Исследование показало высокую эффективность проведенных мероприятий: так эффективность лечения в первой группе составило 77,8%, во второй – 86,4%, в третьей – 63,6% и в четвертой – 81,2%.

Анализ вербально-цветовой шкалы так же подтвердил снижение болевой чувствительности во всех группах (таблица 2).

При анализе интенсивности боли по 5-ти балльной шкале на момент первичного осмотра 100% респондентов указывали на наличие боли, которая сохраняется длительно до 2 минут (5 баллов).

После первого применения наблюдали положительную динамику: 53% пациентов отметили снижение болевой реакции до 4 баллов; 33% – до 3 баллов; 14% – сохранилась болевая чувствительность, равная 5 баллам (боль сохраняется длительно до 2 минут).

На 10 день клинического наблюдения выявили отсутствие пациентов с гиперестезией, равной 5, 4, 3 и 2 баллам в основных группах: 100% – отсутствие боли (1 балл). Осмотр через 1 месяц показал отсутствие боли в 100%.

Таким образом, гель позволяет сконцентрировать соли калия, за счет чего снижение интенсивности боли при повышенной чувствительности может быть достигнуто за меньший промежуток времени.

#### ВЫВОДЫ

1. Использование нового десенситивного геля для лечения повышенной чувствительности зубов, обусловленной рецессией десны, способствует удлинению времени ремиссии и снижению интенсивности боли.

2. Применение нового десенситивного геля с помощью капы позволяет снизить интенсивность болевых ощущений почти в 2 раза, по сравнению с аппликационным методом.

#### Библиографический список

1. Ульяницкая, Е.С. Клинико-лабораторное исследование эффективности применения десенситайзеров при лечении повышенной чувствительности зубов: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 2007.
2. Грудянов, А.И. Заболевания пародонта. – М., 2009.
3. Ронь, Г.И. Гиперестезия зубов: учебно-методическое пособие / Г.И. Ронь, Ю.А. Агафонов, А.Н. Козьменко. – Екатеринбург, 2013.
4. Drisco, C.H. Dentine hypersensitivity dental hygiene and periodontal considerations // International Dental Journal. – 2002. – V. 5.
5. Addy, M. Dentine hypersensitivity: new perspectives on an old problem // International Dental Journal. – 2002. – V. 52.
6. Оценка эффективности применения зубной пасты Sensodyne F при гиперестезии твердых тканей зубов на клиническом приеме / Л.Ю. Орехова [и др.] // Пародонтология. – 2003. – № 1 (26).
7. Аджиева, А.К. Сравнительная оценка новых средств для лечения гиперестезии твердых тканей зубов: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 2005.
8. Walters P. Dentine hypersensitivity: a review // Journal of Contemporary Dental Practice. – 2005. – V. 15.
9. Леонтьев, А.А. Клинические исследования антисенситивной зубной пасты «Асепта Сенситив» / А.А. Леонтьев, О.В. Калинина, С.Б. Улитовский // Пародонтология. – 2009. – № 2 (51).
10. Тё, Е.А. Инновационная технология профилактики и лечения гиперчувствительности дентина при проведении профессиональной гигиены полости рта у больных с заболеваниями пародонта / Е.А. Тё, Ю.Г. Шалтыкова // Институт стоматологии. – 2011. – № 2.
11. Кулагина, Е.В. Индивидуальные назубные каппы-шины для пролонгированного использования местных медикаментов и фиксации подвижных зубов при лечении генерализованного пародонтита // Современная стоматология. – 2003. – № 2.
12. Майер, Г. Современные принципы лечения с использованием капп // Квинтэссенция. – 2009. – № 3.



## Bibliography

1. Uljyanickaya, E.S. Kliniko-laboratornoe issledovanie ehffektivnosti primeneniya desensitayzerov pri lechenii povyshshennoy chuvstvitelnosti zubov: avtoref. dis. ... kand. med. nauk. – M., 2007.
2. Grudyanov, A.I. Zabolevaniya parodonta. – M., 2009.
3. Ronj, G.I. Giperesteziya zubov: uchebno-metodicheskoe posobie / G.I. Ronj, Yu.A. Agafonov, A.N. Kozimenko. – Ekaterinburg, 2013.
4. Drisco, C.H. Dentine hypersensitivity dental hygiene and periodontal considerations // International Dental Journal. – 2002. – V. 5.
5. Addy, M. Dentine hypersensitivity: new perspectives on an old problem // International Dental Journal. – 2002. – V. 52.
6. Ocenka ehffektivnosti primeneniya zubnoy pastih Sensodyne F pri giperestezii tverdiokh tkaney zubov na klinicheskom prieme / L.Yu. Orekhova [i dr.] // Parodontologiya. – 2003. – № 1 (26).
7. Adzhieva, A.K. Sravnitel'naya ocenka novihk sredstv dlya lecheniya giperestezii tverdiokh tkaney zubov: avtoref. dis. ... kand. med. nauk. – M., 2005.
8. Walters P. Dentine hypersensitivity: a review // Journal of Contemporary Dental Practice. – 2005. – V. 15.
9. Leontjev, A.A. Klinicheskie issledovaniya antisensitivnoy zubnoy pastih «Asepta Sensitiv» / A.A. Leontjev, O.V. Kalinina, S.B. Ulitovskiy // Parodontologiya. – 2009. – № 2 (51).
10. Tyo, E.A. Innovacionnaya tekhnologiya profilaktiki i lecheniya giperchuvstvitelnosti dentina pri provedenii professional'noy gigieny polosti rta u bol'nykh s zabolevaniyami parodonta / E.A. Tyo, Yu.G. Shalikhova // Institut stomatologii. – 2011. – № 2.
11. Kulagina, E.V. Individual'nye nazubnye kappi-shini dlya prolongirovannogo ispol'zovaniya mestnykh medikamentov i fiksatsii podvizhnykh zubov pri lechenii generalizirovannogo parodontita // Sovremennaya stomatologiya. – 2003. – № 2.
12. Mayjer, G. Sovremennye principy lecheniya s ispol'zovaniem kapp // Kvintessenciya. – 2009. – № 3.

Статья поступила в редакцию 05.06.14

УДК 616.716-073.756.8-089

*Mareyev O.V., Nikolenko V.N., Mareyev G.O., Aleshkina O.U., Markeyeva M.V., Kuchmin V.N., Yakovlev N.M., Geivondyan M.E., Zhevaev E.A. THE DISTINCT FEATURES OF MORPHOMETRIC DATA OF ETHMOID BONE AND MAXILLARY SINUS STRUCTURES ACCORDING TO THE RESULTS OF STANDARD AND COMPUTER CRANIOMETRY IN VARIOUS CRANIO-TYPES.* Studying of linear craniometric parameters and three-dimensional arrangement of intranasal structures and perinasal sinuses are necessary for rhinosurgery. The variation of anatomical organization and misdoings during surgical interventions require more thorough studying of morphometric data and topographic mutual relations that lead to the searching of new, authentic and noninvasive methods of sinusitis diagnostics.

**Key words:** perinasal sinuses, sinusitis, craniometry, rhinosurgery, ethmoid sinus.

**О.В. Мареев**, д-р мед. наук, проф., зав. каф. оториноларингологии, ГБОУ ВПО Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского Минздрава России, г. Москва; **В.Н. Николенко**, д-р мед. наук, проф., проректор по научной и инновационной деятельности, ГБОУ ВПО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России, г. Москва; **Г.О. Мареев**, д-р мед. наук, доц. каф. оториноларингологии, ГБОУ ВПО Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского Минздрава России, г. Саратов; **О.Ю. Алешкина**, д-р мед. наук, проф., зав. каф. анатомии человека, ГБОУ ВПО Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского Минздрава России, г. Саратов; **М.В. Маркеева**, ассистент каф. оториноларингологии ГБОУ ВПО Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского Минздрава России, г. Саратов, E-mail: mmarina-2011@mail.ru; **В.Н. Кучмин**, ассистент каф. оториноларингологии, ГБОУ ВПО Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского Минздрава России, г. Саратов; **Н.М. Яковлев**, ассистент каф. анатомии человека, ГБОУ ВПО Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского Минздрава России, г. Саратов; **М.Э. Гейвондян**, клинический ординатор каф. оториноларингологии ГБОУ ВПО Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского Минздрава России, г. Саратов; **Е.А. Жеваев**, студент 2 курса лечебного факультета, ГБОУ ВПО Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского Минздрава России, г. Саратов, E-mail: mmarina-2011@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ МОРФОМЕТРИЧЕСКИХ ДАННЫХ СТРУКТУР РЕШЕТЧАТОЙ КОСТИ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ СТАНДАРТНОЙ И КОМПЬЮТЕРНОЙ КРАНИОМЕТРИИ ТРИ РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ЧЕРЕПА

Изучение линейных краниометрических параметров, пространственного расположения внутриносовых структур и околоносовых пазух необходимы для ринопластики. Разнообразие вариантов анатомического строения, ошибки при хирургических вмешательствах, требуют более тщательного изучения морфометрических данных, топографических взаимоотношений, что влечет за собой поиск новых, достоверных, неинвазивных методов диагностики синуситов [1].

**Ключевые слова:** околоносовые пазухи, синуситы, краниометрия, ринопластика, решетчатый лабиринт.

В настоящее время особый интерес для ринопластов представляет изучение наиболее сложного и вариативного по строению из всех околоносовых пазух решетчатого лабиринта [2]. Неудачи во время хирургических вмешательств объясняются анатомическими причинами – варьирующими вариантами строения структур полости носа и решетчатой кости, и соответственно, изменением топографических взаимоотношений с близлежащими органами, такими как глазница и полость черепа [3-5]. «Золотым» стандартом предоперационного обследования больного считается компьютерная томография [6]. Правильная интерпретация полученных результатов современных методов обследования

возможна только при хорошем знании анатомии изучаемых структур. В стандартной краниологии нет полных краниометрических данных о всех структурах полости носа и решетчатой кости, включая те, которые необходимы в ринопластике [7], стандартное КТ исследование не всегда позволяет в достаточной мере охарактеризовать весьма опасные при эндоназальных вмешательствах варианты и аномалии анатомического строения околоносовых пазух и смежных с ними структур [4; 8]. Поэтому, изучение поставленных целей является актуальным.

**Цель исследования.** Изучить взаимосвязь структур решетчатой кости от формы носа; выделить формы решетчатого лаби-

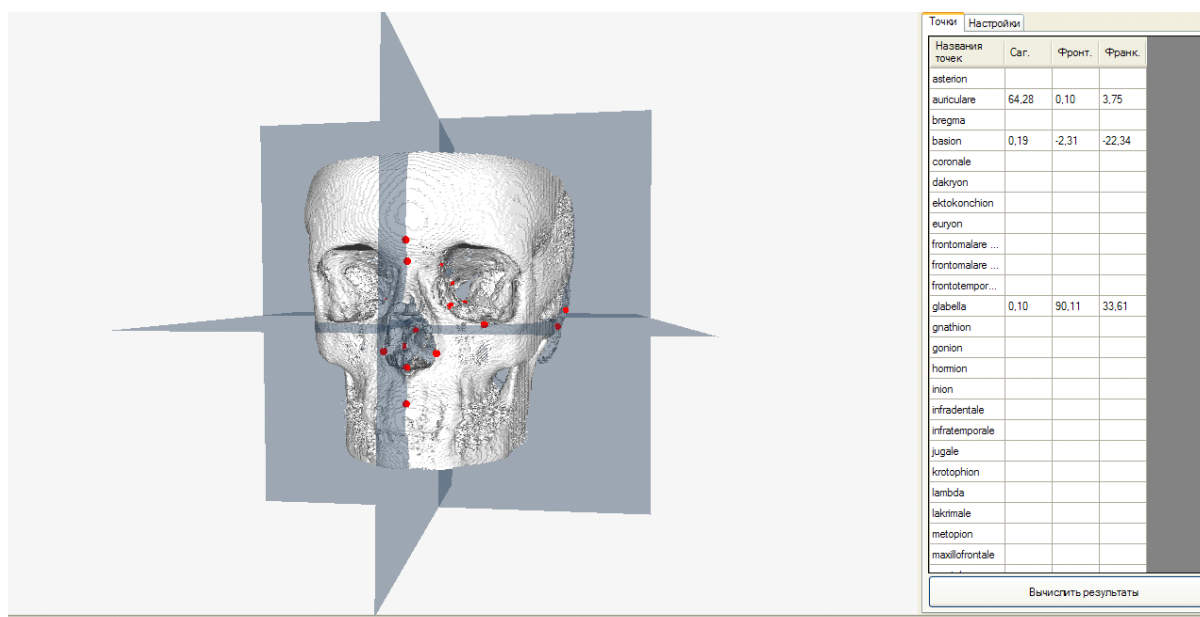


Рис. 1. Виртуальная краниометрия

ринта и решетчатой пластинки; получить пространственное расположение изучаемых образований с помощью стереотопометрии и компьютерной краниометрии; сравнить достоверность полученных данных при стандартной и виртуальной краниометрии.

**Материал и методы.** Материалом исследования послужили 36 черепов взрослых людей зрелого возраста (18-65 лет) европеоидной расы с различными типами черепа из краниологической коллекции кафедры анатомии человека Саратовского государственного медицинского университета им. В.И. Разумовского, а также 36 компьютерных рентгеновских томограмм (КТ) черепов живых людей тех же возрастных групп, 10 КТ изучаемых черепов из краниологической коллекции. В связи с тем, что статистическая обработка полученных данных размеров решетчатых лабиринтов показала отсутствие статистически значимых различий их средних значений при сравнении соседних возрастных групп, черепа взрослых людей были сгруппированы в 2 группы: 1 – мужские, 2 – женские без учета возраста. Методом краниометрии изучены линейные параметры решетчатых лабиринтов: длина – определялась длина средних носовых раковин по месту прикрепления; высота – расстояние от переднего и заднего краев решетчатой пластинки до середины средней носовой раковины; ширина – расстояние от наиболее выступающей точки глазничной пластинки решетчатой кости до медиального края средней носовой раковины; длина решетчатой пластинки – расстояние от двух точек, расположенных по срединной линии; ширина решетчатой пластинки – расстояние между боковыми краями на уровне передней, средней и задней ее трети; ширина носа – расстояние между наиболее наружными краями грушевидного отверстия; высота носа – расстояние между назион-назоспинальной точкой (n-ns). Методом стереотопометрии определены расстояния краниометрических точек до основных плоскостей. Согласно классификации R. Martin (1928) [9], по величине носового указателя (процентное отношение ширины носа к его высоте) выделены формы носа: лепторин – указатель <69,9%, мезорин – указатель 70,0-84,9%, хамерин – указатель 85,0% и выше.

Те же линейные и трехмерные параметры измерены на КТ черепов живых людей и КТ нативных препаратов черепов. С помощью разработанной нами компьютерной программы, основанной на совместном использовании методов медицинской визуализации (компьютерной томографии), а также методик краниометрии (с помощью стереотопобазометра), выполнено объемное выделение решетчатых лабиринтов и каждой клетки в отдельности в 3D проекции, измерены линейные расстояния между указанными краниометрическими точками, а также координатное расположение краниометрических точек в трех плоскостях (рис. 1).

**Результаты и обсуждение.** По форме носа отмечается наибольшее количество статистически достоверных изучаемых при-

знаков в группе лепторин и хамерин: длина решетчатой пластинки, высота решетчатого лабиринта, ширина решетчатого лабиринта, длина носовых раковин. У лепторинов длина решетчатой пластинки достоверно меньше на 4,5 мм ( $20,5 \pm 1,2$  мм,  $p < 0,05$ ), чем у хамеринов ( $25 \pm 0,6$  мм,  $p < 0,05$ ) и наиболее изменчива ( $S_y = 27,6$ , 7,7%). Высота решетчатого лабиринта справа у лепторинов в среднем  $26,7 \pm 0,4$  мм ( $p < 0,05$ ), слева  $25,7 \pm 0,2$  мм ( $p < 0,05$ ), что на 2,2 и 3,2 мм больше, чем у хамеринов – справа  $24,5 \pm 0,3$  мм ( $p < 0,05$ ), слева  $22,5 \pm 0,4$  мм ( $p < 0,05$ ). В обеих группах изменчивость признаков одинаковая ( $S_y = 7,1$ , 4%; 3,8, 4,3%). Ширина решетчатого лабиринта слева в группе лепторинов составляет  $14,2 \pm 0,5$  мм ( $p < 0,05$ ), что на 2,9 мм больше, чем в группе хамеринов  $11,3 \pm 0,5$  мм ( $p < 0,05$ ), и одинаково изменчива. Ширина решетчатого лабиринта справа в группе лепторинов  $13,0 \pm 0,4$  мм, в группе хамеринов  $13,3 \pm 0,4$  мм, но статистически это различие недостоверно ( $p > 0,05$ ). Длина средней носовой раковины у лепторинов слева составляет в среднем  $45,7 \pm 1,3$  мм ( $p < 0,05$ ), справа  $45,5 \pm 0,9$  мм ( $p < 0,05$ ), что на 9,2 и 8 мм соответственно больше, чем у хамеринов – слева среднее значение  $36,5 \pm 0,9$  мм ( $p < 0,05$ ), справа  $37,5 \pm 1,4$  мм ( $p < 0,05$ ). В обеих группах изменчивость признаков одинаковая слева ( $S_y = 9,4$ , 7,9%) и справа ( $S_y = 6,4$ , 1,1%). У лепторинов длина нижней носовой раковины слева в среднем  $49,0 \pm 2,3$  мм ( $p < 0,05$ ), справа  $48,0 \pm 2,9$  мм ( $p < 0,05$ ), у хамеринов средние значения слева  $38,5 \pm 2,0$  мм ( $p < 0,05$ ), справа  $38,5 \pm 2,0$  мм ( $p < 0,05$ ). Отмечается одинаковая изменчивость признаков в обеих группах слева ( $S_y = 15$ , 16,7%) и справа ( $S_y = 18,9$ , 16,7%). У лепторинов нижние носовые раковины длиннее слева на 10,2 мм, справа на 9,5 мм. Сравнение высотных, широтных, длиннотных размеров решетчатых лабиринтов с каждой стороны в изучаемых группах черепов значимых различий не выявило.

Методом стереотопометрии и виртуальной краниометрии получены расстояния изучаемых краниометрических точек до основных плоскостей. На анатомическом материале при статистической обработке получены следующие значения: аурикулярная точка (au) слева до сагиттальной плоскости  $64,5 \pm 0,7$  мм ( $p < 0,05$ ), справа  $64,0 \pm 0,1$  мм ( $p < 0,05$ ), что на 0,2 мм меньше слева и на 0,4 мм справа, чем на компьютерных моделях этих же черепов, где среднее значение слева составляет  $64,7 \pm 0,7$  мм и справа  $64,4 \pm 0,1$  мм; до франкфуртской плоскости слева на черепе среднее значение  $2,9 \pm 0,1$  мм, на 3D моделях  $2,4 \pm 0,1$  мм ( $p > 0,05$ ), но эти значения статистически не достоверны, справа до той же плоскости  $2,6 \pm 0,1$  мм и  $2,4 \pm 0,1$  мм ( $p < 0,05$ ), что на 0,2 мм больше, чем на компьютерных моделях; с каждой стороны аурион лежит на фронтальной плоскости, поэтому значения нулевые на всем материале. Альвеолярная точка (al) на нативных черепках до сагиттальной плоскости  $1,2 \pm 0,1$  мм ( $p < 0,01$ ), что на 0,6 мм больше, чем на 3D моделях ( $0,6 \pm 0,1$  мм,  $p < 0,01$ ); до фронтальной плоскости  $101,9 \pm 0,1$  мм, на 3D моделях  $102,5 \pm 0,1$  мм

( $p > 0,05$ ), но эти значения статистически не достоверны; до франкфуртской плоскости составляет в среднем  $-40,1 \pm 0,1$  мм, на 3D моделях  $-41 \pm 0,1$  мм, но эти значения статистически не достоверны ( $p > 0,05$ ). Точка базион (ba) на черепах до сагиттальной плоскости находится в среднем на  $0,6 \pm 1,0$  мм ( $p < 0,01$ ), что на 0,5 мм больше, чем на 3D моделях ( $0,1 \text{ мм} \pm 1,0 \text{ мм}$ ,  $p < 0,01$ ); до фронтальной плоскости получены средние значения  $-2,4 \pm 0,3$  мм ( $p < 0,05$ ), что на 0,5 мм больше, чем на компьютерных моделях ( $-1,9 \pm 0,3$ ,  $p < 0,05$ ); до франкфуртской плоскости получены значения  $-19,4 \pm 0,1$  и  $-19,4 \pm 0,1$ , но эти значения статистически не достоверны ( $p > 0,05$ ). Назоспинальная точка (ns) имеет средние значения на оригинальных препаратах черепов до сагиттальной плоскости  $1,1 \pm 0,1$  мм ( $p < 0,01$ ), что на 0,3 мм больше, чем на 3D моделях ( $0,9 \pm 0,1$  мм,  $p < 0,01$ ); до фронтальной плоскости  $97,1 \pm 0,1$  мм ( $p < 0,05$ ), что на 0,9 мм меньше, чем на моделях черепов ( $98,0 \pm 0,1$  мм,  $p < 0,05$ ); до франкфуртской плоскости  $-17,9 \pm 0,1$  мм ( $p < 0,05$ ), что на 0,6 мм больше, чем на 3D моделях ( $-17,3 \pm 0,1$  мм,  $p < 0,05$ ).

При сравнительном анализе пространственного расположения координатных точек на оригинальных препаратах черепов и на трехмерных моделях из КТ черепов живых людей получены достоверные различия в величинах от 0,3 мм до 7,0 мм.

При сравнении полученных значений размеров изучаемых образований на нативных препаратах черепов и построенных трехмерных моделей из КТ этих же препаратов, получены достоверные различия по всем признакам. Высота решетчатого лабиринта на нативных препаратах черепов в среднем составляет  $26,7 \pm 0,5$  мм ( $p < 0,01$ ), на 3D моделях  $27,2 \pm 0,5$  мм ( $p < 0,01$ ), что на 0,5 мм больше, чем на нативных препаратах. Ширина решетчатого лабиринта при измерениях на черепе составила в среднем  $13,0 \pm 0,7$  мм ( $p < 0,01$ ), на 3D моделях среднее значение  $13,4 \pm 0,7$  мм ( $p < 0,01$ ), что на 0,4 мм больше, чем на нативных преператах. Длина решетчатого лабиринта на черепах в среднем получена  $40,8 \pm 0,3$  мм ( $p < 0,01$ ), на построенных моделях черепов  $41,1 \pm 0,3$  мм ( $p < 0,01$ ), что на 0,3 мм больше, чем на черепах. Среднее значение длины решетчатой пластинки на нативных препаратах  $24,0 \pm 0,01$  мм ( $p < 0,05$ ), на построенных компьютерных моделях  $23,6 \pm 0,01$  мм ( $p < 0,05$ ), что на 0,4 мм меньше, чем на черепах. Среднее значение ширины решетчатой пластинки составляет  $8,1 \pm 0,02$  мм ( $p < 0,05$ ) на нативных препаратах черепов, на компьютерных моделях  $8,0 \pm 0,02$  мм ( $p < 0,05$ ), что на 0,1 мм меньше, чем на оригинальных препаратах.

При сравнении размеров на построенных компьютерных моделях из КТ черепов краниологической коллекции и КТ живых людей получены статистически достоверные различия по всем изучаемым образованиям. Высота решетчатого лабиринта на моделях оригинальных черепов в среднем составила  $27,2 \pm 0,5$  мм ( $p < 0,05$ ) и на 10 мм меньше, чем на моделях живых людей, на которых среднее значение  $28,2 \pm 0,5$  мм ( $p < 0,05$ ). Ширина решетчатого лабиринта на моделях оригинальных черепов в среднем составила  $13,4 \pm 0,7$  мм ( $p < 0,05$ ) и на 0,7 мм меньше, чем на моделях живых людей, на которых среднее значение  $14,1 \pm 0,5$  мм ( $p < 0,05$ ). Длина решетчатого лабиринта на построенных моделях оригинальных черепов имеет среднее значение  $41,1 \pm 0,3$  мм ( $p < 0,05$ ), что на 0,9 мм меньше, чем на моделях живых людей, на которых среднее значение  $42,0 \pm 0,5$  мм ( $p < 0,05$ ). Среднее значение длины решетчатой пластинки на построенных компьютерных моделях  $23,6 \pm 0,01$  мм ( $p < 0,05$ ), что на 11 мм больше, чем на моделях живых людей, на которых среднее значение  $22,5 \pm 0,5$  мм ( $p < 0,05$ ). Среднее значение ширины решетчатой пластинки составляет  $8,1 \pm 0,02$  мм ( $p < 0,05$ ) на компьютерных моделях нативных черепов, что на 12 мм больше, чем на моделях живых людей, на которых среднее значение  $6,9 \pm 0,5$  мм ( $p < 0,05$ ).

По методу сигмальных отклонений определены крайние группы изменчивости по высотным, широтным и длинным размерам решетчатых лабиринтов; длинным и широтным размерам решетчатой пластинки. Нормальность распределения определялась графически и с помощью критерия Shapiro-Wilk's, при  $W > 0,5$  распределение считалось нормальным и межгруппо-

вые различия распределялись параметрическим методом (критерий Стьюдента). По длине решетчатого лабиринта выделены следующие формы: короткие ( $< 36,5$  мм), средней длины ( $36,5-45,1$  мм), длинные ( $> 45,1$  мм); по высоте – низкие ( $< 22,2$  мм), средней высоты ( $22,2-30,6$  мм), высокие ( $> 30,6$  мм); по ширине – узкие ( $< 11,2$  мм), средней ширины ( $11,2-14,8$  мм), широкие ( $> 14,8$  мм). По длине решетчатой пластинки выделены формы: короткие ( $< 21,5$  мм), средней длины ( $21,5-26,5$  мм), длинные ( $> 26,5$  мм); по ширине – узкие ( $< 5,9$  мм), средней ширины ( $5,9-10,5$  мм), широкие ( $> 10,5$  мм).

Таким образом, в исследовании определены вариабельность линейных размеров решетчатых лабиринтов и решетчатой пластинки решетчатой кости; средние значения высотных, длинных, широтных параметров с учетом формы носа; формы решетчатых лабиринтов и решетчатой пластинки; пространственное расположение решетчатых лабиринтов и решетчатой пластинки на нативных препаратах черепов и построенных моделей черепов в 3D формате из КТ черепов живых людей, а также из анатомической коллекции; проведен сравнительный анализ полученных результатов измерений стандартной краниометрии и виртуальной краниометрии. По форме носа отмечается наибольшее количество статистически достоверных изучаемых признаков, чем по форме свода, основания черепа и лицевого черепа. Такие зависимости изучались нами ранее. У лепторинов выявлено преобладание высотных, широтных и длинных размеров решетчатого лабиринта, у хамеринов преобладание длины решетчатой пластинки. Сравнение высотных, широтных, длинных размеров решетчатых лабиринтов с каждой стороны, в изучаемых группах черепов, по носовому указателю значимых различий не выявило. Сравнительный анализ линейных величин решетчатого лабиринта и решетчатой пластинки, их пространственного расположения, полученные путем стандартной и виртуальной краниометрии, выявил различия статистически достоверные по всем признакам, что можно объяснить трудоемкостью измерений на нативных препаратах черепов, отсутствием методики этих измерений, отсутствием инструментов, необходимых для измерения хрупких труднодоступных образований полости носа, зачастую отсутствием целостности костных структур черепа, таких как глазничная и решетчатая пластинки решетчатой кости, слезные кости, носовые кости, носовые раковины. Кроме того, измерения проводились не на сагиттальных распилах черепа, что влечет за собой получение не точных краниометрических данных полости носа.

Статистически достоверные различия величин выявлены и при сравнительном анализе построенных компьютерных моделей из КТ черепов краниологической коллекции и КТ живых людей. Разница в величинах составляет от незначительной (десятые доли миллиметра), по некоторым параметрам, до нескольких миллиметров. Такую разницу можно объяснить: во-первых, изучением разных черепов, хотя и относящихся к одной группе по выделенным указателям; во-вторых, сочетанной изменчивостью формы свода с формой основания черепа, формой лица или носа.

Поэтому, полученные данные по разработанной нами программе можно считать аналогом стандартной краниометрии, что позволяет проводить прижизненные стандартизированные краниометрические исследования с более высокой точностью и использовать в повседневной работе практикующего врача. Предоперационное хорошее знание хирургом топографической анатомии области вмешательства позволяет выбрать оптимальные и щадящие способы оперирования, сократить время операции, минимально снизить риск интра- и послеоперационных осложнений, сохранить анатомию пораженного органа для нормализации его функций. Подобные исследования в литературе не встречаются, хотя ряд авторов занимался изучением морфологии решетчатой кости, прогнозированием возможных анатомических вариантов строения с помощью краниометрии и КТ исследования (Тарасова Н.В., 1997; Лопатин А.С., 1997; Неронов Р.В., 2001; Гайворонский И.В., 2001; Морозов С.А., 2002; Пискунов В.С., 2009; Пажинский Л.В. 2011) [10; 6; 1; 2; 11; 12; 5].

#### Библиографический список

1. Неронов, Р.В. Морфометрическая характеристика и прогнозирование, краниометрическое определение признаков решетчатого лабиринта: дис. ... канд. мед. наук. – СПб., 2001.
2. Гайворонский, И.В. Возможности математического моделирования формы и размеров решетчатого лабиринта / И.В. Гайворонский, Е.П. Забурчик, А.В. Гайворонский, Р.В. Неронов // Морфология. – 2001. – № 3. – Т. 119.

3. Тарасова, Н.В. Особенности патологии полости носа, околоносовых пазух и хирургических вмешательств у больных с разным типом черепа / Материалы XVI съезда оториноларингологов РФ. – СПб., 2001.
4. Киселев, А.С. Информативные возможности многоплоскостных и объемных реконструкций компьютерно-томографического изображения околоносовых пазух и полости носа и их значение в ринохирургии / А.С. Киселев, Д.В. Руденко // Российская ринология. – 2002. – № 2.
5. Пажинский, Л.В. Клинико-морфологическая оценка альтернативно-варьирующих признаков строения полости носа и околоносовых пазух при хроническом риносинусите: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – СПб., 2011.
6. Лопатин, А.С. Компьютерная томография в планировании эндоназальных хирургических вмешательств на околоносовых пазухах / А.С. Лопатин, М.В. Арцыбышева // Клинический вестник. – 1997. – № 2.
7. Храппо, Н.С. Нос в системе целого черепа / Н.С. Храппо, Н.В. Тарасова. – Самара, 1999.
8. Киселев, А.С. Компьютерно-томографическая оценка особенностей анатомо-томографического строения околоносовых пазух в аспекте эндоскопической ринохирургии / А.С. Киселев, Д.В. Руденко, В.Г. Кравченко // Материалы XVI съезда оториноларингологов РФ. – СПб., 2001.
9. Алексеев, В.П., Краниометрия. Методика антропологических исследований / В.П. Алексеев, Г.Ф. Дебес. – М., 1964.
10. Тарасова, Н.В. Краниометрическое обоснование эндоназальных операций на решетчатом лабиринте: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Самара, 1997.
11. Морозов, С.А. Диагностика и хирургическое лечение воспалительных заболеваний пазух решетчатой кости: дис. ... канд. мед. наук. – Курск, 2002.
12. Пискунов, В.С. Клиническая анатомия решетчатой кости и решетчатого лабиринта / В.С. Пискунов, И.С. Пискунов. – Курск, 2009.

## Bibliography

1. Neronov, R.V. Morfometricheskaya kharakteristika i prognozirovaniye, kraniometricheskoye opredeleniye priznakov reshetchatogo labirinta: dis. ... kand. med. nauk. – SPb., 2001.
2. Gayjvoronskiy, I.V. Vozmozhnosti matematicheskogo modelirovaniya form i razmerov reshetchatogo labirinta / I.V. Gayjvoronskiy, E.P. Zaburchik, A.V. Gayjvoronskiy, R.V. Neronov // Morfologiya. – 2001. – № 3. – Т. 119.
3. Tarasova, N.V. Osobennosti patologii polosti nosa, okolonosovihkh pazukh i khirurgicheskikh vmeshatelstv u bolnykh s raznyim tipom cherepa / Materiali XVI sjezda otorinolaringologov RF. – SPb., 2001.
4. Kiselev, A.S. Informativniye vozmozhnosti mnogoploskostnykh i objemnykh rekonstruktsiy komp'yuterno-tomograficheskogo izobrazheniya okolonosovihkh pazukh i polosti nosa i ikh znachenie v rinokhirurgii / A.S. Kiselev, D.V. Rudenko // Rossiyskaya rinologiya. – 2002. – № 2.
5. Pzhinskiy, L.V. Kliniko-morfologicheskaya ocenka al'ternativno-var'iruyutikh priznakov stroeniya polosti nosa i okolonosovihkh pazukh pri khronicheskom rinosinusite: avtoref. dis. ... d-ra med. nauk. – SPb., 2011.
6. Lopatin, A.S. Komp'yuternaya tomografiya v planirovani ehn donazal'nykh khirurgicheskikh vmeshatelstv na okolonosovihkh pazukhakh / A.S. Lopatin, M.V. Archibishsheva // Klinicheskiy vestnik. – 1997. – № 2.
7. Khrappo, N.S. Nos v sisteme celogo cherepa / N.S. Khrappo, N.V. Tarasova. – Samara, 1999.
8. Kiselev, A.S. Komp'yuterno-tomograficheskaya ocenka osobennostey anato-mo-topograficheskogo stroeniya okolonosovihkh pazukh v aspekte ehndoskopicheskoy rinokhirurgii / A.S. Kiselev, D.V. Rudenko, V.G. Kravchenko // Materiali XVI sjezda otorinolaringologov RF. – SPb., 2001.
9. Alekseev, V.P., Kraniometriya. Metodika antropologicheskikh issledovaniy / V.P. Alekseev, G.F. Debec. – M., 1964.
10. Tarasova, N.V. Kraniometricheskoye obosnovaniye ehndonazal'nykh operatsiy na reshetchatom labirinte: avtoref. dis. ... kand. med. nauk. – Samara, 1997.
11. Morozov, S.A. Diagnostika i khirurgicheskoye lecheniye vospalitel'nykh zabolevaniy pazukh reshetchatoy kosti: dis. ... kand. med. nauk. – Kursk, 2002.
12. Piskunov, V.S. Klinicheskaya anatomiya reshetchatoy kosti i reshetchatogo labirinta / V.S. Piskunov, I.S. Piskunov. – Kursk, 2009.

Статья поступила в редакцию 26.06.14

УДК 616.31:616.61-008.64

**Mkrtchyan A.A., Ron G.I. Bazarny B.B. SPESIFIC FEATURES OF THE MAJOR DENTAL DISEASES IN PATIENTS WITH CHRONIC RENAL FAILURE.** The first symptoms of certain systemic diseases often manifest in the oral diseases. Currently, the least understood is a problem of dental diseases in patients at different stages of chronic renal failure. The clinical and laboratory research says about participation of lactoferrin in the development of oral diseases.

**Key words:** chronic renal failure, periodontal disease, lactoferrin, chronic kidney disease.

**А.А. Мкртчян**, аспирант каф. терапевтической стоматологии Уральского гос. медицинского университета, г. Екатеринбург, E-mail: arutmkrtchian@yandex.ru; **Г.И. Ронь**, д-р мед. наук, проф., зав. каф. терапевтической стоматологии Уральского гос. медицинского университета, г. Екатеринбург, E-mail: usma-zub@yandex.ru; **В.В. Базарный**, д-р мед. наук, проф., каф. клинической лабораторной диагностики и бактериологии Уральского гос. медицинского университета, г. Екатеринбург, E-mail: arutmkrtchian@yandex.ru

## УЧАСТИЕ МЕСТНЫХ ФАКТОРОВ ИММУНИТЕТА В РАЗВИТИИ ЗАБОЛЕВАНИЙ ПОЛОСТИ РТА У БОЛЬНЫХ С ХРОНИЧЕСКОЙ ПОЧЕЧНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Первые симптомы системных заболеваний часто проявляются в полости рта. В настоящее время наименее изученной является проблема стоматологических заболеваний у больных, на различных стадиях хронической почечной недостаточности. Проведенное клинико-лабораторное исследование говорит об участии лактоферрина в развитии заболеваний полости рта.

**Ключевые слова:** хроническая почечная недостаточность, пародонтит, лактоферрин, хронические болезни почек.

Стоматологические заболевания, в частности, воспалительные заболевания пародонта, протекают значительно тяжелее при наличии сопутствующих заболеваний [1].

Заболевания мочевыделительной системы часто вызывают изменения в полости рта. Исследователи отмечают раннее развитие тяжелого пародонтита. При хронической почечной недоста-

точности (ХПН) развивающийся воспалительный процесс в тканях пародонта протекает без признака гиперемии [2]. При этом очень мало работ, определяющих особенности состояния ротовой полости у пациентов с ХПН [3; 4; 5], при котором отмечается широкий спектр заболеваний слизистой оболочки полости рта [6; 3], вероятно связанный с состоянием местного иммунитета.

Таблица 1

Анализ жалоб и объективных показателей обследования больных с ХБП

Жалобы и объективные изменения со стороны полости рта у больных с ХБП.	Частота встречаемости
кровоточивость десен, большое количество мягкого зубного налета	80,6%
ощущение сухости в полости рта	48,3%
затруднение приема пищи, жжение слизистой	3,2%
чувство галитоза	87%
оголение шеек зубов 1/2,	63%
над, поддесневого зубного камня	92%
отечность папиллярной и маргинальной десны пастозность, гиперемия	78%
Затруднение заживления ран	

Таблица 2

Анализ жалоб и объективных показателей обследования больных с ХПН

Жалобы и объективные изменения со стороны полости рта у больных с ХПН.	Частота встречаемости
кровоточивость десен, большое количество мягкого зубного налета	97%
ощущение сухости в полости рта	89%
затруднение приема пищи, жжение слизистой	62,5%
чувство галитоза	96%
Оголение шеек зубов на 1/2-2/3	85%
над, поддесневого зубного камня	95%
отечность папиллярной и маргинальной десны, белесоватость	87,5%
Затрудненное заживление ран	100%

Нарушения иммунитета и развитие инфекционных осложнений у пациентов с ХПН оказывают существенное влияние на ближайший и отдаленный прогноз заболевания. Поэтому предусмотреть риск их возникновения чрезвычайно важно [1; 7]. В полости рта при ХПН исследователи отмечают неоднозначные изменения иммунного статуса: активация эффекторов врожденного иммунитета, презентуемая увеличением поглотительной активности и кислородзависимого метаболизма, снижение количества в периферической крови Т-лимфоцитов и их субпопуляций, В-лимфоцитов, НК-клеток, активированных лимфоцитов, повышение содержания иммуноглобулинов типа А, М, G и снижение активности лизоцима в смешанной слюне [7; 8]. Значение, биологическая роль лактоферрина изучено подробно. Так же изучалось содержание лактоферрина его диагностическое значение, как важнейшего фактора местного иммунитета влияющую на фагоцитарную активность нейтрофилов, систему комплемента [9; 10]. Исследовали лактоферрин в различных биологических жидкостях – синови, ликворе, поте, и других [11-16].

Определение лактоферрина в полости рта как важного фактора местного иммунитета при ХПН не проводилось.

**Цель исследования** – оценить возможность участия лактоферрина в развитии заболеваний в полости рта у пациентов с ХПН.

**Материалы и методы исследования.** В нефрологическом отделении ГБ №2 в г. Каменска-Уральского проведено клиническое обследование 40 пациентов с ХПН, 40 пациентов с хроническими заболеваниями почек (ХБП) без признаков хронической недостаточности и 10 пациентов без патологии почек (контрольная группа). Диагноз хроническая почечная недостаточность был установлен в соответствии со стандартными клинико-лабораторными критериями врачом нефрологом.

Стоматологическое обследование включало – сбор жалоб, объективный осмотр, определение лактоферрина в слюне. Слюну получали стандартным способом натошак, без стимуляции. Исследование проведено в центральной научно-исследователь-

ской лаборатории Уральского государственного медицинского университета (ЦНИИЛС).

Уровень лактоферрина определяли методом твердофазного гетерогенного ИФА анализа с помощью наборов реагентов «Лактоферрин – ИФА – БЕСТ». Так же определяли концентрацию альбумина и мочевины колориметрическим унифицированным методом с помощью наборов реагентов «Альбумин-Ново», «Мочевина-Ново».

**Результаты исследования.** При обследовании больных с ХБП выявили (таблица 1): кровоточивость десен, ощущение сухости в полости рта, затруднение приема пищи, жжение слизистой, наличие галитоза, оголение шеек зубов на S, большое количество мягкого зубного налета, над-, поддесневого зубного камня, отечность папиллярной и маргинальной десны пастозность, гиперемия.

При обследовании пациентов с ХПН выявлено (таблица 2): жалобы на наличие болевых ощущений в полости рта, ухудшение вкусовых ощущений, ощущение сухости в полости рта, затруднение в приеме пищи из-за отсутствия зубов у больных. Все больные из этой группы отмечали проблему с заживлением ран даже при незначительных механических травмах в полости рта. При объективном исследовании выявили оголение шеек зубов на S-T!, в 85%, большое количество мягкого зубного налета, над, поддесневого зубного камня в 95%, отечность, пастозность, папиллярной и маргинальной десны, В 87,5 % десна белесоватого цвета, истончена, сухая.

Все отмеченные симптомы говорят об изменении экологии полости рта, которая определяется количеством ротовой жидкости, иммунитетом и микрофлорой.

Уровень лактоферрина в ротовой жидкости во всех трех группах пациентов существенно не различался ( $5100 \pm 14.4$  мг/л против  $4828.6 \pm 186.9$  мг/л в контроле и  $4371.7 \pm 244.4$  при  $p > 0.05$ ). В то же время, следует учитывать, что концентрация веществ в изучаемом биосубстрате зависит от скорости слюноотделения, которая в контрольной группе равна в среднем 5 мл, в груп-

Таблица 3

Иммунологические показатели ротовой жидкости у больных с ХПН и ХБП

Параметры	Контрольная группа	ХПН	ХБП
Лактоферрин мг/л	$4828.6 \pm 186.9$	$5100 \pm 14.4$	$4371.7 \pm 244.4$
Альбумин г/л	$0.6 \pm 0.3$	$1.8 \pm 0.7$	$0.44 \pm 0.12$
Лактоферрин/альбумина мг/л	$25289.8 \pm 5260.8$	$8343.4 \pm 2573.1$	$22676 \pm 4021.1$

п с ХБП равна 3 мл, а в группе ХПН равна 1 мл. Для стандартизации значений уровня лактоферрина провели его перерасчет на содержание альбумина. В этом случае концентрация лактоферрина составила  $25289.8 \pm 5260.8$  мг/г альбумина (в контроле), в группе ХПН –  $8343.4 \pm 2573.1$  мг/г альбумина а в группе ХБП  $22676 \pm 4021.1$  при ( $p < 0.05$ ).

#### Выводы

1. У пациентов с хронической болезнью почек и с хронической почечной недостаточностью клинические проявления в полости рта существенно отличаются, а именно, при хронической

болезни почек доминируют признаки, связанные с нарушением экологии полости рта, при хронической почечной недостаточности признаки нарушения регенерации мягких тканей полости рта.

2. При хронической почечной недостаточности выявлено изменение показателей лактоферрина, что говорит об угнетении местного иммунитета в полости рта и способствует развитию деструкции в тканях пародонта, и является основанием для проведения профилактических и лечебных мероприятий в полости рта до принятия решения о выборе тактики лечения основного заболевания.

#### Библиографический список

- Орехова, Л.Ю. Состояние полости рта у больных бронхиальной астмой с разными клинико-патогенетическими вариантами / Л.Ю. Орехова, А.Ф. Долгодворов, В.Ю. Крылова // Пародонтология. – 2011. – № 2(59).
- Ящук, Е.В. Состояние полости рта у больных с терминальной стадией хронической почечной недостаточности, находящихся на диализной терапии: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – СПб. [Э/р]. – Р/д: <http://www.dissercat.com/> 2009.
- Орехов, Д.Ю. Клинико-биохимическое обоснование оказания стоматологической помощи пациентам, получающим гемодиализ: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М. [Э/р]. Р/д: <http://www.dissercat.com/> 2009.
- Томилина, Н.А. Нефрология в г. Москве: история, современное состояние и перспективы развития // Доклад: на 2 региональной конференции РДО «Нефрология и диализ в Москве». – М., 2009.
- Улитовский, С.Б., Индивидуальная гигиена полости рта: учеб. пособ. – СПб., 2005.
- Гажва, С.И. Влияние хронической болезни почек на состояние слизистой оболочки полости рта / С.И. Гажва, В.Е. Загайнов, Н.А. Иголкина, К.С. Липатов, М.С. Муртазалиева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2.
- Осиков, М.В. Уровень эритропоэтина и иммунный статус организма у больных хронической почечной недостаточностью, находящихся на гемодиализе / М.В. Осиков, Л.Ф. Телешева, Ю.И. Агеев, А.А. Федосов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4 [Э/р]. – Р/д: [www.science-education.ru/110-9973](http://www.science-education.ru/110-9973)
- Панкова, С.Н. Течение пародонтита у больных с хронической патологией почек и обоснование метода лечения [Э/р]. – Р/д: <http://medical-diss.com/> 1993
- Lactoferrin – a multifunctional protein with antimicrobial properties / S. Farnaud, R.W. Evans // Mol. Immunol. – 2003; 40.
- Bactericidal domain of lactoferrin: detection, quantitation and characterization of lactoferrin in serum by SELDI affinity mass spectrometry / H. Kuwata, T.T. Yip, C.L. Yip. et al. // Biochem. Biophys. Res. Commun. 1998; 245.
- Lactoferrin: molecular structure and biological function / B. Lonnerdal, S. Iyer // Annu Rev Nutr. 1995; 15.
- Lactoferrin in gastrointestinal disease / T. Hayakawa, C.X. Jin, S.B. Ko, M. Kitagawa, H. Ishiguro // Intern. Med. 2009; 48.
- A critical review of the roles of host lactoferrin in immunity / D. Legrand, J.A. Mazurier // Biometals. 2010; 23; Expanding the adipokine network in cartilage: identification and regulation of novel factors in human and murine chondrocytes / H.M. Choi, Y.A. Lee, H.I. Yang et al. // Int. J. Rheum. Dis. 2011; 14.
- An antimicrobial protein, lactoferrin exists in the sweat: proteomic analysis of sweat / J.H. Park, G.T. Park, I.H. Cho. et al. // Exp. Dermatol. 2011.
- Neutrophil lactoferrin content in vilar infection / R.D. Bayens, W.R. Bezwoda, N. Mansoor // J. Amer. Clin. Path., 1988; 89.
- Diverse Influences of Dietary Factors on Cancer in Asia / M. A. Moore // Asian Pacific Journal Cancer Prevention, 2009; 10.

#### Bibliography

- Orehova, L.Yu. Sostoyanie polosti rta u bolnykh bronkhialnoy astmoj s raznyimi kliniko-patogeneticheskimi variantami / L.Yu. Orehova, A.F. Dolgodvorov, V.Yu. Krihlova // Parodontologiya. – 2011. – № 2(59).
- Yathuk, E.V. Sostoyanie polosti rta u bolnykh s terminalnoy stadiyej khronicheskoy pochechnoy nedostatochnosti, nakhodyatikhysya na dializnoy terapii: avtoref. dis. ... kand. med. nauk. – SPb. [Eh/r]. – R/d: <http://www.dissercat.com/> 2009.
- Orehov, D.Yu. Kliniko-biokhimicheskoe obosnovanie okazaniya stomatologicheskoy pomoti pacientam, poluchayutim gemodializ: avtoref. dis. ... kand. med. nauk. – M. [Eh/r]. R/d: <http://www.dissercat.com/> 2009.
- Tomilina, N.A. Nefrologiya v g. Moskve: istoriya, sovremennoe sostoyanie i perspektiv razvitiya // Doklad: na 2 regionalnoy konferencii RDO «Nefrologiya i dializ v Moskve». – M., 2009.
- Ulitovskiy, S.B., Individualnaya gigiena polosti rta: ucheb. posob. – SPb., 2005.
- Gazhva, S.I. Vliyaniye khronicheskoy bolezni pochek na sostoyaniye slizistoy obolochki polosti rta / S.I. Gazhva, V.E. Zagaynov, N.A. Igolkin, K.S. Lipatov, M.S. Murtazaliev // Sovremenniye problemih nauki i obrozovaniya. – 2013. – № 2.
- Osikov, M.V. Urovenj ehritropoehtina i immunnihy status organizma u bolnykh khronicheskoy pochechnoy nedostatochnosti, nakhodyatikhysya na gemodialize / M.V. Osikov, L.F. Telesheva, Yu.I. Ageev, A.A. Fedosov // Sovremenniye problemih nauki i obrozovaniya. – 2013. – № 4 [Eh/r]. – R/d: [www.science-education.ru/110-9973](http://www.science-education.ru/110-9973)
- Pankova, S.N. Tehenie parodontita u bolnykh s khronicheskoy patologiei pochek i obosnovanie metoda lecheniya [Eh/r]. – R/d: <http://medical-diss.com/> 1993
- Lactoferrin – a multifunctional protein with antimicrobial properties / S. Farnaud, R.W. Evans // Mol. Immunol. – 2003; 40.
- Bactericidal domain of lactoferrin: detection, quantitation and characterization of lactoferrin in serum by SELDI affinity mass spectrometry / H. Kuwata, T.T. Yip, C.L. Yip. et al. // Biochem. Biophys. Res. Commun. 1998; 245.
- Lactoferrin: molecular structure and biological function / B. Lonnerdal, S. Iyer // Annu Rev Nutr. 1995; 15.
- Lactoferrin in gastrointestinal disease / T. Hayakawa, C.X. Jin, S.B. Ko, M. Kitagawa, H. Ishiguro // Intern. Med. 2009; 48.
- A critical review of the roles of host lactoferrin in immunity / D. Legrand, J.A. Mazurier // Biometals. 2010; 23; Expanding the adipokine network in cartilage: identification and regulation of novel factors in human and murine chondrocytes / H.M. Choi, Y.A. Lee, H.I. Yang et al. // Int. J. Rheum. Dis. 2011; 14.
- An antimicrobial protein, lactoferrin exists in the sweat: proteomic analysis of sweat / J.H. Park, G.T. Park, I.H. Cho. et al. // Exp. Dermatol. 2011.
- Neutrophil lactoferrin content in vilar infection / R.D. Bayens, W.R. Bezwoda, N. Mansoor // J. Amer. Clin. Path., 1988; 89.
- Diverse Influences of Dietary Factors on Cancer in Asia / M. A. Moore // Asian Pacific Journal Cancer Prevention, 2009; 10.

Статья поступила в редакцию 05.06.14

УДК: 616.9

**Sarkisyan N.S., Ponomarenko D.G., Rakitina E.L., Logvinenko O.V., Kostjuchenko M.V. THE DEGREE OF SENSITIZATION AS A FACTOR IN ADAPTIVE AND PATHOLOGICAL CHANGES IN THE IMMUNE STATUS OF PATIENTS WITH BRUCELLOSIS.** This paper presents aspects of the study of the relationship level specific sensitization and changes in the immune status of patients with brucellosis. The degree of sensitization is largely correlated with intensity of the adaptive and quantitative abnormalities and functional parameters of the immune system.

**Key words:** brucellosis, allergodiagnosics, flow cytometry.

**Н.С. Саркисян**, мл.н.с. лаборатории патоморфологии, ООИЗ ФКУЗ Ставропольский противочумный институт Роспотребнадзора, г. Ставрополь, E-mail: nyshik25@yandex.ru; **Д.Г. Пономаренко**, канд. биол. наук., зав. лабораторией патоморфологии, ООИЗ ФКУЗ Ставропольский противочумный институт Роспотребнадзора, г. Ставрополь, E-mail: ponomarenko.dg@gmail.com; **Е.Л. Ракитина**, канд. мед. наук, в.н.с. лаборатории патоморфологии ООИЗ ФКУЗ Ставропольский противочумный институт Роспотребнадзора, г. Ставрополь, E-mail: patomorf@yandex.ru; **О.В. Логвиненко**, канд. биол. наук., в.н.с. лаборатории патоморфологии, ООИЗ ФКУЗ Ставропольский противочумный институт Роспотребнадзора, г. Ставрополь, E-mail: patomorf@yandex.ru; **М.В. Костюченко**, н.с. лаборатории патоморфологии ООИЗ ФКУЗ Ставропольский противочумный институт Роспотребнадзора, г. Ставрополь, E-mail: patomorf@yandex.ru

## СТЕПЕНЬ АЛЛЕРГИЗАЦИИ КАК ФАКТОР АДАПТИВНЫХ И ПАТОЛОГИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ В ИММУННОМ СТАТУСЕ У БОЛЬНЫХ БРУЦЕЛЛЕЗОМ

В статье представлены аспекты изучения взаимосвязи уровня специфической аллергии и изменений в иммунном статусе у больных бруцеллезом. Установлено, что степень аллергии в значительной мере коррелирует с интенсивностью адаптивных и патологических изменений количественных и функциональных показателей иммунной системы.

**Ключевые слова:** бруцеллез, аллергодиагностика, проточная цитометрия.

В клинической иммунологии под инфекционной аллергией понимают состояние повышенной реактивности инфицированного организма, на введение соответствующего аллергена [1].

Иммунная система организма, при реализации гуморальных и клеточных реакций поддержания иммунного гомеостаза, в некоторых случаях может вызывать повреждение собственных клеток и тканей. Такие реакции называют аллергическими, или реакциями гиперчувствительности. Тем не менее, даже в случаях развития повреждения, аллергические реакции также рассматриваются как защитные, способствующие локализации попавшего в организм аллергена и его элиминации из организма [2].

Основу патогенеза некоторых инфекционных болезней составляет иммуноаллергическая перестройка, обуславливающая формирование клонов специфически сенсибилизированных лимфоцитов и антител. Одной из таких инфекций является бруцеллез – зоонозная инфекционно-аллергическая болезнь, протекающая с преимущественным поражением опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой, нервной систем, склонная к рецидивам, обострениям и хронизации процесса. Патогенетические и клинические особенности бруцеллезной инфекции взаимообусловлены рядом факторов. В острой стадии бруцеллеза наряду с инфекционно-токсическими процессами начинают проявляться инфекционно-аллергические реакции. Аллергическая перестройка организма в этот период является, по-видимому, обязательным условием острого течения болезни. По мере нарастания сенсибилизации болезнь переходит в подострую и хроническую стадии [3].

Ряд исследователей считают, что патофизиологическая и клиническая картина бруцеллеза обусловлена в основном двумя факторами: силой сенсибилизации и количеством антигенов в организме [4]. Низкая степень сенсибилизации при наличии в организме большого количества антигена может дать резко выраженную картину болезни. Проявления специфической сенсибилизации организма при хронических формах бруцеллеза носят характер реакций повышенной чувствительности замедленного типа. Эти реакции имеют преобладающую роль при проявлении клеточной гиперчувствительности в формировании бруцеллезных симптомокомплексов. Анализ литературы установил формирование у больных бруцеллезом выраженного иммунодепрессивного состояния, которое характеризуется изменением количества и дисфункцией иммунокомпетентных клеток, угнетением естественной реактивности организма часто коррелирующим с тяжестью заболевания [5].

Несмотря на длительную историю изучения бруцеллеза, вопросы обусловленности и взаимосвязи уровня сенсибилизации организма антигенами бруцелл с адаптивными и патологическими изменениями в иммунном статусе у больных бруцеллезом остаются не до конца изученными. Вероятно, основной причиной, по которой данный иммунологический аспект патофизиологии бруцеллеза в достаточной мере не изучен, является дефицит объективных клинико-инструментальных подходов к ко-

личественной оценке степени гиперчувствительности к возбудителю бруцеллеза у больных.

Цель исследований – изучить взаимосвязь степени аллергии с адаптивными и патологическими изменениями в иммунном статусе у больных бруцеллезом.

Материалы и методы. Объектом исследования служили 76 больных с установленным диагнозом бруцеллез. Контрольную группу составили 16 человек, не имеющих в анамнезе симптомов аллергии, не переболевших бруцеллезом и не вакцинированных против этой инфекции. Обеззараживание исследуемого материала от больных бруцеллезом людей осуществляли в соответствии с СП 1.3.1285 – 03.

Аллергическую перестройку организма пациентов определяли, используя модифицированный нами метод оценки уровня специфической аллергии, основанный на технологии антигенной активации базофилов *in vitro* и проточно-цитометрическом анализе, который позволяет количественно учесть степень повышенной чувствительности организма к возбудителю бруцеллеза [5]. В качестве специфического антигена использовали аллерген бруцеллезный жидкий (бруцеллин) производства ФГУП «НПО Микроген» (Россия). Для постановки аллергической пробы использовали набор для аллергодиагностики FlowCAST® Buhlmann laboratories, (Швейцария) учет реакции осуществляли с помощью проточного цитофлуориметра FACS Calibur (США).

С использованием моноклональных антител Beckman Coulter (США) методом проточной цитометрии изучали клеточное звено иммунитета. Определяли факторы естественной резистентности (фагоцитарную и функциональную активность нейтрофилов крови). В сыворотке крови исследовали уровень общих иммуноглобулинов А, М, G методом радиальной иммунной диффузии с моноспецифическими сыворотками (НПО «Микроген»), активность комплемента определяли по 50% гемолизу эритроцитов барана, концентрацию циркулирующих иммунных комплексов (ЦИК) выявляли с помощью фотоколориметрии в реакции с ПЭГ-6000.

Полученные результаты обрабатывали статистически, применяя программы Microsoft Excel 2010 и Statistica 6.0. С учетом малой выборки ( $n < 30$ ) для выявления статистической значимости различий результатов использовали *t*-критерий Стьюдента при уровне достоверности  $P < 0,05$ .

Для выявления коррелятивной связи применяли метод ранговой корреляции Спирмена, с помощью которого оценивали тесноту связи между признаками, считая значения коэффициента равные 0,3 и менее, показателями слабой тесноты связи; значения более 0,4, но менее 0,7 – показателями умеренной тесноты связи, а значения 0,7 и более – показателями высокой тесноты связи.

Больные бруцеллезом были рандомизированы на три группы. Первую группу составили 33 пациента с низкой степенью аллергии – до 10%. Вторую группу – 29 больных со средней степенью аллергии от 10% до 20%. Третья группа в количестве 14 человек с высокой степенью специфической аллергии выше 20%.



Анализ проведенных исследований выявил, что в первой группе пациентов на фоне низкой степени аллергизации отмечалось повышение относительного содержания Т-лимфоцитов, Т-хелперов и Т-цитотоксических и снижение клеток, экспрессирующих CD16<sup>+</sup>+56<sup>+</sup> рецепторы, В-лимфоцитов, ИРИ по сравнению с контрольными значениями. Со стороны факторов естественной резистентности при снижении фагоцитарной активности нейтрофилов, выражено повышение их функциональной активности. Также отмечается повышение уровня IgA и IgG, ЦИК и комплементарной активности сыворотки крови.

Анализ данных выявил прямую пропорционально сильную зависимость относительно низкой степени аллергизации и повышения функциональной активности нейтрофилов крови ( $r = 0,938$ ). В ходе корреляционного анализа была установлена прямая пропорционально умеренная зависимость снижения относительного содержания лимфоцитов, экспрессирующих рецепторы CD16<sup>+</sup>+56<sup>+</sup> ( $r = 0,595$ ) и иммунорегуляторного индекса ( $r = 0,430$ ) по отношению к низкой степени аллергизации. В ходе исследования показана прямая пропорционально умеренная зависимость между увеличением уровня иммуноглобулина А и низкой степенью аллергизации ( $r = 0,543$ ). Корреляционный анализ выявил слабую взаимосвязь между показателями аллергизации у пациентов первой группы и повышением уровня циркулирующих иммунных комплексов ( $r = 0,027$ ), а также повышением относительного содержания CD19<sup>+</sup> лимфоцитов ( $r = 0,386$ ).

Статистические данные комплементарной активности сыворотки крови, относительного содержания лимфоцитов с маркерами CD3<sup>+</sup>, CD4<sup>+</sup>, CD8<sup>+</sup> и уровня IgG выявили обратно пропорциональную зависимость ( $r = 0,690$ ), ( $r = 0,571$ ), ( $r = 0,600$ ), ( $r = 0,300$ ), ( $r = 0,600$ ), соответственно между низкой степенью аллергизации и повышением перечисленных выше показателей.

В ходе статистического анализа данных второй группы обследуемых отмечали те же закономерности изменений показателей клеточного и гуморального звеньев иммунитета, что и при слабой степени аллергизации. Так, на фоне средней степени аллергизации выявляли повышение относительного содержания CD3<sup>+</sup>, CD4<sup>+</sup>, CD8<sup>+</sup> лимфоцитов, В-клеток, ИРИ и снижение клеток с фенотипом CD16<sup>+</sup>+56<sup>+</sup> и В-лимфоцитов. У больных с низкой степенью аллергизации снижалась фагоцитарная активность нейтрофилов и как компенсаторный механизм усиливалась их функциональная активность. Значение уровней IgA, IgG, ЦИК, комплементарной активности сыворотки крови были повышены по сравнению с контрольными показателями. Корреляционный анализ выявил прямую пропорционально сильную взаимосвязь относительно средней степени аллергизации и повышения содержания CD4<sup>+</sup> клеток ( $r = 0,733$ ) и функциональной активности нейтрофилов крови ( $r = 0,702$ ). В данной группе наблюдали умеренную взаимосвязь повышения относительного содержания CD8<sup>+</sup> лимфоцитов ( $r = 0,491$ ) и уровня иммуноглобулина G ( $r = 0,406$ ). В отношении других иммунологических показателей отмечали прямую пропорционально слабую взаимосвязь снижения CD19<sup>+</sup> клеток ( $r = 0,143$ ), CD16<sup>+</sup>+56<sup>+</sup> клеток ( $r = 0,205$ ), иммунорегуляторного индекса ( $r = 0,236$ ), уровня IgA ( $r = 0,244$ ), ЦИК ( $r = 0,254$ ), комплементарной активности ( $r = 0,259$ ). Установили прямую пропорционально слабую взаимосвязь повышения уровня лимфоцитов, экспрессирующих рецепторы CD3<sup>+</sup> ( $r = 0,138$ ) по отношению к средней степени аллергизации, а также слабую обратно-пропорциональную зависимость относительно снижения фагоцитарной активности нейтрофилов крови ( $r = 0,012$ ).

Статистическая обработка результатов иммунологического обследования больных с высокой степенью аллергизации по сравнению с показателями у обследуемых второй группы выявила снижение относительного содержания лимфоцитов, эксп-

рессирующих CD3<sup>+</sup> и CD4<sup>+</sup> рецепторы и напротив тенденцию к увеличению уровня В-лимфоцитов. Как и у пациентов со средней степенью аллергизации отмечалось снижение фагоцитарной и повышение функциональной активности нейтрофилов. Содержание уровня IgA, IgG, ЦИК, комплементарной активности сыворотки, относительного содержания лимфоцитов, экспрессирующих CD8<sup>+</sup> рецепторы, ИРИ были повышены, а уровень клеток с фенотипом CD16<sup>+</sup>+56<sup>+</sup> снижен, что соответствовало изменению иммунологических показателей у пациентов первых двух групп по сравнению с контролем.

Анализ данных корреляции выявил прямую пропорционально высокую взаимосвязь относительно повышенной степени аллергизации и снижения относительного количества CD4<sup>+</sup> лимфоцитов ( $r = 0,957$ ), CD3<sup>+</sup> клеток ( $r = 0,914$ ) и повышения уровня IgA ( $r = 1,01$ ), CD8<sup>+</sup> клеток ( $r = 0,725$ ). Выявили умеренную взаимосвязь высокой степени аллергизации относительно повышения циркулирующих иммунных комплексов ( $r = 0,408$ ). Обратно-пропорциональную зависимость ( $r = 0,482$ ) отмечали при повышении функциональной активности нейтрофилов крови. У больных с высокой степенью аллергизации выявлена слабая прямая взаимосвязь на фоне повышения иммунорегуляторного индекса ( $r = 0,215$ ), комплементарной активности сыворотки крови ( $r = 0,246$ ), содержания CD19<sup>+</sup> клеток ( $r = 0,162$ ) и уровня иммуноглобулина G ( $r = 0,264$ ). В ходе анализа данных этой группы выявлена прямая слабая взаимосвязь между повышенной степенью аллергизации, снижением фагоцитарной активности нейтрофилов крови ( $r = 0,291$ ) и относительным содержанием субпопуляций CD16<sup>+</sup>+56<sup>+</sup> лимфоцитов ( $r = 0,213$ ).

Таким образом, проведенные исследования позволили получить принципиально новые данные о роли уровня специфической сенсибилизации в иммунопатогенеза бруцеллеза и взаимосвязи с адаптивными и патологическими изменениями в иммунном статусе у больных бруцеллезом. В ходе математического анализа результатов исследования была установлена сильная степень коррелятивной взаимосвязи у больных бруцеллезом с низкой степенью аллергизации только с повышением функциональной активности нейтрофилов крови. С большинством иммунологических показателей это взаимосвязь средняя или низкая, а с основными показателями клеточного звена иммунитета и уровнем IgG выявлена обратно-пропорциональная зависимость. Несмотря на то, что у обследуемых второй группы изменения в иммунных показателях носили те же закономерности, что и в первой группе, сильная взаимосвязь отмечается с функциональной активностью нейтрофилов крови и содержанием Т-хелперов, клеток, участвующих непосредственно в реализации иммунного ответа и как правило, повышающихся при формировании гиперчувствительности. Все остальные изучаемые показатели имели средний и слабый коэффициент корреляции, и только при снижении фагоцитарной активности нейтрофилов отмечалась слабая обратно-пропорциональная зависимость. У пациентов с высокой степенью аллергизации изменение всех показателей иммунного статуса носило более выраженный характер. При этом высокая и умеренная коррелятивная связь прослеживается с ключевыми показателями иммунного статуса: Т-лимфоцитами, Т-хелперами, Т-цитотоксическими, уровнем IgA, содержанием ЦИК. Учитывая вышеизложенное, больным бруцеллезом необходимо назначение адекватной десенсибилизирующей и иммунокорригирующей терапии под контролем комплексного иммунологического обследования, позволяющая количественно оценить степень гиперчувствительности к возбудителю бруцеллеза, а также изменения показателей иммунного статуса, вовлеченных в аллергический процесс, и эффективность применяемой терапии.

#### Библиографический список

1. Безопасность работы с микроорганизмами I-II групп патогенности (опасности). Санитарно-эпидемиологические правила СП 1.3. 1285-03 // Бюллетень нормативных и методических документов Госсанэпиднадзора. – М., 2003. – Вып. 3(13).
2. Иммунопатология и аллергология. Алгоритмы диагностики и лечения / под ред. акад. РАНМ Р.М. Хаитова. – М., 2003.
3. Кобзарь, А. И. Прикладная математическая статистика. – М., 2006.
4. Курманова, Г.М. Оценка иммунного статуса и дифференцированная иммунокоррекция при бруцеллезе: методич. рекомендации / Г.М. Курманова, А.К. Дуйсенова, К.Б. Курманова, Н.Х. Спиричева. – Алматы, 2002.
5. Пономаренко, Д.Г. Новый подход к аллергодиагностике бруцеллеза / Д.Г. Пономаренко, О.В. Логвиненко, Н.С. Саркисян, Е.Л. Ракитина, О.Г., Голубь, А.Н. Куличенко // Инфекция и иммунитет. – 2013. – № 1. – Т. 3.

#### Bibliography

1. Bezopasnostj rabotih s mikroorganizmami I-II grupp patogennosti (opasnosti). Sanitarно-ehpidemiologicheskie pravila SP 1.3. 1285-03 // Byulletenij normativnihkh i metodicheskikh dokumentov Gossanehipdnadzora. – M., 2003. – Vihp. 3(13).



2. Immunopatologiya i allergologiya. Algoritmih diagnostiki i lecheniya / pod red. akad. RAMN R.M. Khaitova. – M., 2003.
3. Kobzarj, A. I. Prikladnaya matematicheskaya statistika. – M., 2006.
4. Kurmanova, G.M. Ocenka immunnogo statusa i differencirovannaya immunokorrekcija pri brucelleze: metodich. rekomendacii / G.M. Kurmanova, A.K. Duyjsenova, K.B. Kurmanova, N.Kh. Spiricheva. – Almatih, 2002.
5. Ponomarenko, D.G. Novihy podkhod k allergodiagnostike brucelleza / D.G. Ponomarenko, O.V. Logvinenko, N.S. Sarkisyan, E.L. Rakitina, O.G., Golubj, A.N. Kulichenko // Infekciya i immunitet. – 2013. – № 1. – T. 3.

Статья поступила в редакцию 30.06.14

УДК 616.8-001

**Firsov S.A. METABOLIC DISORDERS AND COMPLICATIONS ASSOCIATED WITH ALCOHOL CONSUMPTION, CONCOMITANT CRANIOCEREBRAL AND SKELETAL INJURIES.** The research shows that alcohol intoxication, previous injury, cause metabolic disorders and aggravate the prognosis. One of the mechanisms of poor reparative processes in chronic alcohol intoxication is increased apoptosis, another mechanism is hepatotoxicity and its inability to cope with endotoxycosis. The work has found out that alcohol abuse in patients with combined injuries often leads to the development of complications and a longer course of the injury, which should be considered in the management of these patients.

**Key words:** combined cranial and skeletal injuries, apoptosis, injury while alcohol intoxicated, alcoholic liver disease.

**С.А. Фирсов, канд. мед. наук, руководитель Центра травматологии и ортопедии НУЗ Дорожная клиническая больница на ст. Ярославль ОАО РЖД, г. Ярославль, E-mail: serg375@yandex.ru**

## МЕТАБОЛИЧЕСКИЕ НАРУШЕНИЯ И ОСЛОЖНЕНИЯ, СВЯЗАННЫЕ С АЛКОГОЛЬНЫМ ПОТРЕБЛЕНИЕМ, ПРИ СОЧЕТАННЫХ ЧЕРЕПНО-МОЗГОВЫХ И СКЕЛЕТНЫХ ТРАВМ

Показано, что алкогольная интоксикация, предшествующая травме, вызывает метаболические нарушения, которые утяжеляют прогноз. Одним из механизмов неудовлетворительных репаративных процессов при хронической алкогольной интоксикации является усиление процессов апоптоза, другим механизмом – токсическое поражение печени и неспособность ее справиться с эндотоксикозом. Установлено, что злоупотребление алкоголем у пациентов с сочетанными травмами чаще приводит к развитию осложнений, а также более продолжительному течению травмы, что необходимо учитывать при ведении данного контингента больных.

**Ключевые слова:** сочетанная черепно-мозговая и скелетная травмы, апоптоз, травмы в состоянии алкогольного опьянения, алкогольное поражение печени.

Травматологи постоянно сталкиваются с травмами, полученными в состоянии алкогольного опьянения. При алкогольной зависимости существуют выраженные нарушения метаболизма, которые видоизменяют нормальное функционирование многих систем организма, и недоучет этого может приводить к неадекватной тактике лечения, повышенной смертности, даже при оптимальной хирургической помощи.

Сложности возникают уже на этапе транспортировки пострадавшего в состоянии алкогольного опьянения. Нередко пострадавшие с сочетанными травмами (СЧМСТ) в состоянии алкогольного опьянения бывают возбуждены и агрессивны, и они могут сопротивляться лечебным мероприятиям. Развитие судорожного синдрома или психомоторного возбуждения у них тяжело отражается на ближайшем и отдаленном прогнозе сочетанной травмы. Создаются условия для смещения костных отломков и возникновения дополнительного боли, усиления кровотока, и перехода закрытого перелома в открытый. Возбуждение пострадавшего в состоянии алкогольного опьянения с черепно-мозговой травмой способствует повышению венозного давления, увеличению внутричерепной гипертензии, и нарастанию отека мозга, его дислокации и вклинению, что приведет к летальному исходу.

Алкогольное опьянение, в котором находятся больные, получившие сочетанную травму, значительно утяжеляет их состояние, затрудняет диагностику и оказание неотложной помощи на догоспитальном этапе и ухудшает прогноз.

Алкогольная интоксикация, особенно хроническая, предъявляет повышенные требования к фармакологическому сопровождению пострадавшего, поскольку возрастает риск токсического поражения печени, например, при необходимости медикаментозного обезболивания или антибиотикотерапии. Нами установлено, что злоупотребление алкоголем приводило к снижению нормоэргической иммунной реакции в виде лейкоцитоза и палочкоядерного сдвига влево в ответ на бактериальную инфекцию, к появлению лимфопении и моноцитопении, к усилению процессов запрограммированного апоптоза, по сравнению

с травмированными пациентами с неотягощенным наркологическим статусом [1; 2].

Данные об особенностях длительного воздействия больших доз алкоголя на организм человека необходимы для расширения понимания патогенеза травматической болезни у лиц, злоупотребляющих алкоголем. Поэтому, с целью прогнозирования течения травмы и уменьшения риска развития осложнений необходимо тщательно собирать алкогольный анамнез. Наиболее информативными биохимическими тестами, отражающими алкогольную болезнь печени, принято считать определение сыровоточных ферментов (уровень АсАТ больше, чем АлАТ, ГГП больше ЩФ), метаболические показатели (гипергликемия, гипертриглицеридемия, гиперхолестеринемия, гиперурикемия), электролитные нарушения (низкий уровень калия, магния, фосфора), показатели, отражающие нарушение функции печени (снижение сыровоточного альбумина, увеличение билирубина, снижение протромбина), гематологические сдвиги (макроцитарная анемия, тромбоцитопения, нейтрофильный лейкоцитоз). При общем осмотре травмированного пациента необходимо обращать внимание на телеангиоэктазии, «сосудистые звездочки», гинекомастию, ладонную эритему и контрактуру Дюпюитрена – эти симптомы часто встречаются при алкогольном циррозе печени и имеют диагностическое значение. Признаками злоупотребления алкоголем могут быть псевдо-кушингоидный и псевдо-гипертиреозидный статус больного (одутловатое лицо, выпученные глаза с инъекцией сосудов склер), своеобразная манера поведения (эйфория, недооценка тяжести своего состояния), неврологические симптомы, связанные с алкоголизмом (периферические невриты, миопатии, атрофии мышц). В анамнезе могут присутствовать энцефалопатия, кардиомиопатия, панкреатит, гастрит, рецидивирующая пневмония, диспепсические расстройства, обусловленные сопутствующим алкогольным панкреатитом, гастритом, портальной гипертензией с асцитом. Такие пациенты истощены, при этом живот может быть увеличен, отличаются землистым серовато-коричневым цветом кожных покровов, наблюдается обвислость кожи. Начальная стадия

алкогольного поражения печени чаще малосимптомна, хотя при пальпации может выявляться значительная гепатомегалия.

При тяжелых алкогольных поражениях печени в процессе госпитализации у пациента с СЧМСТ на фоне терапии может развиться тяжелая печёночно-клеточная недостаточность с желтухой, геморрагическим синдромом, рефрактерным асцитом, возможно присоединение перитонита и других осложнений, в том числе кровотечение из варикозно расширенных вен пищевода, после которого часто развивается печеночная кома. Прогноз в таком случае неблагоприятный.

Исследование состояния периферических нервов, координации движений, состояния мышления и поведения, глазных симптомов облегчает диагностику энцефалопатии и других нарушений, вызванных хронической алкогольной интоксикацией. Прогнозировать течение алкогольного цирроза печени у пострадавшего сложно, но при наличии желтухи, асцита, энцефалопатии, похудания и снижения сывороточных альбуминов можно ожидать опасных для жизни осложнений, особенно кровотечения из расширенных вен пищевода.

В клинической картине пострадавшего могут выявляться гепатомегалия, гиперхолестеринемия, высокие уровни аминотрансфераз, особенно ГГТП, что свойственно и для цирроза печени и вирусного гепатита. Симптомы жирового гепатоза на фоне алкогольной абстиненции, в отличие от цирроза печени, быстро исчезают. Другими причинами развития поражения печени вплоть до жировой дистрофии могут быть ожирение и сахарный диабет, а также длительно существующие нарушения процессов пищеварения в результате избыточной микробной контаминации тонкой кишки. При этом имеют место эндотоксемия и эндотоксикоз, которые также будут утяжелять прогноз выздоровления при СЧМСТ.

Алкогольная болезнь печени, как показывают наши клинические наблюдения, утяжеляет прогноз и замедляет репаративные процессы при травме, увеличивая время пребывания на больничной койке, замедляя скорость заживления ран и репаративные процессы в кости, увеличивая количество осложнений, в том числе, токсических. Можно предположить, что дисбаланс липидного обмена в результате токсического влияния алкоголя на митохондрии и подавление  $\beta$ -окисления жирных кислот, изменяет процессы стабилизации клеточных и внутриклеточных мембран, что приводит к нарушению их структуры и функциональной способности, что в свою очередь провоцирует фиброгенез в ущерб регенеративным процессам в костной и мышечной тканях. Кроме того, нами показано, что хронический алкоголизм усиливает апоптоз клеток, что также не способствует нормальному течению репаративного процесса.

Нами были исследованы особенности клинического течения и ряд биохимических параметров в сыворотке крови у пациентов с СЧМСТ, страдающих хроническим алкоголизмом. Под наблюдением находились 137 пациентов, поступивших в травматологические отделения Ярославля и Новосибирска в состоянии алкогольного опьянения и с признаками хронического потребления алкоголя. Диагноз гепатитов был исключен путем обследования образцов крови на маркеры гепатитов.

Всем пациентам с подозрением на алкогольное злоупотребление в анамнезе проводились следующие исследования: определение содержания в сыворотке крови билирубина и его фракций, активности АЛТ и АСТ, фруктозо-1-6-фосфат-альдозы, тимоловой и сулемовой проб, бета-липоротеидов, ГГТП, протромбинового индекса, ультразвуковое исследование (УЗИ) печени и селезенки. Липидный спектр сыворотки крови был изучен у 30 человек. Уровень общих липидов, отдельных фракций липидного спектра, иммуноглобулинов основных трёх классов в сыворотке крови был исследован также у 30 пациентов с похожими травмами, не злоупотреблявших алкоголем. Выявлено, что выраженные нарушения липидного обмена у пациентов с СЧМСТ, злоупотребляющих алкоголем, (более высокое относительное содержание свободного холестерина, триглицеридов, фосфатидилхолина, фосфатидилэтаноламина и более низкое – общих

фосфолипидов, свободных жирных кислот и суммарных лизофосфолипидов), способствуют увеличению проницаемости мембран, фиброгенезу в ущерб регенерации, усугубляют патологический процесс при бактериальной инфекции. Эти нарушения требуют коррекции для уменьшения риска развития осложнений.

У поступивших в травматологическое отделение пациентов, злоупотребляющих алкоголем, часто наблюдалась желтуха разной степени выраженности, лихорадка, симптомы алкогольной абстиненции (тремор, потливость, возбуждение). Алкогольные стигматы, такие как тошнота, рвота, боли в верхней половине живота, необходимо было дифференцировать с симптомами черепно-мозговой травмы. Независимо от степени тяжести травмы, большая часть больных оглушена, неадекватна, эйфорична или, наоборот, подавлена. У 30% пациентов наблюдались холестатический синдром, нейтрофильный лейкоцитоз, анемия и увеличение СОЭ и уровня IgA, высокая активность ГГТП. Отечно-асцитический синдром, который относится к прогностически неблагоприятным признакам, наблюдался у одного пациента (летальный исход). Тяжелый острый алкогольный гепатит у него сопровождался энцефалопатией, желтухой (билирубин 100 мкмоль/л), отечно-асцитическим и геморрагическим синдромами. Отметим, что риск развития тяжелого (фульминантного) острого алкогольного гепатита возрастает при назначении нестероидных противовоспалительных средств типа ацетилсалициловой кислоты при лихорадке и после общего наркоза. Острый алкогольный гепатит наблюдался нами дважды.

В связи с ослаблением функции печени при СЧМСТ, осложненной алкоголизмом и алкогольным поражением печени, при ведении пациента необходимо соблюдать щадящий фармакологический режим с максимальным ограничением дополнительной нагрузки на печень. Это не всегда выполнимо, т.к. часто присоединяется пневмония, септические осложнения, психотические нарушения.

Общие принципы ведения больных СЧМСТ с алкогольными поражениями печени предусматривают массивные детоксикационные мероприятия. Они включают инфузионную терапию с предпочтительным применением солевых растворов типа реамберина или мафусола, содержащих дополнительно метаболиты углеводного обмена (янтартную и фумаровую кислоты), оказывающих метаболическую коррекцию: 200-400 мл в/в до 2-3 раз в сутки, курс лечения не менее 3 дней. Можно назначать гемодез (гемодез-Н, глюконеодез) внутривенно по 200 мл по 2-3 инфузии на острый период. Допускается в/в введение 200-300 мл 5-10% раствора глюкозы с 10-20 мл раствора эссенциале (1000 мг эссенциальных фосфолипидов), 4 мл 5% раствора пиридоксина (пиридоксальфосфата), 4 мл 5% раствора тиамина (100-200 мг кокарбоксилазы), 5 мл 20% раствора пиратацетама; курс лечения 5 дней. Необходима массивная витаминотерапия, т.к. часто у больных с алкогольным поражением печени имеется дефицит витаминов А, В, С, фолиевой кислоты. Такой подход к обследованию и лечению пациента с СЧМСТ, страдающего от алкоголизма существенно улучшает прогноз.

**Заключение.** Алкогольная интоксикация, предшествующая травме, вызывает метаболические нарушения, которые утяжеляют прогноз. Одним из механизмов неудовлетворительных репаративных процессов при хронической алкогольной интоксикации является усиление процессов апоптоза, другим механизмом – токсическое поражение печени и неспособность ее справиться с эндотоксикозом. Нами установлено, что злоупотребление алкоголем приводит к отсутствию нормоэргической иммунной реакции в ответ на бактериальную инфекцию в виде лейкоцитоза и палочкоядерного сдвига влево, появлению лимфопении и моноцитопении, по сравнению с травмированными пациентами с неотягощенным статусом. Установлено, что злоупотребление алкоголем у пациентов с СЧМСТ чаще приводит к развитию осложнений, а также более продолжительному течению травмы, что необходимо учитывать при ведении данного контингента больных.

#### Библиографический список

1. Фирсов, С.А. Современные методы диагностики сочетанных черепно-мозговых и скелетных травм // Мир науки, культуры, образования. – 2012 – № 6. – Ч. 1.
2. Фирсов, С.А. Показатели апоптоза у пострадавших с сочетанной черепно-мозговой и скелетной травмой, ассоциированной с хронической алкогольной интоксикацией // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6. – Ч. 2.

## Bibliography

1. Firsov, S.A. Sovremenniiye metodii diagnostiki sochetannikh cherepno-mozgovykh i skeletnykh travm // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012 – № 6. – Ch. 1.
2. Firsov, S.A. Pokazatelyi apoptoza u postradavshikh s sochetannoy cherepno-mozgovoy i skeletnoy travmoy, associirovannoy s khronicheskoy alkogol'noy intoksikatsiyey // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 6. – Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 05.07.14

УДК 616-055.2+616.1

**Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. GENDER DIFFERENCES IN RISK OF ACUTE CARIOVASCULAR DISEASES IN PERSONS WITH ANXIETY IN RUSSIAN/SIBERIAN POPULATION (based on WHO epidemiological program "MONICA-psychosocial" study).**

In the longitudinal study of random representative sample of population aged 25-64 years gender differences of personal anxiety's influence on relative risk of myocardial infarction and stroke from 1994 to 2010 years were determined. Relative risk of myocardial infarction was 1.99-fold and 4.2-fold higher, stroke was 3.8 and 3.5-fold higher in men and women with high anxiety, respectively, over 16 years of follow up ( $p$  for all  $<0.05$ ).

**Key words:** personal anxiety, cardiovascular risk, gender differences.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com; **Д.О. Панов**, канд. мед. наук, н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **Е.А. Громова**, д-р мед. наук, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **И.В. Гагулин**, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

## **ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ И РИСК ОСТРЫХ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ У ЛИЦ С ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ В РОССИИ/СИБИРИ (ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА ОСНОВЕ ПРОГРАММЫ ВОЗ «MONICA – ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ»)\***

В рамках программы ВОЗ «MONICA-psychosocial» в 1994 г., была обследована случайная репрезентативная выборка населения в возрасте 25-64 лет, жителей г. Новосибирска ( $n=1527$ ). Высокий уровень личностной тревожности (ЛТ) в открытой популяции 25-64 лет составил: у мужчин – 50,9%, у женщин – 60,4%. В течение 16 лет относительный риск развития инфаркта миокарда был в 2-4,2 раз (мужчины – 1,99, женщины – 4,2;  $p<0,05$ ), инсульта в 3,5-3,8 раз (мужчины – 3,8, женщины – 3,5;  $p<0,05$ ) выше у лиц с высоким уровнем ЛТ.

**Ключевые слова:** личностная тревожность, кардиоваскулярный риск, половые различия.

В структуре психосоциальных факторов одно из лидирующих положений занимают тревожные расстройства, которые в популяциях стран Европы варьируют от 10 до 28% [1; 2]. Тот факт, что тревога рассматривается как независимый фактор риска сердечно-сосудистых заболеваний и смертности от них, обуславливает интерес к изучению этой психосоциальной характеристики. В связи с этим целью настоящего исследования стало определение уровня ЛТ в открытой популяции 25-64 лет в зависимости от гендерной принадлежности, установление риска развития инфаркта миокарда (ИМ), инсульта в зависимости от уровня ЛТ в течение 16 лет.

**Материал и методы.** В рамках третьего (1994 г.) скрининга программы изучения тенденций контроля сердечнососудистых заболеваний «MONICA» и подпрограммы «MONICA-психосоциальная» (MOPSY) [3] нами была обследована случайная репрезентативная выборка мужчин ( $n=657$ ) и женщин ( $n=870$ ) в возрасте 25–64 лет одного из районов Новосибирска. Выборка формировалась на основе избирательных списков граждан с использованием таблицы случайных чисел. Отклик на скринирующее обследование составил 77,3%. Программа психосоциального скринирующего обследования включала регистрацию социально-демографических данных и тестирование по психосоциальным методикам. Уровень личностной тревожности изучали с помощью теста Спилбергера (уровень ЛТ, подшкала «тревожность как свойство личности») [4]. При интерпретации показате-

лей использовали следующие критерии: до 30 баллов – низкий уровень тревожности (НУТ), 31-44 балла – умеренный уровень (СУТ), 45 и более – высокий уровень тревожности (ВУТ). За 16-летний период (1994 – 2010 гг.) при динамическом наблюдении за когортой (обследование, анализ медицинской документации, свидетельства о смерти) было выявлено 8,7% случаев впервые возникшего инсульта у мужчин, среди женщин – 6,3%. При помощи программы ВОЗ «Регистр острого инфаркта миокарда» [5] в когорте было выявлено 12,8% случаев впервые возникшего ИМ у мужчин, у женщин – 2,7%. 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 использовалась для оценки относительного риска (HR) развития ССЗ. Значения  $p<0,05$  считались статистически значимыми. Лица, имевшие ССЗ к началу исследования (АГ, ИМ, инсульт) не включались в анализ.

**Результаты и обсуждение:** В открытой популяции среди мужчин 25-64 лет высокий уровень ЛТ (ВУТ) составил 50,9%, средний уровень (СУТ) – 46,6%; среди женщин – 60,4% и 38,9%, соответственно. Наибольшая частота ВУТ была выявлена у мужчин в возрасте 25–34 лет, 45–54 лет; у женщин высокий уровень ЛТ чаще встречался в младших возрастных группах, и был максимален в категории 35-44 лет – 69,2%.

В течение 16 лет (1994-2010 гг.) у лиц 25-64 лет с ВУТ в сравнении с СУТ: 1. Среди мужчин риск развития ИМ был в 2 раза выше ( $HR=1.99$ ; 95% ДИ=1,351 – 2,92;  $p<0,001$ ); у женщин – в 4.2 раз выше (95% ДИ=1,946 – 18,583;  $p=0,05$ ). 2. У мужчин риск развития инсульта был в 3.8 раз выше (95% ДИ=2,345 – 6,088;  $p<0,001$ ); среди женщин в 3.5 раз выше (95% ДИ=1,020 – 12,015;  $p<0,05$ )

Были изучены взаимосвязи с социальными характеристиками у лиц с высоким уровнем ЛТ и развившейся кардиоваскулярной патологией. ИМ развивался чаще в группе женатых мужчин с высоким уровнем тревоги женатых в сравнении с группами: «никогда не был женат», разведён, вдов ( $\chi^2=24,237$ ,  $p=0,001$ ;  $\chi^2=26,278$ ,  $p=0,001$ ;  $\chi^2=40,244$ ,  $p=0,001$ , соответственно). Среди замужних женщин с ВУТ частота развития ИМ была более высокой, чем среди разведённых с СУТ ( $\chi^2=5.66$  df=1  $p<0,05$ ). Достоверное различие в частоте инсульта были получены у разведённых мужчин и вдовцов, по сравнению с женатыми ( $\chi^2=60,271$ ;  $p=0,001$ ;  $\chi^2=70,432$ ,  $p=0,001$  соответственно). У замужних женщин отмечены тенденции увеличения частоты инсульта.

Статистическая оценка полученных результатов свидетельствует о достоверном различии при сравнении групп мужчин руководителей среднего звена с различным уровнем тревожности ( $\chi^2=4,378$ ;  $p<0,05$ ); руководителей среднего звена с СУТ и группой тяжелого физического труда с ВУТ ( $\chi^2=3,862$ ;  $p<0,05$ ); рабочих среднего физического труда с ВУТ и ИТР с СУТ ( $\chi^2=4,130$ ;  $p<0,05$ ). Статистически значимые различия в частоте инсульта получены при сравнении: рабочих среднего физического труда с ВУТ и СУТ ( $\chi^2=16.494$   $p=0,001$ ); рабочих среднего физического труда ВУТ и ИТР с СУТ ( $\chi^2=9,501$   $p<0,05$ ). В отношении профессионального статуса у женщин, частота инсульта была выше среди работниц тяжелого физического труда с ВУТ, чем у лиц инженерных специальностей с СУТ ( $\chi^2=3.99$  df=1  $p<0,05$ ) и ВУТ ( $\chi^2=7.325$  df=1  $p<0,01$ ). Частота развития инсульта была также выше среди работниц тяжелого физического труда с ВУТ в сравнении с женщинами с легким физическим трудом ( $\chi^2=6.35$  df=1  $p<0,05$ ) с ВУТ.

В открытой популяции 25-64 лет г. Новосибирска более чем у 50% мужчин и 60% женщин наблюдается высокий уровень ЛТ. Это выше аналогичных показателей в странах Европы и США [6; 7]. Известно, что 1994 г. являлся периодом ломки социальных устоев в нашем государстве, наивысшего пика социального

стресса и перехода государства от одной общественной формации к другой [4].

По нашим результатам, ЛТ достоверно повышает риск развития сердечно-сосудистых заболеваний как у мужчин, так и женщин. При этом женщины демонстрируют в 2 раза более высокий риск ИМ в сравнении с мужчинами. Таким образом, ЛТ – это мощный предиктор риска коронарных катастроф в открытой популяции работоспособного возраста [8; 9], особенно среди женского населения [3; 4], что согласуется с результатами зарубежных исследований [10]. 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 [11].

В течение 16-летнего наблюдения относительный риск развития инсульта, в открытой популяции, был более чем в 3 раза выше среди мужчин и женщин с ВУТ. ЛТ, в отличие от ситуативной тревоги, рассматривается как устойчивая во времени черта личности [12], что позволяет определять ее эффект на сердечно-сосудистое здоровье в длительной перспективе. Достоверное влияние ЛТ на риск инсульта также показано в проспективных наблюдениях, выполненных за рубежом [13; 14].

Установлено, что категория лиц с развившейся острой сердечно-сосудистой патологией и высоким уровнем тревожности чаще представлены замужними женщинами в сравнении с женатыми мужчинами. На наш взгляд, это связано с более высоким бременем ответственности (ведение домашнего хозяйства) в условиях стресса в семье, наличием дисбаланса ролевых функций на рабочем месте и в семье, что снижает протективный эффект социальной и финансовой поддержки близкого окружения, уменьшает доступ к ассоциированному со здоровым стилем жизни поведению [12].

Вполне ожидаемы результаты, показывающие увеличение частоты развития кардиоваскулярной патологии среди руководителей с ВУТ. Наши предыдущие исследования указывают на более высокую частоту ВУТ и других психологических расстройств в классе руководителей [3-5].

**Заключение.** Распространенность выраженного уровня тревожности в открытой популяции 25-64 лет мегаполиса Западной Сибири (г. Новосибирск) очень высока и составляет – 50,9% для мужчин и 59,9% для женщин. Высокий уровень тревожности у мужчин и женщин в открытой популяции 25-64 лет достоверно увеличивает риск ИМ и инсульта в течение 16 лет и имеет четкую связь с социальным градиентом.

\* Исследование поддержано грантом РФГФ № 14-06-00227.

#### Библиографический список

1. Lepine, J., Gasquet, I., Kovess V., et al. Prevalence and comorbidity of psychiatric disorders in the French general population // *Encephale*. – 2005. – V. 31.
2. Levinson, D., Zilber, N., Lerner, Y. Prevalence of mood and anxiety disorders in the community: results from the Israel National Health Survey // *Isr J Psychiatry Relat Sci*. – 2007. – V. 44.
3. Gafarov, V., Panov, D., Gromova, E., et al. The influence of depression on risk development of acute cardiovascular diseases in the female population aged 25-64 in Russia // *Int J Circumpolar Health*. – 2013. – V. 72.
4. Gafarov, V., Panov, D., Gromova, E., et al. Trait anxiety, awareness, health attitudes and 16-year hazard ratio of acute cardiovascular disease in open female population in Russia // *International Journal of Medicine and Medical Sciences*. – 2014. – № 4.
5. Gafarov, V., Panov, D., Gromova, E., et al. The influence of social support on risk of acute cardiovascular diseases in female population aged 25-64 in Russia // *Int J Circumpolar Health*. – 2013. – V. 72.
6. Kessler, RC., Berglund, P., Demler, O., et al. Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication // *Arch Gen Psychiatry*. – 2005. – V. 62.
7. Alonso, J., Angermeyer, MC., Bernert, S. Prevalence of mental disorders in Europe: results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) project // *Acta Psychiatr Scand Suppl*. – 2004. – № 420.
8. Gafarov, V., Gromova, E., Gaguln, I. et al. Arterial hypertension, myocardial infarction and stroke: risk of development and psychosocial factors // *J. Alaska Medicine*. – 2007. – V. 2.
9. Gafarov, V., Voevoda, M., Gromova, E. et al. Genetic markers for trait anxiety as the risk factors for cardiovascular diseases (WHO-MONICA Program and MONICA-Psychosocial Subprogram) // *Internat.J.Med.and Med.Sci*. – 2012. – № 2.
10. Albert, C., Chae, C., Rexrode, K. et al. Phobic Anxiety and Risk of Coronary Heart Disease and Sudden Cardiac Death Among Women // *Circulation*. – 2005. – № 111.
11. Roest, A., Martens, E., de Jonge, P., Denollet, J. Anxiety and risk of incident coronary heart disease: a meta-analysis // *J Am Coll Cardiol*. – 2010. V. 56.
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, А.В. Гафарова // *Архив внутренней медицины*. – 2012. – № 3.
13. Carney, R., Freedland, K. Psychological Distress as a Risk Factor for Stroke-Related Mortality // *Stroke*. – 2002. – № 33.
14. Smoller, J., Pollack, M., Wassertheil-Smoller, S. et al. Panic Attacks and Risk of Incident Cardiovascular Events Among Postmenopausal Women in the Women's Health Initiative Observational Study // *Arch Gen Psychiatry*. – 2007. – № 64.

## Bibliography

1. Lepine, J., Gasquet, I., Kovess V., et al. Prevalence and comorbidity of psychiatric disorders in the French general population // *Encephale*. – 2005. – V. 31.
2. Levinson, D., Zilber, N., Lerner, Y. Prevalence of mood and anxiety disorders in the community: results from the Israel National Health Survey // *Isr J Psychiatry Relat Sci*. – 2007. – V. 44.
3. Gafarov, V., Panov, D., Gromova, E., et al. The influence of depression on risk development of acute cardiovascular diseases in the female population aged 25-64 in Russia // *Int J Circumpolar Health*. – 2013. – V. 72.
4. Gafarov, V., Panov, D., Gromova, E., et al. Trait anxiety, awareness, health attitudes and 16-year hazard ratio of acute cardiovascular disease in open female population in Russia // *International Journal of Medicine and Medical Sciences*. – 2014. – № 4.
5. Gafarov, V., Panov, D., Gromova, E., et al. The influence of social support on risk of acute cardiovascular diseases in female population aged 25-64 in Russia // *Int J Circumpolar Health*. – 2013. – V. 72.
6. Kessler, R.C., Berglund, P., Demler, O., et al. Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication // *Arch Gen Psychiatry*. – 2005. – V. 62.
7. Alonso, J., Angermeyer, M.C., Bernert, S. Prevalence of mental disorders in Europe: results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) project // *Acta Psychiatr Scand Suppl*. – 2004. – № 420.
8. Gafarov, V., Gromova, E., Gagulin, I. et al. Arterial hypertension, myocardial infarction and stroke: risk of development and psychosocial factors // *J. Alaska Medicine*. – 2007. – V. 2.
9. Gafarov, V., Voevoda, M., Gromova, E. et al. Genetic markers for trait anxiety as the risk factors for cardiovascular diseases (WHO-MONICA Program and MONICA-Psychosocial Subprogram) // *Internat.J.Med.and Med.Sci*. – 2012. – № 2.
10. Albert, C., Chae, C., Rexrode, K. et al. Phobic Anxiety and Risk of Coronary Heart Disease and Sudden Cardiac Death Among Women // *Circulation*. – 2005. – № 111.
11. Roest, A., Martens, E., de Jonge, P., Denollet, J. Anxiety and risk of incident coronary heart disease: a meta-analysis // *J Am Coll Cardiol*. – 2010. V. 56.
12. Gafarov, V.V. Rasprostranennost' lichnostnoy trevozhnosti i otnoshenie k svoemu zdorov'yu sredi zhenshin – zhitelnic krupnogo promyshlennogo centra / V.V. Gafarov, E.A. Gromova, D.O. Panov, I.V. Gagulin, A.V. Gafarova // *Arkhivn vnutrennej medicini*. – 2012. – № 3.
13. Carney, R., Freedland, K. Psychological Distress as a Risk Factor for Stroke-Related Mortality // *Stroke*. – 2002. – № 33.
14. Smoller, J., Pollack, M., Wassertheil-Smoller, S. et al. Panic Attacks and Risk of Incident Cardiovascular Events Among Postmenopausal Women in the Women's Health Initiative Observational Study // *Arch Gen Psychiatry*. – 2007. – № 64.

Статья поступила в редакцию 20.07.14

УДК 616-055.2+616.1

**Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. VITAL EXHAUSTION AND RISK OF AN ARTERIAL HYPERTENSION OVER 16 YEARS IN FEMALE POPULATION AGED 25-64: MONICA-PSYCHOSOCIAL EPIDEMIOLOGICAL STUDY.** This is a longitudinal study of random representative sample of women aged 25-64, aimed to determine the influence of vital exhaustion on a relative risk of an arterial hypertension incidence from 1994 to 2010. Relative risk of arterial hypertension was 1.99 times higher over first 5 years of study; over 10 years of follow-up it were 2.32 times and 2.34 times higher in women with vital exhaustion in age groups 35-44 and 45-54 years, respectively (p for all <0.05).

**Key words:** vital exhaustion, relative risk, arterial hypertension.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com;

**Д.О. Панов**, канд. мед. наук, н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: dimitriy2004@inbox.ru;

**Е.А. Громова**, д-р мед. наук, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **И.В. Гагулин**, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com.

## ЖИЗНЕННОЕ ИСТОЩЕНИЕ И РИСК РАЗВИТИЯ АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ В ТЕЧЕНИЕ 16 ЛЕТ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ – ПРОГРАММА ВОЗ «MONICA-PSYCHOSOCIAL»

В рамках когортного исследования репрезентативной выборки женщин в возрасте 25-64 лет, было изучено влияние жизненного истощения на риск развития АГ в период с 1994 по 2010 гг. В течение первых 5 лет риск развития АГ был в 1,99 раз выше; в течение 10 лет – в 2,32 раз и 2,34 раз выше у женщин с жизненным истощением в возрастных группах 35-44 и 45-54 лет, соответственно (p для всех <0,05).

**Ключевые слова:** жизненное истощение, относительный риск, артериальная гипертензия.

Наши предшествующие работы, выполненные на мужской части популяции, показывают важность изучения прогностической ценности ЖИ в отношении ССЗ и, в частности, артериальной гипертензии (АГ) [1; 2]. Отсутствие публикаций по изучению эффекта ЖИ на риск возникновения АГ у женщин работоспособного возраста в России, послужило целью изучить влияние

ЖИ на относительный риск развития артериальной гипертензии в течение 16 лет в открытой популяции среди женщин 25-64 лет.

**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 случай-

ная 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 скринингового обследования включала регистрацию социально-демографических данных, включая семейное положение, уровень образования и профессию, и тестирование по психосоциальным методикам.

Уровень ЖИ изучали с помощью анкеты «MOPSY» (подшкала «жизненное истощение»). Тест состоял из 14 утверждений. Для ответа на каждое утверждение предусмотрено 3 градации: «да», «нет», «не знаю». Уровень жизненного истощения рассчитывался, как: нет жизненного истощения, жизненное истощение (среднее, выраженное).

После исключения из исследования всех женщин с выявленной сердечно-сосудистой патологией на скрининге, в анализ были включены 560 женщин. В течение контрольного периода (1994 – 2010 гг.) в когорте были выявлены лица с впервые возникшей АГ (обследование, анализ медицинской документации, свидетельства о смерти). АГ определялась при уровне АД  $\geq 140/90$  мм рт ст и/или прием антигипертензивных препаратов.

Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS версия 11.5. Кокс-пропорциональная регрессионная модель использовалась для оценки относительного риска (HR) 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.

**Результаты и обсуждение:** Уровни ЖИ в открытой женской популяции 25–64 лет в 1994 г. составили – средний уровень ЖИ (СЖИ) — 43,6 %, высокий уровень ЖИ (ВЖИ) — 31,2%. Распространенность выраженного уровня ЖИ была наиболее высокой в возрастных категориях 35–44 лет — 34,2% ( $\chi^2=15,246$  df=1  $p<0,001$ ) и 55–64 лет ( $\chi^2=9,985$  df=1  $p<0,01$ ), где составила 44,4%.

В течение периода наблюдения (1994 – 2010 гг.) в когорте было выявлено 67,5% ( $n=378$ ) лиц с впервые возникшей АГ.

Относительный риск (HR) развития АГ в течение первых 5 лет наблюдения среди женщин 25–64 лет в группе с ЖИ, по сравнению с его отсутствием был в 2 раза выше (HR=1,99; 95% ДИ=1,03–3,87;  $p<0,05$ ). Отмечалась тенденция увеличения риска АГ в течение 5 лет от младших к старшим возрастным группам: 35–44 лет (HR=1,02;  $p>0,05$ ), 55–64 лет (HR=3,56;  $p>0,05$ ). В течение 10-летнего периода наблюдения риск развития АГ у женщин с ЖИ составил 1,47 (95% ДИ=0,87–2,48;  $p>0,05$ ), но оставался значимым для возрастных групп 35–44 лет (HR= 2,32; 95% ДИ=1,73–7,30;  $p<0,05$ ) и 45–54 лет (HR= 2,34; 95% ДИ=1,94–5,84;  $p=0,05$ ). Не получено достоверных значений в отношении относительного риска развития АГ через 16 лет среди женщин 25–64 лет с ЖИ. В возрастной группе 45–54 отмечена тенденция риска АГ через 16 лет наблюдения (HR=1,45;  $p>0,05$ ).

Структура семейного положения в когорте женщин с АГ и ЖИ имела следующий вид: никогда не была замужем - 7%; замужем - 76,7%; разведена - 14%; вдова - 2,3%. Отмечены тенденции в увеличении частоты развития АГ среди замужних женщин с ЖИ в сравнении с разведенными с ЖИ.

Структура уровня образования лиц с АГ и ЖИ была следующей: высшее образование – 30,2%; незаконченное высшее/средне-специальное – 36%; среднее образование – 27,9%; незаконченное среднее/начальное образование – 5,8%. У женщин со средним образованием при ЖИ отмечена тенденция в более

частом развитии АГ, чем у лиц с высшим образованием с и без ЖИ. Тенденция более высокой частоты АГ была у женщин с высшим образованием с ЖИ в сравнении с начальным образованием и ЖИ.

Профессиональный статус в группах женщин с ЖИ и АГ составил: 1,2% - руководители высшего звена; 9,4% - руководители среднего звена; 12,9% - руководители; 12,9% - ИТР; 1,2% - рабочие тяжелого физического труда; 17,6% - рабочие среднего физического труда; 30,6% - рабочие легкого физического труда; 1,2% - учащиеся; 7,1% - пенсионеры; 5,9% - военнослужащие. Статистически достоверное увеличение частоты возникновения АГ наблюдалось среди работниц легкого физического труда с ЖИ в сравнении с женщинами, занятыми трудом средней интенсивности с ЖИ ( $\chi^2=4,43$ , df=1,  $p=0,035$ ) и без ЖИ ( $\chi^2=4,73$ , df=1,  $p=0,03$ ). Отмечены тенденции в увеличении частоты развития АГ среди женщин в категориях «руководитель», «средний и легкий физический труд» с ЖИ в сравнении с военнослужащими и пенсионерами с ЖИ и без.

Полученные результаты показывают большую распространенность высокого уровня ЖИ в открытой женской популяции г. Новосибирска, которая составила 31,2%.

При наблюдении за женщинами с исходно нормальным уровнем АД в течение 16 лет показано увеличение относительного риска АГ у лиц трудоспособного возраста с ЖИ. Риск АГ был почти в 2 раза выше в течение первых 5 лет, оставался статистически значимым через 10 лет наблюдения для средневозрастных групп, и сохранял тенденцию через 16 лет. Эти результаты дополняют существующие представления о высоком и независимом вкладе жизненного истощения в развитии сердечно-сосудистой патологии у женщин [4; 5].

У замужних женщин с ЖИ отмечены тенденции в увеличении частоты развития АГ в сравнении с разведенными. Среди замужних женщин опасность семейного стресса оказывается выше стресса на работе, в отношении риска ССЗ [6]. Кор W., основываясь на постулатах модели «общей адаптации» Г. Селле, рассматривает воспринимаемый стресс, как предиктор жизненного истощения [7], что объясняет высокие уровни ЖИ среди замужних женщин.

Определено, что тенденция более высокой частоты развития АГ отмечена в группах женщин с высшим и средним образованием. Следует отметить, что высшее образование наиболее востребовано в среде профессионалов и лиц коммуникативных профессий, где уровень эмоционального выгорания, родственного жизненному истощению, очень высок [8; 9].

Установлено, что частота развития АГ выше среди работниц физического труда с ЖИ. Согласно недавним исследованиям, женщины этого класса труда имеют более высокий риск АГ (модель «требования – контроль») [10; 11]. В нашем исследовании женщины в классе «руководитель» в связи с ЖИ также имели тенденцию более высокой частоты развития АГ, что обусловлено высоким уровнем психологических стрессоров и жизненного истощения в этой группе, и находит подтверждение в других работах по изучению этой взаимосвязи [9; 12].

**Заключение.** Распространенность высокого уровня ЖИ в открытой популяции среди женщин 25–64 лет – высока, и составляет 33,2%. Относительный риск развития АГ у женщин с ЖИ в течение первых 5 лет наблюдения был в 2 раза выше, чем у лиц без ЖИ; через 10 лет риск АГ был достоверно высоким в возрастных группах 35–44 и 45–54 лет. Замужние женщины с ЖИ, со средним образованием в категории «физический труд» и высшим образованием в статусе «руководитель», имеют более высокий риск развития АГ.

#### Библиографический список

1. Gafarov, V. The role of vital exhaustion in cardiovascular risk in open population of 25–64-year-old men in Russia/Siberia (WHO MONICA- Psychosocial Program) / V. Gafarov, M. Voevoda, E. Gromova, et al. // International Journal of Medicine and Medical Sciences. – 2013. – № 3(6).
2. Гафаров, В.В. Роль жизненного истощения в развитии артериальной гипертензии у мужчин 25–64 лет (эпидемиологическое исследование на основе программы ВОЗ "MONICA") / В.В. Гафаров, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова // Артер. гипертензия. – 2004. – № 3(10).
3. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. – WHO Facsimile Urgent 3037 MRC. – 1988.
4. Appels, A., Falger, PR., Schouten, EG. Vital exhaustion as risk indicator for myocardial infarction in women // J Psychosom Res. – 1993. – № 37(8).
5. Prescott, E., Holst, C., Grunbakk, M. Vital exhaustion as a risk factor for ischaemic heart disease and all-cause mortality in a community sample. A prospective study of 4084 men and 5479 women in the Copenhagen City Heart Study // Int. J. Epidemiol. – 2003. – № 32(6).
6. Orth-Gomér, K., Wamala, SP., Horsten, M. Marital stress worsens prognosis in women with coronary heart disease: The Stockholm Female Coronary Risk Study // JAMA. – 2001. – № 285(10).

7. Kop, W.J. Acute and chronic psychological risk factors for coronary syndromes: Moderating effects of coronary artery disease severity // J Psychosom Res. – 1997. – № 43.
8. Комиссарова, Е.М. Характеристика артериальной гипертензии в условиях психоэмоционального выгорания у медицинских работников urgentных отделений / Е.М. Комиссарова, М.А. Ермакова // Медицина труда и пром. экология. – 2011. – № 10.
9. Сидоров, П.И. Синдром «эмоционального выгорания» у лиц коммуникативных профессий / П.И. Сидоров, А.Г. Соловьев, И.А. Новикова // Гигиена и санитария. – 2008. – № 3.
10. Karasek, R., Theorell, T. Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life // New York. – 1990.
11. Mello Alves, M., Chor, D., Faerstein, E., et al. Job strain and hypertension in women: Estudo Pro-Saude (Pro-Health Study) // Rev. Saude Publica. – 2009. – № 43(5).
12. Kawakami, N., Haratani, T., Araki, S. Job strain and arterial blood pressure, serum cholesterol, and smoking as risk factors for coronary heart disease in Japan // Int Arch Occup Environ Health. – 1998. – № 71(6).

## Bibliography

1. Gafarov, V. The role of vital exhaustion in cardiovascular risk in open population of 25–64-year-old men in Russia/Siberia (WHO MONICA-Psychosocial Program) / V. Gafarov, M. Voevoda, E. Gromova, et al. // International Journal of Medicine and Medical Sciences. – 2013. – № 3(6).
2. Gafarov, V.V. Rolj zhiznennogo istotheniya v razvitii arterial'noy gipertenzii u muzhchin 25–64 let (ehpidemiologicheskoe issledovanie na osnove programm VOZ "MONICA") / V.V. Gafarov, E.A. Gromova, I.V. Gagulin, A.V. Gafarova // Arter. gipertenziya. – 2004. – № 3(10).
3. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. – WHO Facsimile Urgent 3037 MRC. – 1988.
4. Appels, A., Falger, P.R., Schouten, E.G. Vital exhaustion as risk indicator for myocardial infarction in women // J Psychosom Res. – 1993. – № 37(8).
5. Prescott, E., Holst, C., Gronb?k, M. Vital exhaustion as a risk factor for ischaemic heart disease and all-cause mortality in a community sample. A prospective study of 4084 men and 5479 women in the Copenhagen City Heart Study // Int. J. Epidemiol. – 2003. – № 32(6).
6. Orth-Gomer, K., Wamala, S.P., Horsten, M. Marital stress worsens prognosis in women with coronary heart disease: The Stockholm Female Coronary Risk Study // JAMA. – 2001. – № 285(10).
7. Kop, W.J. Acute and chronic psychological risk factors for coronary syndromes: Moderating effects of coronary artery disease severity // J Psychosom Res. – 1997. – № 43.
8. Komissarova, E.M. Kharakteristika arterial'noy gipertenzii v usloviyakh psikhoehmocional'nogo vihgoraniya u medicinskih rabotnikov urgentnihkh otdeleniy / E.M. Komissarova, M.A. Ermakova // Medicina truda i prom. ehkologiya. – 2011. – № 10.
9. Sidorov, P.I. Sindrom «ehmocional'nogo vihgoraniya» u lic kommunikativnihkh professiy / P.I. Sidorov, A.G. Solovjev, I.A. Novikova // Gigena i sanitariya. – 2008. – № 3.
10. Karasek, R., Theorell, T. Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life // New York. – 1990.
11. Mello Alves, M., Chor, D., Faerstein, E., et al. Job strain and hypertension in women: Estudo Pro-Saude (Pro-Health Study) // Rev. Saude Publica. – 2009. – № 43(5).
12. Kawakami, N., Haratani, T., Araki, S. Job strain and arterial blood pressure, serum cholesterol, and smoking as risk factors for coronary heart disease in Japan // Int Arch Occup Environ Health. – 1998. – № 71(6).

Статья поступила в редакцию 20.07.14

УДК 616-055.2+616.1

# Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. VITAL EXHAUSTION AND RISK OF STROKE OVER 16 YEARS IN FEMALE POPULATION AGED 25-64: MONICA-PSYCHOSOCIAL EPIDEMIOLOGICAL STUDY.

This is a longitudinal study of random representative sample of women aged 25-64, aimed to determine the influence of vital exhaustion on relative risk of an arterial hypertension incidence from 1994 to 2010. Relative risk of stroke was 3.34 times higher over 16 years of study in women with vital exhaustion compared to those without it.

**Key words:** vital exhaustion, relative risk, stroke.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, зав. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com;

**Д.О. Панов**, канд. мед. наук, н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: dimitriy2004@inbox.ru;

**Е.А. Громова**, д-р мед. наук, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **И.В. Гагулин**,

с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук,

с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com.

## ЖИЗНЕННОЕ ИСТОЩЕНИЕ И РИСК РАЗВИТИЯ ИНСУЛЬТА В ТЕЧЕНИЕ 16 ЛЕТ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ – ПРОГРАММА ВОЗ «MONICA-PSYCHOSOCIAL»

В рамках когортного исследования репрезентативной выборки женщин в возрасте 25-64 лет, было изучено влияние жизненного истощения на риск развития АГ в период с 1994 по 2010 гг. В течение 16 лет риск развития инсульта был в 3,34 раза выше у женщин с жизненным истощением, чем без него.

**Ключевые слова:** жизненное истощение, относительный риск, инсульт.

Современные исследования показывают отчетливую связь жизненного истощения (ЖИ) с сердечно-сосудистыми заболеваниями (ССЗ) и их факторами риска (ожирение, гиперхолестеринемия, АГ) [1; 2]. Более ранние наши исследования по изуче-

нию влияния ЖИ на риск ССЗ, выполненные на мужской части населения [3] дают основания предполагать о наличии подобной связи и среди женщин. Таким образом, целью исследования было изучить влияние ЖИ на относительный риск развития

инсульта в течение длительного периода наблюдения (16 лет) в открытой популяции среди 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)» [4] 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.

Уровень ЖИ изучали с помощью анкеты «MOPSY» (подшкала «жизненное истощение»). Тест состоял из 14 утверждений. Для ответа на каждое утверждение предусмотрено 3 градации: «да», «нет», «не знаю». Уровень жизненного истощения рассчитывался, как: нет жизненного истощения, жизненное истощение (среднее, выраженное).

После исключения из исследования всех женщин с выявленной сердечно-сосудистой патологией на скрининге, в анализ были включены 560 женщин. В период наблюдения, с 1994 по 2010 гг., в когорте были выявлены лица с впервые возникшим инсультом при помощи обследования, анализа медицинской документации, свидетельства о смерти.

Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS версия 11,5. Кокс-пропорциональная регрессионная модель использовалась для оценки относительного риска. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался критерий хи-квадрат ( $\chi^2$ ). Значения  $p \leq 0,05$  считались статистически значимыми.

**Результаты и обсуждение.** Уровни ЖИ в открытой женской популяции 25-64 лет в 1994 г. составили – средний уровень ЖИ (СЖИ) — 43,6 %, высокий уровень ЖИ (ВЖИ) – 31,2%.

Было определено взаимоотношение ЖИ и отношение к курению, изменению питания, физическим нагрузкам. По отношению к курению среди лиц с ВЖИ отмечены тенденции в наличии более высокой частоты «никогда не куривших» и тех, кто «пытался изменить курение», но меньше «убежденных» курильщиков (ВЖИ – 73,9%, 6% и 3%; нет ЖИ – 67%, 1,9% и 6,8% соответственно).

По отношению к питанию виден существенный рост безуспешных попыток соблюдать диету от лиц с НЖИ к лицам с ВЖИ (нет ЖИ – 47%, ВЖИ – 67,2%;  $\chi^2=18,40$  df=8  $p<0,05$ ). При этом среди женщин с ЖИ в 2 раза меньше тех, кто изменил пищевое поведение, в сравнении лицами без ЖИ (ВЖИ – 2,2%, нет ЖИ – 4%).

В отношении физической активности в течение последнего года, в 2 раза больше женщин с ЖИ стали менее активными, в сравнении без ЖИ (ВЖИ – 26,5%, нет ЖИ – 12,9%;  $\chi^2=10,34$  df=4  $p<0,05$ ) и они сами осознают это (ВЖИ – 33%, нет ЖИ – 5%;  $\chi^2=33,53$  df=8  $p<0,001$ ).

В течение периода наблюдения (1994 – 2010 гг.) в когорте было выявлено 6,3% ( $n=35$ ) лиц с впервые развившимся инсультом. Относительный риск (HR) развития инсульта в течение 16 лет в 3,34 раза выше у женщин с ЖИ, чем без (95% ДИ=1,02-10,93;  $p<0,05$ ).

Структура семейного положения в когорте женщин с развившимся инсультом и ЖИ имела следующий вид: никогда не была замужем – 22,2%; замужем – 66,7%; вдова – 11,1%. Отмечены тенденции в увеличении частоты развития инсульта среди замужних женщин с ЖИ в сравнении лицами без ЖИ.

В структуре образования среди лиц с ЖИ и инсультом 55,6% имели незаконченное высшее/средне-специальное; среднее – 33,3% и начальное образование у 11,1% женщин. Тенденция увеличения частоты инсульта наблюдалась в группе со средним специальным образованием с ЖИ в сравнении теми, у кого ЖИ нет.

Профессиональный статус в группах женщин с ЖИ и развившимся инсультом был равномерно распределен среди руководителей, работников тяжелого и среднего физического труда – по 22,2%; рабочие легкого физического труда, пенсионеры, военнослужащие составили по 11,1%. Отмечена тенденция в увеличении частоты развития инсульта среди работников тяжелого физического труда с ЖИ в сравнении легким физическим трудом с ЖИ ( $\chi^2=4,303$ , df=1,  $p=0,069$ ).

Полученные результаты показывают большую распространенность высокого уровня ЖИ в открытой женской популяции г. Новосибирска, которая составила 31,2%.

При наблюдении за исходно здоровыми женщинами с высоким уровнем ЖИ в течение 16 лет показано увеличение относительного риска инсульта более чем в 3 раза. Подобные результаты находят подтверждение в иных проспективных исследованиях, где высокие градации ЖИ – это значимый и независимый предиктор повышенного риска инсульта у женщин [5; 6].

Ряд исследователей придает большое значение взаимодействию ЖИ с конвенционными ФР в возникновении сердечно-сосудистых заболеваний. Установлено, что ЖИ связано с малоподвижным образом жизни у женщин [7]. Как было замечено в когортном исследовании ARIC Study, подобный синергизм ЖИ с курением увеличивал риск инсульта более чем в 2 раза [8].

У замужних женщин с ЖИ отмечены тенденции в увеличении частоты развития инсульта в сравнении с лицами без ЖИ. По данным исследования The Copenhagen City Heart Study, переживаемые неблагоприятные события в детстве (болезнь родителей, семейные конфликты, безработица или финансовые проблемы) и взрослой жизни у женщин (серьезная болезнь близких, дети с проблемами в образовании, конфликты со взрослыми детьми, финансовые и семейные проблемы) тесно связаны с жизненным истощением [9] и увеличивают риск острых ССЗ (инсульт, инфаркт миокарда) [10].

Определено, в группе женщин с ЖИ и развившимся инсультом отсутствуют лица с высшим образованием. Это обусловлено протективным действием образования на риск ССЗ, что также характерно для женщин с депрессией, и находит отражение в наших предыдущих работах [11].

Установлено, что частота развития инсульта выше среди работников тяжелого физического труда с ЖИ. Проспективно доказано, что высокие требования на работе, утрата поддержки со стороны коллег и снижение авторитета принимаемых решений являются независимыми предикторами эмоционального истощения у работающих женщин [12].

**Заключение.** Распространенность высокого уровня ЖИ в открытой популяции среди женщин 25-64 лет – высока, и составляет 33,2%. Относительный риск развития инсульта у женщин с ЖИ в течение 16 лет наблюдения был в 3,34 раза выше, чем у лиц без ЖИ. Заболеваемость инсультом выше у замужних женщин с ЖИ, со средним уровнем образования в категории «тяжелый физический труд».

#### Библиографический список

- Prescott, E., Holst, C., Grunbakk, M. Vital exhaustion as a risk factor for ischaemic heart disease and all-cause mortality in a community sample. A prospective study of 4084 men and 5479 women in the Copenhagen City Heart Study // *Int. J. Epidemiol.* – 2003. – № 32(6).
- Ramey, S., Perkhounkova, Y., Downing NR. Relationship of cardiovascular disease to stress and vital exhaustion in an urban, midwestern police department // *AAOHN journal.* – 2011. – № 59(5).
- Gafarov, V. The role of vital exhaustion in cardiovascular risk in open population of 25–64-year-old men in Russia/Siberia (WHO MONICA-Psychosocial Program) / V. Gafarov, M. Voevoda, E. Gromova, et al. // *International Journal of Medicine and Medical Sciences.* – 2013. – № 3(6).
- MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. – WHO Facsimile Urgent 3037 MRC. – 1988.
- Schuitmaker, G.E. Vital exhaustion as a risk indicator for first stroke / G.E. Schuitmaker, G.J. Dinant, G.A. Van Der Pol, et al. // *Psychosomatics.* – 2004. – № 45.
- Kornerup, H., Marott, J.L., Schnohr, P., et al. Vital exhaustion increases the risk of ischemic stroke in women but not in men: results from the Copenhagen City Heart Study // *J Psychosom Res.* – 2010. – № 68(2).
- Koertge, J. Vital exhaustion and coronary artery disease in women: Biological correlates and behavioral intervention / J. Koertge, S.P.Wamala, I. Janszky et al. // *Stockholm, Sweden: Karolinska institutet.* – 2003.



8. Schwartz, SW., Carlucci, C., Chambless, LE., et al. Synergism between smoking and vital exhaustion in the risk of ischemic stroke: evidence from the ARIC study // *Ann Epidemiol.* – 2004. – № 14(6).
9. Andersen, I., Diderichsen, F., Korerup, H., et al. Major life events and the risk of ischemic heart disease: does accumulation increase the risk? // *Int. J. Epidemiol.* – 2011. – № 40(4).
10. Petersen, H., Boysen, G., Prescott, E., et al. Major life events and the risk of cardiovascular disease: findings from Copenhagen city heart study // *EuroPrevent.* – 2008. – Abstract book.
11. Gafarov, V., Panov, D., Gromova, E., et al. The influence of depression on risk development of acute cardiovascular diseases in the female population aged 25-64 in Russia // *Int J Circumpolar Health.* – 2013. – V. 72.
12. Magnusson, H., Theorell, T., Oxenstierna G., et al. Demand, control and social climate as predictors of emotional exhaustion symptoms in working Swedish men and women // *Scand J Public Health.* – 2008. – № 36(7).

## Bibliography

1. Prescott, E., Holst, C., Gronb?k, M. Vital exhaustion as a risk factor for ischaemic heart disease and all-cause mortality in a community sample. A prospective study of 4084 men and 5479 women in the Copenhagen City Heart Study // *Int. J. Epidemiol.* – 2003. – № 32(6).
2. Ramey, S., Perkhounkova, Y., Downing NR. Relationship of cardiovascular disease to stress and vital exhaustion in an urban, midwestern police department // *AAOHN Journal.* – 2011. – № 59(5).
3. Gafarov, V. The role of vital exhaustion in cardiovascular risk in open population of 25–64-year-old men in Russia/Siberia (WHO MONICA-Psychosocial Program) / V. Gafarov, M. Voevoda, E. Gromova, et al. // *International Journal of Medicine and Medical Sciences.* – 2013. – № 3(6).
4. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. – WHO Facsimile Urgent 3037 MRC. – 1988.
5. Schuitemaker, G.E. Vital exhaustion as a risk indicator for first stroke / G.E. Schuitemaker, G.J. Dinant, G.A. Van Der Pol, et al. // *Psychosomatics.* – 2004. – № 45.
6. Korerup, H., Marott, JL., Schnohr, P., et al. Vital exhaustion increases the risk of ischemic stroke in women but not in men: results from the Copenhagen City Heart Study // *J Psychosom Res.* – 2010. – № 68(2).
7. Koertge, J. Vital exhaustion and coronary artery disease in women: Biological correlates and behavioral intervention / J. Koertge, S.P.Wamala, I. Janszky et al. // Stockholm, Sweden: Karolinska institutet. – 2003.
8. Schwartz, SW., Carlucci, C., Chambless, LE., et al. Synergism between smoking and vital exhaustion in the risk of ischemic stroke: evidence from the ARIC study // *Ann Epidemiol.* – 2004. – № 14(6).
9. Andersen, I., Diderichsen, F., Korerup, H., et al. Major life events and the risk of ischemic heart disease: does accumulation increase the risk? // *Int. J. Epidemiol.* – 2011. – № 40(4).
10. Petersen, H., Boysen, G., Prescott, E., et al. Major life events and the risk of cardiovascular disease: findings from Copenhagen city heart study // *EuroPrevent.* – 2008. – Abstract book.
11. Gafarov, V., Panov, D., Gromova, E., et al. The influence of depression on risk development of acute cardiovascular diseases in the female population aged 25-64 in Russia // *Int J Circumpolar Health.* – 2013. – V. 72.
12. Magnusson, H., Theorell, T., Oxenstierna G., et al. Demand, control and social climate as predictors of emotional exhaustion symptoms in working Swedish men and women // *Scand J Public Health.* – 2008. – № 36(7).

Статья поступила в редакцию 20.07.14

УДК 616-055.2+616.1

**Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. INFLUENCE OF PERSONAL ANXIETY ON RISK DEVELOPMENT OF AN ARTERIAL HYPERTENSION IN FEMALE POPULATION AGED 25-64 IN MEGAPOLIS OF WESTERN SIBERIA (based on WHO epidemiological program “MONICA-psychosocial” study.** In the longitudinal study of random representative sample of population aged 25-64 gender differences of personal anxiety's influence on relative risk of myocardial infarction and stroke from 1994 to 2010 were determined. Relative risk of arterial hypertension was in 2.38, 1.85 and 1.46 times higher in women with high anxiety, over first 5, 10 and 16 years of follow-up, respectively.

**Key words:** personal anxiety, relative risk, arterial hypertension.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com;

**Д.О. Панов**, канд. мед. наук, н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: dimitriy2004@inbox.ru;

**Е.А. Громова**, д-р мед. наук, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **И.В. Гагулин**, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

## **ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ НА РИСК РАЗВИТИЯ АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА ЗАПАДНОЙ СИБИРИ (ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА ОСНОВЕ ПРОГРАММЫ ВОЗ «MONICA – ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ»)**

В рамках программы ВОЗ «MONICA-psychosocial» в 1994 г. была обследована случайная репрезентативная выборка населения в возрасте 25-64 лет, жителей г. Новосибирска (n=1527). относительный риск развития артериальной гипертензии был в 2,38, 1,85 и 1,46 раз выше у лиц с высоким уровнем ЛТ, чем без, в течение 5, 10 и 16 лет соответственно.

**Ключевые слова:** личностная тревожность, относительный риск, артериальная гипертензия.

Исследования последних лет подтверждают тот факт, что психологический стресс и его эквиваленты – тревога, депрессия и сопутствующая реактивность симпатической нервной системы, могут играть важную роль в развитии артериальной гипертензии [1; 2]. Результаты работ, в которых показано пресорное действие тревоги на сердечно-сосудистую систему, поднимает интерес к этой проблеме. Современные научные изыскания по изучению связи тревоги с сердечно-сосудистыми заболеваниями (ССЗ) в основной массе выполнены в группах кардиологических больных и не раскрывают причинно-следственной связи.

Это послужило основой для изучения влияния личностной тревожности (ЛТ) на относительный риск развития артериальной гипертензии (АГ) в течение 16 лет в открытой популяции среди женщин.

**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 (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.

Уровень личностной тревожности изучали с помощью теста Спилберга (уровень ЛТ, подшкала «тревожность как свойство личности») [4]. При интерпретации показателей использовали следующие критерии: до 30 баллов – низкий уровень тревожности (НУТ), 31–44 балла – умеренный уровень (СУТ), 45 и более – высокий уровень тревожности (ВУТ). После исключения из исследования всех женщин с выявленной сердечно-сосудистой патологией на скрининге, в анализ были включены 560 женщин. В течение контрольного периода (1994–2010 гг.) в когорте были выявлены лица с впервые возникшей АГ (обследование, анализ медицинской документации, свидетельств о смерти). АГ определялась при уровне АД  $\geq 140/90$  мм рт.ст. и/или прием антигипертензивных препаратов.

Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS версия 11,5. Кокс-пропорциональная регрессионная модель использовалась для оценки относительного риска (HR) 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.

**Результаты и обсуждение:** Уровни ЛТ в открытой женской популяции 25–64 лет в 1994 г. составили – средний уровень личностной тревожности (СУТ) – 38,9%, высокий уровень личностной тревожности (ВУТ) – 60,4%.

За 16 летний период (1994–2010 гг.) относительный риск развития АГ в течение первых 5 лет наблюдения среди женщин 25–64 лет в группе с ВУТ, по сравнению с ее отсутствием был в 2,38 раз выше (95% ДИ=1,137–4,993;  $p < 0,05$ ). Через 10 лет HR развития АГ у женщин с ВУТ составил 1,85 (95% ДИ=1,075–3,194;  $p < 0,05$ ). С течением времени риск АГ продолжал линейно снижаться, и через 16 лет был в 1,46 выше у женщин 25–64 лет с ВУТ (95% ДИ=0,992–2,040;  $p < 0,05$ ).

По возрастным группам HR был статистически значим начиная с группы 45–54 лет у женщин с ВУТ, чем без в течение 10-летнего периода, достигая максимума в возрасте 55–64 лет. 16-летний риск АГ у женщин с ВУТ был достоверен только в возрасте 45–54 лет (HR – 3,82; ДИ=1,538–9,503;  $p < 0,01$ ).

Структура семейного положения в когорте женщин с АГ и ЛТ имела следующий вид: никогда не была замужем – 4,5%; замужем – 79,5%; разведена – 12,1%; вдова – 4,0%. Отмечены тенденции в увеличении частоты развития АГ среди замужних женщин с ВУТ в сравнении с одинокими, разведенными и вдовыми с ВУТ.

Структура уровня образования лиц с АГ и ЛТ была следующей: высшее образование – 29,9%; незаконченное высшее/средне-специальное – 36,2%; среднее образование – 23,7%; неза-

конченное среднее/начальное образование – 10,3%. Частота развития АГ была выше в группе женщин с высшим образованием в комбинации с ВУТ, в сравнении с теми, кто имел среднее образование и более низкий уровень тревоги ( $\chi^2=4,42$  df=1  $p < 0,05$ ).

Профессиональный статус в группах женщин с ЛТ и АГ составил: 0,9% – руководители высшего звена; 8,5% – руководители среднего звена; 10,8% – руководители; 16,9% – ИТР; 1,4% – рабочие тяжелого физического труда; 14,1% – рабочие среднего физического труда; 24,4% – рабочие легкого физического труда; 0,9% – учащиеся; 13,1% – пенсионеры; 8,9% – военнослужащие. Статистически достоверное увеличение частоты возникновения АГ наблюдалось среди руководителей с ВУТ ( $\chi^2=4,850$ , df=1,  $p=0,028$ ) и работниц легкого физического труда с ВУТ ( $\chi^2=5,172$ , df=1,  $p=0,023$ ) в сравнении с женщинами-военнослужащими с ВУТ. Частота АГ также была выше среди работниц инженерно-технических специальностей с ВУТ в сравнении с пенсионерами с СУТ ( $\chi^2=4,806$ , df=1,  $p=0,028$ ). Отмечены тенденции в увеличении частоты развития АГ среди женщин в категориях «руководитель», «средний и легкий физический труд» с ВУТ в сравнении с другими профессиональными группами с ВУТ и без.

Полученные результаты показывают высокую распространенность ЛТ в открытой женской популяции г. Новосибирска, где частота ВУТ составила 60,9%.

При наблюдении за женщинами с исходно нормальным уровнем АД в течение 16 лет показано увеличение риска АГ у тех лиц, кто имел высокие уровни тревожности в сравнении со средней и низкой ЛТ. Риск АГ был максимальным в течение первых 5 лет (HR=2,38) и постепенно снижался в течение всего периода наблюдения. Полученные данные подтверждаются результатами других авторов по исследованию риска АГ у женщин с тревогой [5; 6]. Повышенная активация гипоталамо-адреналовой и симпатической систем, а также хроническое побуждение к избеганию опасности в условиях высокой тревожности, отражает патогенетические пути развития АГ у женщин с ВУТ [1; 2].

У замужних женщин с ВУТ отмечены тенденции в увеличении частоты развивается АГ. Объясняется это тем, у замужних женщин бремя ответственности (ведение домашнего хозяйства) в условиях стресса в семье, дисбаланса ролевых функций на рабочем месте и в семье, снижает протективный эффект социальной и финансовой поддержки близкого окружения, уменьшает доступ к ассоциированному со здоровым стилем жизни поведению [7; 8].

Определено, что у женщин с высшим образованием в сочетании с ВУТ частота развития АГ выше, чем у лиц с более низким уровнем образования. Несмотря на то, что высокий уровень образования – протективный фактор в отношении заболеваемости и смертности от ССЗ у женщин [9; 10], это характерно для стран с высоким доходом [11]. В условиях социального неблагополучия высокие уровни ЛТ могут нивелировать превентивное действие образования на развитие ССЗ у женщин. В настоящем исследовании, увеличение частоты развития АГ отмечено среди женщин руководителей с ВУТ, среди которых доля имеющих высшее образование – высока. Наши предыдущие работы указывают на более высокую частоту ВУТ и других психологических расстройств в классе руководителей [12; 13].

Также установлено, что частота развития АГ выше среди работниц физического труда с ВУТ. Наличие дисбаланса усилия/награда в этом профессиональном классе (низкое жалование, утрата социального одобрения, и небольшое карьерное продвижение относительно требуемых к работе усилий) и угроза потери работы, как детерминанты стресса и напряжения на работе, ассоциированы с более высоким сердечно-сосудистым риском [14; 15].

**Заключение.** Распространенность ВУТ в открытой популяции среди женщин 25–64 лет – высока, и составляет 60,9%. Относительный риск развития АГ у женщин с ВУТ наиболее высок в течение первых 5 лет наблюдения – в 2,4 раз выше, чем у лиц с более низкими уровнями ЛТ; через 10 лет риск АГ был в 1,85 раз выше, и постепенно снижался к 16 года наблюдения, где HR развития АГ составил 1,46. Риск возникновения АГ выше у замужних женщин с ЛТ с высшим образованием в категории руководитель и физический труд.

## Библиографический список

- Alboni, P., Alboni, M. Psychosocial factors as predictors of atherosclerosis and cardiovascular events: contribution from animal models // *G Ital Cardiol (Rome)*. – 2006. – № 7(11).
- Buchholz, K., Schorz, U. et al. Emotional irritability and anxiety in salt-sensitive persons at risk for essential hypertension // *Psych. Med.* – 1999. – № 8(49).
- Gafarov, V., Panov, D., Gromova, E., et al. Trait anxiety, awareness, health attitudes and 16-year hazard ratio of acute cardiovascular disease in open female population in Russia // *International Journal of Medicine and Medical Sciences*. – 2014. – № 4(1).
- Гафаров, В.В. Личностная тревожность и 16-летний риск развития инфаркта миокарда и инсульта среди женщин 25-64 лет в открытой популяции / В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова [и др.] // *Мир науки, культуры, образования*. – 2009. – № 4(35).
- Jonas, B., Lando, J. Negative Affect as a Prospective Risk Factor for Hypertension // *Psychosomatic Medicine*. – 2000. – № 62.
- Markovitz, J., Matthews, K., Wing, R., et al. Psychological, biological and health behavior predictors of blood pressure changes in middle-aged women // *J Hypertens*. – 1991. – № 9(5).
- Orth-Gomér, K., Wamala, SP., Horsten, M., et al. Marital stress worsens prognosis in women with coronary heart disease: The Stockholm Female Coronary Risk Study // *JAMA*. – 2001. – № 285(10).
- Brook, JS., Brook, DW., Zhang, C. Psychosocial predictors of nicotine dependence in Black and Puerto Rican adults: a longitudinal study // *Nicotine Tob Res.* – 2008. – № 10(6).
- Kozakiewicz, K., Wojakowski, W., Michalewska-Włodarczyk, A. et al. Inverse correlation between socioeconomic status and risk of cardiovascular death // *European Heart Journal*. – 2008. – № 29 (Abstract Supplement).
- Honjo, K., Iso, H. Education, Social Roles, and the Risk of Cardiovascular Disease Among Middle-Aged Japanese Women // *Stroke*. – 2008. – № 39.
- Rosengren, A., Subramanian, SV., Islam, S. Education and risk for acute myocardial infarction in 52 high, middle and low-income countries: INTERHEART case-control study // *Heart*. – 2009. – № 95 (24).
- Gafarov, V., Voevoda, M., Gromova, E. et al. Genetic markers for trait anxiety as the risk factors for cardiovascular diseases (WHO-MONICA Program and MONICA-Psychosocial Subprogram) // *International Journal of Medicine and Medical Sciences*. – 2012. – № 2.
- Gafarov, V., Panov, D., Gromova, E., et al. The influence of depression on risk development of acute cardiovascular diseases in the female population aged 25-64 in Russia // *Int J Circumpolar Health*. – 2013. – V. 72.
- Kivimäki, M., Leino-Arjas, P., Luukkainen, R. Work stress and risk of cardiovascular mortality: prospective cohort study of industrial employees // *BMJ*. – 2002. – № 325(7377).
- Gallo, WT., Teng, HM., Falba, TA., et al. The impact of late career job loss on myocardial infarction and stroke: a 10-year follow up using the health and retirement survey // *Occup Environ Med.* – 2006. – № 63(10).

## Bibliography

- Alboni, P., Alboni, M. Psychosocial factors as predictors of atherosclerosis and cardiovascular events: contribution from animal models // *G Ital Cardiol (Rome)*. – 2006. – № 7(11).
- Buchholz, K., Schorz, U. et al. Emotional irritability and anxiety in salt-sensitive persons at risk for essential hypertension // *Psych. Med.* – 1999. – № 8(49).
- Gafarov, V., Panov, D., Gromova, E., et al. Trait anxiety, awareness, health attitudes and 16-year hazard ratio of acute cardiovascular disease in open female population in Russia // *International Journal of Medicine and Medical Sciences*. – 2014. – № 4(1).
- Gafarov, V.V. Lichnostnaya trevozhnost' i 16-letniy risk razvitiya infarkta miokarda i insul'ta sredi zhenshin 25-64 let v otkritoy populatsii / V.V. Gafarov, D.O. Panov, E.A. Gromova [i dr.] // *Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya*. – 2009. – № 4(35).
- Jonas, B., Lando, J. Negative Affect as a Prospective Risk Factor for Hypertension // *Psychosomatic Medicine*. – 2000. – № 62.
- Markovitz, J., Matthews, K., Wing, R., et al. Psychological, biological and health behavior predictors of blood pressure changes in middle-aged women // *J Hypertens*. – 1991. – № 9(5).
- Orth-Gomer, K., Wamala, SP., Horsten, M., et al. Marital stress worsens prognosis in women with coronary heart disease: The Stockholm Female Coronary Risk Study // *JAMA*. – 2001. – № 285(10).
- Brook, JS., Brook, DW., Zhang, C. Psychosocial predictors of nicotine dependence in Black and Puerto Rican adults: a longitudinal study // *Nicotine Tob Res.* – 2008. – № 10(6).
- Kozakiewicz, K., Wojakowski, W., Michalewska-Włodarczyk, A. et al. Inverse correlation between socioeconomic status and risk of cardiovascular death // *European Heart Journal*. – 2008. – № 29 (Abstract Supplement).
- Honjo, K., Iso, H. Education, Social Roles, and the Risk of Cardiovascular Disease Among Middle-Aged Japanese Women // *Stroke*. – 2008. – № 39.
- Rosengren, A., Subramanian, SV., Islam, S. Education and risk for acute myocardial infarction in 52 high, middle and low-income countries: INTERHEART case-control study // *Heart*. – 2009. – № 95 (24).
- Gafarov, V., Voevoda, M., Gromova, E. et al. Genetic markers for trait anxiety as the risk factors for cardiovascular diseases (WHO-MONICA Program and MONICA-Psychosocial Subprogram) // *International Journal of Medicine and Medical Sciences*. – 2012. – № 2.
- Gafarov, V., Panov, D., Gromova, E., et al. The influence of depression on risk development of acute cardiovascular diseases in the female population aged 25-64 in Russia // *Int J Circumpolar Health*. – 2013. – V. 72.
- Kivimäki, M., Leino-Arjas, P., Luukkainen, R. Work stress and risk of cardiovascular mortality: prospective cohort study of industrial employees // *BMJ*. – 2002. – № 325(7377).
- Gallo, WT., Teng, HM., Falba, TA., et al. The impact of late career job loss on myocardial infarction and stroke: a 10-year follow up using the health and retirement survey // *Occup Environ Med.* – 2006. – № 63(10).

Статья поступила в редакцию 20.07.14

УДК 616-055.2+616.1

**Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. THE EFFECT OF SLEEP DISTURBANCES ON BEHAVIORAL HABITS IN FEMALE POPULATION OF WORKING AGE AND 16 YEARS RISK OF STROKE IN RUSSIA/SIBERIA: MONICA-PSYCHOSOCIAL EPIDEMIOLOGICAL STUDY.** This is a longitudinal study of random representative sample of women aged 25-64, aimed to determine the influence of sleep disturbances on relative risk of stroke incidence from 1994 to 2010. Relative risk of stroke was 1.95 times higher in women with sleep disturbances compared to good sleep over 16 years of follow up.

**Key words:** sleep disturbances, relative risk, stroke.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com;  
**Д.О. Панов**, канд. мед. наук, н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **Е.А. Громова**, д-р мед. наук, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и

профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **И.В. Гагулин**, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

## ВЛИЯНИЕ НАРУШЕНИЙ СНА НА ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАСЕЛЕНИЯ РАБОТОСПОСОБНОГО ВОЗРАСТА И 16-ЛЕТНИЙ РИСК РАЗВИТИЯ ИНСУЛЬТА В РОССИИ/ СИБИРИ: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «MONICA-ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ»\*

В рамках когортного исследования репрезентативной выборки женщин в возрасте 25-64 лет, было изучено влияние нарушений сна на риск развития инсульта в период с 1994 по 2010 гг. Относительный риск развития инсульта был в 1,95 раз выше у женщин с нарушениями сна, в сравнении с хорошим сном, в течение 16 лет наблюдения.

**Ключевые слова:** нарушения сна, относительный риск, инсульт.

Высокая распространенность нарушений сна (НС) среди женского населения в развитых странах связана не только с состоянием здоровья, но имеет и огромный негативный экономический и профессиональный эффект [1; 2]. Недавние когортные исследования по изучению нарушений сна на риск инсульта [3] и, тот факт, что женщины подвержены НС чаще, чем мужчины [4], послужило основой для изучения распространенности и влияния НС на относительный риск развития инсульта в течение 16 лет в открытой популяции среди 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 скринингового 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 [6]. В рамках анкеты, представленной на самозаполнение, выделялись следующие градации сна: очень хороший, хороший, удовлетворительный, плохой, очень плохой сон. В течение периода наблюдения (1994 – 2010 гг.) в когорте было выявлено 35 случаев (6,3%) впервые возникшего инсульта (обследование, анализ медицинской документации и свидетельств о смерти).

Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS версия 11,5. Кокс-пропорциональная регрессионная модель использовалась для оценки относительного риска (HR) инсульта. Лица, имеющие в анамнезе ИБС и/или перенесшие цереброваскулярные события к началу исследования, не включались в анализ. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался критерий хи-квадрат ( $\chi^2$ ). Значения  $p < 0,05$  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%). При анализе распространенности НС в возрастных группах, установлено увеличение частоты НС с возрастом. В младшей возрастной группе женщин 25-34 лет распространенность НС составила 52%, в самой старшей 55-64 лет – 86,3% ( $\chi^2=18,66$  df=3  $p<0,001$ ).

Было определено взаимоотношение НС и отношение к курению, изменению питания, физическим нагрузкам. По отношению к курению среди лиц с высокими градациями НС отмечено наличие более низкой частоты «никогда не куривших» и тех, кто не хочет изменить своей привычке, и более высокой частоты «делавших безуспешные попытки изменить курение», чем при отсутствии НС (плохой сон – 63,4%, 2,8% и 5,6%; хороший сон – 67,1%, 6,6% и 0,7% соответственно;  $\chi^2=41,38$  df=20  $p<0,001$ ).

По отношению к питанию при высоких уровнях фактора НС видно увеличение числа лиц с ответами «я должен соблюдать диету, но этого не делаю», «я пытался соблюдать диету, но безуспешно», «я соблюдаю диету, но не регулярно» и снижение числа лиц, которые отвечают «что им не нужно соблюдать диету» (плохой сон – 34,1%, 15,1%, 16,4% и 27,4%; хороший сон – 22,6%, 13%, 12,3% и 47,3%, соответственно;  $\chi^2=33,88$  df=16  $p<0,01$ ). Лица с высокими градациями НС существенно чаще отвечают на вопрос «делаете ли Вы физзарядку, кроме производственной», что «они пытались ее делать, но безуспешно» и «физзарядка мне противопоказана», чем с хорошим сном (плохой сон – 27,9% и 4,4%; хороший сон – 18,7% и 0% соответственно;  $\chi^2=26,86$  df=16  $p<0,05$ ). В течение последнего года число лиц с НС, которые стали менее активными, более чем в 2 раз превышает таковое при хорошем сне и они сами осознают это (плохой сон – 33,8%, хороший сон – 15,4%;  $\chi^2=20,76$  df=8  $p<0,01$ ).

У женщин с нарушениями сна риск развития инсульта был почти в 2 раза выше, чем у лиц с хорошим сном (HR=1,95; 95% ДИ=1,01-3,79;  $p<0,05$ ); особенно в возрастной категории 45-54 лет, где риск развития инсульта в течение 16 лет был максимальным (HR = 4,32; 95% ДИ=1,57-11,91;  $p<0,01$ ).

Структура семейного положения в когорте женщин с НС и развившимся инсультом имела следующий вид: никогда не была замужем и вдова по 11,1%; замужем – 77,8%. Отмечена тенденция в увеличении частоты развития инсульта среди замужних женщин с НС в сравнении с хорошим сном.

Структура уровня образования лиц с инсультом и НС была следующей: незаконченное высшее/средне-специальное – 55,6%; среднее образование – 33,3%; незаконченное среднее/начальное образование – 11,1%. Отмечены тенденции в увеличении частоты инсульта среди лиц со средним образованием с НС в сравнении с хорошим сном.

Профессиональный статус в группе женщин с НС и инсультом составил: 11,1% – руководители; 22,2% – работницы тяжелого физического труда; 11,1% – работницы труда средней интенсивности; 33,3% – рабочие легкого физического труда; по 11,1% – пенсионеры и военнослужащие. Среди профессиональных групп тенденция увеличения частоты развития инсульта отмечена в категории работниц тяжелого физического труда с НС в сравнении с работниками среднего труда и пенсионерами, как с НС, так и без ( $\chi^2=2,903$  df=1  $p=0,088$ ).

Полученные результаты показывают высокую распространенность нарушений сна (65,3%) в открытой женской популяции г. Новосибирска. Наиболее высокая частота жалоб на сон отмечена в старшей возрастной группе, где НС составили более 80%. Подобная закономерность отмечают и зарубежные исследователи [7]. Согласно современным представлениям, на качество сна важно влияние оказывают фертильный возраст и гормональный статус. Репродуктивные гормоны имеют протективный эффект на ночное апноэ у женщин до наступления менопаузы [8].

Установлено, что НС ассоциированы с более высокой частотой курения в анамнезе и неуспешными попытками отказа от курения; низкой приверженностью к диете и недостаточной физической активностью. Расстройства сна вызывают различные нарушения качества жизни, которые могут даже переходить в хронические расстройства. Экономический вклад и использование сервиса по охране здоровья связанного с хронической бессонницей представляют клинический интерес и озвучивают об-

щественно значимую проблему. Седативные препараты (гипнотики) часто прописываются при бессоннице, но алкоголь и другие средства для сна используются лицами, страдающими от этого недуга, более часто, чем медикаменты [9].

В настоящем исследовании установлено значимое влияние НС на риск развития инсульта в женской популяции работоспособного возраста в России в течение длительного периода времени – 16 лет. Зарубежные проспективные исследования показывают, что лица с НС, обусловленные различными причинами (храп или недосыпание), имеют высокий риск развития инсульта [10].

Установлены тенденции, что инсульт 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 [11; 12].

Среди лиц с нарушениями сна и развившимся инсультом отсутствуют лица с высшим образованием. Также отмечены показатели в увеличении частоты развития инсульта в группе работник тяжелого физического труда. Известно, что распространенность НС чаще встречается среди женщин неблагоприятного социального класса [13]. Повторные задания и перегрузка на работе, характерные для не квалифицированного труда, прямо связаны с трудностями инициации и сохранения сна, а наличие хронической усталости приводит к неудовлетворенностью отдыхом во время сна и отсутствием восстанавливающих свойств сна [14, 15].

**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 инсульта. НС связаны с более высокой частотой инсульта среди замужних женщин в классе работников физического труда со средним уровнем образования.

\* Исследование поддержано грантом РГНФ № 14-06-00227.

#### Библиографический список

1. Durmer, J.S., Dinges, D.F. Neurocognitive consequences of sleep deprivation // *Seminars in Neurology*. – 2005. – № 25(1).
2. Ozminkowski, R., Wang, S., Trautman, H., et al. Estimating the cost burden of insomnia for health plans // *Journal of Managed Care Pharmacy*. – 2004. – № 10(5).
3. Redline, S., Yenokyan, G., Gottlieb, D.J. et al. Obstructive sleep apnea-hypopnea and incident stroke: the sleep heart health study // *Am J Respir Crit Care Med*. – 2010. – V. 182(2).
4. Ohayon, M. Epidemiology of insomnia: what we know and what we still need to learn // *Sleep Med Rev*. – 2002. – № 6(2).
5. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. — WHO Facsimile Urgent 3037 MRC. – 1988.
6. Гафаров, В.В. Нарушения сна, социальный градиент и риск артериальной гипертензии в открытой популяции среди женщин 25-64 лет г. Новосибирска / В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова // *Мир науки, культуры, образования*. – 2013. – № 1(38).
7. Bixler, E.O., Vgontzas, A.N., Lin, H.M., et al., Prevalence of sleep-disordered breathing in women: effects of gender // *Am J Respir Crit Care Med*. – 2001. – № 163 (3 Pt 1).
8. Tamanna, S., Geraci, S.A. Major sleep disorders among women: (women's health series) // *South Med J*. – 2013. – № 106(8).
9. Fetveit, A., Straand, J., Bjorvatn, B. Sleep disturbances in an arctic population: The Tromsø Study // *BMC Health Serv Res*. – 2008. – № 8.
10. Chen, J., Brunner, R., Ren, H. Sleep Duration and Risk of Ischemic Stroke in Postmenopausal Women // *Stroke*. – 2008. – № 39(12).
11. Гафаров, В.В., Гагулин, И., Громова, Е., et al. Sleep disorders in 45–69-year old population in Russia/Siberia (Epidemiology study) // *International Journal of Medicine and Medical Sciences*. – 2013. – Vol. 3(6).
12. 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).
13. Beck, F., Léon, C., Pin-Le Corre, S., et al. Sleep disorders: Sociodemographics and psychiatric comorbidities in a sample of 14,734 adults in France (Barometre santé INPES) // *Rev Neurol (Paris)*. – 2009. – Vol. 165(11).
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. – V. 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. Durmer, J.S., Dinges, D.F. Neurocognitive consequences of sleep deprivation // *Seminars in Neurology*. – 2005. – № 25(1).
2. Ozminkowski, R., Wang, S., Trautman, H., et al. Estimating the cost burden of insomnia for health plans // *Journal of Managed Care Pharmacy*. – 2004. – № 10(5).
3. Redline, S., Yenokyan, G., Gottlieb, D.J. et al. Obstructive sleep apnea-hypopnea and incident stroke: the sleep heart health study // *Am J Respir Crit Care Med*. – 2010. – V. 182(2).
4. Ohayon, M. Epidemiology of insomnia: what we know and what we still need to learn // *Sleep Med Rev*. – 2002. – № 6(2).
5. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. — WHO Facsimile Urgent 3037 MRC. – 1988.
6. Гафаров, В.В. Нарушения сна, социальный градиент и риск артериальной гипертензии в открытой популяции среди женщин 25-64 лет г. Новосибирска / В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова // *Мир науки, культуры, образования*. – 2013. – № 1(38).
7. Bixler, E.O., Vgontzas, A.N., Lin, H.M., et al., Prevalence of sleep-disordered breathing in women: effects of gender // *Am J Respir Crit Care Med*. – 2001. – № 163 (3 Pt 1).
8. Tamanna, S., Geraci, S.A. Major sleep disorders among women: (women's health series) // *South Med J*. – 2013. – № 106(8).
9. Fetveit, A., Straand, J., Bjorvatn, B. Sleep disturbances in an arctic population: The Tromsø Study // *BMC Health Serv Res*. – 2008. – № 8.
10. Chen, J., Brunner, R., Ren, H. Sleep Duration and Risk of Ischemic Stroke in Postmenopausal Women // *Stroke*. – 2008. – № 39(12).
11. Гафаров, В.В., Гагулин, И., Громова, Е., et al. Sleep disorders in 45–69-year old population in Russia/Siberia (Epidemiology study) // *International Journal of Medicine and Medical Sciences*. – 2013. – Vol. 3(6).
12. 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).
13. Beck, F., Léon, C., Pin-Le Corre, S., et al. Sleep disorders: Sociodemographics and psychiatric comorbidities in a sample of 14,734 adults in France (Barometre sante INPES) // *Rev Neurol (Paris)*. – 2009. – Vol. 165(11).
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. – V. 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 20.07.14

УДК 616-055.2+616.1

**Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. THE RELATIONSHIP OF SOCIAL SUPPORT WITH AWARENESS AND ATTITUDE TOWARDS THE HEALTH AND PREVENTIVE MAINTENANCE IN FEMALE POPULATION OF THE AGE OF 25-64 IN RUSSIA/SIBERIA: MONICA-PSYCHOSOCIAL EPIDEMIOLOGICAL STUDY.**

This is a longitudinal study of random representative sample of women aged 25-64, aimed to determine the relationship

of social support with awareness and attitude towards the health and preventive maintenance. Low social network and close contact levels associated with poor self-rated health and low awareness about the health, adverse lifestyle and high family and job stress levels in female population of the age of 25-64 in Russia/Siberia.

**Key words:** social support, attitude towards the health issues and preventive methods.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com;  
**Д.О. Панов**, канд. мед. наук, н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: dimitry2004@inbox.ru;  
**Е.А. Громова**, д-р мед. наук, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **И.В. Гагулин**, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ С ИНФОРМИРОВАННОСТЬЮ И ОТНОШЕНИЕМ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ И ПРОФИЛАКТИКЕ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ В РОССИИ/СИБИРИ: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «MONICA-ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ»

В рамках когортного исследования репрезентативной выборки женщин в возрасте 25-64 лет, была изучена связь социальной поддержки с информированностью и отношением к своему здоровью и профилактике. Низкие уровни социальных связей и близких контактов связаны с плохой самооценкой здоровья, низким уровнем информированности о своем здоровье, неблагоприятным поведенческим профилем и высокими уровнями стресса в семье и на рабочем месте в открытой популяции среди женщин 25-64 лет в России/Сибири.

**Ключевые слова:** социальная поддержка, отношение к вопросам здоровья и методам профилактики.

Несмотря на большое количество публикаций указывающих на значимое влияние социальной поддержки на объективные показатели здоровья населения [1], и высокую частоту ассоциаций низкой социальной поддержки (СП) с психосоциальными характеристиками [2; 3], неожиданно мало публикаций об ее распространенности в популяции и взаимосвязи с информированностью населения о своем здоровье и методах профилактики. Учитывая отсутствие подобных исследований в России, цель настоящего исследования было установить распространенность низких уровней близких контактов и социальных связей и взаимосвязь с информированностью и отношением к своему здоровью и методам профилактики 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 (MORPHY)» [4] 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 скринингового обследования включала регистрацию социально-демографических данных, включая семейное положение, уровень образования и профессию, и тестирование по психосоциальным методикам.

Социальная поддержка (СП) измерялась в начале исследования при помощи теста Беркман-Сим [5]; учитывался индекс близких контактов (ICC) и индекс социальных связей (SNI). Уровни индексов ICC и SNI оценивались как высокий, средний, низкий. С помощью анкеты «Знание и отношение к своему здоровью» было изучено: отношение к своему здоровью и профилактике сердечно-сосудистых заболеваний; отношение к курению, питанию и физической нагрузке; стресс на рабочем месте и в семье.

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:** 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 — 5,6%. Распространенность низких уровней социальных связей составила 77,7%, SNI-средний 2 — 19,8%, SNI-высокий — 2,5%. Распространенность уровней СП в возрастных группах была схожей, что отражается в отсутствии статистически достоверных различий.

Была изучена взаимосвязь социальной поддержки и отношения к своему здоровью, его профилактическим проверкам, медицинской помощи, профилактике болезней. Со снижением уровня близких контактов отмечается тенденция в увеличении негативных оценок здоровья «болен» и снижается «здоров» (ICC-низкий — 14,5% и 11,2%; ICC-высокий — 7,1% и 17,9% соответственно); для SNI таких различий нет. Тенденция увеличения жалоб на свое здоровье заметна при самых низких значениях индексов (ICC-низкий — 90,1%; SNI-низкий — 90,3%). В условиях низкой социальной поддержки женщины читают, что заботятся о своем здоровье явно недостаточно (ICC-низкий — 73%,  $p > 0,05$ ; SNI-низкий — 73,4%,  $\chi^2 = 19,37$  df=6  $p < 0,01$ ).

Большинство женщин с низкими индексами ICC и SNI отмечают высокую «возможность заболеть в течение ближайших 5-10 лет» (ICC-низкий — 59,2%,  $\chi^2 = 12,23$  df=4  $p < 0,05$ ; SNI-низкий — 57,4%,  $\chi^2 = 20,11$  df=6  $p < 0,01$ ).

При ответе на вопрос «если на работе Вы почувствовали себя не совсем хорошо, что Вы делаете?» женщины с низкими ICC и SNI чаще прекращают работу и обращаются к врачу (ICC-низкий — 17,7%, ICC-высокий — 3,6%,  $p > 0,05$ ; SNI-низкий — 16%,

SNI-высокий — 0%,  $\chi^2 = 12,76$  df=6  $p < 0,05$ ). Но 44% лиц с низким SNI не считают препятствием грипп или подъем температуры и продолжают работать. По отношению к профилактической проверке своего здоровья — при всех уровнях ICC и SNI в большинстве случаев все согласны, что она полезна.

Лица с низкими ICC и SNI менее склонны менять свою специальность, а при высоких уровнях — наоборот (ICC-низкий — 42,4%, ICC-высокий — 60,7%; SNI-низкий — 43,9%, SNI-высокий — 57,1%). При низких индексах ICC и SNI отмечается: тенденция реже выполнять дополнительную работу (ICC-низкий — 34,5%, ICC-высокий — 48,2%; SNI-низкий — 30,3%, SNI-высокий — 50%); меньше доля тех, кому нравится их работа (ICC-низкий — 44,8%,

ICC-высокий – 55,3%; SNI-низкий – 47,1%, SNI-высокий – 71,4%); оценка своей ответственности на работе как «незначительная», чем с высоким ICC (11,8% и 7,7%, соответственно), а с низким SNI реже имеется показатель «высокая» и «очень высокая» ответственность (SNI-низкий – 34,9% и 6,6%; SNI-высокий – 42,8% и 14,3%); чаще снижение уровня трудоспособности в течение года (ICC-низкий – 36,9%, ICC-высокий – 17,9%,  $p > 0,05$ ; SNI-низкий – 36,7%, SNI-высокий – 21,4%,  $\chi^2 = 17.43$  df=9  $p < 0,05$ ); реже возможность расслабиться и отдохнуть после обычного рабочего дня (ICC-низкий – 15,2%, ICC-высокий – 22,2%; SNI-низкий – 17%, SNI-высокий – 21,4%).

Изучение социальной поддержки и стресса в семье указывает на то, что почти с одинаковой частотой тяжело болел или умер кто-либо из ближайших родственников в течение последнего года при различных уровнях ICC и SNI. С ростом уровней социальной поддержки отмечена тенденция в снижении изменений в семейном положении (ICC-низкий – 17,9%, ICC-высокий – 3,7%; SNI-низкий – 15,8%, SNI-высокий – 0%); вместе с этим чаще происходят конфликты в семье (ICC-низкий – 55,6%, ICC-высокий – 67,9%,  $\chi^2 = 13.66$  df=6  $p < 0,05$ ; SNI-низкий – 57,3%, SNI-высокий – 78,6%;  $p > 0,05$ ). Не было существенных различий в ответах на вопрос «Мешает ли Вам что-либо отдохнуть дома?», ответы «да-нет» встречались с одинаковой частотой.

Было определено взаимоотношение социальной поддержки и поведенческих характеристик (отношение к курению, изменению питания, физическим нагрузкам). По отношению к курению среди женщин с низкими индексами ICC и SNI, отмечена тенденция в уменьшении доли лиц «никогда не куривших», и резком увеличении «курю, но бросаю» и «пытался изменить курение, но безуспешно» (ответ «никогда не курил»: ICC-низкий – 72,5%, ICC-высокий – 78,1%; SNI-низкий – 66,9%, SNI-высокий – 92,9%); имеют слабую мотивацию в пользу снижения интенсивности курения (ответ «курю меньше, чем год назад»: ICC-низкий – 19,8%, ICC-высокий – 28,6%; SNI-низкий – 25%, SNI-высокий – 100%).

По отношению к питанию видна тенденция среди женщин с низкими индексами ICC и SNI, где реже стараются придерживаться диеты, чем при высоких уровнях социальной поддержки (ICC-низкий – 23%, ICC-высокий – 29,6%; SNI-низкий – 21,4%, SNI-высокий – 42,9%).

По отношению к физической активности отмечена тенденция для женщин с низкими уровнями социальной поддержки, которые в 3 раза реже отвечают, что «делают физзарядку регулярно» как для ICC, так и SNI; с этим связано снижение доли лиц, которые, как показано в таблице 2, активно проводят досуг

(ICC-низкий – 19,9%, ICC-высокий – 35,6%,  $p > 0,05$ ; SNI-низкий – 23,6%, SNI-высокий – 28,6%,  $\chi^2 = 16.93$  df=6  $p < 0,05$ ).

В России/Сибири (г. Новосибирск) среди женщин 25-64 лет в открытой популяции распространенность низких уровней СП (ICC и SNI) очень высока, и составляет 57.1% и 77.7% соответственно.

Установлено, что со снижением уровней СП снижается самооценка здоровья, увеличивается количество жалоб на здоровье. Женщины с низкими индексами ICC и SNI, чаще отмечают возможность «...заболеть серьезной болезнью в течение 5-10 лет», продолжают работать при гриппе и лихорадке, но при этом считают, что недостаточно заботятся о своем здоровье. Все это говорит о недостаточной информированности женского населения о своем здоровье, что согласуется с мнением других авторов [6; 7]. Согласно современным исследованиям, низкая грамотность населения в сфере здравоохранения снижает эффективное использование медицинских ресурсов [8]. Следует отметить, информированность о здоровье связана с частотой контактов с семьей, друзьями или окружением [9].

Определены высокие уровни стресса в семье и на рабочем месте у женщин с низкими уровнями ICC и SNI. Известно, что у женщин с ССЗ трудоспособного возраста стресс в семье влияет на социальные связи: уменьшает социальную интеграцию, снижает чувство принадлежности и осознанную поддержку [10]. Недавние зарубежные исследования показали, что развитие ролевого конфликта семья-работа (карьера), как источника дистресса, достоверно ассоциировано с утратой социальной поддержки со стороны близких родственников и сослуживцев [11].

В нашем исследовании низкие уровни ICC и SNI связаны с отрицательными поведенческими привычками и отсутствием их изменений (низкой: частотой ухода от курения, физической активностью, приверженностью к диете), что согласуется с мнением других авторов [12]. Необходимостью хорошо развитой социальной сети, обусловлена тем фактом, что высокие уровни СП могут снижать влияние негативных аффектов и психосоциальных факторов на неблагоприятное по отношению к здоровью поведение (курение, алкоголь, питание) [13].

**Заключение.** Распространенность низких уровней социальных связей и близких контактов в открытой популяции среди женщин 25-64 лет очень высока, и составляет 57.1% и 77.7%, соответственно. Низкие уровни СП (ICC и SNI) связаны с плохой самооценкой здоровья, низким уровнем информированности о своем здоровье, неблагоприятным поведенческим профилем и высокими уровнями стресса в семье и на рабочем месте в открытой популяции среди женщин 25-64 лет в России/Сибири.

#### Библиографический список

- Gafarov, V., Panov, D., Gromova, E., et al.. The influence of social support on risk of acute cardiovascular diseases in female population aged 25-64 in Russia // *Int J Circumpolar Health*. – 2013. – V. 72.
- Chien, LY., Tai, CJ., Yeh, MC. Domestic decision-making power, social support, and postpartum depression symptoms among immigrant and native women in Taiwan // *Nurs Res*. – 2012. – № 61(2).
- Hegde, S., Latha, KS, Bhat, SM., et al. Postpartum Depression: Prevalence and Associated Factors among Women in India // *J Women's Health, Issues & Care*. – 2012. – № 1.
- MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. — WHO Facsimile Urgent 3037 MRC. – 1988.
- Гафаров, В.В. Социальная поддержка и риск инфаркта миокарда в открытой популяции среди женщин 25-64 лет г. Новосибирска / В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова // *Мир науки, культуры, образования*. – 2013. – № 1(38).
- Knesebeck, O., Geyer, S. Emotional support, education and self-rated health in 22 European countries // *BMC Public Health*. – 2007. – № 7.
- Finch, BK., Vega, WA. Acculturation stress, social support, and self-rated health among Latinos in California // *J Immigr Health*. – 2003. – № 5(3).
- Rowlands, G., Mehay, A., Hampshire, S., et al. Characteristics of people with low health literacy on coronary heart disease GP registers in South London: a cross-sectional study // *BMJ Open*. – 2013. – № 3.
- Redondo-Sendino, A., Guallar-Castillyn, P. Relationship between social network and hypertension in older people in Spain // *Rev Esp Cardiol*. – 2005. – № 58(11).
- Blom, M., Janszky, I., Balog, P. Social relations in women with coronary heart disease: the effects of work and marital stress // *J Cardiovasc Risk*. – 2003. – № 10(3).
- Ad6m, S. High prevalence of work-family conflict among female physicians: lack of social support as a potential antecedent // *Jour Orvosi Hetilap Szerkeszt6s6ge*. □ A–T=A–□2009. – № 150(50).
- Piwonski, J., Piwonska, A., Drygas, W. Do negative psychosocial risk factors influence the person's behaviour to more unhealthy? The results of National multicenter health survey (WOBASZ) // *European Heart Journal*. – 2009. – № 30 (Abstr Suppl).
- Allen, J., Markovitz, J., Jacobs, Jr. Social support and health behavior in hostile black and white men and women in CARDIA. Coronary Artery Risk Development in Young Adults // *Psychosom Med*. – 2001. – № 63(4).

#### Bibliography

- Gafarov, V., Panov, D., Gromova, E., et al.. The influence of social support on risk of acute cardiovascular diseases in female population aged 25-64 in Russia // *Int J Circumpolar Health*. – 2013. – V. 72.
- Chien, LY., Tai, CJ., Yeh, MC. Domestic decision-making power, social support, and postpartum depression symptoms among immigrant and native women in Taiwan // *Nurs Res*. – 2012. – № 61(2).

3. Hegde, S., Latha, KS, Bhat, SM., et al. Postpartum Depression: Prevalence and Associated Factors among Women in India // J Women's Health, Issues & Care. – 2012. – № 1.
4. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. — WHO Facsimile Urgent 3037 MRC. – 1988.
5. Gafarov, V.V. Social'naya podderzhka i risk infarkta miokarda v otkrytoy populjacii sredi zhenshin 25-64 let g. Novosibirsk / V.V. Gafarov, D.O. Panov, E.A. Gromova, I.V. Gagulin, A.V. Gafarova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 1(38).
6. Knesebeck, O., Geyer, S. Emotional support, education and self-rated health in 22 European countries // BMC Public Health. – 2007. – № 7.
7. Finch, BK., Vega, WA. Acculturation stress, social support, and self-rated health among Latinos in California // J Immigr Health. – 2003. – № 5(3).
8. Rowlands, G., Mehay, A., Hampshire, S., et al. Characteristics of people with low health literacy on coronary heart disease GP registers in South London: a cross-sectional study // BMJ Open. – 2013. – № 3.
9. Redondo-Sendino, A., Guallar-Castillon, P. Relationship between social network and hypertension in older people in Spain // Rev Esp Cardiol. – 2005. – № 58(11).
10. Blom, M., Janszky, I., Balog, P. Social relations in women with coronary heart disease: the effects of work and marital stress // J Cardiovasc Risk. – 2003. – № 10(3).
11. Adam, S. High prevalence of work-family conflict among female physicians: lack of social support as a potential antecedent // Jour Orvosi Hetilap Szerkesztosege. – 2009. – № 150(50).
12. Piwonski, J., Piwonska, A., Drygas, W. Do negative psychosocial risk factors influence the person's behaviour to more unhealthy? The results of National multicenter health survey (WOBASZ) // European Heart Journal. – 2009. – № 30 (Abstr Suppl).
13. Allen, J., Markovitz, J., Jacobs, Jr. Social support and health behavior in hostile black and white men and women in CARDIA. Coronary Artery Risk Development in Young Adults // Psychosom Med. – 2001. – № 63(4).

Статья поступила в редакцию 20.07.14

УДК 616-055.2+616.1

**Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. INFLUENCE OF SOCIAL SUPPORT AS JOB AND FAMILY STRESS-RELATED VARIABLE ON RISK OF AN ARTERIAL HYPERTENSION IN FEMALE POPULATION OF THE AGE OF 25-64 IN RUSSIA/SIBERIA: MONICA-PSYCHOSOCIAL EPIDEMIOLOGICAL STUDY.**

This is a longitudinal study of random representative sample of women aged 25-64, aimed to determine the influence of social support on relative risk of an arterial hypertension incidence from 1994 to 2010. Relative risk of arterial hypertension was 2.0, 1.93 and 1.42 times that higher in women with low indices of close contacts over 5, 10 and 16 years, respectively; it were 1.88 and 1.58 times higher for social networks over 10 and 16 years, respectively.

**Key words:** social support, relative risk, arterial hypertension.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, зав. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com;

**Д.О. Панов**, канд. мед. наук, н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: dimitriy2004@inbox.ru;

**Е.А. Громова**, д-р мед. наук, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, Новосибирск; **И.В. Гагулин**, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, Новосибирск; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

## **ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ КАК АССОЦИИРОВАННОЙ СО СТРЕССОМ В СЕМЬЕ И НА РАБОТЕ ПЕРЕМЕННОЙ НА РИСК РАЗВИТИЯ АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ В РОССИИ/ СИБИРИ: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «MONICA-ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ»**

В рамках когортного исследования репрезентативной выборки женщин в возрасте 25-64 лет, было изучено влияние социальной поддержки на риск развития артериальной гипертензии в период с 1994 по 2010 гг. Риск развития артериальной гипертензии был в 2,0, 1,93 и 1,42 раза выше у женщин с низкими индексами близких контактов к 5, 10 и 16 годам наблюдения соответственно; для социальных связей риск составил 1.88 и 1.58 для 10 и 16 лет проспективного наблюдения, соответственно.

**Ключевые слова:** социальная поддержка, относительный риск, артериальная гипертензия.

Недавние исследования показали, что низкая СП в общей популяции чаще встречается среди женщин, чем мужчин, при этом низкая СП независимо от других факторов связана с более высокой распространенностью артериальной гипертензии (АГ) в женской популяции 20-74 лет [1; 2]. Учитывая отсутствие подобных исследований в России, цель настоящего исследования было установить влияние низких уровней близких контактов и социальных связей на относительный риск развития АГ 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 «МОНИ-

КА психосоциальная (MOPSY)» [3] 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 скринингового обследования включала регистрацию социально-демографических данных, включая семейное положение, уровень образования и профессию, и тестирование по психосоциальным методикам.

Социальная поддержка (СП) измерялась в начале исследования (1994 г) при помощи теста Беркман-Сим [4]; учитывал-



ся индекс близких контактов (ICC) и индекс социальных связей (SNI). Уровень индексов ICC и SNI оценивались как высокий, средний, низкий. С помощью анкеты «Знание и отношение к своему здоровью» предусмотренной протоколом MOPSY были изучены: стресс на рабочем месте и в семье.

После исключения из исследования всех женщин с выявленной сердечно-сосудистой патологией на скрининге, в анализ были включены 560 женщин. В течение контрольного периода (1994 – 2010 гг.) в когорте были выявлены лица с впервые возникшей АГ (обследование, анализ медицинской документации, свидетельства о смерти). АГ определялась при уровне АД  $\geq 140/90$  мм рт.ст. и/или прием антигипертензивных препаратов.

Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS версия 11.5. Кокс-пропорциональная регрессионная модель использовалась для оценки относительного риска (HR) 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.

**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%.

В течение 16 лет у 67,5% ( $n=378$ ) женщин развилась АГ. Частоты развития АГ в когорте женщин линейно увеличивались с возрастом; выраженный рост частоты впервые возникшей АГ отмечен среди лиц в возрастных группах старше 35 лет, а в самой старшей категории 55-64 лет (на момент скрининга) частота развития АГ составила 82,4% ( $\chi^2=27,833$  df=1  $p<0,001$ ).

В первые 5 лет с момента скрининга у лиц с низким ICC риск развития АГ был в 2,01 раз выше, в сравнении со средним и высоким ICC (95% ДИ=1,025-3,938;  $p<0,05$ ). У женщин с низкими значениями SNI риск АГ в течение 5 лет не дал статистически значимых результатов. Через 10 лет от момента скрининга HR развития АГ у женщин с низким ICC составил 1,93 (95% ДИ=1,138-3,261;  $p<0,05$ ). Среди женщин 55-64 лет с низким ICC риск АГ был в 5 раз выше, в сравнении с более высокими уровнями близких контактов в той же возрастной категории (HR=5,022; 95% ДИ=1,292-19,512;  $p<0,05$ ). У женщин 25-64 лет с низким значением SNI HR развития АГ, через 10 лет после скрининга, составил 1,88 (95% ДИ=1,090-3,255;  $p<0,05$ ) и достигал наиболее высокого значения (HR=6,67; 95% ДИ=1,090-3,255;  $p<0,05$ ) в самой старшей возрастной группе – 55-64 лет. Риск развития АГ через 16 лет у женщин 25-64 лет с низким ICC составил 1,42 (95% ДИ=0,992-2,040;  $p=0,05$ ). В зависимости от возраста, HR АГ был выше в самой молодой возрастной категории – 2,08 (95% ДИ=1,136-3,794;  $p<0,05$ ). У лиц с низким SNI риск АГ был выше в 1,58 раз, в сравнении с более высокими значениями SNI (95% ДИ=1,110-2,274;  $p<0,01$ ); а в группе женщин 25-34 лет риск АГ имел наибольшее значение – 2,05 (95% ДИ=1,138-3,682;  $p<0,01$ ).

Структура семейного положения в когорте женщин с развившейся АГ и низким ICC имела следующий вид: никогда не была замужем – 4,6%; замужем – 74,8%; разведена – 14,6%; вдова – 6%. При изучении взаимосвязи стресса в семье у женщин с развившейся АГ и низкими уровнями близких контактов установлено, что доля лиц с низким индексом близких контактов была выше при высоком уровне стресса в семье, чем при его отсутствии (66,3% и 54,5%, соответственно,  $\chi^2=4,737$  df=1  $p<0,05$ ).

Структура профессионального статуса в группах женщин с АГ и низким ICC составила: 0,7% – руководители высшего звена, 7,6% – руководители среднего звена, 12,4% – руководители, 15,2% – ИТР, 15,2% – работники тяжелого и среднего физического труда, 22,8% – легкий физический труд, 1,4% – студенты,

15,9% – пенсионеры, 9% – военнослужащие. В отношении взаимосвязи стресса на рабочем месте среди лиц с развившейся АГ, установлено значимое превалирование женщин с низким и средним индексами ICC и высоким стрессом на работе (более, чем в три раза) над лицами с высоким уровнем близких контактов без стресса ( $\chi^2=5,981$  df=1  $p<0,05$  и  $\chi^2=4,794$  df=1  $p<0,05$ ; для низкого и среднего ICC, соответственно).

У женщин с АГ и низким SNI семейное положение имело следующую структуру: никогда не была замужем – 6,5%; замужем – 72,4%; разведена – 14,5%; вдова – 6,5%. При высоком уровне стресса в семье, среди женщин с АГ, распространенность низких индексов социальных связей достигает 84%, и эти различия достоверны при сравнении с более высокими индексами SNI ( $\chi^2=6,034$  df=1  $p=0,014$ ).

Профессиональный статус в группах женщин с АГ и низким SNI составил: 6,6% – руководители среднего звена, 14,3% – руководители, 13,2% – ИТР, 18,7% – работники тяжелого и среднего физического труда, 26,4% – легкий физический труд, 1,1% – студенты, 11% – пенсионеры, 8,8% – военнослужащие. Большинство женщин с АГ, испытывающих выраженный стресс на рабочем месте, имеют уровень социальных связей ниже среднего (низкий SNI-32,3%; средний-1 SNI -50,5%;  $\chi^2=4,046$  df=1  $p=0,044$ ).

В России/Сибири (г. Новосибирск) среди женщин 25-64 лет в открытой популяции распространенность низких уровней СП (ICC и SNI) очень высока, и составляет 57,1% и 77,7% соответственно.

Выявлено значимое влияние низких уровней СП на риск развития АГ в женской популяции работоспособного возраста в России/Сибири. Полученные данные находят подтверждение в других немногочисленных исследованиях, где наличие СП выступает протективным фактором в снижении и контроле артериального давления [5, 6] и является предиктором сохранения здоровья [7].

На основании полученных нами результатов можно констатировать, что среди замужних женщин с низкими индексами ICC и SNI чаще развивается АГ. Это обусловлено более высокими уровнями стресса в семье в этой группе в сравнении с разведенными и вдовами, что согласуется с мнением других авторов [8; 9] и нашими предыдущими исследованиями [10; 11].

Установлено преобладание женщин с низкими уровнями СП и развившейся АГ среди руководителей и в группе легкого физического труда. Недавние исследования также указывают на высокую заболеваемость АГ в группе «белых воротничков» и руководителей различного уровня, объясняя это более редким проведением профилактических осмотров в этой профессиональной группе, не требующей специальной подготовки, как для других профессий [12]. Вместе с этим современные исследования показывают, что различные служебные препятствия на рабочем месте, ассоциированные с высоким уровнем стресса достоверно связаны с АГ у женщин, и даже в большей степени, чем у мужчин [13].

**Заключение.** Распространенность низких уровней социальных связей и близких контактов в открытой популяции среди женщин 25-64 лет очень высока, и составляет 57,1% и 77,7%, соответственно. В течение 16 лет в открытой популяции среди женщин 25-64 лет в России/Сибири низкие уровни СП (ICC и SNI) значительно увеличивают относительный риск развития АГ, особенно в старшей возрастной группе. Риск АГ максимален в первые 5 лет и был в 2 раза выше для женщин с низкой СП, постепенно снижаясь к 16 года наблюдения. Низкие уровни СП (ICC и SNI), приводящие к развитию АГ, связаны с семейным положением «замужем»; профессиональным статусом «руководитель», «работник физического труда»; высоким уровнем стресса в семье и на работе.

#### Библиографический список

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. Piwonski, J., Piwonska, A., Zdrojewski, T. Do psychosocial risk factors influence the prevalence of hypertension and other classical cardiovascular risk factors in Polish general population? // The Eur. Jour. of Cardiovasc. Prev. and Rehabil. – 2011. – № 18 (Abstr. Suppl. 1).
3. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. – WHO Facsimile Urgent 3037 MRC. – 1988
4. 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. – Т. 26(3).
5. Redondo-Sendino, A., Guallar-Castillyn, P. Relationship between social network and hypertension in older people in Spain // Rev Esp Cardiol. – 2005. – № 58(11).

6. Rodriguez, C., Burg, M., Meng, J., et al. Effect of Social Support on Nocturnal Blood Pressure Dipping // Psychosomatic Medicine. – 2008. – № 70 (1).
7. Israel, B., Farquhar, S., Schulz, A., et al. The Relationship between Social Support, Stress, and Health among Women on Detroit's East Side // Health Educ Behav. – 2002. – № 29 (3).
8. 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.
9. Peterson, H., Prescott, E. Social network and the risk of stroke: findings from the Copenhagen City Heart Study // EuroPrevent. – 2009. – Abstract book.
10. Гафаров, В.В. Социальная поддержка и риск инфаркта миокарда в открытой популяции среди женщин 25-64 лет г. Новосибирска // В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1(38).
11. Gafarov, V., Panov, D., Gromova, E., et al. The influence of social support on risk of acute cardiovascular diseases in female population aged 25-64 in Russia // Int J Circumpolar Health. – 2013. – V. 72.
12. Maksimov, S., Artamonova, G. Modeling of arterial hypertension's risk in occupational groups // Russian Open Medical Journal. – 2013. 2 (1).
13. Radi, S., Lang, T., Lauwers-Cances, V., et al. Job constraints and arterial hypertension: different effects in men and women: the IHPAF II case control study // Occup Environ Med. – 2005. – № 62(10).

## 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. Piwonski, J., Piwonska, A., Zdrojewski, T. Do psychosocial risk factors influence the prevalence of hypertension and other classical cardiovascular risk factors in Polish general population? // The Eur. Jour. of Cardiovase. Prev. and Rehabil. – 2011. – № 18 (Abstr.Suppl. 1).
3. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. – WHO Facsimile Urgent 3037 MRC. – 1988
4. Gafarov, V.V. Rasprostranennost' psichosotsialnykh faktorov v zhenskoy populatsii 25-64 let i ikh svyaz' s arterial'noy gipertenziej // V.V. Gafarov, E.A. Gromova, D.O. Panov, I.V. Gagulin // SMZh Tomsk. – 2011. – T. 26(3).
5. Redondo-Sendino, A., Guallar-Castillon, P. Relationship between social network and hypertension in older people in Spain // Rev Esp Cardiol. – 2005. – № 58(11).
6. Rodriguez, C., Burg, M., Meng, J., et al. Effect of Social Support on Nocturnal Blood Pressure Dipping // Psychosomatic Medicine. – 2008. – № 70 (1).
7. Israel, B., Farquhar, S., Schulz, A., et al. The Relationship between Social Support, Stress, and Health among Women on Detroit's East Side // Health Educ Behav. – 2002. – № 29 (3).
8. 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.
9. Peterson, H., Prescott, E. Social network and the risk of stroke: findings from the Copenhagen City Heart Study // EuroPrevent. – 2009. – Abstract book.
10. Gafarov, V.V. Social'naya podderzhka i risk infarkta miokarda v otkrytoy populatsii sredi zhenshin 25-64 let g. Novosibirsk / V.V. Gafarov, D.O. Panov, E.A. Gromova, I.V. Gagulin, A.V. Gafarova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 1(38).
11. Gafarov, V., Panov, D., Gromova, E., et al. The influence of social support on risk of acute cardiovascular diseases in female population aged 25-64 in Russia // Int J Circumpolar Health. – 2013. – V. 72.
12. Maksimov, S., Artamonova, G. Modeling of arterial hypertension's risk in occupational groups // Russian Open Medical Journal. – 2013. 2 (1).
13. Radi, S., Lang, T., Lauwers-Cances, V., et al. Job constraints and arterial hypertension: different effects in men and women: the IHPAF II case control study // Occup Environ Med. – 2005. – № 62(10).

Статья поступила в редакцию 20.07.14

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 STROKE IN FEMALE POPULATION AGED 25-64 IN NOVOSIBIRSK: MONICA-PSYCHOSOCIAL EPIDEMIOLOGICAL STUDY.

This is a longitudinal study of random representative sample of women aged 25-64, aimed to determine the influence of social support on a relative risk of stroke incidence from 1994 to 2010. Over 16 years a relative risk of stroke was 4.1 times and 2.72 times that higher in women with low indices of close contacts and social networks, respectively.

**Key words:** social support, relative risk, stroke.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, зав. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com;  
**Д.О. Панов**, канд. мед. наук, н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: dimitriy2004@inbox.ru;  
**Е.А. Громова**, д-р мед. наук, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **И.В. Гагулин**, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

## СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА И РИСК ИНСУЛЬТА В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ Г. НОВОСИБИРСКА: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «MONICA-ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ»

В рамках когортного исследования репрезентативной выборки женщин в возрасте 25-64 лет, было изучено влияние социальной поддержки на риск развития инсульта в период с 1994 по 2010 гг. В течение 16 лет относительный риск развития инсульта был в 4.1 раз и 2.72 раз выше у женщин с низкими индексами близких контактов и социальных связей, соответственно.

**Ключевые слова:** социальная поддержка, относительный риск, инсульт.

Известно, что женщины испытывают более высокую потребность в социальной принадлежности, чем мужчины, а социальная депривация и утрата социальной поддержки у них связана с более выраженным атеросклерозом [1; 2]. Современные исследования показали, что социальная изоляция ассоциируется с увеличением сердечно-сосудистой заболеваемости и общей смертности [3; 4]. Отсутствие отечественных проспективных исследований послужило основой для изучения распространенности и влияния низких уровней близких контактов и социальных связей на относительный риск развития инсульта 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. Выборка формировалась на основе избирательных списков граждан с использованием таблиц случайных чисел. Отклик на исследование 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.

Социальная поддержка (СП) измерялась в начале исследования (1994 г) при помощи теста Беркман-Сим [6]; учитывался индекс близких контактов (ICC) и индекс социальных связей (SNI). Уровень индексов ICC и SNI оценивались как высокий, средний, низкий. В течение периода наблюдения (1994–2010 гг.) в когорте было выявлено 35 случаев (6,3%) впервые возникшего инсульта (обследование, анализа медицинской документации и свидетельств о смерти).

Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS версия 11,5. Кокс-пропорциональная регрессионная модель использовалась для оценки относительного риска (HR) с учетом различного временного интервала. Лица, имеющие в анамнезе ИБС и/или перенесшие инсульт 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:** 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 изучении влияния низкой СП на относительный риск инсульта получены следующие результаты. При низком индексе ICC HR развития инсульта среди женщин 25-64 лет был в 4,1 раз выше (95%ДИ=1,193-14,055;  $p < 0,05$ ), чем при более высоких уровнях ICC; HR развития инсульта у лиц с низким SNI был в 2,72 раз выше (95% ДИ=1,094-6,763;  $p < 0,05$ ), в сравнении с более высокими уровнями SNI.

Структура семейного положения в когорте женщин с инсультом и низким ICC имела следующий вид: никогда не была замужем – 15,8%; замужем – 78,9%; разведена – 5,3%; вдова – 0%. У женщин с инсультом и низким SNI семейное положение имело следующую структуру: никогда не была замужем – 13%; заму-

жем – 73,9%; разведена – 8,7%; вдова – 4,3%. Частота развития инсульта среди замужних женщин с низким ICC была выше в сравнении с более высоким ICC ( $\chi^2=3,95$  df=1  $p < 0,05$ ). Отмечены тенденции увеличения частоты инсульта среди замужних женщин с низким SNI.

У женщин с инсультом и низким ICC структура образования была следующей: высшее образование – 10,5%; незаконченное высшее/средне-специальное – 36,8%; среднее образование – 31,6%; незаконченное среднее/начальное образование – 21,1%. Структура уровня образования лиц с инсультом и низким SNI была следующей: высшее образование – 13%; незаконченное высшее/средне-специальное – 43,5%; среднее образование – 26,1%; незаконченное среднее/начальное образование – 17,4%. Среди женщин со средне-специальным образованием и низким ICC/SNI отмечалась тенденция в более высокой частоте инсульта, в сравнении с более высокими индексами ICC/SNI.

Профессиональный статус в группах женщин с инсультом и низким ICC составил: 5,3% – руководители среднего звена, 15,8% – руководители, 10,5% – ИТР, 15,8% – работники тяжелого и легкого физического труда, 21,1% – средний физический труд, 5,3% – пенсионеры, 10,5% – военнослужащие. Профессиональный статус в группах женщин с инсультом и низким SNI составил: 8,7% – руководители среднего звена, по 13% – руководители, ИТР и работники тяжелого и легкого физического труда, 21,7% – средний физический труд, по 8,7% – пенсионеры и военнослужащие. Частота развития инсульта в группе тяжелого физического труда с низким ICC была выше, чем у ИТР ( $\chi^2=6,16$  df=1  $p < 0,05$ ) и пенсионеров ( $\chi^2=12,99$  df=1  $p < 0,001$ ) с низким ICC. Достоверное увеличение частоты инсульта отмечено у женщин с тяжелым физическим трудом с низким SNI в сравнении с пенсионерами с низким SNI ( $\chi^2=7,72$  df=1  $p < 0,01$ ).

В России/Сибири (г. Новосибирск) среди женщин 25-64 лет в открытой популяции распространенность низких уровней СП (ICC и SNI) очень высока, и составляет 57,1% и 77,7% соответственно.

В настоящем исследовании показано значимое влияние низких уровней СП на риск развития инсульта в женской популяции работоспособного возраста в России. Низкий индекс ICC увеличивает риск ИМ в 4,1 раз, низкий SNI в 2,7 раз у женщин 25-64 лет в открытой популяции. Полученные данные подтверждаются другими проспективными исследованиями [8; 9].

На основании полученных нами результатов можно констатировать, что среди замужних женщин с низкими индексами ICC и SNI чаще развивается инсульт. Это, вероятно, обусловлено более высокими уровнями стресса в семье в этой группе в сравнении с разведенными и вдовами, что согласуется с мнением других авторов и нашими более ранними работами [10; 11].

Отмечено достоверное увеличение частоты развития инсульта в группе тяжелого физического труда у женщин с низкими уровнями ICC и SNI. Известно, что низкий профессиональный (социальный) класс ассоциирован с негативными уровнями психосоциальных факторов и высокой частотой сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ) в этой группе [12; 13].

**Закключение.** Распространенность низких уровней социальных связей и близких контактов 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 лет увеличивают относительный риск развития инсульта в течение 16 лет, особенно в группе замужних женщин в классе ручного труда.

#### Библиографический список

- Kim, D., Roux, A., Kiefe, C., et al. Do Neighborhood Socioeconomic Deprivation and Low Social Cohesion Predict Coronary Calcification? The CARDIA Study // *Am J Epidemiol.* – 2010. – 172(3).
- Wang, H., Mittleman, M., Leineweber, C., et al. Depressive Symptoms, Social Isolation, and Progression of Coronary Artery Atherosclerosis: The Stockholm Female Coronary Angiography Study // *Psychother Psychosom.* – 2006. – №. 75(2).
- Jensen, R., Shea, S., Ranjit, N. et al. Psychosocial Risk Factors and Retinal Microvascular Signs The Multi-Ethnic Study of Atherosclerosis // *Am J Epidemiol.* – 2010. – № 171(5).
- Croezen, S., Haveman-Nies, A., Picavet, H. et al. Positive and negative experiences of social support and long-term mortality among middle-aged Dutch people // *Am J Epidemiol.* – 2010. – № 172(2).
- MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. — WHO Facsimile Urgent 3037 MRC. – 1988.
- Gafarov, V., Panov, D., Gromova, E., et al. The influence of social support on risk of acute cardiovascular diseases in female population aged 25-64 in Russia // *Int J Circumpolar Health.* – 2013. – V. 72.
- Peterson, H., Prescott, E. Social network and the risk of stroke: findings from the Copenhagen City Heart Study // *EuroPrevent.* – 2009. – Abstract book.
- 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.

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. Гафаров, В.В. Влияние депрессии на риск развития острых сердечно-сосудистых заболеваний у женщин / В.В. Гафаров, Е.А. Громова, Д.О. Панов, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова // Клиническая медицина. – 2013. – № 9 (91).
12. Kivimäki, M., Leino-Arjas, P., Luukkonen, R. Work stress and risk of cardiovascular mortality: prospective cohort study of industrial employees // BMJ. – 2002. – № 325(7377).
13. Myint, P.K., Luben, R.N., Welch, A.A. Effect of age on the relationship of occupational social class with prevalence of modifiable cardiovascular risk factors and cardiovascular diseases. A population-based cross-sectional study from European Prospective Investigation into Cancer – Norfolk (EPIC-Norfolk) // Gerontology. – 2006. – № 52(1).

## Bibliography

1. Kim, D., Roux, A., Kiefe, C., et al. Do Neighborhood Socioeconomic Deprivation and Low Social Cohesion Predict Coronary Calcification? The CARDIA Study // Am J Epidemiol. – 2010. – № 172(3).
2. Wang, H., Mittleman, M., Leineweber, C., et al. Depressive Symptoms, Social Isolation, and Progression of Coronary Artery Atherosclerosis: The Stockholm Female Coronary Angiography Study // Psychother Psychosom. – 2006. – № 75(2).
3. Jensen, R., Shea, S., Ranjit, N. et al. Psychosocial Risk Factors and Retinal Microvascular Signs The Multi-Ethnic Study of Atherosclerosis // Am J Epidemiol. – 2010. – № 171(5).
4. Croezen, S., Haveman-Nies, A., Picavet, H. et al. Positive and negative experiences of social support and long-term mortality among middle-aged Dutch people // Am J Epidemiol. – 2010. – № 172(2).
5. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. — WHO Facsimile Urgent 3037 MRC. – 1988.
6. Gafarov, V., Panov, D., Gromova, E., et al. The influence of social support on risk of acute cardiovascular diseases in female population aged 25-64 in Russia // Int J Circumpolar Health. – 2013. – V. 72.
8. Peterson, H., Prescott, E. Social network and the risk of stroke: findings from the Copenhagen City Heart Study // EuroPrevent. – 2009. – Abstract book.
9. 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.
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. Vliyaniye depressii na risk razvitiya ostriykh serdechno-sosudistikh zabolevaniy u zhenshin / V.V. Gafarov, E.A. Gromova, D.O. Panov, I.V. Gagulin, A.V. Gafarova // Klinicheskaya medicina. – 2013. – № 9 (91).
12. Kivimäki, M., Leino-Arjas, P., Luukkonen, R. Work stress and risk of cardiovascular mortality: prospective cohort study of industrial employees // BMJ. – 2002. – № 325(7377).
13. Myint, P.K., Luben, R.N., Welch, A.A. Effect of age on the relationship of occupational social class with prevalence of modifiable cardiovascular risk factors and cardiovascular diseases. A population-based cross-sectional study from European Prospective Investigation into Cancer – Norfolk (EPIC-Norfolk) // Gerontology. – 2006. – № 52(1).

Статья поступила в редакцию 20.07.14

УДК 616-055.2+616.1

**Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. STUDY POLYMORPHISM-G308A GENE OF TUMOR NECROSIS FACTOR TNF- $\alpha$  AND SLEEP DISTURBANCE IN OPEN POPULATIONS OF MEN OF THE AGE OF 25-64 IN MEGAPOLICE WESTERN SIBERIA (NOVOSIBIRSK) (EPIDEMIOLOGICAL STUDY ON THE WHO PROGRAM «MONICA-PSYCHOSOCIAL»).** Collaborative Laboratory of Epidemiology of Cardiovascular Diseases of the RAMN 1; FGBU NII TPM CO RAMN 2; FGBU Institute of Cytology and Genetics RAN 3. The WHO Programme «MONICA-psychosocial» in 1994 has been surveyed a random representative sample of men 25-64 years of age open population of Novosibirsk, made in 1994 ( $n = 657$  males, mean age –  $44,3 \pm 0,4$  years, response –  $82,1\%$ ). Level of sleep disorders in the male population aged 25-64 was  $48,3\%$ . Among carriers of the heterozygous genotype A/G gene TNF- $\alpha$ , compared with carriers of other genotypes, more sleep was “satisfactory” ( $30\%$ ) than “good” ( $15,2\%$ ).  
**Key words:** male population, sleep disturbances, G308A polymorphism of tumor necrosis factor gene TNF- $\alpha$ .

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, зав. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com;  
**Д.О. Панов**, канд. мед. наук, н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **Е.А. Громова**, д-р мед. наук, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **И.В. Гагулин**, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

## **ИЗУЧЕНИЕ АССОЦИИИ ПОЛИМОРФИЗМА-G308A ГЕНА ФАКТОРА НЕКРОЗА ОПУХОЛИ TNF- $\alpha$ И НАРУШЕНИЯ СНА В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ МУЖЧИН 25-64 ЛЕТ МЕГАПОЛИСА ЗАПАДНОЙ СИБИРИ (Г. НОВОСИБИРСК) (ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ПРОГРАММЕ ВОЗ «MONICA-PSYCHOSOCIAL»)\***

В рамках программы ВОЗ «MONICA-psychosocial» в 1994 г., была обследована случайная репрезентативная выборка мужчин 25-64 лет открытой популяции г. Новосибирска, выполненного в 1994 г. ( $n=657$  мужчин, средний возраст –  $44,3 \pm 0,4$  года, респонс –  $82,1\%$ ). Уровень нарушений сна в мужской популяции 25-64 лет составил  $48,3\%$ . Среди носителей гетерозиготного генотипа A/G гена TNF- $\alpha$ , в сравнении с носителями всех других генотипов, чаще сон был «удовлетворительный» ( $30\%$ ), чем «хороший» ( $15,2\%$ ).

**Ключевые слова:** мужская популяция, нарушения сна, полиморфизм G308A гена фактора некроза опухоли TNF- $\alpha$ .

TNF- $\alpha$  (фактор некроза опухоли- $\alpha$ ) – является про-воспалительным цитокином, вносящий вклад в образование атеросклеротической бляшки. Хотя в ранних обзорах показана противоречивая связь с ИБС [1], в настоящее время связывают замену G (гуанидина) на A (аденин) в положении 308 в промоторном регионе с повышением продуцирования TNF- $\alpha$  [2], а также с усилением воспалительной реакции после кардиохирургического вмешательства [3], инсулинорезистентностью [4, 5], ИБС, у лиц с сахарным диабетом II типа [6] и увеличением C-реактивного белка у лиц с жизненным истощением, определяемого как состояние с излишней усталостью, трудностью засыпания, общим недомоганием, апатией, раздражительностью и недостатком энергии [7]. Кроме того, было высказано предположение, что вариативность в локализации 308 может влиять на развитии депрессивных симптомов, например, аллель A больше распространен среди пациентов с большой депрессией, чем в контрольной группе [8]. Есть связь между обструктивным апное сна и наличием аллели A [9].

Поскольку большинство заболеваний, из вышеперечисленных, сопровождается ухудшением качества сна, мы предприняли попытку проанализировать самооценку сна у носителей различных генотипов - G308A полиморфизма гена фактора некроза опухоли TNF- $\alpha$  среди открытой популяции мужчин 25-64 лет г. Новосибирска.

**Материалы и методы.** Изучение ассоциации полиморфизма-G308A гена фактора некроза опухоли TNF- $\alpha$  в популяции мужчин 25-64 лет г. Новосибирска с нарушением сна проводилось на материале крупномасштабного эпидемиологического исследования, выполненного в рамках III скрининга программы BO3 «MONICA» (Multinational Monitoring of Trends and Determinants of Cardiovascular Disease) в 1994 г. [10]. Были обследованы мужчины в возрасте 25-64 лет, жители одного из районов г. Новосибирска. Репрезентативная выборка была сформирована согласно требованиям протокола программы «MONICA» [11] на основе избирательных списков с использованием таблицы случайных чисел. Обследованы 657 мужчин (средний возраст 44,3 $\pm$ 0,4 года). Отклик составил –82,1%.

Для оценки уровня сна использовался вопросник, который испытуемые заполняли самостоятельно. Было предложено вопрос: как Вы спите? Варианты ответов: «очень хорошо», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо» и «очень плохо». Методики были строго стандартизированы и соответствовали требованиям протокола проекта «МОНИКА». Обработка материала произведена в Хельсинки (Финляндия). Контроль качества проводился в центрах контроля качества MONICA: Данди (Шотландия), Прага (Чехия), Будапешт (Венгрия). Представленные результаты признаны удовлетворительными [12].

Генотипирование изучаемого полиморфизма-G308A гена фактора некроза опухоли TNF- $\alpha$  проводилось по опубликованным методикам [13] в лаборатории молекулярно-генетических исследований ФГБУ НИИТГПМ СО РАМН (г. Новосибирск) (зав. лаб. д.м.н. Максимов В.Н.).

Статистический анализ проводился с помощью пакета программ «SPSS-11,5» [14]. Анализировалось распределение признаков и их числовых характеристик. Проводился анализ простых связей между переменными (таблицы сопряженности). Методом построения таблиц сопряженности проверялась гипотеза о независимости факторов A и B или однородности фактора B по отношению к уровням фактора A. Достоверность независимости факторов оценивалась по критерию  $\chi^2$  [15].

**Результаты.** По нашим данным, уровень нарушений сна в мужской популяции 25-64 лет составил: 48,3%: оценка сна «удовлетворительно» – 39,6%, «плохо» – 7,6%, «очень плохо» – 1,1%. Дали оценку сна «хорошо» – 46,2%, «очень хорошо» – 5,6%.

Частоты генотипов -G308A полиморфизма гена фактора некроза опухоли TNF- $\alpha$  в популяции мужчин г. Новосибирска находятся в равновесии Харди-Вайнберга. Генотип G/G гена TNF- $\alpha$  встречался у 79,1% лиц, генотип A/G встречался в 19% случаев и, наконец, генотип A/A был только у 1,9% мужчин. В популяции у 88,6% мужчин присутствовал аллель G и только у 11,4% наблюдается аллель A.

Наблюдалась тенденция того, что генотип G/G гена TNF- $\alpha$  чаще встречался не только у лиц с очень хорошим (88,2%)

и хорошим (83,3%) сном, но и в группе с нарушением сна: плохой (84,2%) и очень плохой (100%) сон. А генотип A/G гена TNF- $\alpha$  чаще всего встречался среди мужчин, считающих свой сон «удовлетворительным» (30%). Генотип A/A гена TNF- $\alpha$  не превышал 5,3% среди всех категорий нарушений сна. Также наблюдалась тенденция более частой встречаемости аллель G гена TNF- $\alpha$  среди всех категорий мужчин с различной оценкой своего сна, и аллель A гена TNF- $\alpha$  в группе мужчин, оценивающих свой сон как удовлетворительный (17,5%).

Сравнительный анализ в группах с различной самооценкой сна показал, что среди носителей генотипа G/G гена TNF- $\alpha$ , в сравнении с носителями всех других генотипов, гораздо чаще встречается оценка сна «хорошо» (98,3%), чем удовлетворительно (67,5%)  $\chi^2=36,943$  df=1 p=0,0001; ОШ=27,685 (95 % ДИ 6,339-120,906), а также оценка «хорошо»(98,3%), чем «плохо» (84,2%)  $\chi^2=9,151$  df=1 p=0,02; ОШ=10,781 (95 % ДИ 1,672-69,537). Напротив, среди носителей гетерозиготного генотипа A/G гена TNF- $\alpha$ , в сравнении с носителями всех других генотипов, чаще сон был удовлетворительный (30%), чем хороший (15,2%)  $\chi^2=6,756$  df=1 p=0,009. Сравнительный анализ между носителями разных генотипов гена TNF- $\alpha$ , помог выявить, то, что у носителей генотипа G/G чаще встречается хороший сон (84,6%), а не удовлетворительный (69,2%), в то время как у носителей генотипа A/G наоборот преобладает удовлетворительный сон (30,8%), а не хороший (15,4%)  $\chi^2=7,013$  df=1 p=0,008; ОШ=2,434 (95 % ДИ 1,247-4,751)

Сравнительный анализ носителей аллелей G и A TNF- $\alpha$ , среди мужчин с различной самооценкой сна, не показал достоверных различий.

**Обсуждение.** В нашей популяции почти половина мужчин испытывали проблемы со сном. Мы предприняли попытку проанализировать ассоциацию полиморфизма –308G/A гена фактора некроза опухоли TNF- $\alpha$  с нарушением сна в открытой популяции мужчин 25-64 лет г. Новосибирска. В популяции г. Новосибирска наиболее часто встречаемым генотипом-G308A полиморфизма гена фактора некроза опухоли TNF- $\alpha$  оказался генотип G/G: он наблюдался почти у 80% мужчин, кроме того этот же генотип преобладал во всех группах, отличающихся по качеству сна. Сравнительный анализ показал, что лица с гомозиготным генотипом G/G гораздо чаще дают положительные оценки своего сна, в отличие от носителей всех других генотипов вместе взятых, которые оценивают сон – удовлетворительно или даже плохо. Кроме того, гетерозиготные носители с генотипом A/G реже позитивно оценивают сон, чем носители гомозиготного генотипа G/G. Хотя в мировой литературе нет прямых аналогичных исследований, тем не менее, косвенную связь могут дать исследования, посвященные изучению обструктивного апное сна. По данным различных авторов, инсомния наблюдается от 42 до 54,9% больных с нарушением дыхания во сне [16]. В мета-анализе, опубликованном в 2012 году, была показана ассоциация между 308G/A и обструктивным апное сна: наличие 308A аллеля повышает риск развития обструктивного апное на 65%, в сравнении с лицами, имеющими гомозиготный G/G генотип (ОШ=1.65, 95% ДИ=1.02-2.68, p=0.04) [9].

#### Выводы

1. Уровень нарушений сна в мужской популяции 25-64 лет г. Новосибирска составил: 48,3%.

2. Генотип G/G гена TNF- $\alpha$ -308 встречался у 79,1% лиц, генотип A/G в 19% случаев и генотип A/A – 1,9% мужчин. В популяции у 88,6% мужчин присутствовал аллель G и у 11,4% наблюдается аллель A.

3. Носители генотипа G/G гена TNF- $\alpha$ -308 в сравнении с носителями всех других генотипов гораздо чаще оценивают сон «хорошо» (98,3%), чем удовлетворительно (67,5%) или «плохо» (84,2%).

4. Носители гетерозиготного генотипа A/G гена TNF- $\alpha$ -308, в сравнении с носителями всех других генотипов, чаще оценивают сон как удовлетворительный (30%), чем хороший (15,2%).

## Библиографический список

1. Allen RA, Lee EM, Roberts DH, Park BK, Pirmohamed M. Polymorphisms in the TNF-alpha and TNF-receptor genes in patients with coronary artery disease. *Eur J Clin Invest* 2001; 31:843-51.
2. Wilson AG, Symons JA, McDowell TL, McDevitt HO, Duff GW. Effects of a polymorphism in the human tumor necrosis factor alpha promoter on transcriptional activation. *Proc Natl Acad Sci USA* 1997; 94:3195-9.
3. Tomasdottir H, Hjartarson H, Ricksten A, Wasslavik C, Bengtsson A, Ricksten SE. Tumor necrosis factor gene polymorphism is associated with enhanced systemic inflammatory response and increased cardiopulmonary morbidity after cardiac surgery. *Anesth Analg* 2003; 97:944-9.
4. Nicaud V, Raoux S, Poirier O, Cambien F, O'Reilly DS, Tiret L. The TNF alpha/G-308A polymorphism influences insulin sensitivity in offspring of patients with coronary heart disease: The European Atherosclerosis Research Study II. *Atherosclerosis* 2002; 161:317-25.
5. Dalziel B, Gosby AK, Richman RM, Bryson JM, Caterson ID. Association of the TNF-alpha -308 G/A promoter polymorphism with insulin resistance in obesity. *Obes Res* 2002; 10:401-7.
6. Vendrell J, Fernandez-Real JM, Gutierrez C, Zamora A, Simon I, Bardaji A, Ricart W, Richart C. A polymorphism in the promoter of the tumor necrosis factor-alpha gene (-308) is associated with coronary heart disease in type 2 diabetic patients. *Atherosclerosis* 2003; 167:257-64.
7. Jeanmonod P, von Kanel R, Maly FE, Fischer JE. Elevated Plasma C-reactive protein in chronically distressed subjects who carry the A allele of the TNF-alpha -308 G/A polymorphism. *Psychosom Med* 2004; 66:501-6.
8. Jun TY, Pae CU, Hoon H, Chae JH, Bahk WM, Kim KS, Serretti A. Possible association between -G308A tumour necrosis factor-alpha gene polymorphism and major depressive disorder in the Korean population. *Psychiatr Genet* 2003; 13:179-81.
9. Huang J, Liao N, Huang QP, Xie ZF. Association between tumor necrosis factor- $\alpha$ -308G/A polymorphism and obstructive sleep apnea: a meta-analysis. *Genet Test Mol Biomarkers*. 2012 Apr;16(4): 246-51.
10. WHO Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. – Geneva, 1985
11. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
12. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990
13. Warzocha K., Ribeiro P., Jacques Bienvenu, Pascal Roy, Carole Charlot, Dominique Rigal, Bertrand Coiffier, Salles G. Genetic polymorphisms in the Tumor Necrosis Factor Locus Influence Non-Hodgkin's Lymphoma Outcome // *Blood*. – 1998. – Vol. 91 – № 10. – May 15.
14. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / пер. с нем. Ахим Бюль, Петер Цёфель. – СПб., 2002.
15. Glantz S. Biomedical statistics. Transl. From eng. – M., 1998.
16. Beneto A. Et al. Comorbidity between sleep apnea and insomnia. *Sleep Med. Rev.*, 13 2009 287-293.

## Bibliography

1. Allen RA, Lee EM, Roberts DH, Park BK, Pirmohamed M. Polymorphisms in the TNF-alpha and TNF-receptor genes in patients with coronary artery disease. *Eur J Clin Invest* 2001; 31:843-51.
2. Wilson AG, Symons JA, McDowell TL, McDevitt HO, Duff GW. Effects of a polymorphism in the human tumor necrosis factor alpha promoter on transcriptional activation. *Proc Natl Acad Sci USA* 1997; 94:3195-9.
3. Tomasdottir H, Hjartarson H, Ricksten A, Wasslavik C, Bengtsson A, Ricksten SE. Tumor necrosis factor gene polymorphism is associated with enhanced systemic inflammatory response and increased cardiopulmonary morbidity after cardiac surgery. *Anesth Analg* 2003; 97:944-9.
4. Nicaud V, Raoux S, Poirier O, Cambien F, O'Reilly DS, Tiret L. The TNF alpha/G-308A polymorphism influences insulin sensitivity in offspring of patients with coronary heart disease: The European Atherosclerosis Research Study II. *Atherosclerosis* 2002; 161:317-25.
5. Dalziel B, Gosby AK, Richman RM, Bryson JM, Caterson ID. Association of the TNF-alpha -308 G/A promoter polymorphism with insulin resistance in obesity. *Obes Res* 2002; 10:401-7.
6. Vendrell J, Fernandez-Real JM, Gutierrez C, Zamora A, Simon I, Bardaji A, Ricart W, Richart C. A polymorphism in the promoter of the tumor necrosis factor-alpha gene (-308) is associated with coronary heart disease in type 2 diabetic patients. *Atherosclerosis* 2003; 167:257-64.
7. Jeanmonod P, von Kanel R, Maly FE, Fischer JE. Elevated Plasma C-reactive protein in chronically distressed subjects who carry the A allele of the TNF-alpha -308 G/A polymorphism. *Psychosom Med* 2004; 66:501-6.
8. Jun TY, Pae CU, Hoon H, Chae JH, Bahk WM, Kim KS, Serretti A. Possible association between -G308A tumour necrosis factor-alpha gene polymorphism and major depressive disorder in the Korean population. *Psychiatr Genet* 2003; 13:179-81.
9. Huang J, Liao N, Huang QP, Xie ZF. Association between tumor necrosis factor- $\alpha$ -308G/A polymorphism and obstructive sleep apnea: a meta-analysis. *Genet Test Mol Biomarkers*. 2012 Apr;16(4): 246-51.
10. WHO Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. – Geneva, 1985
11. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
12. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990
13. Warzocha K., Ribeiro P., Jacques Bienvenu, Pascal Roy, Carole Charlot, Dominique Rigal, Bertrand Coiffier, Salles G. Genetic polymorphisms in the Tumor Necrosis Factor Locus Influence Non-Hodgkin's Lymphoma Outcome // *Blood*. – 1998. – Vol. 91 – № 10. – May 15.
14. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / пер. с нем. Ахим Бюль, Петер Цёфель. – СПб., 2002.
15. Glantz S. Biomedical statistics. Transl. From eng. – M., 1998.
16. Beneto A. Et al. Comorbidity between sleep apnea and insomnia. *Sleep Med. Rev.*, 13 2009 287-293.

Статья поступила в редакцию 20.07.14

УДК 616-055.2+616.1

**Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. JOB STRESS AND ITS INFLUENCE ON 16-YEAR RISK OF ACUTE CARIOVASCULAR DISEASES IN FEMALE POPULATION OF THE AGE OF 25-64: EPIDEMIOLOGICAL STUDY MONICA-PSYCHOSOCIAL.** In the longitudinal study of random representative sample of population aged 25-64 gender differences of personal anxiety's influence on a relative risk of myocardial infarction and stroke from 1994 to 2010 were determined. A relative risk of myocardial infarction was 3.22 times that higher, stroke was 1.96 times that higher in women with job stress level, respectively, over 16 years of follow up ( $p$  for all  $<0.05$ ).

**Key words:** job stress, cardiovascular risk, gender differences.

**В. В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, зав. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com;  
**Д. О. Панов**, канд. мед. наук, н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: dimitriy2004@inbox.ru;

**Е.А. Громова**, д-р мед. наук, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **И.В. Гагулин**, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, с.н.с. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ СО РАМН, ФГБУ «НИИ терапии и профилактической медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

## СТРЕСС НА РАБОТЕ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА 16-ЛЕТНИЙ РИСК РАЗВИТИЯ ОСТРЫХ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «MONICA – ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ»

В рамках программы ВОЗ «MONICA-psychosocial» в 1994 г., была обследована случайная репрезентативная выборка населения в возрасте 25-64 лет, жителей г. Новосибирска (n=1527). Высокий уровень стресса на работе в открытой популяции 25-64 лет составил: у мужчин – 50,9%, у женщин – 60,4%. В течение 16 лет относительный риск развития инфаркта миокарда был в 3,22 раз, инсульта в 1,96 раз выше у лиц с высоким уровнем стресса на работе.

**Ключевые слова:** стресс на работе, кардиоваскулярный риск, половые различия.

Высокая заболеваемость и смертность населения от кардиоваскулярных причин является одной из главных составляющих российского кризиса смертности. Устойчивые тренды высокой заболеваемости инфарктом миокарда (ИМ) в России демонстрируют превалирование смертности от ИМ в 2 раза над смертностью от потребления алкоголя, что негативно сказывается на процессе депопуляции в стране [1]. Установлено, что увеличение заболеваемости и смертности связано с ростом психосоциальных факторов, в то время как общепризнанные факторы риска не изменялись [2]. Настоящее исследование, выполненное на значительной выборке женского населения, призвано установить распространенность стресса на работе в популяции женщин работоспособного возраста и изучить его влияние на риск развития острой кардиоваскулярной патологии в течение длительного периода наблюдения, 16 лет.

**Материал и методы.** В рамках третьего (1994 г.) скрининга программы изучения тенденций контроля сердечнососудистых заболеваний «MONICA» и подпрограммы «MONICA-психосоциальная» (MOPSY) [3] нами была обследована случайная репрезентативная выборка мужчин (n=657) и женщин (n=870) в возрасте 25–64 лет одного из районов Новосибирска. Выборка формировалась на основе избирательных списков граждан с использованием таблицы случайных чисел. Отклик на скринирующее обследование составил 77,3%. Программа психосоциального скринирующего обследования включала регистрацию социально-демографических данных и тестирование по психосоциальным методикам. Уровни стресса на рабочем месте изучали с помощью анкеты «Знание и отношение к своему здоровью», предложенной протоколом «MOPSY», сформированной на базе основных компонентов анкеты Карасака: психологические требования на работе, широта полномочий и социальная поддержка на работе [4], адаптированной к изучаемой популяции. Выраженность стресса оценивалась, как: низкий, умеренный, высокий. За 16-летний период (1994–2010 гг.) при динамическом наблюдении за когортой (обследование, анализ медицинской документации, свидетельства о смерти) было выявлено 6,3% случаев впервые возникшего инсульта среди женщин. При помощи программы ВОЗ «Регистр острого инфаркта миокарда» [1] в когорте было выявлено 2,7% случаев впервые возникшего ИМ у женщин. 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 использовалась для оценки относительного риска (HR) развития ССЗ. Значения  $p \leq 0,05$  считались статистически значимыми. Лица, имевшие ССЗ к началу исследования (АГ, ИМ, инсульт) не включались в анализ.

**Результаты и обсуждение.** Распространенность высоких уровней стресса на работе в открытой популяции женщин 25-64 лет составила 31,6%, умеренно выраженного уровня стресса – 50,7%. Доля женщин с высоким уровнем стресса на работе не имела существенных различий в возрастных группах.

В течение 16 лет (1994-2010 гг.) среди женщин с высоким стрессом на рабочем месте относительный риск развития инсульта был в 1,96 раз выше, в сравнении с лицами с более низкими уровнями стресса (95,0%ДИ 1,01- 3,79;  $p < 0,05$ ). Риск развития ИМ у женщин с высоким уровнем стресса на работе был в 3,22 раз выше (95,0%ДИ 1,15- 9,04;  $p < 0,05$ ).

Структура семейного положения в когорте женщин с инсультом, испытывающих стресс на работе, была: никогда не была замужем – 4,5%; замужем – 72,7%; разведена – 18,2 %; вдова – 4,5 %. Структура семейного положения в когорте женщин с ИМ и стрессом на работе имела следующий вид: замужем – 66,7%; разведена – 22,2%; вдова – 11,1%. Наблюдались тенденции в увеличении частоты развития инсульта и инфаркта миокарда в группе замужних женщин со стрессом в семье в сравнении с незамужними, разведенными и вдовами.

Структура уровня образования лиц с инсультом и стрессом на работе составила: высшее образование – 13,6%; незаконченное высшее/средне-специальное – 31,8%; среднее и начальное образование – по 27,3%. У женщин со средним (специальным) и начальным образованием и стрессом на работе отмечалась тенденция в более высокой частоте инсульта, в сравнении с высшим. В структуре образования у лиц с ИМ и стрессом на работе превалировали диаметрально противоположные категории: высшее и начальное – по 37,5%; среднее образование составило – 25%.

Профессиональный статус в группах женщин со стрессом на работе и инсультом представлен в следующем виде: 9,1% - руководители среднего звена; 4,5% - руководители; 18,2% - ИТР; 4,5% - рабочие тяжелого физического труда; 22,7% – рабочие среднего физического труда; 18,2% - рабочие легкого физического труда; 22,7% - пенсионеры. Профессиональный статус в группах женщин со стрессом на работе и ИМ представлен в следующем виде: 12,5% - руководители; 37,5% - ИТР; 12,5% - рабочие легкого физического труда; 37,5% - пенсионеры. В отношении профессиональных групп просматривалась тенденция в увеличении частоты развития инсульта среди работников физического труда и стрессом на работе у женщин; в категории «ИТР», пенсионеров и стрессом на работе доля женщин с ИМ была выше.

Более 30% женщин, проживающих в мегаполисе Западной Сибири, испытывает стресс на рабочем месте. Согласно данным исследования European Working Conditions Survey, выполненного в 2005 году в странах европейского союза, 20,3% женщин указывают на наличие стресса на рабочем месте, 31% считает, что работа влияет на их здоровье [5]. Наиболее высокие уровни стресса на рабочем месте отмечены в развивающихся странах Восточной Европы, и наиболее низки в Британии и Нидерландах [5; 6].

В нашем исследовании ассоциированный с работой стресс существенно увеличивает риск развития инсульта и инфаркта миокарда среди женщин в общей популяции. Связь профессио-

нальных характеристик с ИБС была также продемонстрирована на основе других крупных исследований: British Whitehall II Study и Finnish Helsinki Health Study [7], но только в исследовании Framingham Offspring Study стресс на рабочем месте увеличивал риск ИБС у женщин [8]. В другом длительном проспективном наблюдении показано, что высокий уровень психосоциального стресса, присутствующий у лиц, потерявших работу, значительно увеличивает риск инсульта и ИМ [9].

Более высокая частота сердечно-сосудистых событий установлена среди замужних женщин, испытывающих стресс на работе в настоящем исследовании (среди лиц с развившимся ИМ/инсультом и высоким уровнем стресса на работе – около 70% женщин в категории «замужем»). Современные взгляды поддерживают идею, что кроме необходимости баланса в напряженности труда и вознаграждения, требуется улучшение баланса семья-работа (карьера), особенно среди женщин, где этот дисбаланс выражен в большей мере [10-12].

По нашим данным, доля лиц с развившимся ИМ была одинакова как при высшем, так и начальном образовании, хотя частота инсульта имела тенденцию быть выше при более низком образовательном уровне. Полученные результаты показали тенденцию увеличения частоты развития инсульта в категории «физический труд», что подчеркивает высокий уровень кардиоваскулярного риска в этом классе [13].

**Заключение.** Распространенность выраженного уровня стресса на рабочем месте в открытой популяции среди женщин 25-64 лет в России/Сибири высока, и составляет 31,6%. В открытой популяции среди женщин 25-64 лет с высоким уровнем ассоциированного с работой стресса относительный риск развития ИМ был в 3,22 раза выше; инсульта – в 1,96 раз выше в течение 16 лет. У женщин испытывающих стресс на работе отмечена связь между развитием острой кардиоваскулярной патологии и социальным градиентом: семейным положением, уровнем образования и профессиональным статусом.

#### Библиографический список

1. Gafarov, V.V., Gafarova, A.V. Long-term trends and determinants of myocardial infarction morbidity, mortality, and lethality in Russian population // *Internat. J. Med. and Med. Sci.* – 2012. – Vol. 2(9).
2. Гафаров, В.В. Динамика информированности и отношения к здоровью в открытой популяции среди женщин 25-64 лет в условиях крупного промышленного центра (г. Новосибирск) / В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова // *Мир науки, культуры, образования.* – 2013. – № 1(38).
3. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. — WHO Facsimile Urgent 3037 MRC. – 1988.
4. Karasek, RA. Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for job redesign // *Admin Sci Q.* – 1979. – № 24.
5. Milczarek, M., Schneider, E., Gonzalez, E. Report to European Agency for Safety and Health at Work: OSH in figures: stress at work — facts and figures // Luxembourg. — Office for Official Publications of the European Communities. – 2009.
6. Daniels, K. Perceived risk from occupational stress: a survey of 15 European countries // *Occupational and Environmental Medicine.* – 2004. – № 61.
7. Lallukka, T., Chandola, T., Hemingway, H., et al. Job strain and symptoms of angina pectoris among British and Finnish middle-aged employees // *J Epidemiol Community Health.* – 2009. – № 63(12).
8. Eaker, ED., Sullivan, LM., Kelly-Hayes, M. Does job strain increase the risk for coronary heart disease or death in men and women? The Framingham Offspring Study // *Am J Epidemiol.* – 2004. – № 160(10).
9. Gallo, WT., Teng, HM., Falba, TA., et al. The impact of late career job loss on myocardial infarction and stroke: a 10-year follow up using the health and retirement survey // *Occup Environ Med.* – 2006. – № 63(10).
10. Jansen, NW., Kant, IJ., van Amelsvoort, LG., et al. Work-family conflict as a risk factor for sickness absence // *Occup Environ Med.* – 2006. – № 63(7).
11. Gafarov, V., Panov, D., Gromova, E., et al. The influence of depression on risk development of acute cardiovascular diseases in the female population aged 25-64 in Russia // *Int J Circumpolar Health.* – 2013. – № 72.
12. Гафаров, В.В. Риск развития артериальной гипертензии и личностная тревожность в открытой популяции среди женщин 25–64 лет (16-летнее эпидемиологическое исследование — программа ВОЗ «MONICA-psychosocial») / В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова // *Артериальная гипертензия.* – 2012. – № 18(4).
13. Myint, PK., Luben, RN., Welch, AA. Effect of age on the relationship of occupational social class with prevalence of modifiable cardiovascular risk factors and cardiovascular diseases. A population-based cross-sectional study from European Prospective Investigation into Cancer — Norfolk (EPIC-Norfolk) // *Gerontology.* – 2006. – № 52(1).

#### Bibliography

1. Gafarov, V.V., Gafarova, A.V. Long-term trends and determinants of myocardial infarction morbidity, mortality, and lethality in Russian population // *Internat. J. Med. and Med. Sci.* – 2012. – Vol. 2(9).
2. Gafarov, V.V. Dinamika informirovannosti i otnosheniya k zdorov'yu v otkritoy populyacii sredi zhenshin 25-64 let v usloviyakh krupnogo promyshlennogo centra (g. Novosibirsk) / V.V. Gafarov, D.O. Panov, E.A. Gromova, I.V. Gagulin, A.V. Gafarova // *Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya.* – 2013. – № 1(38).
3. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. — WHO Facsimile Urgent 3037 MRC. – 1988.
4. Karasek, RA. Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for job redesign // *Admin Sci Q.* – 1979. – № 24.
5. Milczarek, M., Schneider, E., Gonzalez, E. Report to European Agency for Safety and Health at Work: OSH in figures: stress at work — facts and figures // Luxembourg. — Office for Official Publications of the European Communities. – 2009.
6. Daniels, K. Perceived risk from occupational stress: a survey of 15 European countries // *Occupational and Environmental Medicine.* – 2004. – № 61.
7. Lallukka, T., Chandola, T., Hemingway, H., et al. Job strain and symptoms of angina pectoris among British and Finnish middle-aged employees // *J Epidemiol Community Health.* – 2009. – № 63(12).
8. Eaker, ED., Sullivan, LM., Kelly-Hayes, M. Does job strain increase the risk for coronary heart disease or death in men and women? The Framingham Offspring Study // *Am J Epidemiol.* – 2004. – № 160(10).
9. Gallo, WT., Teng, HM., Falba, TA., et al. The impact of late career job loss on myocardial infarction and stroke: a 10-year follow up using the health and retirement survey // *Occup Environ Med.* – 2006. – № 63(10).
10. Jansen, NW., Kant, IJ., van Amelsvoort, LG., et al. Work-family conflict as a risk factor for sickness absence // *Occup Environ Med.* – 2006. – № 63(7).
11. Gafarov, V., Panov, D., Gromova, E., et al. The influence of depression on risk development of acute cardiovascular diseases in the female population aged 25-64 in Russia // *Int J Circumpolar Health.* – 2013. – № 72.
12. Gafarov, V.V. Risk razvitiya arterial'noy gipertenzii i lichnostnaya trevozhnost' v otkritoy populyacii sredi zhenshin 25–64 let (16-letnee ehpidemiologicheskoe issledovanie — programma VOZ «MONICA-psychosocial») / V.V. Gafarov, D.O. Panov, E.A. Gromova, I.V. Gagulin, A.V. Gafarova // *Arterial'naya gipertenziya.* – 2012. – № 18(4).
13. Myint, PK., Luben, RN., Welch, AA. Effect of age on the relationship of occupational social class with prevalence of modifiable cardiovascular risk factors and cardiovascular diseases. A population-based cross-sectional study from European Prospective Investigation into Cancer — Norfolk (EPIC-Norfolk) // *Gerontology.* – 2006. – № 52(1).

Статья поступила в редакцию 20.07.14



# Раздел 8

## 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 351/354

*Leonov V.A. FUNCTIONAL SYSTEM OF THE STATE.* The work reveals a notion of a system as an actual perception of a state's mechanism. The research substantiates the importance to make conclusions about self-regulating functional system by a final result of the work. The author of the article shows that if the vision of a state is not based on a notion of a system, the characteristics of such state will not be correct, politically driven.

**Key words:** state, functional system, corruption, growth of number of officials.

**В.А. Леонов**, д-р искусствовед., проф. каф. духовых и ударных инструментов Ростовской гос. консерватории (академии) им. С. В. Рахманинова, г. Ростов-на-Дону, E-mail: lenvas2@rambler.ru

### ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА ГОСУДАРСТВА

В статье рассматривается понятие «система» как актуальное восприятие государственного механизма. Обосновывается необходимость делать выводы о саморегулирующейся функциональной системе по конечному результату деятельности. Сделан вывод, что без опоры на представления о такой системе характеристики государства будут не корректными, политически ангажированными.

**Ключевые слова:** государство, функциональная система, коррупция, рост численности чиновников.

В условиях, когда Россия на протяжении многих лет переживает некое подобие «смутного времени», все большую актуальность приобретает восприятие государственного механизма, как системы. Причем важнейшее значение имеет понимание того, что личность не играет существенной роли в саморегулирующейся стране.

В бытовой речи слово «система» используется, обычно, там, где имеет место организованность, упорядоченность. Подтверждение тому можно найти в разговорах о системах занятий чем-либо, о системах физических упражнений и т.п.

Широкое применение данный термин имеет и в технике. К примеру, в характеристиках вооружений обнаруживаются «системы залпового огня», «винтовка системы Мосина» и т.д. Причем, как правило, при этом не называют критерия, по которому отдельные элементы образуют систему и, следовательно, не дают ей ясного определения.

Между тем, понятие системы играет важную роль в современной жизни. Эволюция указанного понятия имеет многовековую историю и связана, прежде всего, с определенными этапами в развитии философии. Ведь каждое новое научное направление возникало в результате предшествующего философского анализа соответствующих методов и предмета исследования (благодаря данному обстоятельству, философию называют «матерью всех наук»).

Революция в науке о системах началась лишь немногим более 50 лет тому назад. Необходимость ее диктовалась бурным развитием мирового хозяйства и, как следствие, активным вмешательством человека в природу. В итоге, к настоящему времени имеется большое количество теорий и определений понятия системы, что обусловлено множественностью самих систем (связи, информации, управления и т.п.). Наиболее известные определения понятий системы анализируются в монографии А.И. Умова [1]. Однако и он не дает четкой характеристики, соответствующей работе любой системы.

Но поскольку деятельность государства корректируется посредством различных механизмов саморегуляции, постольку интерес для понимания сути функционирования разнородных элементов может представлять именно теория саморегулирующейся системы. Такая теория создана академиком П.К. Анохиным. Опираясь на диалектику причинно-следственной связи, он указал главную причину несостоятельности существующих определений системы: «В результате этого коренного недостатка – отсутствия системообразующего фактора – все имеющиеся сейчас определения системы случайны, не отражают ее истинных свойств и поэтому, естественно, не конструктивны, т.е. не помогают ставить новых, более объемных задач для исследования» [2, с. 25].

Единым фактором образования любой системы П.К. Анохин считает «конкретный результат деятельности»: «Включение в анализ результата как решающего звена системы изменяет общепринятые взгляды на систему вообще... Прежде всего, оказывается возможным как всю деятельность системы, так и ее все возможные изменения представить в терминах результата» [2, с. 33]. Направленность на достижение результата стала определяющей для названия – «функциональная система». Ее могут сформировать только те компоненты, которые вносят непосредственный вклад в получение полезного результата деятельности. Причем взаимоотношения и взаимосвязи компонентов должны носить характер взаимодействия. Отсюда следует вывод, что «системой можно назвать только комплекс таких избирательно навлеченных компонентов, у которых взаимодействия и взаимоотношения принимает характер взаимодействия для получения фокусированного полезного результата» [2, с. 72].

Особое значение для понимания сущности функциональной системы имеет то обстоятельство, что в ней есть только компоненты и нет элементов. Следовательно, отсюда ничего нельзя изъять. Иначе развивается деградация и происходит декомпозиция структуры. Поэтому для самосохранения систе-

ма отторгает любые иные элементы, которые способны изменить ее предназначение.

Таким образом, **о характере той или иной функциональной системы нужно судить именно и только по результатам ее деятельности.**

Целью данной статьи является привлечение внимания исследователей к возможности оценки той или иной управленческой структуры с позиций теории функциональной системы, созданной П.К. Анохиным. Ведь конечный результат деятельности действует подобно «бритве Оккама».

Любой почин или действие в государстве, направленные к получению конечного результата, начинаются с синтеза информации, вследствие чего появляется мотив действия. Затем, после оценки обстановки, возникает пусковой стимул, побуждающий систему к принятию решения. Решением намечается программа действия и выдвигается предположение о его результатах: сразу же происходит сличение программы и предполагаемого результата. Потом начинается непосредственное выполнение программы, параметры которого передаются по каналам обратной связи в центр для сравнения с предполагаемым результатом. «Глас народа» играет главную роль в саморегуляции демократической системы. В диктаторских, бюрократических, клановых (олигархических) государствах такая связь носит избирательный характер.

В отличие от сложившихся функциональных систем человеческого организма государственная система в демократических странах формируется партиями уже на протяжении веков. Именно эти общественные объединения граждан служат пусковым стимулом для последующей деятельности. Если созданная той или иной партией функциональная система не дает полезного результата для большинства социума, то в процессе выборов к власти приходят другие люди. Такова общеизвестная основа демократии.

Нетрудно заметить, что система становится стабильной и саморегулирующейся, лишь благодаря глубоким обратным связям, которые оказывают регулирующее воздействие на весь процесс деятельности. Так работает теоретически образцовое государство. Но каковы же его функции, т.е. полезный конечный результат деятельности?

Несмотря на то, что государство, как таковое, существует уже на протяжении тысячелетий, до настоящего времени не имеется точного понятия, зафиксированного словом «государство». Поэтому указанное слово нельзя назвать термином, т.к. термин – однозначное слово, фиксирующее **определенное** понятие. Здесь же существует множество близких по смыслу, но не идентичных понятий.

Однако наличествует общий подход к функциям структуры, в которой люди объединены общностью территории, языка и пр. Согласно данному подходу, государство несет ответственность за благополучие своих граждан и защиту ареала обитания от внешних посягательств [3].

Рассмотрим с этой общей позиции современную Россию, руководствуясь статистическими данными о наиболее заметных достижениях (независимо от их положительного или отрицательного значения), привлекающих внимание мирового сообщества.

Наиболее «громким» результатом последнего десятилетия стал значительный рост коррупции в стране. Как известно, существуют международные оценки данного негативного явления по 10-балльной системе [4; 5]. Высший балл может быть у страны при отсутствии коррупции. В 2004 году коррупционный индекс был рассчитан для 146 стран. Россия получила 2,8 балла (90 место). Но всего через год страна откатилась сразу на 36 позиций и стала 126-й из 159 индексированных государств.

Начиная с 2005 года, в стране наступил период относительно стабильной коррупции. Она нарастала без сравнительно резких скачков. В 2010 году Россия находилась по данному показателю на 154 месте. В 2011 году страна улучшила свои позиции на 11 пунктов, тем не менее, оставаясь в числе мировых лидеров.

Одновременно с ростом коррупции увеличивалась и численность чиновников [6]. Если, к примеру, в 2000 году их приходилось почти 82 на 10000 человек населения, то в 2011 году – около 127 (в одном из выступлений С. Собянина называлась цифра 172 чиновника на 10000 населения, однако официальные статистические данные не подтверждают указанное число). Причем нарастание численности было неравномерным. С 2000 по 2004 год количество чиновников увеличивалось примерно на 50000 ежегодно. В 2005 году госслужащих стало на 143000 боль-

ше, на это же время приходится резкий скачок коррупции. И в дальнейшем наблюдается связь между количественным ростом бюрократии и усилением «ржавчины» в стране. Пыталась ли власть побороться с этим злом?

31 октября 2003 года резолюцией 58/4 Генеральная Ассамблея ООН приняла документ под названием «Конвенция Организации Объединенных Наций против коррупции» [7]. Меры, предусмотренные данным соглашением, носят системный характер. Поэтому изъятие какого-либо компонента системы, как уже указывалось выше, делает ее неработоспособной.

9 декабря 2003 года Россия подписала, а в 2006 году ратифицировала указанное соглашение. Причем существующая система в целях самосохранения отторгла компонент, угрожавший ее существованию. Таким компонентом является статья 20, предусматривающая государству «возможность принятия таких законодательных и других мер, какие могут потребоваться с тем, чтобы признать в качестве уголовно наказуемого деяния незаконное обогащение, когда оно совершается умышленно, то есть значительное увеличение активов публичного должностного лица, превышающее его законные доходы, которое оно не может разумным образом обосновать» [7]. В итоге изъятия данной статьи указанная Конвенция ООН в России не функционирует.

Существующая система не только защищает от возможного разрушения, но и продолжает самосовершенствование. В частности, 20 ноября 2009 года Госдума РФ приняла закон «Об общих принципах организации предоставления государственных услуг и исполнения государственных функций» [8], который разрешает взимание платы с граждан за «государственные услуги» и «государственные функции». Такой подход к трактовке функций власти открывает широкую дорогу для коррупции, размывая понятие терминов «взятка» и «оплата». К чему приводит данная система государства?

В мире существует много государственных и частных организаций, освещающих развитие мирового сообщества, основываясь на статистических данных отдельно взятых стран. Конечно, есть регионы, сведения о которых не являются корректными. Поэтому многие десятки стран не включаются в исследование.

Определенным авторитетом в мире пользуется частная исследовательская организация Legatum Institute, базирующаяся в Великобритании. Она ежегодно публикует аналитические данные о государствах, опираясь на статистику, заслуживающую доверия. В основу расположения стран положен принцип их успешности (процветания). Однако исследуются не только параметры экономики, но и иные важные для жизни человека факторы.

Согласно аналитическим данным Legatum Institute за 2011 год [10], российская экономика занимала в списке из 110 стран 72 место, уступая Венесуэле, Эквадору, но опережая на одну ступень Бангладеш. Еще ниже расположились страны в категориях «безопасность» (82 место) и «личная свобода» (88 место).

Хуже всего обстоит дело с оценкой эффективности правительства, как наиболее заметным внешним признаке деятельности государства (96 место). Кстати, исследование Legatum Institute можно назвать благожелательным для России. Существуют аналитические материалы, включающие в себя большее количество стран. Там правительство России оценивается ниже.

Каковы же изменения, произошедшие за последние годы? Согласно наиболее новым, выборочным сведениям ООН [9], российская экономика улучшила свои показатели и занимает 50-е место в мире. Коррупционная составляющая в деятельности государства демонстрирует оптимистическую тенденцию к снижению. Она достигла уровня 2005 года и опустилась до 127 места в мире. Вместе с тем, отмечается ухудшение положения граждан страны в категориях «безопасность» (98 место) и «личная свобода» (114 место). Весьма заметным стало и падение эффективности управления (115 место).

Как уже указывалось выше, сущность любой системы определяется по конечному результату ее деятельности. Не может не настораживать тот факт, что улучшение экономики происходит на фоне ухудшения государственного управления, что нет кардинальных изменений в борьбе с коррупцией и т.д.

Несомненно, характеристику современному российскому государству должны дать профессиональные политологи. Но без опоры на представления о функциональной системе такие характеристики будут не корректными, политически ангажированными. А без объективной, не предвзятой и научно обоснованной «картины» государства вряд ли можно понять, – что в этом устройстве не так, и что нужно сделать для улучшения положения дел.

## Библиографический список

1. Уемов, А.И. Системный подход и общая теория систем. – М., 1978.
2. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М., 1975.
3. Государство как произведение искусства: 150-летие концепции: сб. статей / Институт философии РАН, Московско-Петербургский философский клуб; отв. ред. А.А. Гусейнов. – М., 2011.
4. Коррупция в России // Материал из Википедии – свободной энциклопедии [Э/р]. – Р/д: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
5. На российском фронте борьбы с коррупцией – без перемен: пресс релиз // Центр антикоррупционных исследований и инициатив «Трансперенси Интернешнл – Р» [Э/р]. – Р/д: <http://info@transparency.org.ru>.
6. Как менялось количество чиновников в России [Э/р]. – Р/д: <http://www.news.belora.info/?p=3565>.
7. Конвенция Организации Объединенных Наций против коррупции. Принята резолюцией 58/4 Генеральной Ассамблеи от 31 октября 2003 года [Э/р]. – Р/д: [www.unodc.org/russia/Reports/08-50028\\_R.pdf](http://www.unodc.org/russia/Reports/08-50028_R.pdf).
8. Россиянам придется платить за срочное предоставление госуслуг [Э/р]. – Р/д: <http://lenta.ru/>.
9. Таблица уровня жизни стран мира 2013 [Э/р]. – Р/д: <http://gotoroad.ru/best/indexlife>.
10. The 2011. Legatum Prosperity Index™. An Inquiry Into Global Wealth And Wellbeing. [Э/р]. – Р/д: <http://www.prosperity.com/>.

## Bibliography

1. Uemov, A.I. Sistemniy podkhod i obshaya teoriya sistem. – M., 1978.
2. Anokhin, P.K. Ocherki po fiziologii funktsionalnykh sistem. – M., 1975.
3. Gosudarstvo kak proizvedenie iskusstva: 150-letie koncepcii: sb. statey / Institut filosofii RAN, Moskovsko-Peterburgskiy filosofskiy klub; otv. red. A.A. Guseynov. – M., 2011.
4. Korruptsiya v Rossii // Material iz Vikipedii – svobodnoy ehnciklopedii [Eh/r]. – R/d: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
5. Na rossiyskom fronte borjbi s korruptsiej – bez peremen: press reliz // Centr antikorrupcionnykh issledovaniy i iniciativ «Transperensi Interneshnl – R» [Eh/r]. – R/d: <http://info@transparency.org.ru>.
6. Kak menyalosj kolichestvo chinovnikov v Rossii [Eh/r]. – R/d: <http://www.news.belora.info/?p=3565>.
7. Konvenciya Organizacii Objhedinnennykh Nacij protiv korruptcii. Prinyata rezolyuciej 58/4 Generalnoy Assamblei ot 31 oktyabrya 2003 goda [Eh/r]. – R/d: [www.unodc.org/russia/Reports/08-50028\\_R.pdf](http://www.unodc.org/russia/Reports/08-50028_R.pdf).
8. Rossiyanam pridetsya platitj za srochnoe predostavlenie gosuslug [Eh/r]. – R/d: <http://lenta.ru/>.
9. Tablica urovnya zhizni stran mira 2013 [Eh/r]. – R/d: <http://gotoroad.ru/best/indexlife>.
10. The 2011. Legatum Prosperity Index™. An Inquiry Into Global Wealth And Wellbeing. [Eh/r]. – R/d: <http://www.prosperity.com/>.

Статья поступила в редакцию 12.06.14

УДК 316.346.32-053.6

*Abramkina S.G., Enshina N.A.* **DEMONSTRATION OF HISTORICAL MEMORY OF STUDENTS IN A FAMILY AND LEISURE.** Based on the results of sociological research the present work examines philosophical, behavioral and emotional aspects of the historical memory of students in a family's life and a recreation sphere. The research shows the specificity of functioning of the historical memory of students in the ratio of traditional and innovative spheres.

**Key words:** historical memory; tradition and innovation in historical memory; ideological, behavioral, emotional aspects historical memory; family recreational areas.

*С.Г. Абрамкина, канд. филос. н., доц. каф. социологии, политологии и экономики ФГБОУ ВПО «Алтайская гос. педагогическая академия», г. Барнаул; Н.А. Еньшина, канд. филос. н., доц. каф. социологии, политологии и экономики ФГБОУ ВПО «Алтайская гос. педагогическая академия», г. Барнаул. E-mail: kafsopol@uni-altai.ru*

## ПРОЯВЛЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В СФЕРЕ СЕМЬИ И ДОСУГА\*

На основе результатов социологических исследований анализируются мировоззренческий, поведенческий и эмоциональный аспекты исторической памяти студенческой молодёжи в семейно-досуговой сфере. Показана специфика функционирования исторической памяти студенчества в соотношении традиционного и инновационного.

**Ключевые слова:** историческая память; традиционное и инновационное в исторической памяти; мировоззренческий, поведенческий, эмоциональный аспекты исторической памяти; семейно-досуговая сфера.

Проявление и сохранение исторической памяти студенческой молодёжи происходит, прежде всего, в существенно значимых для неё областях жизнедеятельности – семье и досуга. В связи с этим актуализируется исследование в этих сферах социальных показателей функционирования исторической памяти студенчества, в их соотношении традиционного и инновационного.

Под исторической памятью мы понимаем «системообразующий, коллективно выраженный элемент общественного и индивидуального сознания с присущим ему механизмом запечатления, хранения и воспроизводства культуры, обеспечивающим актуализацию традиционных форм жизнеосуществления социальных субъектов и задающим направления инноваций во всех сферах жизнедеятельности отдельного человека и всего общества» [1, с. 14].

Процесс проявления исторической памяти в молодёжной среде осложняется наличием ряда противоречий. Следует под-

черкнуть, что важной особенностью социализации современной студенческой молодёжи является наличие противоречия между её стремлением к формированию ценностных представлений о семейно-досуговых отношениях, с одной стороны, и многообразием и размытостью общественных представлений и норм о современных социальных институтах, с другой. Распад устоявшихся традиций, произошедший в российском обществе, делает проблематичным процесс преемственности поколений, а именно, перенос родительского опыта семейных отношений в молодёжную среду.

Другое противоречие заключается в том, что в современном обществе, в связи с увеличением степени индивидуальной свободы при одновременном ослаблении социального контроля над деятельностью личности, возникла необходимость укрепления устоев семьи, её роли в подготовке молодёжи к социально активной деятельности. Общество заинтересовано в прочной, духовно и нравственно здоровой семье. Это вызвано тем,

Таблица 1

Распределение ответов студентов на вопрос «Сколько детей Вы планируете иметь?», %

№ п/п	Варианты ответов	% от ответов
1.	Одного ребёнка	11 %
2.	Двух детей	67 %
3.	Трёх и более	13 %
4.	Пока не планировал (а)	9 %

что семья по-прежнему важна в укреплении здоровья и в воспитании подрастающих поколений, обеспечении экономического и социального прогресса общества, в улучшении демографических процессов. В семье формируются основы характера человека, его отношение к труду, моральным и культурным ценностям общества.

Проявление элементов исторической памяти студенческой молодежи в сфере семьи и досуга можно рассматривать «как социальный процесс проявления базовых и производных функций исторической памяти в единстве поведенческого, эмоционального и мировоззренческого аспектов [1, с. 15]. Анализ основных аспектов исторической памяти студенческой молодежи представлен материалами социологических исследований, в которых принимали участие авторы<sup>1</sup>.

Мировоззренческий аспект исторической памяти студентов даёт наиболее яркое представление о соотношении традиционного и инновационного в семейной сфере. Так, на вопрос: «Для чего Вам нужна семья?» ответы распределились следующим образом:

- чтобы прожить жизнь с любимым человеком – 58%;
- чтобы рядом был человек, который тебя понимает – 37%;
- ради детей, продолжения рода – 24%;
- без семьи жизнь теряет смысл – 22%;
- каждый нормальный человек должен иметь семью – 13%.

Кроме того, при изучении мотивов создания семьи большинство студентов (76%) выбрали традиционный ответ – «любовь», хотя для 38 % опрошенных – это «сексуальная совместимость», для 28% – «независимость от родителей», а для 14% – «рождение ребёнка».

Таким образом, большая часть молодых людей ориентируется в своем желании создать семью на существующие традиционные ценности общества. Причем существенных различий в оценках юношей и девушек по этому вопросу нет.

Вместе с тем, в ответах респондентов прослеживаются новые тенденции, касающиеся интимной сферы семейно-брачных отношений. На вопрос о том, допустимы ли интимные отношения до вступления в брак, вне зависимости от пола, значительная часть опрошенных (41%) считает возможным добрые интимные отношения, но только с любимым человеком. Можно предположить, что половые контакты оцениваются молодежью как одна из форм выражения любви друг к другу.

Динамика соотношения традиционного и инновационного в функционировании исторической памяти студенческой молодежи раскрывается также в ответах на вопрос: «Какая форма

организации семейной жизни Вам ближе?». Подавляющее большинство опрошенных студентов ответили, что предпочитают такую форму организации семьи, когда супруги являются равноправными и сообща принимают решения (64%). Если раньше нормой семейных отношений в России был патриархат, и главой семьи выступал мужчина, то сегодня партнерский тип семейных отношений является наиболее распространенным и желаемым. Вместе с тем, у каждого из будущих молодых супругов есть свой взгляд на устройство семьи. Так, 68% опрошенных считают, что обеспечивать материальное благосостояние семьи должен муж, а каждый третий опрошенный полагает, что этим должны быть озабочены оба супруга в равной степени. Планировать текущие расходы для 65% респондентов можно вместе, а для 29% – это задача женщины. Причем, так считают 33% ответивших девушек, среди 66% юношей распространено мнение о совместном планировании расходов.

Традиционные и инновационные взгляды студенчества отражаются и в их планах на рождение детей.

Данные таблицы 1 свидетельствуют об установке молодежи на среднестатистическую семью, но настораживает тот факт, что только 11% опрошенных планируют одного ребёнка, а 9% – ещё не планировали такое жизненно важное семейное событие.

Можно констатировать, что современная семья в представлениях студенческой молодежи, – это особый мир, который своеобразно связан со всеми проблемами общества, с ближайшим и дальним социальным окружением. Однако, ценность, значимость, прочность и самобытность этого мира определяются характером его внутренних связей, устремлений, ценностью каждого члена семьи для всех ее членов и ценностью всех членов семьи для каждого. Ведь именно семья создает новый уровень возможностей для дальнейшего развития личности. Не случайно то, что самыми важными условиями семейного счастья для молодых людей являются взаимопонимание, любовь, уважение, дети, взаимопомощь.

Рассматривая функционирование исторической памяти студенчества в поведенческом аспекте, отметим, что только 5% студентов состоят в юридически оформленном, около 17% – в фактическом союзе, а 70% опрошенных пока не состоят в браке. Очевидно, что в последние годы фактические браки становятся среди молодежи своего рода новым этапом жизненного цикла семьи, который непосредственно предшествует юридически оформленному союзу.

Вместе с тем, на вопрос о том, является ли для студентов образцом семейная жизнь их родителей, были получены следующие ответы:

Таблица 2

Распределение ответов студентов на вопрос «Какие традиции существуют в Вашей родительской семье?», %

Варианты ответов	%
Встреча Нового Года всей семьей	49%
Семейный отдых на природе	41%
Организация праздника на День рождения кого-либо из членов семьи	42%
Проведение семейных советов	10%
Организация и проведение театрализованных семейных представлений	2%
Семейное посещение выставок, галерей, театров, концертов	4%
Совместное проведение отпуска	12%
Почитание религиозных праздников и обычаев	13%
Семейная преемственность профессий	2%
В нашей семье нет никаких традиций	15%
Другое	2%

Таблица 3

Распределение ответов студентов на вопрос «Как Вы обычно проводите свободное время?», %

№ п/п	Варианты ответов	% от ответов
1.	Общаюсь с друзьями	21 %
2.	Сажу у компьютера, в Интернете	20 %
3.	Занимаюсь любимым делом, хобби	10 %
4.	Занимаюсь спортом	9 %
5.	Смотрю телевизор	9 %
6.	Зарабатываю деньги	5 %
7.	Развлекаюсь в компаниях	5 %
8.	Хожу на дискотеки	4 %
9.	Участвую в студенческом самоуправлении, культурной жизни, творческих коллективах	3 %
10.	Не делаю ничего определённого	2 %

- да-34%;
- скорее да, чем нет – 22%;
- скорее нет, чем да – 21%;
- нет-13%.

Таким образом, данные свидетельствуют о том, что значительная часть студенческой молодежи поддерживает в качестве образца семейную жизнь своих родителей.

Важную роль в сохранении исторической памяти молодого поколения играют семейные традиции. На вопрос: «Какие традиции существуют в Вашей родительской семье?» студенты дали следующие варианты ответов:

Данные таблицы показывают, что около половины респондентов отмечают в кругу семьи Новый год и дни рождения членов семьи, предпочитают семейный отдых на природе, что указывает на доминирование традиционного в семье.

Известно, что счастье семьи пропорционально времени совместно проведенного досуга. Этот научно доказанный факт поддерживают 61% опрошенных студентов, хотя существует мнение (у 36%), что и муж, и жена могут проводить свободное время вне семьи. Настораживают ответы студентов о том, что каждый из супругов сам должен решать, что ему делать в свободное время.

Обращает на себя внимание противоречивость проявления исторической памяти студенческой молодежи в сфере досуга, которая заключается в том, что молодые люди сохраняют в его структуре устоявшиеся виды его проведения – рекреационный, рационально-потребительский и деятельный. Вместе с тем, новые тенденции выбора и предпочтений студентами тех или иных видов деятельности служат как отдыху, удовлетворению потребности в развлечениях и общении, так и развитию, удовлетворению их духовных и социальных потребностей.

В эмоциональном восприятии молодежи материальное благополучие и обогащение становятся всё более приоритетными целями её существования, соответствующим образом формируются культура и ценностные ориентации. В социокультурных ценностях студенческой молодежи начинают доминировать потребительские ориентации. Культ моды и потребления постепенно овладевает сознанием студенчества, приобретая универсальный характер. Усиливается тенденция стандартизации культурного потребления и досугового поведения, утвержденного пассивно-потребительским отношением к культуре.

Данные исследования показывают, что досуг студентов может быть как активным, так и пассивным. Первый вид связан с активными физическими и умственными занятиями – творческими (хобби), социально-культурными, спортивными и т.д. Важно подчеркнуть и то, что стремление попасть в зону комфортно-

го существования приводит часть студентов к использованию свободного времени для зарабатывания денег. Второй вид предполагает пассивные варианты времяпрепровождения, когда молодой человек выступает как потребитель культурных ценностей или не делает ничего определённого. Можно отметить, что пассивные формы досуга получили в последнее время широкое распространение, что находит подтверждение в ответах респондентов.

Значительная часть студенческой молодежи разучилась «цивилизованно» отдыхать, ссылаясь на нехватку времени, либо на постоянное желание поспать. Другая часть не имеет финансовой возможности, чтобы отдохнуть так, как хочется. А многие просто «сидят» в социальных сетях. В свою очередь, высшие учебные заведения, а также учреждения культуры и отдыха, которых становится всё больше и больше, предлагают множество развлекательных мероприятий: бесплатных и дорогих, кардинально новых и, наоборот, давно забытых, с применением информационных технологий и без таковых.

Анализируя ответы респондентов, можно сделать вывод о том, что инновационные культурно-досуговые практики студенческой молодежи не исключают воспроизводство ими традиций исторической памяти семьи, поскольку подтверждают наличие тенденции «одомашивания» досуга (таблица 3, 4).

Современная семья, решая проблемы быта, самообслуживания сокращает время на посещение театров, музеев, библиотек и т.д. Отсюда, молодежь всё больше времени проводит дома с семьёй, друзьями, а также за компьютером, телевизором.

В результате увеличивается число «надомников», что порождает дополнительные функции не только отдыха, но и самообразования, творчества, обретения новых знаний и навыков. Это указывает на усиление инновационного в процессе функционирования исторической памяти студенческой молодежи в сфере семьи и досуга.

Таким образом, в современном российском обществе проявление исторической памяти студенческой молодежи в семейно-досуговой сфере является неравномерно развивающимся социальным процессом, в котором прослеживается специфика соотношения традиционного и инновационного в мировоззренческом, поведенческом и эмоциональном аспектах.

*\* Статья выполнена при финансовой поддержке РГНФ (региональный конкурс «Российское могущество прирастает будет Сибирью и Ледовитым океаном» 2014 – Алтайский край) № проекта 14-13-22008/14 «Региональные особенности функционирования исторической памяти в жизненном самоопределении выпускников школ».*

Таблица 4

Распределение ответов студентов на вопрос «Где Вы с друзьями чаще всего собираетесь в свободное время?», %

№ п/п	Варианты ответов	% от ответов
1.	У кого-нибудь дома	24 %
2.	В кафе, баре	20 %
3.	На улице	16 %
4.	В общежитии	15 %
5.	В спортивном комплексе	8 %
6.	На дискотеке	5 %

## Библиографический список

1. Кулиш, В.В. Функционирование исторической памяти в жизненном самоопределении выпускников школ современной России (по материалам социологических исследований в Алтайском крае): автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Барнаул, 2011.

## Bibliography

1. Kulish, V.V. Funkcionirovanie istoricheskoy pamyati v zhiznennom samoopredelenii vhpusknikov shkol sovremennoy Rossii (po materialam sociologicheskikh issledovaniy v Altajskom krae): avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. – Barnaul, 2011.

Статья поступила в редакцию 14.07.14.

УДК 008:002 + 316.346.32-053.6

*Morozova Yu. Ye.* **INFORMATION AND CULTURAL SPACE AS A MACROFACTOR OF YOUTH SOCIALIZATION.** The article reveals the contents and structure of the sociological concept of "information and cultural space", substantiates a subject-subject approach to the study of the interaction of modern networked information and cultural space and the process of socialization of young people.

**Key words:** information and cultural space, youth socialization.

**Ю.Е. Морозова**, аспирант каф. социологии, политологии и экономики ФГБОУ ВПО «Алтайская гос. педагогическая академия», г. Барнаул, E-mail: juliam22.87@mail.ru

## ИНФОРМАЦИОННО-КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК МАКРОФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЁЖИ\*

В статье раскрывается социологическое содержание и структура понятия «информационно-культурное пространство», обосновывается субъектно-субъектный подход к исследованию взаимодействия современного сетевого информационно-культурного пространства и процесса социализации молодежи.

**Ключевые слова:** информационно-культурное пространство, социализация молодёжи

Социализация личности всегда протекает в определённом информационно-культурном пространстве. Современное информационно-культурное пространство социализации молодого поколения динамично меняет свои формы, свойства и характеристики. В условиях проявления рисков информационного общества, нарастания агрессивности интернет-среды, усиления влияния СМИ как агента социализации личности, снижения уровня социального здоровья молодого поколения становится необходимым выявление и исследование явных и латентных механизмов взаимодействия молодёжи с элементами информационно-культурного пространства.

Информационно-культурное пространство выступает необходимым источником развития духовности и социальных качеств молодёжи, формирующим мировоззрение и совершенствующим систему ценностей, приобщающим к культуре и способствующим развитию цельной личности. Проблема информационно-культурного пространства как макрофактора социализации молодёжи предполагает обращение к анализу различных подходов в определении сущности и содержания данного феномена.

Исследователи рассматривают информационно-культурное пространство через взаимосвязь терминов «информация», «культура», «пространство» [11]. Остановимся на каждом из этих понятий подробнее.

Содержание понятия «пространство» достаточно разработано в философии. Данное понятие используется для обозначения протяжённых, структурированных, взаимодействующих объектов бытия. Особые характеристики приобретает социальное пространство, которое трактуется как многомерное пространство социальных процессов, социальных отношений, социальных практик, социальных позиций и социальных полей, функционально взаимосвязанных между собой [1]. С этих позиций, находиться молодежи в социальном пространстве означает выступать в роли социального субъекта во всем многообразии связей и отношений.

Специфический подход к пониманию социального пространства во всех сферах деятельности информационно-коммуникационных технологий предложил М. Кастельс. По его мнению, «пространство не есть фотокопия общества, оно и есть общество... Пространственные форма и процессы формируются динамикой общей социальной структуры... Социальные процессы влияют на пространство, воздействуя на построенную среду, унаследованную от прежних социопространственных структур. В действительности, пространство есть кристаллизованное вре-

мя» [6, с. 385]. Рассматривая с этих позиций процесс социализации молодежи, следует подчеркнуть, что, с одной стороны, социальное пространство выступает макрофактором социализации молодого поколения, с другой, – сам процесс социализации влияет на социальное пространство своим содержанием и временными характеристиками, «оформляет» его.

Анализируя воздействие процесса информатизации на пространство, М. Кастельс считает, что современное общество построено вокруг потоков: капитала, информации, технологий, организационного воздействия, изображений, звуков, символов. Таким образом, социальное пространство имеет субъектно-объектную природу, это особая среда, в которой формируются и реализуются социальные интересы в отношении наиболее значимых объектов материального и духовного мира.

Особое место в этой системе принадлежит одному из видов социального пространства – информационному. В информационном пространстве происходят процессы, имеющие определяющее значение для развития цивилизации: формируются и циркулируют научные представления, производятся и распространяются технологии, фиксируются поведенческие стандарты. Информационное пространство в качестве неотъемлемой части социального пространства выполняет в обществе свои особые системообразующие функции: 1) функция социальной памяти (сбор, обработка, хранение информации и знаний); 2) формирование социальной структуры общества; 3) обеспечение социальной функции коммуникаций (создание и обеспечение функционирования коммуникационных сетей) [4].

Реализация данных функций имеет определяющее значение для успешной социализации молодого поколения. Следует подчеркнуть, что социальная система выстраивает свою структуру и деятельность в соответствии с намеченной целью [5]. Цель взаимодействия информационного пространства с процессом социализации молодежи определяется обществом, но при этом не исключается активная позиция формирующегося социального субъекта. Таким образом, содержание информации, культурно-символические рамки ее создания и трансляции определяются и проявляются в системе субъектно-субъектных отношений. С этих позиций информационное пространство точнее определять как информационно-культурное.

Обратимся к рассмотрению содержательных элементов информационно-культурного пространства: информации и культуры.

В словаре русского языка С.И. Ожегов определяет информацию как «сведения об окружающем мире и протекающих в нём процессах, воспринимаемых человеком или специальными устройствами» [9, с. 265]. Герасименко В.А. рассматривает информацию как атрибут объективного мира, имеющий теоретическое и практическое значение для современного общества [2, с. 78]. Человек существует в режиме постоянного воздействия со стороны информации, т.к. информационные потоки в окружающем мире непрерывны и неиссякаемы. Информация в процессе социализации личности имеет смысл тогда, когда «дошла» до человека, явно или латентно воспринята им сквозь призму имеющихся социально-культурных ценностей и норм. Таким образом, информация является формой взаимодействия информационно-культурного пространства с человеком, процессом становления и развития его личности.

К числу основных содержательных элементов информационно-культурного пространства относятся и культура. Среди многообразия подходов к определению понятия «культура» в контексте нашего исследования следует выделить несколько аспектов. Во-первых, культура предстает проявлением человеческой субъективности и объективности (характера, компетентностей, навыков, умений и знаний). В процессе социализации молодежи культура, с одной стороны, выступает объективным макрофактором процесса, с другой, – субъективно окрашенной личностной характеристикой. Во-вторых, культура – это набор кодов, которые предписывают человеку определенное поведение с присущими ему переживаниями и мыслями, оказывая на него, тем самым, управленческое воздействие. Таким образом, взаимодействие молодежи с информационно-культурным пространством всегда носит характер явного (убеждение) или (и) латентного (внушение, кодирование) воздействия пространства на социализацию личности.

Современное информационно-культурное пространство оказывает влияние на все аспекты человеческой жизни, основывается на новых символах, нормах и правилах, привычках, моделях, программах, формальных языках, алгоритмах, виртуальных представлениях. Всё это предполагает необходимость овладения новой «информационной грамотностью» [7, с. 17]. В связи с увеличивающимся объёмом и усложнением информации личность должна уметь ею пользоваться, распоряжаться, т.е. владеть информационной культурой. Под информационной культурой мы понимаем способность человека эффективно использовать информационные ресурсы и средства информационных коммуникаций, а также применять для этих целей достижения в области развития средств информатизации и информационных технологий. Информационная культура выражается в наличии у человека комплекса знаний, умений, навыков и рефлексивных установок во взаимодействии с информационной средой. Таким образом, чтобы быть грамотным объектом информационно-культурного пространства, необходимо обладать качествами социального субъекта, способного к преобразовательной деятельности в сфере информации и культуры.

Также информационно-культурное пространство определяют как системную совокупность элементов информационной и культурной сфер жизни общества, обусловленную общественными отношениями, складывающимися в связи с созданием, освоением, передачей, распространением и хранением социокультурной информации. На наш взгляд, узко рассматривать информационно-культурное пространство как одну из сфер общественной жизни нельзя. Наше понимание информационно-культурного пространства как макрофактора социализации молодежи ближе к её характеристике как открытой самоорганизующейся системе, включающей в себя информационные потоки и информационные поля, находящиеся во взаимодействии. Информационно-культурное пространство «накрывает» все сферы социализации молодежи, пронизывает все социальные отношения и связи личности.

В этой связи методологически важным является вопрос о структуре информационно-культурного пространства. Складная А.Я. выделяет следующие структурные компоненты: 1) субъекты информационно-культурного пространства (общество, государство, социальные группы, личность и др.); 2) объекты информационно-культурного пространства (общество, государство, социальные группы, личность и др.); 3) информационные ресурсы; 4) информационные технологии; 5) совокупность знаний; 6) систему ценностей и ценностных ориентаций личности и социальных групп [11, с. 30]. В предложенной структуре

информационным (ресурсы и технологии) и культурным (знания, ценности, ценностные ориентации) компонентам отводится инструментальная роль социального механизма взаимодействия субъектов и объектов информационно-культурного пространства. С позиции предлагаемого нами подхода, информация и элементы культуры являются одновременно объектами взаимодействия различных типов обществ, социальных институтов, социальных групп, отдельных личностей – всех уровней социальных субъектов, а также в силу своего управленческого воздействия сами носят субъектный характер, который выражен в определенных кодах, знаках, символах, направленности и силе их воздействия на человека.

Этот вывод подтверждается проявлением одной из существенных характеристик современного информационно-культурного пространства – наличием сетевых связей.

Сетевое общество, по М. Кастельсу, «создано сетями производства, власти и опыта, которые образуют культуру виртуальности в глобальных потоках, пересекающих время и пространство» [6, с. 505]. В результате развития медийной сферы возникает параллельные реальности. Телевидение дало возможность, не выходя из дома почувствовать, что ощущают люди, принадлежащие к другим культурам. Так в информационном пространстве начинают жить разные культуры. СМИ, а сейчас и Интернет, «множат реальности». С одной стороны, они носят поликультурный характер, а с другой, – универсальный, задавая в глобальном масштабе единые стандарты поведения, образ мыслей. Виртуальную реальность легко трансформировать таким образом, чтобы она кодировала личность целенаправленно, в определенном направлении, заданном информационной сетью.

В истории человечества сеть является не новой формой социальной организации, но в современную эпоху определяющим основанием ее создания является социальная информация. По мнению М. Кастельса, сеть имеет преимущество перед традиционными иерархически организованными связями. Это наиболее подвижная и адаптивная форма организации, способная развиваться вместе со своим окружением и эволюционировать. Основными характеристиками сети являются: отсутствие центра и действие на основе бинарной логики: включение/исключение. Всё, что входит в сеть, полезно и необходимо для её существования, что не входит – не существует, с точки зрения сети, и может быть проигнорировано [6, с. 588]. Таким образом, сеть не конкурирует в своем воздействии на личность с другими агентами социализации, а просто исключает их, в одностороннем порядке воздействуя на человека. Понимание этих механизмов особенно важно для успешной социализации молодого поколения.

Таким образом, современное сетевое информационно-культурное пространство социализации молодежи обладает следующими тенденциями: 1) появление многообразной по формам и направленности виртуальной культуры, 2) возникновение параллельной реальности как агента социализации, 3) создание динамично трансформирующейся, но устойчивой в своем воздействии информационной сети.

Сложившиеся тенденции информационно-культурного пространства содержат риски для нормальной социализации молодежи. Молодёжь, включаясь и осваивая сетевую реальность, попадает, часто незаметно для себя, под определенное воздействие информационно-культурного пространства. Происходит процесс изменения поведения человека, его установок, намерений, представлений, оценок в ходе непосредственного или опосредованного взаимодействия с ним.

Таким образом, современное сетевое информационно-культурное пространство раскрывается в виде разнообразных социально-культурных связей субъекта (сети) и объекта (молодёжи). В современном обществе кодирование личности становится основной целью-свойством сетевого информационно-культурного пространства, которое проявляется в различных моделях сетевой коммуникации.

Традиционно выделяют три основных теоретических модели коммуникации [12]. Первая – информационно-кодовая модель, где сетевая информация представлена следующими видами: изобразительная (графическая), звуковая, текстовая, числовая, видеоинформация. Каждый вид сетевой информации несёт в себе определённый культурный код, и тем или иным образом влияет на объект её получения, прежде всего молодёжь. Испол-



зование данной модели позволяет вычлениить формы существования информационно-культурного пространства и каналы их воздействия на органы чувств и мышление человека.

Вторая – инференционная модель, в рамках которой сеть выступает субъектом взаимодействия и передает информацию объекту в доступной для него форме. Задача доступности информации сводится, прежде всего, к ее упрощению, что предполагает использование определенных информационно-культурных кодов. Доступность и упрощенность информации является одной из характеристик современного информационно-культурного пространства. Применение данной модели в исследовании социализации молодежи позволяет рассмотреть взаимодействие молодого поколения и информации на основе субъектно-субъектных отношений.

Третья – интеракционная модель предполагает, что сеть помещена в социально-культурное пространство и является результатом межкультурного взаимодействия социальных субъектов. Следовательно, сеть как субъект виртуальной реальности, будучи социально и культурно детерминирована, берет культурные коды извне и посылает их назад в реальное социальное пространство в трансформированном виде. Степень и направленность этой трансформации во многом зависит от целей социального кодирования.

Для эмпирического описания взаимосвязи социализации молодежи и информационно-культурного пространства целесообразно использовать данные модели. Социализация молодежи протекает как процесс освоения и создания определенного социального пространства. Информационно-культурное пространство является одним из его системообразующих видов. Взаимодействие молодежи и информационно-культурного пространства носит субъектно-субъектный характер. Молодежь как социальный субъект пользуется им, создает его и одновременно является объектом воздействия со стороны информационно-культурной сети, нового субъекта социальной реальности. Таким образом, информационно-культурное пространство выступает макрофактором социализации молодежи.

Определение направленности и степени его влияния в рамках эмпирического социологического исследования подразумевает выявление явных и латентных механизмов, кодов воздействия информационно-культурного пространства на молодежь.

\* Статья выполнена при финансовой поддержке РГНФ (региональный конкурс «Российское могущество прирастать будет Сибирью и Ледовитым океаном» 2014 – Алтайский край) № проекта 14-13-22008/14 «Региональные особенности функционирования исторической памяти в жизненном самоопределении выпускников школ».

#### Библиографический список

1. Бурдые, П. Социальное пространство: поля и практики. – СПб.; М., 2005.
2. Герасименко, В.А. Основы информационной грамотности. – М., 1996.
3. Григорьев, С.И. Неклассическая социология образования начала XXI века / С.И. Григорьев, Н.А. Матвеева. – Барнаул, 2000.
4. Игнатов, В.С. Информационное пространство. Структура и функции / В.С. Игнатов, Д.В. Пименова // Известия высших учебных заведений. Общественные науки. Социология. – 2007. – № 3.
5. Ищенко, А.Г. Роль информации в формировании и развитии социума в историческом прошлом. – М., 2004.
6. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура / под ред. О.И. Шкаратана. – М., 2000.
7. Кузьмин, Е.И. Формирование информационного общества в XXI в. / Е.И. Кузьмин, В.Р. Фирсов. – СПб., 2006.
8. Матвеева, Н.А. О соотношении инерционности и субъектности в образовании // СОЦИС. – 2002. – № 3.
9. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. – М., 1989.
10. Рунов, А.В. Особенности коммуникативной среды в моделях информационного общества. – М., 2003.
11. Складная, А.Я. Информационно-культурное пространство формирования личности военнослужащих: сущность, структура и направление реализации // Вестник Военного университета. – 2010. – № 4.
12. Шарков, Ф.И. Коммуникология: основы теории коммуникации: учебник. – М., 2010.

#### Bibliography

1. Burdje, P. Socialnoe prostranstvo: polya i praktiki. – SPb.; M., 2005.
2. Gerasimenko, V.A. Osnovih informacionnoj gramotnosti. – M., 1996.
3. Grigorjev, S.I. Neklassicheskaya sociologiya obrazovaniya nachala XXI veka / S.I. Grigorjev, N.A. Matveeva. – Barnaul, 2000.
4. Ignatov, V.S. Informacionnoe prostranstvo. Struktura i funkcii / V.S. Ignatov, D.V. Pimenova // Izvestiya viyssshikh uchebnykh zavedeniy. Obshchestvenniye nauki. Sociologiya. – 2007. – № 3.
5. Ithenko, A.G. Rolj informacii v formirovanii i razvitii sociuma v istoricheskom proshlom. – M., 2004.
6. Kasteljs, M. Informacionnaya ehpkoha: ehkonomika, obshchestvo, kuljtura / pod red. O.I. Shkaratana. – M., 2000.
7. Kuzjmin, E.I. Formirovanie informacionnogo obshchestva v XXI v. / E.I. Kuzjmin, V.R. Firsov. – SPb., 2006.
8. Matveeva, N.A. O sootnoshenii inercionnosti i subjhektnosti v obrazovanii // SOCIS. – 2002. – № 3.
9. Ozhegov, S.I. Slovarj russkogo yazihka. – M., 1989.
10. Runov, A.V. Osobennosti kommunikativnoj sredih v modelyakh informacionnogo obshchestva. – M., 2003.
11. Skladnaya, A.Ya. Informacionno-kuljturnoe prostranstvo formirovaniya lichnosti voennosluzhathikh: suthnostj, struktura i napravlenie realizacii // Vestnik Voennogo universiteta. – 2010. – № 4.
12. Sharkov, F.I. Kommunikologiya: osnovih teorii kommunikacii: uchebnik. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 15.07.14



# Раздел 9

## ФИЛОСОФИЯ

Редактор раздела:

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК – доктор философских наук, профессор, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово)

УДК 130.31

*Babaskina T.L. THE DETERMINATION OF THE NATURE OF RECOLLECTION AS AN EVENT OF EXISTENCE OF A PERSONALITY.* The author's attention is directed at such an act of a personal recollection which is not carried out in a form of a biographic reflection. The author analyses the circumstances under which the given act of recollection becomes an event of existence of a personality.

**Key words:** act of recollection, spiritual personal existence, event, co-existing nature, immanent, transcendent, "transcendence inside".

*Т.Л. Бабаскина, ст. преп. каф. философии и социологии Алтайского гос. технического университета, г. Барнаул, E-mail: babaskinatatjana@rambler.ru*

### К ОТРЕДЕЛЕНИЮ ПРИРОДЫ ВОСПОМИНАНИЯ КАК СОБЫТИЯ ЛИЧНОСТНОГО БЫТИЯ

Внимание автора направлено на такой акт личного воспоминания, который не осуществляется в форме биографической рефлексии. В статье анализируются условия, при которых подобный акт воспоминания становится событием бытия человеческой личности.

**Ключевые слова:** Акт воспоминания, духовно-личностное бытие, событие, со-бытийная природа, имманентное, трансцендентное, «трансцендирование во-внутрь».

Вызов, бросааемый современностью аутентичности человеческой жизни, увеличивает значимость лично пережитого, поскольку именно оно несет в себе исток подлинности существования. Для раскрытия его потенциала в духовно-личностном бытии необходимо рассмотреть актуализацию пережитого в свете события поскольку «событие относится к базовым принципам современных экзистенциальных онтологий» [1].

Соотнесение сферы лично пережитого и события обнаруживает такую возможность тематизации как воспоминание о событии жизни, т.е. автобиографическое воспоминание в его традиционном понимании. Представляется, однако, что воспоминание как духовно-личностный акт может само стать событием, не являясь при этом воспоминанием о чем-то таком, к чему приложим статус «события жизни».

По мнению В. Нурковой, автора культурно-деятельностной концепции автобиографической памяти (АП) автобиографическое воспоминание является структурно-функциональной единицей существования АП на микроуровне. Этот уровень соотносится с макроструктурой АП, которая «организуется целостными представлениями о «жизненных периодах», «жизненных темах», «личностных этапах»» [2]. Феноменология автобиографического воспоминания, предложенная В. Нурковой релевантна её пониманию автобиографической памяти как высшей мнемической функции, обеспечивающей «формирование субъективной истории личного прошлого и переживание себя как уникального протяженного во времени субъекта жизненного пути» [2]. Вместе с тем, ограничение отношения к сфере лично пережитого лишь потребностью в обретении целостного образа пройденных этапов жизни может понизить духовно-личностный потенциал воспоминания. Это связано с тем, что доминирование нацеленности на создание субъективной картины жизненного пути выдвигает на первый план биографическую рефлексию в форме нарратива. Автобиографический нарратив выступает как своеобразный конструкт, безусловно, значимый для самоидентич-

ности личности и прояснения линии жизни. В то же время «сконструированность» не позволяет ему, как представляется, быть адекватной формой вовлечения глубинных пластов пережитого, связанных с «несказанным ядром души» [3] в поиск ответа на актуальные экзистенциальные вызовы, испытываемые личностью.

Иначе складывается ситуация в акте воспоминания как событии духовно-личностного бытия, поскольку он не определяется биографической рефлексией с характерным для нее концептом события как поворотного момента жизненного пути. Здесь само погружение в прошлое связано, согласно нашему пониманию, с движением, которое можно определить, прибегнув к такому понятию философского учения С. Л. Франка, как «трансцендирование во-внутрь». Важно, что согласно позиции этого русского мыслителя «то, что глубочайшим образом *имманентно*, что раскрывается нам через внутреннее углубление в самих себя и осознание самих себя, – *тем самым* уже есть *трансцендентное*» [4, с. 404].

Отличительной чертой исследуемого воспоминания является его со-бытийная природа. Как известно, понятием со-бытийности вскрываются такие кардинальные характеристики человеческого существования как значимость для него значимого другого и темпоральность. В отечественной философии проблема сопряженности события и со-бытия была глубоко поставлена в работах М.М. Бахтина. Прежде всего, отметим что, его «первоначальная интуиция события как бытийной открытости» [5] неразрывно связана с утверждением данности/заданности человека. «Мое единство для меня самого – вечно предстоящее единство; оно и дано и не дано мне, оно непрестанно завоевывается мною на острие моей активности; это не единство моего имени и обладания, а единство моего неимения и необладания, не единство моего уже-бытия, а единство моего ещё не бытия» [6, с. 188]. Рассматривая близкие бахтинскому подходу концепции событийности, современные авторы указывают, что

положение о рассогласовании между бытием и сущим как онтологической основе событийности с необходимостью предполагает принцип «Я не есть то, что Я есть воистину» [7].

Для нашего анализа также важно, что «линейное течение времени, временность как простая протяженная длительность со своим прошлым, настоящим и будущим, рассматривается Бахтиным именно как время наличной данности» [5]. Если будущее наличной данности представляет собой «будущее, которое оставит все на своих местах» [6, с. 182], то будущее в свете предстояния себе, «ещё – не исполненности себя» утверждает, лишь через живую взаимосвязь с прошлым и настоящим. Как подчеркивает в своем исследовании Т.В. Щитцова с позиции Бахтина «мое прошлое и настоящее ... вовлечены в смысловое будущее, сопряжены с ним, им превращены, с точки зрения и в направлении моей заданности» [5]. Принцип самоотжестотвенности/несамостождественности человека переключается у Бахтина с идеей о том, что при невозможности изменения фактической вещной стороны прошлого его смысловой стороне свойственна свобода и незавершенность [3].

Как известно центральное положение в концепции М.М. Бахтина занимает идея диалогичности (интерсубъективности) человеческого бытия. «Я осознаю себя и становлюсь самим собой, только раскрывая себя для другого, через другого и с помощью другого» [8, с. 186]. В свете анализа природы воспоминания как события бытия человеческой личности особо выделим понятие внутренней социальности. Данным понятием у Бахтина схватывается то, что «имманентное испытательно-воспитательное формирование личности (самосознания) происходит в поле испытательно-воспитательного взаимодействия «Я» и другого» [5].

Опираясь на представленные выше положения философских концепций С.Л. Франка и М.М. Бахтина, проанализируем воспоминание Ф.М. Достоевского, положенное им в основу автобиографического рассказа «Мужик Марей», опубликованного в Дневнике писателя за февраль 1876 года. В центре нашего внимания окажется природа акта воспоминания Достоевским встречи с Мареем (в действительности имя мужика было Марк), которым свершилось духовное обновление писателя. Полагаем, что есть все основания отнести данный акт воспоминания к воспоминанию как событию личностного бытия.

Достоевский вспоминает, что во время ссылки самыми тяжелыми были для него праздничные дни, когда допускались послабления в режиме, что провоцировало в казармах пьянство, беспричинные ссоры, картежные игры, жестокие избиения. Однажды, на второй день Пасхи, этот пьяный разгул был особенно невыносим для Достоевского, на душе у него было мрачно, а в сердце разгоралась злоба. В таком смятенном душевном состоянии он прилег на свое место в казарме, закрыл глаза и погрузился в свое прошлое. «Вдруг, – пишет Достоевский, – припомнилось почему-то одно незаметное мгновение из моего первого детства» [9, с. 47]. Это мгновение было связано со следующим случаем. Девятилетним мальчиком Достоевский гулял в окрестностях своей деревни и вдруг ясно и отчетливо (хотя ему это всё почувствовалось) услышал крик: «Волк бежит». Вне себя от испуга он бросился к пахавшему недалеко мужику. Общение с крестьянином Достоевский описывает так: «Он смотрел на меня с беспокойною улыбкою, видимо боясь и тревожась за меня.

– Ишь ведь испужался, ай-ай! – качал он головой. – Полно, родной. Ишь малец, ай!

Он протянул руку и вдруг погладил меня по щеке.

– Ну, полно же, ну, Христос с тобой, окстись. – Но я не крестился; углы губ моих вздрагивали, и, кажется, это особенно его поразило. Он протянул тихонько свой толстый, с черным ногтем, запачканный в земле палец и тихонько дотронулся до вспрыгивающих моих губ.

– Ишь ведь, ай, – улыбнулся он мне какою-то материнскою и длинною улыбкой, господи, да что это, ишь ведь, ай, ай!» [9, с. 48].

И потом, пока ребенок шел до деревни, мужик все стоял и смотрел ему вслед, успокоительно кивая головой. Больше Достоевский с мужиком этим никогда не разговаривал и никому ничего не рассказывал. И только через двадцать лет, в Сибири припомнил эту встречу. Он пишет: «Значит, залегла же она в душе моей неслучайно, сама собой и без воли моей, и вдруг припомнилась тогда, когда было надо (курсив – Т. Б.); припомнилась эта нежная, материнская улыбка бедного крепостного мужика, его кресты, его покачиванье головой: «Ишь ведь, испужался,

малец!» И особенно этот толстый его, запачканный в земле палец, которым он тихо и с робкою нежностью прикоснулся к вздрагивающим губам моим» [9, с. 49]. Принципиальное значение имеет то, что произошло после того как Достоевскому припомнилась встреча из детства. В описываемом им состоянии мы усматриваем важнейшее основание для характеристики его воспоминания как события, понимаемого в смысле духовного переворота, создающего новый модус чувствительности [10]. Читаем у Достоевского: «И вот, когда я сошел с нар и оглянулся кругом, помню, я вдруг почувствовал, что могу смотреть на этих несчастных совсем другим взглядом и что вдруг, каким-то чудом, исчезла совсем всякая ненависть и злоба в сердце моем» [9, с. 49]. Оборот «каким-то чудом» не должен, да и не может, скрыть напряженную внутреннюю работу. На это ясно указывают слова Достоевского о том, что вспомнилась встреча «тогда, когда было надо». В этой характеристике отражается момент несовпадения с самим собой по Бахтину. Вспомнилось тогда, когда было насущно, но эта насущность идет не от мира самого по себе, она укоренена в экзистенциальном переживании. Светлый праздник Христова Воскресения – а в душе разгорается злоба на каторжан, теряющих человеческий облик, и чувством ненависти к ним искажается собственное существо. Остро переживается разлад с «другим» и с самим собой. И, все же, уже в самом переживании разлада присутствует слабое подспудное сопротивление полному подпаданию под власть негативных чувств как внутреннему проявлению внешней детерминации. В такой ситуации происходит погружение в «само свое», пережитое.

Вслед за другими исследователями отметим, что, можно выделить две категории воспоминаний Достоевского во время ссылки. Как полагает, Н. Жернакова «К первой из них относятся те непрерывные, плавные воспоминания о всей его прежней жизни, которым Достоевский предавался в остроге, лежа на нарах, и о которых он сам пишет, что он их «анализировал» и «управлял непрерывно», что указывает на рациональный метод умственной работы» [11]. Воспоминание встречи с Мареем относится этим автором ко второй категории, поскольку оно произошло «путем не-рационального «вдохновения»» [11]. Это позволяет интерпретировать предшествующее данному воспоминанию погружение в пережитое как наитие возможности упрочения самоопределения, посредством трансцендирования «к той основе или почве, через отношение к которой» [4, с. 393] обретается укорененность в том, что является безусловным. Подобное трансцендирование, согласно С. Л. Франку, возможно в силу того, что ««душа» и в направлении «во-внутрь» или вглубь именно не заперта, а напротив, открыта» [4, с. 391], открыта трансцендентному.

Погружение в пережитое как процесс «трансцендирования во-внутрь» может быть охарактеризовано как «активная пассивность». Пассивность в смысле отсутствия усилия сознательного намеренного воспоминания, но активность в плане импульса, исходящего от «духоподобной» [4, с. 407] самости как интенционального ядра личности и усиливающего контрапрезентные возможности воспоминания. Понятие «контрапрезентной функции» использовал Ян Ассман для характеристики «горячей» опции культурной памяти, т.е. у него оно связано с надындивидуальным уровнем, но, думается, что в предельно общем значении данное понятие продуктивно и в области понимания процессов личностно отнесенной памяти. В своем исследовании Я. Ассман [12] привлекает идеи, высказанные Г. Маркузе, который полагал, что одномерному обществу присуще стремление контролировать воспоминания, поскольку они могут нести в себе подрывной потенциал. По мысли Маркузе «воспоминание есть способ освободиться от силы данностей» [12]. Понимая контрапрезентную силу воспоминания как расширение возможности противостояния давлению внутренней и внешней фактичности, заметим при этом, что подлинно освободиться можно только имея стремление к освобождению.

Чтобы раскрыть природу воспоминания как духовно-личностного акта важно понять то, могло ли бы воспоминание, являясь воспоминанием о проявленной доброте со стороны мужика Марей, столь радикально изменить отношение Достоевского к тем, кто был рядом с ним в момент воспоминания. Очевидно, что нет, поскольку в этом случае перед нами воспоминание о частном, единичном факте. И даже то, что оказавшись на месте мужика Марей «всякий бы ободрил ребенка» – как пишет Достоевский, – тоже ничего принципиально не меняет. «Тут в этой уединенной встрече, продолжает Федор Михайлович, –

случилось как бы что-то совсем другое» [9]. Думаем, есть все основания понять это «другое» как проявление духовной реальности.

Нежное участие к ребенку не было исполнением формально предписанного поведения или простой сентиментальностью, но было исхождением энергии глубины сердца. Эта энергия, запертая в своей силе обыденным реакциям, утолив экзистенциальную потребность ребенка в обретении чувства «укрытости», оставила такой след в его душе, что спустя двадцать лет, активностью самости, в чувственно-сверхчувственной ткани воспоминания смогла проявиться идеально-бытийная основа этой энергии.

Хотя подобное проявление находится за «порогом выразимости», но, все же, обратим внимание на слова Достоевского о том, что улыбка мужика вспомнилась ему как «материнская» (в исследованиях мирозерцания писателя отмечается, что, согласно его взгляду, истоки духовной силы русского народа явля-

ны в культе Богородицы и «матери-земли» [11]). Трансцендентным светом энергии любви простого русского мужика открылась Достоевскому бытийная глубина души тех, кто был рядом с ним в острые. Контрапрезентная сила воспоминания была так сильна, что смогла разрушить давление онтофицирующего взгляда, взгляда, расплывающегося в плоскости наличного бытия.

Таким образом, со-бытийная природа воспоминания как события личностного бытия обнаруживается как синергия духовного усилия, возникающего в поле актуально переживаемого во внутреннем мире личности напряжения и некогда испытанной «онтологической задетости», «возгоняемой» (понятие «духовная возгонка» присутствует в работе «Сущность экзистенциализма» О. фон Больнова) в процессе «трансцендирования во-внутрь». Благодаря этому сопряжению пережитое в своей глубине раскрывается как имманентно-трансцендентное, а сам акт воспоминания, укореняющий личность в трансцендентном, оказывается формой духовного возрастания личности.

#### Библиографический список

1. Подорога, В.А. Событие и массмедиа. Некоторые подходы к проблеме: тезисы [Э/п]. – Р/д: <http://www.podoroga.com/sobimass.html>.
2. Нуркова, В.В. Культурно-исторический подход к автобиографической памяти: автореф. дис. ... д-ра психол. наук [Э/п]. – Р/д: <http://www.dslib.net/obwaja-psixologia/kulturno-istoricheskij-podhod-k-avtobiograficheskoy-pamyati.html>
3. Бахтин, М.М. К методологии гуманитарных наук [Э/п]. – Р/д: <http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/metodol.html>
4. Франк, С.Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии // С.Л. Франк. Сочинения. – М., 1990.
5. Щитцова, Т.В. Понятие события и философское обоснование гуманитарных наук у Бахтина [Э/п]. – Р/д: <http://rss.archives.ceu.hu/archive/00001147/01/155.pdf>
6. Бахтин, М.М. Автор и герой в эстетической деятельности [Э/п]. – Р/д: <http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/1.html>
7. Ерёменко, А.М. Событие и со-бытие в философии Ж.-Л. Нанси [Э/п]. – Р/д: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Phd/2010\\_11/5\\_erjom.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Phd/2010_11/5_erjom.pdf)
8. Бахтин, М.М. Проблемы творчества Достоевского. – Киев, 1994.
9. Достоевский, Ф.М. Мужик Марей // Собр. соч.: в 30 т. – Л., 1981. – Т. 22.
10. Лехицер, В.Л. Бескорыстные события или в поисках ответной меры // Вестник Самарской гуманитарной академии. – 2007. – № 2. – Сер.: Философия. Филология.
11. Жернакова, Н. «Мужик Марей» Достоевского [Э/п]. – Р/д: <http://www.utoronto.ca/tsq/DS/09/101.shtml>
12. Ассман, Я. Культурная память. Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности [Э/п]. – Р/д: <http://www.philol.msu.ru/~discours/images/stories/speckurs/assman.pdf>

#### Bibliography

1. Podoroga, V.A. Sobihtie i massmedia. Nekotoriye podkhodih k probleme: tezisih [Eh/r]. – R/d: <http://www.podoroga.com/sobimass.html>.
2. Nurkova, V.V. Kulturno-istoricheskij podhod k avtobiograficheskoy pamyati: avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk [Eh/r]. – R/d: <http://www.dslib.net/obwaja-psixologia/kulturno-istoricheskij-podhod-k-avtobiograficheskoy-pamyati.html>
3. Bakhtin, M.M. K metodologii gumanitarnih nauk [Eh/r]. – R/d: <http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/metodol.html>
4. Frank, S.L. Nepostizhimoe. Ontologicheskoe vvedenie v filosofiyu religii // S.L. Frank. Sochineniya. – M., 1990.
5. Thitcova, T.V. Ponyatie sobihtiya i filosofskoe obosnovanie gumanitarnih nauk u Bakhtina [Eh/r]. – R/d: <http://rss.archives.ceu.hu/archive/00001147/01/155.pdf>
6. Bakhtin, M.M. Avtor i geroy v ehsteticheskoy deyatel'nosti [Eh/r]. – R/d: <http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/1.html>
7. Eryomenko, A.M. Sobihtie i so-bihtie v filosofii Zh.-L. Nansi [Eh/r]. – R/d: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Phd/2010\\_11/5\\_erjom.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Phd/2010_11/5_erjom.pdf)
8. Bakhtin, M.M. Problemih tvorchestva Dostoevskogo. – Kiev, 1994.
9. Dostoevskiy, F.M. Muzhik Marey // Sobr. soch.: v 30 t. – L., 1981. – T. 22.
10. Lekhcier, V.L. Beskorihstie sobihtiya ili v poiskakh otvetnoy merih // Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. – 2007. – № 2. – Ser.: Filosofiya. Filologiya.
11. Zhernakova, N. «Muzhik Marey» Dostoevskogo [Eh/r]. – R/d: <http://www.utoronto.ca/tsq/DS/09/101.shtml>
12. Assman, Ya. Kulturnaya pamyat'. Pis'mo, pamyat' o proshlom i politicheskaya identichnost' v vihsokikh kul'turakh drevnosti [Eh/r]. – R/d: <http://www.philol.msu.ru/~discours/images/stories/speckurs/assman.pdf>

Статья поступила в редакцию 26.06.14

УДК 141.113

**Vereshchagin O.A. PHENOMENOLOGY OF CORPOREALITY AND THE MODERN PRACTICE OF PHILOSOPHICAL REFLECTION.** The article is devoted to modern forms of philosophical reflection. The phenomenon of corporeality is considered by the author in the general context of the development of standards and principles of the post-non-classical rationality.

**Key words:** philosophy of mind, mind-and-body problem, the topology of the subject, corporeality, post-non-classical epistemology.

**О.А. Верещагин**, канд. филос. наук, доц. каф. философии и социально-экономической теории Арзамасского филиала ННГУ, г. Саров, E-mail: [helgardt@mail.ru](mailto:helgardt@mail.ru)

## ФЕНОМЕНОЛОГИЯ «ТЕЛЕСНОСТИ» И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ФИЛОСОФСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Статья посвящена анализу современных форм философской рефлексии. Феномен «телесности» рассматривается автором в общем контексте развития стандартов и принципов постнеклассической рациональности.

**Ключевые слова:** философия сознания, психофизический дуализм, топология субъекта, телесность, постнеклассическая эпистемология.

Постнеклассические философские практики сущностно конституируются вне рамок концептуального пространства традиционной метафизики. Эвристический новый «философский путь» развивается в попытках интеллектуальной трансгрессии, попирающей границы и рамки классической ментальности, «остраивающей» и деконструирующей ее традиционные смыслы и концептуализации. Ревизионистские интенции постфилософии связаны с идеей реконструкции, восстановления нарушенного в философской классике равновесия в рамках субъект-объектной дихотомии. Трансцендентальный субъект, картезианское *cogito*, иные «сапиенсные» и «логоцентрические» воплощения новоевропейского субъекта находятся под прицелом критики за историческое нарушение баланса, зримые диспропорции соотношения физического и ментального, телесного и духовного.

Новоевропейский субъект утратил привилегированный статус внеположности и внеаходимости, фундаментальный разрыв или онтологическая пропасть между ним и окружающим миром. Наличие внеположного миру сознания, находящегося в некоей контрольной точке, позволяющей устанавливать иерархические отношения между так называемой «реальностью» и ее репрезентацией, поставлено под сомнение. Репрезентационизм или «наивный реализм» по сути признается рецидивной формой архаичного квазирелигиозного сознания, которое постоянно воспроизводит идею distinctions означаемого и означающего, оригинала и копии, сознания и реальности, референта и репрезентации. Критика репрезентационизма и его многочисленных интеллектуальных воплощений («логоцентризм», «оптикоцентризм», «ментализм», «трансцендентализм» и т.п.) направлена на преодоление картезианского разрыва сознания и тела, а также на рефлексию негативных последствий такого разрыва.

Изначальный идейный изоляционизм отечественных философских практик служит средством консервации в ее концептуальном пространстве ряда устойчивых мировоззренческих и методологических комплексов, стереотипизированных схем, дисциплинарных матриц, которые выполняют репрессивную функцию по отношению к интеллектуальным новациям современной философии. В целом, отечественная философская мысль в значительной степени развивается под влиянием установок и дисциплинарных правил эссенциализма и субстанциализма, которые идейно, методологически связаны со стандартами рациональности классического типа.

К числу подобных «вечных» и «злободневных» проблем, сложно реактуализированных в нынешнем мировоззренческом контексте, относится проблема психофизического дуализма в качестве важнейшей эпистемологической проблемы философской классики. Если исключить из дискурса обсуждения различные элиминативные модели или редукционистские схематизации, то проблематика «philosophy of mind» по-прежнему оказывается в числе наиболее перспективных направлений философской и научной рефлексии. Поэтому не случайно, что, «принимая сознание всерьез» [11], мы будем продолжать поиск корректной, позитивной, и, главное, фундаментальной теории сознания.

Проблема соотношения (корреляции) ментального и физического («the mind-body problem») возникает в рамках картезианской методологической установки по диссоциации ментального и физического (телесного). Тенденция разделения, разрыва ментального и физического, будучи даже декларативно снятой в тезисе об их взаимовлиянии и тесной взаимосвязи, постоянно присутствует в классической традиции и фактом своего существования провоцирует появление новых теоретических псевдопроблем и идеологических химер. Как отмечает Д.А. Бескова, в данном случае очевидным становится факт нарушения принципа Оккама, ибо «самим фактом подобного истолкования (диссоциация телесного и физического – прим. автора) мы уже изначально их разделили, а затем по факту разделенности вводим некое объединяющее начало: взаимосвязь, взаимовлияние, взаимообуславливание, пытаюсь искусственно воссоздать подобие утраченного естественного внутреннего единства» [1, с. 12]. Преодоление указанной смысловой избыточности и концептуальной химеричности возможно на путях формирования холистического мировоззрения, получившего в когнитивистике и эпистемологии название телесно-ориентированного подхода («the embodied cognition approach») [9].

Специально отметим, что проблема телесности, «телоцентризма», «соматизма» выходит сегодня на передний край фи-

лософской и в целом гуманитарной рефлексии. «Тела мысли» и «события телесности» становятся важнейшими концептуальными персонажами значительной части современных теоретических построений в области эпистемологии, философии сознания и философской антропологии.

Контур «телоцентричной парадигмы» очерчен рамками не только философской неклассики и постнеклассики (психоанализ, феноменология, экзистенциализм, постмодернизм), но также имеют прочные идейные основания в глубинных пластах древнейшей философской мысли. Телесность в качестве фундаментального основания культуры [4] прорастает в ее интеллектуальных продуктах и артефактах, становится ее глубинным физическим «архэ».

В представленном проблемном ракурсе, те или иные ментальные культурные образования оказываются комплексными, вторичными и производными по отношению к первичной реальности «сомы». «Соматизм», являясь, по мнению А.В. Лосева, отличительной характеристикой античного способа мышления, продуцировал релевантные ему социальные и духовные практики, этические и эстетические паттерны и каноны. Тхумос, сущностно определяемое как «орган чувства, ощущения», призван в античной культуре управлять всей деятельностной сферой античного человека и формировать его жизненное «духовное» пространство. Средневековый аскетизм и генетически и культурно связанная с ним новоевропейская философская традиция репрессивуют телесность, подчиняют ее господству разума и сознания. Картезианское *cogito* в статусе мыслящей субстанции (*res cogitans*) в течение продолжительного времени монополизирует право говорить от имени правды, справедливости и истины.

Поворот к телесности, обозначенный философской неклассикой, возвращает телесность в поле интеллектуальной рефлексии. В интерпретации А. Бергсона [2], тело неотъемлемое связующее звено между человеком и миром. Акты сознания, согласно французскому классику, всегда опосредованы опытом телесности. Тело непрерывно выявляет процесс становления сознания, поэтому во всех внешних актах говорящего сознания, во всей актуальной феноменологии голоса сознания отчетливо слышен внутренний голос тела.

Феноменологический призыв редукции ментальных оснований и возврата к изначальной «вещности» когнитивного мира срабатывает и в отношении переосмысления взаимоотношений физического и ментального. В философских штудиях М. Мерло-Понти [6] отчетливо присутствует критика «ментализма», воспроизводящего в своих интеллектуальных интенциях идею «внутреннего человека», в структурах которого «живет истина». Человек, по Мерло-Понти, обречен «быть в мире», а человеческая чувственность, телесность – это та основа, на которой возможен опыт взаимодействия сознания и реальности. Деобъективация мира как изменение статуса субъекта и реабилитация его перцептивного опыта в интерпретации французского исследователя выглядит следующим образом: «Мир не есть объект, закон конституирования которого я держу в своих руках, мир — это естественная среда и поле всех моих мыслей и всех моих отчетливых восприятий» [6, с. 9].

Конструктивистский взгляд на природу субъекта и субъективности отказывает последнему в фундаментальности и прочности его эпистемологических оснований. Речь в современном контексте может идти о смене исторических способов философского конституирования субъекта. В указанной связи в постнеклассической метапарадигме (Э. Гуссерль, М. Мерло-Понти, М. Хайдеггер, М. Фуко) телесность трактуется в качестве единственно возможной формы существования субъекта и как наиболее значимый элемент субъективности.

Таким образом, телоцентричная парадигма организована стандартами и принципами постнеклассической онтологии субъекта. Своеобразную психосемиотическую модель телесности предлагает ряд современных отечественных авторов [3]. В одном из главных своих тезисов они интерпретируют тело как «зонд» сознания, сама же соматическая структура представляется им многослойным образованием, распределенной структурой многоканального взаимодействия. Разные слои телесности порождают специфические эффекты взаимодействия, функционирующие в различных логиках и режимах истины.

Представление о теле как о распределенной многослойной структуре актуализирует вопрос о его локализованности, об определении «территории телесности», то есть делает необходи-

мым появление полнокровной гипотезы телесности, формируемой на базе широких междисциплинарных исследований. Очевидно, что тело инкорпорировано в структуры символического универсума, одновременно выполняя по отношению к нему определяющую конституирующую роль. Признание телоцентричной природы сознания основывается на рефлексии биологических оснований самого процесса познания [5]. Как полагают, У. Матурана и Ф. Варела, человеческий разум, самосознание производны от актов социальной жизни. Но жить, значит познавать и действовать. В базовой максиме «энактивизма» – «всякое действие есть познание, всякое познание есть действие», заключен весь пафос конституирующей роли действующего субъекта познания.

В данном случае главным предметом критики оказывается «окулярцентризм», который стал на долгие годы определяющим в так называемой «метафоре зеркала» или теории отражения. Репрезентационизм основывается на «представлении об уме как о зеркале», в той же самой степени репрезентативная стратегия, говоря словами Р. Рорти, это стратегия «осмотра, починки и полировки зеркала» [7, с. 49]. В течение продолжительного времени оптическая стратегия («окулярцентризм») занимала монопольное положение в западной эпистемологии, являясь, тем самым господствующим и единственным типом рефлексии. Иные, альтернативные эпистемические стратегии занимали маргинальное положение («ad marginem») и оказывались вне основного поля обсуждения.

Последовательную смену типов рефлексии в западном сознании, фиксирует современный отечественный философ В. Савчук [8]. В предлагаемой автором классификации типов рефлексии выделяется эмпирическая, логическая, трансцендентальная, абсолютная рефлексия и ревизионистский проект постструктурализма и постмодернизма как отказ от рефлексии в качестве способа удостоверения истины. Кризис классического типа рефлексии спровоцирован распространением постструктурализма и постмодернизма, которые наиболее радикально ставят вопрос о релятивизации и плюрализации человеческого знания. Практики деконструкции ориентированы на ситуацию отсутствия постоянного контекста обсуждения, на развенчание различного рода «центризмов», на отказ от трансцендентального означаемого. Антиэссенциализм постмодернизма, нивелировавший значение любой из бинарных логик (субъект-объект, причина-следствие, эссенция-экзистенция) отказывает сознанию в рефлексии как таковой. Рефлексия в процессе перманентной

деконструкции преступает границы собственной самодостаточности, поэтому в постмодернизме «нет более зеркальной рефлексии, есть рефлексия диффузная, незеркальная и непрямая, проявляющаяся в ответах и цветовых рефлексках» [8, с. 146].

Выход из кризисного состояния post-post-то возможен на путях становления рефлексии нового типа – топологической рефлексии. Топологические модели субъекта предполагают и контекстуальный и текстуальный анализ сознания, поскольку учитывают не только воздействия на сознание контекстуальных связей, но и «тех условий, которые еще не схвачены и не удерживаемы в понятии» [8, с. 165].

Топологический подход в теории рефлексии оказывается в полной мере релевантным телесно-ориентированным постнеклассическим эпистемологиям и антропологическим моделям, которые призывают «не о теле думать, а думать телесно» [12]. В телесно-ориентированных эпистемологиях происходит в метафорическом смысле «оживотворение» сознания. Тело представляется здесь в качестве нередуцируемого первого медиума, неразрывно связывающего сознание и реальность.

Популяризация отдельных идей и теоретических положений «телоцентризма» («соматоцентризма») осуществляется в творчестве М. Эпштейна и Г. Тульчинского [10]. Указанные авторы, действующие в жанре постфилософии, пытаются деконструировать традиционный «словарь» философии и открыть новый трансгрессивный интеллектуальный опыт, в том числе и в контексте реактуализации утраченных и репрессированных культурой смыслов и значений. Поразительную «осязательность» идей можно обнаружить в практиках хактики, эротологии и груминга, которые позволяют перепрограммировать мышление и сознание на принципах «телосообразности» и «телонаправленности».

«Телоцентризм» все сильнее заявляет о себе как о самостоятельном направлении постфилософии и отчетливо претендует на роль современной гуманитарной метапарадигмы. Однако очевидно, что процесс институционализации (легитимации) топологических моделей и телесно-ориентированных интеллектуальных практик – процесс далеко не завершённый. Потребуется определенное время для придания указанным идеям вполне академического и официального статуса. Тем не менее, нельзя не признать безусловную эвристику, которую вносят топологическая рефлексия и связанная с ней идейно телесно-ориентированная эпистемология, стремясь кардинально изменить и переписать как семантику, так и прагматику языка гуманитаристики.

#### Библиографический список

1. Бескова, И.А. Природа и образы телесности / И.А. Бескова, Е.Н. Князева, Д.А. Бескова. – М., 2011.
2. Бергсон, А. Творческая эволюция. – М., 1998.
3. Журавлев, И.В. Психосемиотика телесности / И.В. Журавлев, Е.С. Никитина, Д.В. Реут, Ю.А. Сорокин, А.Ш. Тхостов. – М., 2005.
4. Лебедева, А.В. Телесность как основание и феномен культуры: дис. канд. филос. наук. – СПб., 2006.
5. Матурана, У. Биологические корни человеческого понимания / У. Матурана, Ф. Варела; пер. с англ. Ю.А. Данилова. – М., 2011.
6. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия. – СПб., 1999.
7. Рорти, Р. Философия и зеркало природы. – Новосибирск, 1997.
8. Савчук, В.В. Топологическая рефлексия. – М., 2012.
9. Телесность как эпистемологический феномен / Рос. акад. наук, Ин-т философии; отв. ред. И.А. Бескова. – М., 2009.
10. Философия тела // М.Н. Эпштейн. Тело свободы. – СПб., 2006. – Сер.: Тела мысли.
11. Чалмерс, Д. Сознание и ум в поисках фундаментальной теории / пер. с англ. В.В. Васильев. – М., 2013.
12. Kamper, D. Ultra. // Paragrana. №7, Heft 2. – Berlin: Akademie Verlag, 1998.

#### Bibliography

1. Beskova, I.A. Priroda i obrazih telesnosti / I.A. Beskova, E.N. Knyazeva, D.A. Beskova. – M., 2011.
2. Bergson, A. Tvorcheskaya ehvolyuciya. – M., 1998.
3. Zhuravlev, I.V. Psikhosemiotika telesnosti / I.V. Zhuravlev, E.S. Nikitina, D.V. Reut, Yu.A. Sorokin, A.Sh. Tkhostov. – M., 2005.
4. Lebedeva, A.V. Telesnostj kak osnovanie i fenomen kuljturih: dis. kand. filos. nauk. – SPb., 2006.
5. Maturana, U. Biologicheskie korni chelovecheskogo ponimaniya / U. Maturana, F. Varela; per. s angl. Yu.A. Danilova. – M., 2011.
6. Merlo-Ponti, M. Fenomenologiya vospriyatiya. – SPb., 1999.
7. Rorti, R. Filosofiya i zerkalo prirodih. – Novosibirsk, 1997.
8. Savchuk, V.V. Topologicheskaya refleksiya. – M., 2012.
9. Telesnostj kak ehpiistemologicheskij fenomen / Ros. akad. nauk, In-t filosofii; отв. red. I.A. Beskova. – M., 2009.
10. Filosofiya tela // M.N. Ehpshtejnjn. Telo svobodih. – SPb., 2006. – Ser.: Tela mihsli.
11. Chalmers, D. Soznayuthijj um v poiskakh fundamentalnoj teorii / per. s angl. V.V. Vasiljev. – M., 2013.
12. Kamper, D. Ultra. // Paragrana. №7, Heft 2. – Berlin: Akademie Verlag, 1998.

Статья поступила в редакцию 01.07.14

УДК 141.8.10

*Davydov O.B. RENAISSANCE ORIGINS OF MODERN INDIVIDUALISM.* The article discusses the philosophical aspect of becoming a person as an individual in the Renaissance. Feature of the transformation of the spiritual life of this historical era reactualization interpreted as an intrinsic value of man, his self-sufficiency, look, opposable sociocentric medieval understanding of man as a member of the community. Aesthetic individualism is treated as a source of later development of mass individualism. The author focuses not on self-sufficiency of an individual, as a creator himself, but as an autonomous agent.

*Key words:* **personality, individual, identity, community, society.**

**О.Б. Давыдов**, канд. филос. наук, доц. Дальневосточного гос. гуманитарного университета, г. Хабаровск, E-mail: 328gr@rambler.ru

## РЕНЕССАНСНЫЕ ИСТОКИ СОВРЕМЕННОГО ИНДИВИДУАЛИЗМА

В статье рассматривается философский аспект становления личности как индивидуума в эпоху Возрождения. Особенность трансформации духовной жизни данной исторической эпохи интерпретируется как реактуализация внутренней ценности человека, его самодостаточности, взгляд, противопоставляемый средневековому социоцентричному пониманию человека как члена сообщества. Эстетический индивидуализм трактуется как исток позднейшего развития массового индивидуализма, ориентирующегося не на самодостаточность индивида, как творца самого себя, а как автономного агента.

*Ключевые слова:* **личность, индивидуум, идентичность, сообщество, социум.**

Античная Греция является культурной и философской колыбелью западноевропейской цивилизации. Это обстоятельство придает этой цивилизации особые свойства, способность диалектически совмещать единство и разнообразие, узнавать себя в инобытии. Динамика европейской и всемирной истории идей едва ли может быть адекватно истолкована без обращения к ее главному мотиву – прорыву к античным истокам, который ярко проявился в том, что получило название Ренессанса. Гуманистический антропоцентризм дано эпохи, естественно, имеет много общего с античным, связываемым с сократовским «антропологическим поворотом» в философии, однако, у него есть и существенные особенности.

Ренессансная эпоха приходит на смену Средневековью и ее основные особенности необходимо рассматривать в данной оппозиции. Восстание против институционально ветшающей христианской традиции, церковного политиканства и набравшей силу инквизиции, сопровождалось увеличением интереса ко всему античному, прежде всего неоплатонической философии и эстетике телесности. Разложение феодального социального устройства и возникновение новых форм социального бытия создают питательную среду для творчества. Растущий социальный слой предпринимчивого мещанства с ростом благосостояния и независимости начинает все более негативно и критически относиться к родовой аристократии и духовенству, к сословному и цеховому делению социума в целом.

Вместе с тем, данная эпоха может быть охарактеризована как эпоха «междоусобицы», перехода, когда устоявшиеся социальные институты и нормы перестают быть эффективными, тогда как новые еще не сформированы либо недостаточно развиты. Так, постепенный распад целостного духовного континуума, контролировавшегося церковью и вовлекавшего все стороны жизни средневекового человека и выделение сферы светского, сферы индивидуальной творческой и предпринимательской свободы, явились характерными процессами для эпохи Возрождения. Пграничное время, несущее черты старого и нового, и при этом радикально отличное от того и другого, открыло горизонты небывалой свободы творчества и самовыражения.

В средневековую эпоху человек создавал себя всего членом сообщества, от которого он получал идентичность и включался через сопричастность к нему в универсум. Развитие объективных социальных реалий и трансформация человеческой субъективности в ренессансную эпоху привели к формированию человека самим себя как духовной и креативной индивидуальности. Религиозно напряженный и античный героический типы человека объединяются в ренессансном индивидуализме.

Религиозность возрождения отличается от средневековой тем, что она получает четко выраженную тенденцию к натурализму и пантеизму, противопоставляемому средневековому спиритуализму. Религиозное искусство становится подчеркнуто антропоморфным и утрачивает иконический символизм, человек

все больше узнает себя в изображении. Происходит имманентизация божественного, преодоление его трансцендентной удаленности и отождествление его с тварным миром, который все чаще называют античным словом Природа.

В социальной сфере происходят фундаментальные сдвиги, изменяются межличностные отношения, в частности межполовые, трансформирующиеся под влияние куртуазной любовной лирики. Таким образом, индивидуализм синхронно возрастал во всех сферах повседневной жизни, часто доходя до крайнего отрицания социальной и этической стороны человеческого бытия. Причем известные художественные и политические гении этой эпохи демонстрировали чрезвычайную амбивалентность стремлений и наряду с великими подвигами и свершениями, зачастую в повседневной жизни нарушали все нормы и традиции социальной жизни.

Платоновская академия на вилле Медичи являлась центром развития возрожденческого мировоззрения. Так, Пико дела Мирандола отождествлял творческую способность человека с божественной, утверждая, что человек сотворен Богом наполовину, является незавершенным творением, а завершить его он должен сам, реализуя собственный творческий потенциал. Humanitas сливается с divinitas и индивид получает атрибуты божества, в первую очередь творческую способность и абсолютную свободу. Широко распространенная в наши дни идея саморазвития происходит, в том числе, из этого понимания взаимодействия божественного и человеческого, возникшего в эпоху Ренессанса. Каждый индивидум мыслится уникальным, он создает собственный проект самого себя, своей социальной и этической конфигурации, закладывая основы того, что позднее назовут идентичностью.

Сплавление горизонтов трансцендентного и имманентного проявляется и в философии Николая Кузанского, который размышляет о совпадении противоположностей, о тождестве божественной бесконечности и бесконечности универсума, который есть не просто пассивное отражение творческой мощи Бога, а как «соразмерная Богу творческая бесконечность или explicatio Dei» [1, с. 95]

Именно индивид, во всем его богоравном достоинстве есть микрокосм, отражающий бесконечное богатство макрокосма, вбирающий в себя все и преображающий через собственное творческое усилие. Метафизическое возвеличивание конкретного человека как средоточия Вселенной, пограничного существа, стоящего на грани духовного и материального, точке схождения всех противоположностей призвано преодолеть все ограничения, которые могут помешать его самореализации. Человек полагается вне какой либо иерархии, будь то иерархия социальная, политическая или церковная, единственный закон для него – повелевать самому над собой.

Абсолютизация человеческого может быть определена как особый универсализм, отвергающий различия между конкрет-

ными эмпирическими индивидами с их нередуцируемой ограниченностью и стремящийся к постижению бытия с позиции целостности. Тем не менее, ренессансному сознанию присущи мощные индивидуалистические тенденции, впоследствии развернувшиеся в различные формы новоевропейского антропоцентризма от аналитической картины мира естествознания до предпринимательно-потребительского индивидуализма капиталистической эры. Переход от универсального к партикулярному, отразившийся в социальном контексте как поворот от коммунитарной формы бытия к автономному индивидууму, движимому собственными интересами и находящимся в перманентной борьбе с другими, представляет собой основную черту ренессансного мышления.

Своеобразный «эксклюзивный» гуманизм Возрождения противопоставляется инклюзивному общинному пониманию человека в средневековую эпоху. Более того, основные оппозиции, которыми оперирует философия, и которые стали фундаментальными для европейской культуры, такие как секулярное и сакральное, трансцендентное и имманентное, антропоцентризм и теоцентризм, возникли именно в это эпоху.

Возрожденческий индивид – не просто человек, но титан, чья мощь простирается на все бытие, не ограничиваясь лишь духовным или материальным. Демиургические интенции проявлялись в подъеме интереса к магии, астрологии и оккультизму, от которых ждали высвобождения сил природы в интересах человека. Появляется особый тип авантюриста, постоянно ищущего приключений, живущего желанием и подверженного страстям.

Идеал самоутверждения, самостоятельности проявляется и в поиске оригинальности, если в Средние века необходимым являлось приверженность традиции и сохранение канонов, то для ренессансного антропоцентризма это становится недостатком. Философское творчество этой эпохи отличается neodолжимым влечением к мудрости, в частности у мудрости древних, но в то же время ей не хватает понятийной строгости и систематичности, что часто выливалось в синкретизм и путаницу в изложении [2, с. 88].

Эстетизация жизни и утверждение примата субъективно понятой, но при этом разлитой в природе красоты над коммунитарной этикой и религиозными истинами характерны для ренессансного сознания. Характерным для развития индивидуализма является возникновение авторства художественных произведений в эпоху Возрождения. Атрибуция произведения и личности ее произведшей, даже в случае гипотетичности существования самого автора, составляет характерный сдвиг в понимании взаимоотношения человека и общества, роли творца и восприимчивника творчества.

Если в Средневековье письменная культура ориентировалась на воспроизведение традиции и комментарии к классическим текстам, то в эпоху Ренессанса возникает отождествление творчества с новизной и оригинальностью. Так, флорентийский философ М. Фичино, переводя с греческого языка по заданию Козимо Медичи диалоги Платона, одновременно пишет к ним свой комментарий, в котором отходит от средневековых канонов толкования древних текстов и фактически придает ему собственную оригинальную интерпретацию в духе пантеизма. Художественные формы выражения позволяют передать экспрессивность и экзистенциальную напряженность творчества, всегда получающие субъективную окраску и передающие индивидуальное мировосприятие автора.

Изобразительное искусство обращается от сугубо религиозных тем к антропологическим. В жанре портретной живописи, в которой личность и ее уникальное лицо изымается из контекста окружения и событий, находит свое художественное выра-

жение развивающийся индивидуализм. Усиливающееся «гамлетовское» онтологическое напряжение переходит из формально теоретической схоластической плоскости, в котором оно существовало на протяжении христианской эпохи, в разряд мировоззренческих и смысловых проблем конкретного индивидуума. Сплетение художественного авторского слова и жизни, взаимное отражение социальной реальности и литературы, сформированное в этот период, станет одной из важнейших особенностей европейской цивилизации Нового времени.

Обращение к творческой силе Природы также является одной из характерных черт ренессансного мышления. Имманентный натурализм противопоставляется мыслителями трансцендентно ориентированной философской теологии католического христианства. Противопоставление буквы и духа, средневекового схоластического формализма и «поэтического» мировоззрения явилось методологической основой подлинного взлета искусств и иных способов выражения индивидуальной креативности.

Данте Алигьери, будучи пограничной фигурой между средневековым теоцентрическим мышлением и ренессансным антропоцентрическим, принадлежит двум мирам и потому обращение к его творчеству позволяет прояснить связь изменения философских взглядов на природу человека и общества. Синтез античного красноречия и схоластической диалектики позволяет гению создать величественное по замыслу и реализации произведение, венчающее средневековую философию и открывающее путь новой словесности.

Разрушающаяся социальная структура мира и соответствующая ей ментальность из своих недр порождали радикально новую идею автономной личности, и об этом пишет В. Виндельбанд: «Италия Возрождения и представляет собой пышный расцвет индивидуализма она – «место рождения современной личности» [3, с. 20]. Ренессансный интеллектуальный и культурный переворот, индивидуализм творческой личности подготавливал приход индивидуализма социального и экономического, который впоследствии быстро вытеснил эстетизм с руководящих позиций жизни. Просвещение развило индивидуализм, чьи истоки были заложены в ренессансную эпоху, направив его в практическое русло, обратив к изменению мира, начав с изменения себя.

Вместе с тем, ренессансный индивидуализм имеет значительные отличия от индивидуализма современного и при исследовании необходимо удерживаться от опасности проецировать на данную эпоху индивидуализм в его современном понимании. В эпоху Возрождения личность мыслилась как проявляющая свои интенции через построение самой себя и выражение себя во вне, то есть внешнее было отражением внутреннего. В новое время, происходит смещение акцентов и под влиянием субъективизма и романтизма в центр внимания ставится внутреннее измерение индивидуума и его субъективные переживания. Негативным следствием такой интериоризации становится утрата космопоэтического измерения бытия, восприятия мира с эстетической точки зрения и превращение универсума в мастерскую и мертвую совокупность ресурсов для потребления.

Живительные источники античной древности питали дух эпохи Возрождения, их величие и заключается в том, что они способны оплодотворять мышление и вдохновлять действие многочисленных последователей, всегда оставаясь новыми. Ренессансная интеллектуальная революция, заключающаяся в актуализации античных истоков европейской цивилизации, пробуждении древнейших устремлений, открыла широкие возможности для социального и индивидуального творческого развития как для тех, кто жил в эту эпоху, так и людям последующих эпох.

#### Библиографический список

1. Сергеев, К.А. Ренессансные основания антропоцентризма. – СПб., 2007.
2. Жильсон, Э. Данте и философия. – М., 2010.
3. Виндельбанд, В. История новой философии в ее связи с общей культурой и отдельными науками: в 2 т. – М., 2007. – Т. 1. От Возрождения до Просвещения.

#### Bibliography

1. Sergeev, K.A. Renessansnihe osnovaniya antropocentrizma. – SPb., 2007.
2. Zhiljson, E. Dante i filosofiya. – M., 2010.
3. Vindelband, V. Istoriya novoy filosofii v ee svyazi s obshchey kul'turoy i otdel'nyimi naukami: v 2 t. – M., 2007. – T. 1. Ot Vozrozhdeniya do Prosvetheniya.

Статья поступила в редакцию 01.07.14

УДК 101.1

*Loseva I.N. THE DESTINY OF "THE RUSSIAN IDEA" IN THE XXI CENTURY.* The article analyses the conception of "The Russian idea" in the national consciousness and philosophy and tries to expose its senses by V.S. Soloviov and N.A. Berdiaev. One of the main characteristics of the idea, pantheism, will not lose its importance in the XXI century, because to preserve the main principles of Orthodox morality is a key to the survival of the Russian people as a great nation.

**Key words:** "the Russian idea", national consciousness, Orthodox morality, pantheism.

**И.Н. Лосева**, д-р филос. наук, проф. каф. социально-гуманитарных наук Ростовской гос. консерватории (академии) им. С.В. Рахманинова, г. Ростов-на-Дону, E-mail: naukargk@mail.ru

## СУДЬБА «РУССКОЙ ИДЕИ» В XXI ВЕКЕ

Статья анализирует понятие «русская идея» в национальном сознании и философии и выявляет его смысл в трудах В.С. Соловьева и Н.А. Бердяева. Одна из сущностных характеристик русской идеи – пантеизм – не потеряет своей актуальности и в XXI веке, так как сохранение основных принципов христианской, православной морали является ключом к выживанию русского народа как великой нации.

**Ключевые слова:** русская идея, национальное самосознание, православная мораль, пантеизм.

История развития философского мировоззрения с первых его шагов после принятия христианства на Руси ознаменовалась выявлением кардинальных смыслов своего существования, применение их к логике объединения русских земель и создания «Святой Руси», которая представлялась не только как государственная общность, но как культурная ценность, охватывающая многие народы, живущие в данном пространстве по законам православной морали.

Автору богословского трактата «Слово о законе и благодати» митрополиту Илариону будущее Руси виделось как гибкое сочетание вселенского и национального, которое поможет объединить все человечество. Так он пророчески определил место Руси во всемирно историческом процессе. На примере подвига Владимира-крестителя Иларион проводил параллель: как светская власть на Руси признаётся только если она духоносная, так государство достигает общечеловеческого масштаба, если оно несёт определенные моральные ценности.

В дальнейшем Московское княжество и потом царство удивительным образом сочетало компонент насилия, присущий и по сей день каждому государству, с идеологией пантеизма, которая пронизывала все слои общества. В истории Европы этого периода вряд ли можно найти королевскую персону, которая так бы маялась в совершении насилия, как Василий III или Иван Грозный. Эта черта людей молодого Московского царства проявилась в XVI в. в идеологии инока Филофея «Москва – третий Рим», на которую он возлагал не только политические надежды – сформировать сильное государство, – но и определить для него всемирно историческую задачу «жить в образе величия Вечного Города», сохраняя живую веру в духе христианского оптимизма, следовательно воспитания человека в соответствии с моральными идеалами самого Иисуса Христа.

Так постепенно родилась традиция считать Россию предопределенной к выполнению особой роли в жизни человечества; эта традиция получила название «русской идеи» и со всей мощью выдающегося таланта уже профессионального философа В.С. Соловьева предстала в его трудах во 2-й половине XIX века. Другим истолкователем «русской идеи» стал Н.А. Бердяев, и в настоящее время еще рано отправлять эти достижения русской философской мысли в анналы истории.<sup>1</sup>

В.С. Соловьев, как бы перекликаясь с настоящим временем, говорил, что будет касаться предметов, «далеких и чуждых современному сознанию, интересам современной цивилизации и культуры. «Интересы современной цивилизации – это те, которых не было вчера и не будет завтра. Позволительно предпочитать то, что одинаково важно во всякое время» [1, с. 5].

С этих предпосылок начинается исследование В.С. Соловьева «Русская идея» (1888), переведенное с французского языка в 1911 году уже после смерти автора; те же идеи излагались и в работе «Россия и вселенская церковь», которая на русском языке также не была опубликована при жизни В.С. Соловьева. Исходная мысль философа заключалась в том, что, говоря на эту тему, необходимо, прежде всего, определить смысл суще-

ствования нации, ее предназначение в рамках развития всего человечества, ее историческую миссию. Казалось бы, надо спросить саму нацию, какую миссию она возлагает на себя во вселенском масштабе. Но Соловьев понимал, что самосознание народа пока не соответствует такому масштабу. Нация может возомнить свое самосознание абсолютным, но если обозначить несколько абсолютных идей применительно к их носителям, русским, то, несомненно, это их православное начало: в Новом Завете утверждается «неизменное существование нации и прав национальности», но осуждается национализм как эгоизм одного народа. И это надо иметь в виду нам, живущим в XXI веке, однако еще в XIX веке В.С. Соловьев понимал, что православный дух нации может быть подменен государственным идеалом (что, собственно, происходило и в советский период) и тогда «правда внутренняя, сущностная замещается правдой формальной». Ссылаясь на славянофила И.С. Аксакова, Соловьев убежден в том, что невозможно доказать правду православия» [2, с. 232]. Только проникнув в истинный смысл православного христианства, можно говорить о смысле «русской идеи»; она в том, чтобы избавиться от эгоизма нации, и здесь она сравнима с индивидом, который вследствие своей неповторимости, онтологического неравенства может стремиться к разделению с другими индивидами (к культурной изоляции), а это приводит, в конце концов, к нежелательному антагонизму. Следовательно, нужно предварительно сделать некие теоретические выводы относительно «русской идеи»: не смешивать церковь и государство, избежать абсолютизации национального самосознания. Позже Г.П. Федотов скажет: «национализм хорош, если только он не стал голой формой, в которой кипят страсти, если он становится не системой ценностей, а системой страстей... Национальное сознание огромная ценность, но вместе с тем и огромная опасность... в голом виде он не созидает, а разрушает» [3, с. 125].

Вместе с тем пагубно для народа забывать о своем достоинстве, а оно в том, что русский народ не одержим эгоцентризмом, способен на жертвы во имя общего благополучия, осознает свое несовершенство и стремится его преодолеть, чтобы в будущем, по Соловьеву, осознать свою основную миссию – объединить Восток и Запад. В рамках «русской идеи» В.С. Соловьев рисует национальный идеал, в который входят основные черты русского человека: он выносил к страданиям и способен к жертве ради справедливости, он устремлен к трансцендентному, в нем преобладает нравственный элемент над интеллектуальным, ему присущ универсализм; всемирная отзывчивость к страданию, его человечность проявляется в жалости даже к преступнику, он выше принципа собственности. И если русский народ хочет сохранить «свое величие, он в будущем станет трудиться над освобождением России от явных общественных неправд, от прямых противоречий христианскому началу». Во всяком случае В.С. Соловьев был уверен, что «русский народ не пойдет за теми людьми, которые называют его святым для того, чтобы помешать ему быть справедливым» [4, с. 295].

Остается только пожалеть, что «русская идея» вплоть до совершения революции 1917 года и на протяжении всего XX века не проникла в массовое сознание народа, еще не понимающе-

<sup>1</sup> Тем более в такой уничижительной форме, в которой это делает в наши дни писатель Пелевин и режиссер одноименного фильма («Generation П»).



го, что ему предлагали принудительную организацию человеческого счастья – авторитарный социализм, который так же неприемлем для народа, как и авторитарная церковь, что было совершенно ясно В.С. Соловьеву.

Что же внес в понимание «русской идеи» Н.А. Бердяев? Он, как и В.С. Соловьев, не отвергает ее мессианский характер, который проявился и в революции 1917 года, в обезличенной коммунистической идеологии. Словами героя «Бесов» Петра Верховенского, «самая главная в революции сила – это стыд собственного мнения» – Н.А. Бердяев утверждает, что «этот стыд почитался у нас за коллективное сознание, более высокое, чем личное. В русской философии мышление сделалось совершенно безличным, массовым» [5, с. 272]. Бердяев характеризовал созданное революцией общество как неполноценное: в нем навязывался «дух отвлеченной демократии, в которой преобладает внешнее над внутренним, притязательность над ответственностью, количество над качеством, *уравнительная механика масс* над творчеством свободного духа» [6, с. 230] (курсив Н.А.Б.).

Вместе с тем Н.А. Бердяев не отрицает значение русской идеи для будущего, так как в ней скрыты положительные интенции; по его мнению, «великие грехи и великие соблазны могут быть лишь у великого по своим возможностям народа»; Бердяев рисует профетически будущее своей страны, когда она преодолит революционное бесовство: Россия сразу не станет цельной по духовному облику, «антихристианские духи революции родят своё темное царство, но и христианский дух России должен явить свою силу» [7, с. 289].

Этот христианский дух, запечатленный в «русской идее», предполагал соборный путь человека к богоносному совершенству, вместе с тем утверждает, что соборная цель одна, но каждый осуществляет ее индивидуально, идя к ней своим собственным путем. Н.А. Бердяев верит в то, что персональное творческое начало станет органической частью общественной жизни народа. Философ мыслит «русскую идею» в будущем как осуществление права на свободу и собственную уникальность, в этом мы убеждаемся и в XXI веке, так как человек и в наше время еще находится под гнетом социальных институтов, стре-

мящихся увлечь его в безличность, где он не ощущает своей ответственности, а потому впадает в бездеятельность, пассивность, фаталистическую покорность происходящим событиям и тем персоналиям, которые предлагают блага глобализации в обмен на отказ отстаивать свою национальную специфику.

Н.А. Бердяев подробно останавливается на тех специфических русских чертах, которые заложены в глубинах национального бытия, например, на сострадательности и человечности, но если индивид пытается обожествить себя или свой народ, то «такая человечность легко может перейти в бесчеловечность», поэтому мыслитель бесконечно рад, что русским чужда идея сверхчеловека, и они не искушаются властью, сытостью, всемирным господством. Вместе с верой в Бога русские верят и в человека. Недовольство тем, что есть, приводит их к эсхатологической устремленности, но здесь необходимо задействовать интеллектуальные силы народа, русскую философию, которая сможет предотвратить «доведение всего до границ возможного и при этом в кратчайшие сроки» (Д.С. Лихачев).

В начале XXI века, когда практические задачи в целом осуществлены, «русская идея» мыслится не как политико-экономическая доктрина, а более всего содержит культурные смыслы и, прежде всего, возможность преодоления кризиса русской идентичности; выдвинутая в советскую эпоху идеологем «советский народ» потерпела полный крах ввиду значительной фальши ее содержания. Ее не торопились принимать «братские» республики, зато русский народ в существенной его части стал считать себя не русским, а советским. Падение советского режима в 1991 году и последовавшие массовые национальные конфликты заставили русских людей задуматься над своей идентичностью. Отвергнув советскую идеологию, они обратились к старым, даже архаическим, определениям себя как нации, отсюда массовый исход в православие, к своим истокам и к своим исконно христианским идеям морали, к тому, что исторически конституировало нацию и совершалось в «русской идее». Ее базисным основанием остался пантеизм, и по-видимому, на этом столпе национальной традиции и предстоит выстраивать «русскую идею» на протяжении XXI века.

#### Библиографический список

1. Соловьев, В.С. Чтение о богочеловечестве // Соч. в 2 т. – М., 1989. – Т. II.
2. Соловьев, В.С. Русская идея // Соч. в 2 т. – М., 1989. – Т. II.
3. Федотов, Г.П. Национализм (Конспективная запись доклада С.С. Бычковым) // Вопросы философии. – 2011. – № 10.
4. Соловьев, В.С. Русский национальный идеал (По поводу статьи Н.Я. Грота в «Вопросах философии и психологии») // Соч.: в 2 т. – М., 1989. – Т. II.
5. Бердяев, Н.А. Духи русской революции. Вехи. Из глубины. – М., 1991.
6. Бердяев, Н.А. Судьба России. Репринтное воспроизведение издания 1918 г. – М., 1990.
7. Бердяев, Н.А. Духи русской революции. – М., 1990.

#### Bibliography

1. Solovjev, V.S. Chtenie o bogochelovechestve // Soch. v 2 t. – M., 1989. – T. II.
2. Solovjev, V.S. Russkaya ideya // Soch. v 2 t. – M., 1989. – T. II.
3. Fedotov, G.P. Nacionalizm (Konspektivnaya zapisj doklada S.S. Bihchkovichm) // Voprosih filosofii. – 2011. – № 10.
4. Solovjev, V.S. Russkij nacionalnij ideal (Po povodu statji N.Ya. Grot v «Voprosakh filosofii i psikhologii») // Soch.: v 2 t. – M., 1989. – T. II.
5. Berdyayev, N.A. Dukhi russkoj revolucii. Vekhi. Iz glubinih. – M., 1991.
6. Berdyayev, N.A. Sudjba Rossii. Reprintnoe vosproizvedenie izdaniya 1918 g. – M., 1990.
7. Berdyayev, N.A. Dukhi russkoj revolucii. – M., 1990.

Статья поступила в редакцию 06.06.14

УДК 130.3

**Mironova Ye.N. Voronina T.N. SPIRITUAL CULTURE OF RUSSIAN YOUTH IN THE CONDITIONS OF MARKET ECONOMY.** The article deals with the conditions for the formation of the spiritual culture of modern Russian youth based on the holistic approach in the conditions of market relations.

**Key words:** spiritual values, market Outlook, consumer's culture.

**Е.Н. Миронова**, преп. каф. социально-экономических дисциплин Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: mironovbor@mail.ru; **Т.Н. Воронина**, преп. каф. социально-экономических и гуманитарных дисциплин, г. Ставрополь, E-mail: tatjana-nik@yandex.ru

## ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ

В статье рассмотрены условия формирования духовной культуры современной российской молодежи на основе ценностного подхода в условиях сложившихся рыночных отношений.

**Ключевые слова:** духовные ценности, рыночное мировоззрение, «потребительская» культура.

Современная Россия является неотъемлемой частью всех мировых процессов. Ее интеграция в жизнь мирового сообщества увеличивается с каждым годом все больше, в результате чего, процесс устойчивого и глубокого взаимопроникновения и взаимосвязи между Востоком и Западом наблюдается в различных областях жизнедеятельности отечественной культуры, экономики и политики. Как активная участница процесса глобализации Россия вовлекается и в кризисные явления, сопровождающие самые разные социальные сферы западной цивилизации и, прежде всего, ценностную. Безусловно, все это отражается и на духовных ориентирах российского общества.

В нашем понимании, ценности – это то, что значимо для человека и общества. Иными словами то, что личность для себя выбирает и оценивает как значимость, что может выражаться как процесс удовлетворения ее интереса, потребностей и т.д. В то же время, ценность – это одна из форм моральных отношений, то есть ценностное отношение, выражает ту или иную актуальную значимость для человека, его потребности, мотивы и т.д.. Одновременно, ценности есть идеалы общественной деятельности – особый тип мировоззренческой ориентации людей. Кроме того, ценности есть психологические качества человека, являющиеся предметом ценностного отношения. Следовательно, ценность проявляется как свойство, функция объекта по отношению к субъекту [1]. В свою очередь, духовные ценности – это совокупность установок, которые могут выступать и как общественные, отражая социальные приоритеты и направления развития общества в целом, и как личностные, определяя внутреннюю культуру индивида, и всегда формируют общее мировоззрение, направленность и мотивы деятельности всех участников социальных отношений.

Рынок, как регулятор всех отношений современной цивилизации, глубоко проник в западную культуру и диктует ценностные представления на всех уровнях развития от общего до единичного. При этом духовные ценности также вовлечены в процесс коммерциализации. Западные ценностные стандарты постоянно корректируются в угоду рынку, а духовная культура и определяющие ее внутренние ценностные ориентиры европейца полностью зависят от представлений «выгодно-невыгодно».

На протяжении всего XX века российская культура благодаря церкви, а позднее советской идеологии и цензуре искусственно удерживалась от воздействия рыночного мировоззрения. Однако последние десятилетия показывают, что и отечественные духовные ценности также стали предметом купли-продажи. «Целостность духовности и нравственности нарушается в следствие массовой миграции, социально – экономических проблем, этнического расслоения и роста межэтнической напряженности. Все более заметны агрессивность по отношению к другой точке зрения, другой системе ценностей. Происходит значительная переориентация общественного сознания – с духовных, гуманистических ценностей на ценности материального благополучия» [2, с. 153]. Российская молодежь как наиболее активная и восприимчивая часть нашего общества также подпала под влияние обозначенных процессов. В молодежной среде наблюдается тенденция к снижению требований к фундаментальным знаниям и в целом к образованности. Показателем знаний служит документ, а не интеллект. Безусловно, такие результаты стали возможными и благодаря тем реформам, которые сотрясают образование на всех его уровнях, разрушая его принципы и подражая Западнему эталону. Именно поэтому на современном этапе развития нашего общества так важно по всем направлениям социальных отношений предпринимать меры, способствующие расширению взглядов наших молодых соотечественников, переориентации приоритетов их меркантильных потребностей на духовные.

О необходимости возрождения традиционных духовных ценностей нашего общества говорит православие и ислам, разрабатываются государственные программы о духовном единстве нашего народа, однако западное «потребительство» уже глубоко проникло во внутреннюю культуру молодого россиянина и активно поддерживается современной рекламой «двигателем торговли», интересом и в целом СМИ. В результате наблюдается явное противоречие интересов. С одной стороны молодежи внушаются культурные российские духовные ценности, такие как патриотизм, коллективизм, милосердие, терпимость, любовь и сострадание к ближнему, а с другой стороны проповедуется культ «тела», т.е. удовлетворение материальных потребностей, связанных с удовольствием от еды, одежды, автомоби-

ля и других благ. Безусловно, повышение уровня жизни россиян, увеличение их покупательской способности заслуживает высшей оценки в ряду социальных достижений, однако в гонке за удовольствиями для «тела» игнорируются духовные потребности, принижается их значение в жизни и развитии личности, и тем самым россиянин становится внутренне беднее. Этот процесс опасен для нашей культуры, потому что отказ от традиционных ценностей ведет к перерождению и уничтожению российского мировоззрения.

Культура как социальный атрибут общества всегда представляет в качестве закономерного результата жизнедеятельности человека, который выражается в нормах, ценностях, эстетических вкусах, знаниях, профессиональном мастерстве, различного рода обычаях и языке. В свою очередь язык – самоорганизующаяся система, которая извлекается от всего ненужного, но, тем не менее, не может избежать различных негативных воздействий. Изменения, происходящие в обществе, отражает именно язык. Его нынешней вульгаризации способствовали различные демократические и либеральные процессы, закрепляемые телевидением.

Бесспорно, СМИ должны быть эталоном, способствовать развитию литературного языка, но, к сожалению, ненормативная лексика прочно вошла в речь ведущих различных шоу и даже в публицистику [3]. Очередной процесс варваризации языка ярко проявляется в речи молодых людей в виде речевых штампов, просторечий, жаргонизмов, заимствованной лексики. Постсоветский период является особо наглядным показателем данного процесса, поскольку нестабильность общества есть нестабильность языка, в данном случае уместно говорить о карнавализации (десемантизации) языка [4]. Нельзя не согласиться и с тем, что причиной активного проникновения в язык иноязычной лексики является ориентация на Запад и в некоторой степени социально-психологическая статусность. Языковая симуляция, к сожалению, становится характерной чертой современного общества. Проблема формирования языкового вкуса остается открытой, поскольку она находится в тесной взаимосвязи с социальными, политическими, экономическими, этическими, культурологическими аспектами [5]. В связи с этим культура продолжает выступать качественной характеристикой развития общества или отдельно взятого социального индивида, процесса освоения уже имеющихся результатов творчества [6]. Потребность в самоутверждении, согласие с самим собой или осознание своей внутренней свободы становятся ведущими среди прочих мотивов, определяют современную духовность. Но не менее важными для каждого индивида являются проблемы богатства, выживания человечества в условиях глобализации и экологической катастрофы, т.е. происходит разрушение прежних отношений, что может быть отмечено в качестве первого и основного направления постэкономической трансформации духовности [7].

Соответственно подмена ценностных оснований в мировоззрении на уровне молодой личности ведет к качественному изменению в недалеком будущем всего общества. Иными словами, нарушение репродуктивной функции культуры ведет к полному или частичному разрушению уникальности и неповторимости нашего народа. Поэтому обращение сегодня к истокам: славянской культуре, религиозным традициям, национальной самобытности народов, населяющих нашу страну с одной стороны, применение научных достижений Запада с другой, а также поиск новых сторон духовности на Востоке позволит создать особое видение и представление о современной культуре. Все эти процессы взаимосвязаны и неравновесны. Смещение постоянно происходит в одном из трех перечисленных направлений. В связи с этим особое значение на современном этапе, как в прочем и всегда, приобретает идея – какие ценности и традиции станут приоритетными в молодежной среде, так как именно она (молодежь) определяет будущее России [8].

Современная массовая глобализованная «потребительская» культура стерла границы между национальными индивидуальностями у западной молодежи. Возможно, именно поэтому столь велико желание у нее в восполнении внутренней потребности духовного обогащения, которое она черпает в восточных традициях. Российская молодежь также в угоду модным тенденциям Запада подвержена влиянию восточной культуры. Однако наша российская культура в силу своих географических особенностей и многонационального состава никогда не прекращала процесса ассимиляции духовных ценностей Востока и их адаптации к условиям нашей жизнедеятельности. Иными словами, процесс обогащения отечественной культуры мировоззренческими идеалами восточных ценностей всегда был неотъем-

лемой частью наших традиций. Наша самобытная культура представлена и созерцательной мудростью Востока, и активным познанием и преобразованием Запада. Современной молодежи необходимо усвоить эту парадигму и продолжить ее, сохраняя выбранное нашими предками направление.

Таким образом, в условиях современных рыночных отношений обращение к традиционным духовным ценностям рос-

сийской культуры становится неотъемлемым элементом в сохранении целостности и неповторимости российского народа, а разработка основополагающих подходов, условий и направлений реализации ценностей духовного потенциала общества в деле формирования и развития духовности молодежи становится основой качественно новых отношений на всех уровнях социального развития.

#### Библиографический список

1. Миронова, Е.Н. Теория ценностей, ее значение и место в современной науке // Наука в современном обществе: состояние и тенденции развития. – Шахты, 2011.
2. Миронова, Е.Н. Духовность и нравственность в условиях социального кризиса // Проблемы современного общества глазами молодежи. – Ставрополь, 2008.
3. Воронина, Т.Н. Анализ текстов СМИ (практика лингвистических экспертиз) // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2014. – № 1(9).
4. Воронина, Т.Н. Постмодернизм и его отражение в языке // Гуманизация культуры как проблема современного общества. – Ставрополь, 2014.
5. Воронина, Т.Н. Проблема формирования языкового вкуса в современном обществе // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2014. – № 1(9).
6. Миронова, Е.Н. К вопросу о профессиональной культуре // Культура и общество: история и перспективы. – Ставрополь, 2012.
7. Иноземцев, В. За пределами экономического общества. – М., 1998.
8. Миронова, Е.Н. Восток или Запад. Российская культура сегодня // Культура и общество: история и перспективы. – Ставрополь, 2014.

#### Bibliography

1. Mironova, E.N. Teoriya cennostey, ee znachenie i mesto v sovremennoy nauke // Nauka v sovremennoy obshchestve: sostoyanie i tendentsii razvitiya. – Shakhty, 2011.
2. Mironova, E.N. Dukhovnost i нравstvennost v usloviyakh social'nogo krizisa // Problemih sovremennoy obshchestva glazami molodezhi. – Stavropol, 2008.
3. Voronina, T.N. Analiz tekstov SMI (praktika lingvisticheskikh ehkspertiz) // Vestnik Severo-Kavkazskogo humanitarnogo instituta. – 2014. – № 1(9).
4. Voronina, T.N. Postmodernizm i ego otrazhenie v yazyke // Gumanizatsiya kul'tur kak problema sovremennoy obshchestva. – Stavropol, 2014.
5. Voronina, T.N. Problema formirovaniya yazykovogo vkusa v sovremennoy obshchestve // Vestnik Severo-Kavkazskogo humanitarnogo instituta. – 2014. – № 1(9).
6. Mironova, E.N. K voprosu o professional'noy kul'ture // Kul'tura i obshchestvo: istoriya i perspektiv. – Stavropol, 2012.
7. Inozemcev, V. Za predelami ehkonomicheskogo obshchestva. – M., 1998.
8. Mironova, E.N. Vostok ili Zapad. Rossiyskaya kul'tura segodnya // Kul'tura i obshchestvo: istoriya i perspektiv. – Stavropol, 2014.

Статья поступила в редакцию 07.06.14

УДК 37.013.83

*Greshilova I.A., Cherepanova Ye.P.* **PHILOSOPHY OF IDENTITY FROM THE PERSPECTIVE OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY.** The article considers the concept of "identity" from the perspective of philosophy and psychology in the context of the program "Safe childhood is space of psychological comfort". The relevance of the article indicated the current misunderstanding, and, often, and psychological violence in the family and educational institutions for children, which requires special knowledge on the part of the pedagogical community, parents and the broader community. Presents reflexive analysis of scientific-methodical support program, of its theoretical and practical grounds.

**Key words:** personality, pedagogical anthropology, education, emotional well being, philosophical understanding.

*И.А. Грешилова, канд. филос. наук, доц., проректор по научно-методической работе ГБОУ ДПО «Забайкальский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Чита, E-mail: IAGreshilova@yandex.ru; Е.П. Черепанова, ст. методист каф. теоретической и прикладной психологии ГБОУ ДПО «Забайкальский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Чита, E-mail: cherepanovae.p@mail.ru*

## ФИЛОСОФИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ С ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

В статье рассматривается понятие «индивидуальность» с позиции философии и психологии в контексте реализации программы «Безопасное детство – пространство психологического комфорта». Актуальность статьи обозначена существующей в настоящее время проблемой непонимания, а, зачастую, и психологического насилия в семье и образовательных учреждениях в отношении детей, что требует особого знания со стороны педагогического сообщества, родителей, широкого круга общественности. Представлен рефлексивный анализ научно-методического сопровождения реализуемой программы, её теоретических и практических оснований.

**Ключевые слова:** индивидуальность, педагогическая антропология, воспитание, эмоциональное благополучие, философское осмысление.

Человек – предмет изучения различных наук на протяжении столетий, его место в мире, роль в противоречивых процессах современности – причина и следствие философских размышлений. Проблема человека как целостного существа является фундаментальным вопросом философии. Повышенный ин-

терес к философским проблемам, касающимся становления человека в процессе обучения и воспитания, его индивидуальности во многом объясняется тем, что социальные и культурные изменения, которым человек подвержен в раннем детском возрасте, оказывают существенное влияние на становление его

в будущем, на его успешную социализацию в обществе. «Проблема человека, человека и мира, будучи важнейшей философской проблемой, оказывается тем самым центральной проблемой науки об образовании, т.е. педагогико-антропологической проблемой. Именно в этом пункте сконцентрировано пересечение силовых линий философского и педагогического поля» [1, с. 500].

Цель данной статьи заключается в анализе основополагающих вопросов, определяющих становление человека в процессе социализации как субъекта деятельности, что предполагает учёт его индивидуальных особенностей, а для этого необходимо создание психологически-эмоциональной среды. Авторами реализуется социальная программа «Безопасное детство – пространство психологического комфорта», научно-методическое сопровождение которой предполагает философскую рефлексию происходящих изменений, и данная статья представляет собой анализ теоретических и практических оснований успешной реализации основной задачи программы – обеспечения для детей благоприятных условий жизни, развития и воспитания, создания психологически комфортного пространства взросления и социализации детей в процесс обучения и воспитания.

Проблемы воспитания с неизбежностью замыкаются на фундаментальные вопросы о природе человека, его сущности, смысле жизни, перспективах исторического существования. В то же время осмысление воспитания открывает новые грани в конкретно-историческом взгляде на человека [2, с. 3].

Философско – педагогическая мысль современности включает обсуждение таких актуальных вопросов, которые касаются культурно – исторической модели образования и воспитания. Чтобы соответствовать времени, эта модель должна учитывать главное – в процессе перехода от одного возрастного периода к другому человек успешно осваивает социальную практику только при условии эмоционального комфорта. Представляется, что создание эмоционального, психологического комфорта зависит от ряда факторов, а именно: взаимоотношений между детьми и родителями, профессиональной компетентности педагогов, отношения общества к актуальным проблемам детства. Вызовы современности предполагают обращение к непреложным идеалам и ценностям.

Подрастающее поколение заново открывает для себя традиционное, соответствующее новым социальным условиям, и именно от этого зависит формирование собственного взгляда на мир, неповторимой индивидуальности.

Жизнь детей как социальной группы подвержена влиянию социальных и культурных изменений, которые происходят по воле взрослых людей, поэтому философско – психологическое обоснование проблем становления человека в пространстве культуры в процессе обучения и воспитания диалектически взаимообусловлено и давно находится в поле внимания исследователей.

Во втором десятилетии нового века происходят существенные изменения в мыслях и действиях людей. Апофеоз идеи человека в XXI веке вновь предопределил обращение к педагогической антропологии, которая в российской науке зародилась еще в XIX веке. Антропологизация гуманитарного знания, процесс, который стал современным направлением в развитии науки, вызвала необходимость нового видения важнейших компонентов образования человека (воспитания и обучения) как культурной подсистемы общества. Педагогическую антропологию определяют как средоточие высокой культуры, золотого фонда знания человека о самом себе, которое выверялось и накапливалось тысячелетиями. Присвоить себе хотя бы начала этих знаний – значит приобщиться к культурным ценностям, вносящим высший смысл в жизнь человека. Нельзя не согласиться с мыслью о том, что успех психолога-практика, консультанта, социального работника, любого воспитателя и преподавателя зависит от степени учета исторически накопленных успехов педагогического человековедения.

Условия формирования личности предполагают различные воздействия на человека, в процессе которых осуществляется социализация, и важнейшими из них представляются воздействия педагогические, так как проблемы обучения и воспитания человека органически связаны с определением смысла жизни и перспективами развития. Поиск философско – антропологических оснований педагогической антропологии в пространственно – временном отношении синхронно совпадает с ситуацией, когда мировое сообщество переживает своеобразный подъём

интереса к антропологическим проблемам. Среди философов и педагогов не утрачивают актуальности дискуссии по проблемам преодоления разрыва между философией и педагогикой, потому как философское осмысление происходящих изменений в системе образования предполагает совместный поиск ответов на проблемные вопросы современности. Общеизвестно, что ни одна область знания не претендует на монополию в разработке проблем, связанных с человеком, многие науки комплексно и синтетично исследуют сферы различных сторон жизни человека. Педагогическая антропология, рассматривая вопрос о сущности человека в качестве основного, определяет пути и средства формирования индивидуальности. В перечне основополагающих принципов педагогической антропологии принцип диалогизма занимает особое место. Этот принцип предусматривает использование таких методов, форм и средств воспитания и обучения, которые предоставляют человеку возможность свободной диалогической самореализации в общении с тем, кто передаёт знания, и, соответственно, с миром культуры, с самим собой. Диалог, а особенно учебный диалог, характеризуется рядом особенностей, важнейшей из которых является особенность, заключённая в умении участников диалога обнаруживать внутренний смысл, личностное значение восприятия окружающего мира. Ещё одна особенность диалога проявляется в личностном взаимодействии участников в контексте культурной среды, включающей определённую систему этических и нравственных ценностей.

Педагогическая антропология интегрирует разнообразные знания, имеющие отношение к обучению и воспитанию человека, основываясь ещё и на таком ведущем принципе: подходить к человеку как целостному, уникальному явлению, с учётом его индивидуальных особенностей.

Субъекты образовательного процесса в повседневной жизни должны руководствоваться способом понимающего бытия. В основе педагогической антропологии учение о том, что смысл жизни ребёнка становится доступным только в результате диалогического взаимодействия. Диалогическое понимание непосредственно связано с самопознанием, самопреобразованием и самовоспитанием. Понимание и диалог не мыслятся в отрыве друг от друга.

Человек получает общественный статус личности только в процессе освоения группового опыта, опыта социума, к которому он принадлежит, и формы освоения этого опыта самые разнообразные. Каждая из форм закрепляет и выражает разные стороны отношений «человек-общество». Разнообразные аспекты их взаимодействия позволяют проследить, как происходит становление сущности личности человека и приобщение конкретного индивида к этой сущности посредством образования и воспитания, поэтому диалог, составляющий основу традиций, обычаев – это своеобразная ступень на пути становления человека как социального и культурного объекта, на пути его развития как личности.

Суммируя основные трактовки человека, В.М. Розин выстраивает их следующим образом, давая определение человеку: как существо деятельное, креативное, создающее орудия, творящее мир; как личность, экзистенция, духовное существо; как существо, обусловленное историей, культурой, коммуникацией;

как существо творящее, делающее себя, «проект» себя; как самоистолковывающее, самопонимающее, рефлексирующее. самопрезентующее существо;

как существо открытое, становящееся, не совпадающее с самим собой;

как существо образующееся, воспитывающееся [3, с. 108].

Проектирование самого себя – процесс, продолжающийся в течение всей жизни, его завершение не может произойти, потому что человек обучаем и воспитуем в разном возрасте. Усваивая нормы культуры и способы деятельности, человек совершенствует их на протяжении жизни, всегда учится, постигая то, о чём не имел представления. Происходит акт открытия себя, только у каждого свой путь и время, и очень важно, когда на пути человека могут произойти встречи, определяющие его дальнейшее развитие, когда вступление в диалог может стать точкой отсчёта совершенствования имеющихся качеств. Способность постижения мира другого человека, желание понять и принять участие в решении проблем возможно только тогда, когда участники диалога направлены друг к другу.

Проблемы диалога и диалогического мышления в настоящее время занимают по праву ключевое место как в теории, так и на практике. Во-первых, это обусловлено особенностями развития современного мира, потому как диалог лежит в основе взаимоотношений не только отдельных людей, но целых народов и даже цивилизаций. Во-вторых, философия имеет значительный опыт концептуальных решений проблем диалога, которые настоятельно требуют самого разностороннего применения.

Для каждого возраста, а для детского в особенности, существуют свои специфические характерные задачи, и изменения в характере человека напрямую зависят от условий, в которых живёт человек, и от того как выстраивают своё отношение к нему взрослые люди. С позиции педагогической антропологии очень важно прийти к пониманию того, «как происходит осознание ценности человека как такового, того, что самоопределение и развитие человека – главная цель общества, основное оправдание его существования» [4, с. 106]. В этой связи представляется значимым реализация научно – практических проектов, программ, цель которых заключалась бы в содействии ребёнку в его самостоятельном развитии, через защиту его индивидуальности, формирования у него ненасильственных способов разрешения разного рода конфликтов.

В качестве примера можно представить программу, реализующуюся в Забайкальском крае «Безопасное детство – пространство психологического комфорта», ключевая идея которой заключается в решении проблем, связанных с деформацией и искажением представлений ребёнка о взрослом мире, изменении нравственных и ценностных установок по причине подавления в ребёнке индивидуальности.

Анализ статистических данных о состоянии качества жизни детей, как в Забайкальском крае, так и в России в целом, позволяет констатировать, что на протяжении последних лет наблюдается тревожная тенденция, свидетельствующая об усугублении проблем, связанных с увеличением фактов жестокого обращения с детьми, деструктивного поведения детей и подростков как следствие психологического насилия и неудовлетворенности законных прав и интересов детей на заботу, защиту, любовь и внимание со стороны взрослых. Это противоестественно, но тем не менее констатируется как факт.

Психологическое насилие разрушает индивидуальность, которая понимается как своеобразие отдельного человека, совокупность только ему принадлежащих особенностей. В психологии проблема индивидуальности ставится в связи с целостной характеристикой отдельного человека в многообразии его мыслей, чувств, проявлений воли и способностей. Индивидуальность рассматривается с учетом анализа темперамента и характера человека, поиска оснований для выделения типов людей и ставится как проблема соотношения в человеке типологических черт и индивидуальных различий, поэтому индивидуальность описывается как набор признаков, присущих данному человеку. Предпосылки человеческой индивидуальности заложены в анатомо-физиологических задатках, которые преобразуются в процессе воспитания, имеющего социально обусловленный характер, порождая широкую вариативность проявлений индивидуальности. Доказано, что даже младенцы так похожи друг на друга, с первых минут своей жизни демонстрируют свою индивидуальность в поведении и восприятии окружающего мира. Ребенок проявляет свободную волю, которая приобретает все более конкретные формы в ходе его развития. По мере взросления индивидуальность претерпевает изменения под влиянием внешних и внутренних факторов. Индивидуальность реализуется как через поведение человека в ситуации общения, так и через культивирование им различных способностей в деятельности.

Взрослые люди как носители культурных норм задают определённый вектор развития индивидуальных особенностей подрастающего человека, поэтому именно в этот период необходимо учитывать неповторимость психики человека, его потребностей и способностей, формирующихся в деятельностном общении с окружающим миром.

Проблемы непонимания, а, зачастую и психологического насилия в семье и образовательных учреждениях в отношении детей требуют особого знания со стороны педагогического сообщества, родителей, широкого круга общественности. Перед семьей, образовательными учреждениями, обществом стоит задача обеспечения для всех детей благоприятных условий жизни,

развития и воспитания, создания психологически комфортного пространства взросления и социализации детей, развития индивидуальности. Несомненно, что именно от этого зависит нравственное здоровье как отдельного человека, так и общества в целом. Заметим, что в контексте наших исследований необходимо учитывать, что по отношению к такому понятию как «здоровье» существуют следующие определения:

– физическое здоровье, под которым понимается текущее состояние функциональных возможностей органов и систем организма;

– психическое здоровье как состояние психической сферы человека, обеспечивающее адекватную регуляцию поведения и обусловленное потребностями биологического и социального характера;

– социальное здоровье как система ценностей, установок и мотивов поведения в социальной среде.

Для того, чтобы социальное здоровье соответствовало должному уровню необходима разработка и практическое обеспечение организационно-управленческих, программно-методических, психолого-педагогических механизмов реализации комплекса мер по созданию мобильной системы оказания эффективной помощи детям в выходе из различных жизненных ситуаций, создания для них эмоционально благополучной среды.

Представляется, что «восхождение к индивидуальности» должно быть комплексным, поэтому необходимо определить уровни решаемых задач, которые видятся следующим образом:

#### **Программно-методический:**

1. Разработать и масштабировать комплекты диагностических, программно-методических, информационно-просветительских материалов для целевых групп по вопросам создания для ребенка в семье и образовательном учреждении пространства психологического комфорта.

2. Разработать и распространить инструктивно-методические материалы для служб психолого-педагогического сопровождения по оказанию мобильной помощи детям в выходе из кризисных психологических состояний.

3. Обеспечить диверсификацию программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки за счёт расширения спектра программ, направленных на совершенствование кадрового потенциала, повышение профессиональной компетентности педагогических работников

#### **Психолого-педагогический:**

1. Организовать информационно-просветительскую кампанию среди широкого круга общественности о последствиях психологического насилия над детьми.

2. Обеспечить повышение информированности родительской общественности о последствиях психологического насилия и жестокого обращения с детьми, формах и методах их предотвращения усилиями родителей.

#### **Программно-методический:**

1. Закрепление единого понятийно-категориального аппарата.

2. Повышение профессиональной компетентности специалистов Службы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения системы образования и других ведомств, педагогических работников посредством прохождения курсов повышения квалификации по программам профилактики психологического насилия.

3. Наличие и использование разработанных инструктивно-методических материалов, программно-методических материалов специалистами Службы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения системы образования и других ведомств, педагогическими работниками в рамках различных уровней профилактики.

#### **Психолого-педагогический уровень:**

1. Наличие сформированного нетерпимого отношения широкого круга общественности к проявлениям психологического насилия по отношению к детям.

2. Повышение информированности детей, семей, работников образовательных учреждений, широкой общественности о недопустимости насилия в отношении детей, об ответственности за действия, совершенные против детей, о возможности получения психологических услуг и иных видов помощи.

Резюмируя, отметим, что главная задача педагогической антропологии заключается в том, чтобы понять, как социализируется человек, и как люди разного возраста влияют друг на

друга, и в основе решения этой задачи должно быть понимание главного — индивидуальность прирастает и развивается только в определенных условиях эмоционального комфорта и психологического благополучия.

Актуальность проблемы индивидуальности особенно остра в настоящее время, когда размываются грани между должным и сущим, и обращения к наследию прошлого, к тому, что накоплено русской культурой, русской философией и психологией позволяют по — новому увидеть субъективный мир переживаний подрастающего человека, способствовать раскрытию его

индивидуальных возможностей в соответствии с социальными вызовами времени.

Каждому человеку присуща уникальность и самостоятельность как индивидуальности и субъекту собственной деятельности, поэтому сложный мир особенного подрастающего человека — это хрупкая субстанция, и воздействие на неё взрослых людей должно основываться на фундаменте сотворчества и взаимопонимания, только тогда детско-взрослые отношения будут способствовать полноценному развитию природных свойств.

#### Библиографический список

1. Кобылянский, В.А. Философия экологии. — М., 2010.
2. Куликов, В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. — Свердловск, 1988.
3. Розин, В.М. Философия образования: Этюды исследования. — М., 2007.
4. Кождаспирова, Г.И. Педагогическая антропология. — М., 2005.

#### Bibliography

1. Kobilyanskiy, V.A. Filosofiya ehkologii. — M., 2010.
2. Kulikov, V.B. Pedagogicheskaya antropologiya: istoki, napravleniya, problemih. — Sverdlovsk, 1988.
3. Rozin, V.M. Filosofiya obrazovaniya: Ehtyudih issledovaniya. — M., 2007.
4. Kozhdasprirova, G.I. Pedagogicheskaya antropologiya. — M., 2005.

Статья поступила в редакцию 19.07.14

УДК 130.2

*Ivanov A.V., Fotieva I.V. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF MODERN YOUTH: EVALUATION OF THE SYSTEM OF VALUES.* The article analyzes the interdisciplinary works aimed at identifying traits, motives for action, values of today's youth. The authors noted a number of unresolved theoretical problems, primarily relating to the criteria for evaluating value orientations; justify the relevance and need for further development of ideas of leading psychologists of the XX century about the objective hierarchy of basic values.

**Key words:** social and psychological portrait, youth, values.

**А.В. Иванов**, д-р филос. наук, проф., зав. каф. философии Алтайского гос. аграрного университета, г. Барнаул, E-mail: [ivanov\\_a\\_v\\_58@mail.ru](mailto:ivanov_a_v_58@mail.ru); **И.В. Фотиева**, д-р филос. наук, доц., проф. Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: [fotieva@bk.ru](mailto:fotieva@bk.ru)

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: ОЦЕНКА СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ\*

Статья посвящена анализу междисциплинарных исследований, направленных на выявление черт характера, мотивов деятельности, ценностных ориентаций современной молодежи. Авторы отмечают нерешенность ряда теоретических проблем, в первую очередь касающихся критериев оценки выявленных ценностных ориентаций; обосновывают актуальность и необходимость дальнейшей разработки идей ведущих психологов XX века об объективной иерархии базовых ценностей.

**Ключевые слова:** социально-психологический портрет, молодежь, система ценностей.

Исследования, направленные на выявление доминирующих черт характера, мотивов деятельности, ценностных ориентаций современной молодежи, а также факторов их формирования, относятся к неизменно актуальным и ведутся в широком междисциплинарном поле, с использованием социологических, психологических, лингвистических методов. Соответственно, сегодня нет недостатка в фактических данных и в первичных обобщениях, касающихся молодежи, не только России, но и других стран. В особенности популярны исследования, в том числе компаративистские, проводимые в субъектах РФ и в близлежащих странах юго-восточной Азии — в Бурятии, Калмыкии, Республике Алтай, Тыве, Монголии, Казахстане; по-видимому, здесь сказывается растущий интерес к азиатскому вектору международного сотрудничества России, а также к идеям евразийства.

В то же время следует отметить, что обилие эмпирических данных и прогнозов контрастирует с недостатком углубленных теоретических обобщений и выводов. И прежде всего не решенной и даже мало обсуждаемой остается следующая фундаментальная проблема: как и по каким критериям оценивать те или иные полученные результаты и выявленные тенденции, в первую очередь, формирующиеся у молодежи системы ценностей. Это связано, на наш взгляд, прежде всего с определенным «страхом оценок», который вызван доминированием в гуманитарной мысли релятивистских подходов, прежде всего, постмодернист-

ской философии, с ее отрицанием базовых оппозиций (добро — зло, истина — ложь и др.).

Там же, где «оценка ценностей» так или иначе производится, можно наблюдать два традиционно противоположных подхода. С одной стороны, это **социоцентричный** подход, где различные системы ценностей оцениваются с позиций оптимального функционирования общества, а по отношению к личности — с позиций ее успешной **адаптации** к социуму. При этом часто апеллируют к Л.С. Выготскому, согласно которому и сами ценности «проникают» в человека из сферы социального и закрепляются в нем в виде определенного уровня его организации: «Все высшие функции сложились в филогенезе не биологически, а социально... Они — перенесенные в личность, интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генез, функция (способ действия) — одним словом их природа — социальные. Даже будучи в личности превращенными в психологические процессы, — они остаются quasi-социальными» [1, с. 54].

При противоположном, **индивидоцентричном** подходе, подчеркивается первоочередность личностной **самореализации**: «Процесс онтогенетического развития понимается здесь как постепенное усложнение системной организации, проявляющееся в возникновении и становлении многомерного мира человека. С появлением определенных мерностей в усложняющейся

психологической системе она (система) становится все более автономной, суверенной, иначе говоря, открытой навстречу новым изменениям. Самоорганизация не есть принятие чужого образа жизни, к которому надо только приспособиться, адаптироваться, она есть активное созидание нового образа жизни, включающее процесс конструирования [2, с. 299-300]. В рамках этого подхода ценности, в том числе моральные, плюралистически уравниваются. «Пострациональная (пострационализированная) мораль не вытесняет предшествующие типы морали... она определенным образом "надстраивается" над ними, обретает особые способы сосуществования на равных основаниях... по принципам дополнительности и аксиологического плюрализма...» [3, с. 332].

В целом, можно согласиться с тем, что «противопоставление адаптации и личностного развития является достаточно распространённым» [4]. В то же время не менее распространенными являются попытки как-то совместить оба полюса: «Подчеркивая сегодня продуктивность понимания молодого человека как субъекта социальной жизни, социологи отражают серьезные изменения в посттоталитарном обществе. Но... идеи свободы, самостоятельности, независимости и активности субъекта нельзя доводить до абсурда. Ведь их безграничность чревата индивидуализмом, асоциальным поведением... что порождает психологию вседозволенности... отрицания социально значимых ценностей» [5, с. 14].

Анализируя ситуацию, можно сделать ряд выводов. Во-первых, ориентация на ценностный плюрализм действительно чревата ростом антисоциальных проявлений. Как справедливо отмечает Дж. Грей, «...стабильное общество, для своего нормального существования должно иметь скрепляющую ткань общей культуры. Общая культура... требует следования определенным нормам и правилам поведения» [6, с. 55]. Более того, данная ориентация деструктивна и для самой личности. Грей подчеркивает, что сегодня исходный смысл понятия толерантности/терпимости подменен *нейтральностью*, требующей уравнивать все ценности и образы жизни; но «...жизнь пьющего человека можно назвать алкоголизмом, что является *болезнью*, а не *образом жизни*; жизнь домохозяйки можно охарактеризовать как форму *узнетения*, а не как воплощение какой-либо определенной концепции блага» [6, с. 49]. Плюрализм здесь по сути *антагонистичен естественнонаучному ракурсу исследования человека*, так как вынужден отрицать и такие очевидные оппозиции, как «польза – вред», которые можно применить не только к личности, но и к обществу, и к культуре в целом, как это сделал, скажем, К. Лоренц в своей известной работе «Восемь смертных грехов цивилизованного человечества». Показательно, что критики данного подхода не смогли привести сколько-нибудь состоятельных контраргументов, кроме во многом уже устаревшего тезиса о качественной несоизмеримости природного и социального бытия. Не вдаваясь в эту тему, отметим лишь, что естественно-природные критерии и детерминанты могли бы стать необходимым минимумом для оценки социокультурных тенденций. Постмодернистское отрицание природного «порядка бытия» уже привело к тому социальному и личностному распаду, который мы наблюдаем сегодня в ряде западных стран.

С другой стороны, социоцентричный подход чреват не менее серьезными проблемами. Прежде всего, если мы оцениваем систему ценностей с позиции обеспечения успешного функционирования общества, то с каких позиций оценивать саму эту успешность? Какие именно ценности, качества личности ее обеспечивают и почему? При этом следует подчеркнуть, что сама подобная постановка вопроса уже чревата серьезными этическими проблемами, так как подразумевает явный приоритет общества над личностью, более того, существование самого общества-системы как некоей самоцели, для которой можно пожертвовать интересами личности (прямое нарушение кантовского императива). Простая же декларация «сочетания личных и общественных интересов» является по сути квазиответом, так как не проясняет, в чем именно должно заключаться это сочетание. Чаще всего оно сводится к утилитарной этике, «разумному эгоизму», который уже достаточно доказал свою теоретическую и практическую несостоятельность.

Выход из этого, казалось бы, замкнутого круга, на наш взгляд, должен лежать в русле междисциплинарных исследований, заново и с разных сторон поставивших проблему исследо-

вания *природы человека*, — психологических, социофилософских, философско-антропологических, которые представлены именами прежде всего выдающихся психологов последнего столетия (уже упомянутый В. Франкл, Э. Фромм, Р. Ассаджоли, А. Маслоу, а также представители весьма спорного, но интересного направления трансперсональной психологии); ученых-естественников, тяготеющих к философским обобщениям (К. Лоренц, Д. Бом, Ф. Капра и др.). В этом широком спектре исследований, которые, к сожалению, далеко еще не осмыслены и не обобщены, тем не менее можно уже сейчас вычленить ряд общих эвристических идей. Прежде всего, это сама идея о наличии вполне определенной *человеческой природы*, со своими детерминантами, спецификой, закономерностями, — идея, противостоящая постмодернистским трактовкам и исключаящая, в частности, практики произвольного переконструирования человеческого организма. Далее следует тезис о *духовном измерении* человека как особой реальности, не противопоставленной его психофизиологической природе, а неким образом связанной с ней, проявляющейся *через* нее и, соответственно, точно так же обладающей определенной внутренней структурой и подчиненной своим закономерностям. Здесь принципиально новым поворотом, как легко видеть, стало сближение гуманитарной (в первую очередь, философской) и естественнонаучной мысли, стимулом для которого послужили многие выдающиеся открытия XX века, в том числе в физике и биологии, повлекшие *стирание онтологической грани между идеальным и материальным*, психическим и физическим измерениями бытия. Мы не будем останавливаться на всех аспектах и выводах этого русла междисциплинарных исследований, отметим в заключение лишь еще одну, центральную для нашей статьи идею об *объективном характере базовых духовных ценностей*, более того, их *объективной иерархии*, задающей *ordo amoris* (порядок любви или порядок предпочтений), о котором говорили еще Августин Блаженный и Б. Паскаль. Эту идею среди западных философов развивали, как известно, Н. Гартман и М. Шелер.

Очевидно, что ее принятие сразу же задает четкие критерии оценки любой индивидуальной и коллективной системы ценностей. Возражения же против нее базируются, на наш взгляд, именно на уходящих в прошлое антагонизмах идеального и материального; природного мира с его детерминизмом и свободным миром духа; познавательного и ценностного отношения к миру. Сегодня, повторим, они встречаются с достаточным числом обоснованных контрдоводов. Так, известный аргумент Канта о том, что невозможно, чтобы в природе нечто должно было существовать иначе, чем оно существует, сегодня опровергнут фактами растущего вмешательства в природу со стороны человека, причем, именно «недолжного» вмешательства, меняющего сами природные процессы и влекущего тяжелые следствия. Познавательное и ценностное отношения к миру также, очевидно, не противоречат друг другу, если, с одной стороны, рассматривать само познание как «живое знание» в духе, скажем, русской философии, в единстве его граней, а, с другой стороны, если считать ценности идеальными детерминантами духовной реальности (как математические структуры), но с непрямой, опосредованной детерминацией, о чем и писали все сторонники данного подхода.

Конечно, не у всех авторов данного направления эта идея присутствует в явной форме. Тем не менее, она легко прочитывается, например, в таких высказываниях: «...Подобно тому, как существует донанучное и онтологически предшествующее ему дологическое познание бытия, так существует и доморальное постижение ценности, которое принципиально предшествует любой эксплицитной морали. Это и есть совесть... Это духовное предвосхищение проявляется в том, что называют интуицией; она осуществляется в акте созерцания» [7, с. 88]. И, разумеется, тезис об объективной иерархии ценностей нуждается в новом осмыслении и дальнейшей разработке, с учетом результатов научной и философской мысли последнего столетия.

*\* Работа выполнена по международному гранту РГНФ-Министерства образования, культуры и науки Монголии «Культурно-исторические особенности психологии личности современных студентов России и Монголии и социальные факторы их формирования» от 2014 года, №14-23-03002/14.*

## Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Конкретная психология человека // Вестник МГУ. – 1956. – №1.
2. Некрасова, Е.В. Субъектность и обучение // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы межд. конф. – М., 2013.
3. Бакштановский, В.И. Моральный выбор журналиста / В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов. – Тюмень, 2002.
4. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система [Э/п]. – Р/д: // <http://hpsy.ru/public/x2753.htm>
5. Вишневский, Ю.Р. Актуальные проблемы социологии молодежи / Ю.Р. Вишневский, В.Т. Шапоко // Актуальные проблемы социологии молодежи: сб.ст. – Екатеринбург, 2010.
6. Грей, Дж. Поминки по Просвещению: политика и культура на закате современности. – М., 2003.
7. Франкл, В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.

## Bibliography

1. Vihgotskiy, L.S. Konkretnaya psikhologiya cheloveka // Vestnik MGU. – 1956. – №1.
2. Nekrasova, E.V. Subjektivnost i obuchenie // Chelovek, subjekt, lichnost v sovremennoy psikhologii: materialih mezhd. konf. – M., 2013.
3. Bakshtanovskiy, V.I. Moralniy vihor zhurnalista / V.I. Bakshtanovskiy, Yu.V. Sogomonov. – Tyumenj, 2002.
4. Yanitskiy, M.S. Cennostniye orientatsii lichnosti kak dinamicheskaya sistema [Eh/r]. – R/d: // <http://hpsy.ru/public/x2753.htm>
5. Vishnevskiy, Yu.R. Aktualniye problemih sociologii molodezhi / Yu.R. Vishnevskiy, V.T. Shapko // Aktualniye problemih sociologii molodezhi: sb.st. – Ekaterinburg, 2010.
6. Grey, Dzh. Pominki po Prosvetheniyu: politika i kul'tura na zakate sovremennosti. – M., 2003.
7. Frankl, V. Chelovek v poiskakh smihsla. – M., 1990.

Статья поступила в редакцию 09.07.14

УДК 316.347

**Petrova I.A. ABOUT PALPABLE POSITION OF "CULTURAL-NATIONAL IDENTITY" IN THE MODERN SOCIETY.**

The article is devoted to philosophical judgment of a category "cultural-national identity". The author considers some approaches of understanding of identity, defines its main types and in more detail analyzes specifics cultural, national and other types of identity. In the conclusion the research result is summed up, and priority characteristics of this category are offered.

**Key words:** identity, national identity, cultural identity, cultural-national identity.

**И.А. Петрова**, аспирантка каф. «Философии и социологии» Калужского гос. университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: i3008@yandex.ru

## **О СУБСТАНЦИОНАЛЬНОМ ПОЛОЖЕНИИ «КУЛЬТУРНО-НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ» В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

Статья посвящена философскому осмыслению категории «культурно-национальная идентичность». Автор рассматривает несколько подходов понимания идентичности, определяет основные ее виды и более подробно анализирует специфику культурной, национальной и других видов идентичности. В заключении подводятся итоги исследования, и предлагаются приоритетные характеристики этой категории.

**Ключевые слова:** идентичность, национальная идентичность, культурная идентичность, культурно-национальная идентичность.

Сегодня вопросы идентичности человека в обществе приобретают все большую актуальность и становятся объектом исследования многих гуманитарных наук.

В современном динамично развивающемся мире, характеризующемся активно протекающими процессами глобализации и интеграции культур, отмечается размывание идентичности, а также возникновение определенных трудностей в ее формировании. В связи с чем автор предполагает, что определение категории «идентичность» и основных направлений ее формирования позволит обществу снять существующую сложность и напряженность внутренних социальных процессов.

Не смотря на большое число публикаций, связанных с исследованием категории «идентичность», сама она является достаточно молодым понятием, так как была введена в научный оборот в 50-х гг. XX в. американским психологом Э. Эриксеном, представляющим идентичность как «процесс, сосредоточенный в сущности человека и культуры, к которой данный индивид принадлежит» [1, с. 14]. Следовательно, в основе формирования идентичности он выделял не географические факторы, а биологические, психологические особенности человеческого рода и культурное своеобразие общества.

Другой представитель психоанализа З. Фрейд понимал под идентичностью механизм, способствующий уменьшению страха, возникающего у слабых людей перед реальностью. Но стоит отметить, что М.Н. Глубоко, выделил двоякое понимание идентичности в философии Фрейда. Кроме приведенного уже нами определения, он обнаружил трактовку идентификации как эмоционального механизма единения людей – «есть две вещи, удерживающие сообщество в единстве – силовое принуждение и эмо-

циональные привязанности (технически их называют идентификациями) его членов» [2, с. 34].

На сегодня, можно выделить следующие основные подходы понимания идентичности.

Первое, идентичность как национальное самосознание. Такое представление характерно для А.А. Кара-Мурзы. Он представляет идентичность как некое смысловое ядро, позволяющее каждой нации разместить себя в истории. Подобного мнения придерживается И.Н. Сиземская, которая также полагает, что национальная идентичность есть, прежде всего, национальное самосознание народа, но в отличие от Кара-Мурзы, свою мысль она развивает дальше, и уточняет, что «зарождение и становление национального самосознания всегда происходит под влиянием встречи одного народа с другим» [3, с. 16], причем цель таких встреч может носить вариативный характер: экономический, культурный, военный и др.

Второе, идентичность как определенное знание. Такой точки зрения придерживается Дж. Г. Мид. Причем идентичности становится для него социальным образованием – «идентичность – изначально социальное образование; индивид видит (а значит, и формирует) себя таким, каким его видят другие» [4, с. 166], т.е. данные знание носят апостериорный характер. Согласно его воззрению это знание, образуется посредством взаимодействия между людьми, т.е. в процессе социального контакта.

Аналогичная позиция встречается и в работах Писаренко Н.В., обосновывающего существование идентичности в результате сравнения с кем-либо еще – «идентичность – это не свойство личности, а отношение между «чем-то» и «чем-то»... Простое говорить об идентичности, как таковой, нельзя, так она предпо-



лагает «соотношение» и «сравнение». В результате, выносится вердикт, что одно явление идентично ...другому» [5, с. 118]. Итогом, такого сравнения становится определенное знание, способствующее адекватному существованию человека внутри общества.

Третье, противопоставление через идентичность человека другому индивиду или группе людей. Этот подход характерен работам М. Яромовиц, представляющего идентичность как схему, состоящую из трех элементов – «Я-Мы-Они», вырабатывающуюся благодаря категоризации в течение процессов восприятия, сравнения, различения, которые могут возникать как процессе коммуникации, так и вне ее.

Таким образом, видно, что общим для первых двух подходов является представление идентичности как социального образования, формирующегося в процессе взаимодействия людей, т.е. в результате социального контакта. В то время как, третий подход представляет коммуникацию механизмом «передачи смысла себя».

В нашем представлении, идентичность это сложное образование, которое можно сравнить с тонкими нитями паутины, позволяющими объединять людей. Ее нельзя просто сводить к тождественности, под которой понимают полное однообразие в образе жизни и сознании. Идентичность это духовное явление, это процесс осознания себя частью чего-либо: группы, сообщества, этноса, нации, т.е. отнесения человека к «Мы» и отделения от «Они».

Другим не менее важным аспектом анализа категории «идентичности» является решение вопроса: динамичности или статичности исходной основы идентичности в социальной системе отношений.

Анализируя различные теоретические концепции понимания категории «идентичность», Сапожникова Р.Б. приходит к выводу об изменении и развитии ее содержания, вызванного, прежде всего, изменением опыта человека, а, следовательно, и понимания «Я». Кроме того, Сапожников Р.Б. не отрицает наличия неизменного элемента в идентичности или, как он это называет, «преемственности опыта», сохраняющегося «благодаря устойчивости функции самоотжествления, присвоения опыта в качестве своего. Именно постоянство функции порождает чувство тождества «Я», несмотря на то, что актуальное содержание «Я» в зависимости от контекста может существенно меняться» [1, с. 15].

Аналогичной точки зрения придерживается Шадже А.Ю. Разделяя идею динамичности идентичности, он определяется ее, во-первых, как «подвижную категорию, несмотря на то, что в ней сохраняется некоторое инвариантное содержание, определенное ментальностью народов; во-вторых, идентичность всегда вписана в определенной социокультурный контекст, формирующий ее содержание» [6]. Подобно Сапожникову Р.Ю. Шадже А.Ю. не отрицает существование в идентичности архаичного элемента.

Мы же полагаем, что идентичность можно представить как сложный феномен, состоящий из двух частей: внутреннего, неизменного ядра, находящего свое выражение в менталитете нации, и внешней оболочки, изменяющейся совместно с развитием общества и позволяющей идентичности подстраиваться к социальным нуждам и оставаться актуальной.

Сегодня в научной мысли различают виды и типы идентичности человека. Например, Губогло М.Н. выделяет следующие основные виды: «этническую, социальную, профессиональную, гендерную, гражданскую, конфессиональную, имущественную, расовую и целый ряд других» [2, с. 29].

Предпринимая попытку типологизации идентичности, Тханасов Х.Г. разделяет ее на две большие группы: гомогенные (религиозная) и гетерогенные (этническая) типы. Кроме того, он определяет и два уровня социальной идентичности: «персональную (личную) и собственно социальную (коллективную, групповую)» [7, с. 22].

Мы придерживаемся аналогичного мнения. Любой вид идентичности носит двойной характер, с одной стороны, он индивидуален, т.е. зависит от конкретного человека, а с другой стороны, социален, т.к. общество также выработало определенные критерии идентификации человека.

В нашей работе хотелось бы более подробно рассмотреть следующие виды социальной идентичности: национальную, культурную, религиозную и их модусы.

Сегодня все большее распространение начинает получать гражданская идентичность, возникающая на основе, имеющей-

ся у человека, гражданской принадлежности. Т. Х. Маршалл под гражданством понимал «статус, которым индивид наделен как член политического сообщества и который предполагает наличие у них определенного набора прав, признанных в данном обществе «нормальными» [8, с. 87].

Не отрицает существование гражданской идентичности и Шадже А.Ю., считающий ее наиболее «универсальной формой объединения населения любого государства» [6]. Однако, для России такой вид идентичности, в соответствии с его воззрением, не является подходящим, поскольку гражданство на данный момент не выполняет свои функции в полной мере.

С нашей точки зрения, гражданская идентичность носит более навязанный характер институтами власти, т.е. формально человек может относить себя к той или иной группе, выделенной на основе гражданской принадлежности, но это никак не будет сказываться на его духовной составляющей.

Близкой к гражданской идентичности является государственная или политическая, под которой М.В. Рубцова и А.Г. Санина понимают фактор консолидации вокруг интересов страны, поэтому степень ее устойчивости в сознании и действиях граждан – залог политической стабильности и единства общества.

Политическая идентичность для Н.И. Тимофеева представляется «как самоопределение государства, отражаемое в ключевых нормативных и доктринальных документах страны, укорененное в общественном сознании ее граждан» [9, с. 62].

Сужение политической идентичности, по мнению Т.А. Корниенко, приводит к формированию региональной идентичности. Причем, он подчеркивает, что «чувство региональной принадлежности обычно растет в условиях общественных кризисов, на стадиях неопределенности и переходных процессов» [9, с. 64]. Региональная идентичность проявляется двояко, во-первых, как принадлежность к определенному обществу, выделенному на основании территориального признака, во-вторых, «в системе ценностей, нормах поведения, мифах, разновидностях национального характера» [9, с. 64].

Существенным недостатком региональной идентичности является разделение людей в рамках страны на отдельные общества, что нацеливает их на акцентирование культурных особенностей малых территорий и не позволяет найти то общее, что есть среди всех регионов страны.

Другим типом идентичности является национальная. И.Н. Тимофеев исходит в понимании ее из исторического контекста, в результате она представляет собой «совокупность представлений о прошлом политического сообщества, об исторических событиях, значимых для граждан и осознания ими своей политической общности», которая «во многом выступает объектом конструирования политическими и интеллектуальными элитами» [10, с. 78].

Национальная идентичности исходит из понятия нации, т.е. главным фактором становится соотнесения человека с национальной общностью. Основным недостатком данного подхода является отсутствие в настоящее время четко выработанной дефиниции категории «нация».

В своих работах Мануйлова Д.М. подчеркивает важность конфессиональной идентичности, присутствующей «в массовом, обыденном сознании всегда. Она как органическая составляющая общественной психологии присутствует в самосознании, в «Я» индивида столь же привычно как внешний облик, родная речь и стереотипы поведения» [11, с. 248].

В России конфессиональная принадлежность нашла свое выражение в православии. Именно православие было тем организующим началом, объединившим людей в единое государство. Не даром в XIX в. общественным деятелем С.С. Уваровым была сформулирована национальная идея, являющаяся базисом российского государства, основывающаяся на трех элементах: «Самодержавие, православие, народность». С одной стороны, конфессиональная идентичность имеет свои положительные стороны, т.к. идеи, лежащие в ее основе, имеют объективный характер. Но стоит отметить, что для России такой вид идентичности не может стать фундаментом, на котором будет основываться единение народа, в связи с многоконфессиональностью страны.

В поле исследований проблем идентичности, пожалуй, меньше всего внимания уделяется культурной идентичности. Нет здесь и желаемого единства понимания ее сущности. Так, например, Гуревич П.С. понимает под ней «самоощущение человека внутри конкретной культуры» [12, с. 38]. П. Адлер при изу-

чении культурной идентичности человека к ее основным критериям относил «общность традиций, языка, места проживания, религии, обычаи, истории» [13, с. 178].

Н.П. Берлякова связывает культурную идентичность с национальным самосознанием личности, народа, но только уже «социокультурной и исторической общности» [14, с. 156]. Она придает ей широкие функции и полагает, что «культура формирует картину мира и систему ценностей, наконец, культурную доминанту времени» [14, с. 156]. Причем особое значение имеет сохранение культурной и исторической памяти, позволяющей, с одной стороны, полноценно, адекватно осознать происходящие процессы, с другой стороны, «дает мощный стимул развития национального самосознания» [14, с. 156]. Именно в основе культурной и исторической памяти лежат символы и сведения, способствующие объединению людей в единое целое и созданию для этого общего языка и каналов связи, которые, как культурные сущности, в свою очередь способствуют формированию национального сознания.

С нашей точки зрения, акцентирование внимание на культуре, как основному способу формирования идентичности, безусловно, делает общество более стабильным. Но данный подход не лишен недостатков. Так один из них заключается в целенап-

равленном стремлении многих государств приобщить различные нации к определенной культуре (например, в России к русской). В данной ситуации необходимо учитывать, что любая культура имеет национальные формы, культурная идентичности в основе национальна, т.е. человек, будучи представителем определенной общности, приобщается к ней с момента рождения. Следовательно, необходимо принять культуру в качестве истока социальной идентичности и проводить исследования только через призму **культурно-национальной идентичности**.

Таким образом, идентичность, как категория философии культуры, есть сложное явление, направленное на формирование духовных констант, позволяющих человеку входить в состав той или иной общности. Именно она является тем элементом, который определяет развитие общества.

В настоящее время выделяются различные варианты идентичности человека, основывающиеся на выделении определенного механизма ее становления, но первостепенное значение для поддержания единства и стабильности общества имеет культурно-национальная идентичность, проходящая через сердце и ум человека. Все остальные разновидности социальной идентичности не отражают сущности и глубины общественных отношений.

#### Библиографический список

1. Сапожникова, Р.Б. Анализ понятия «идентичность»: теоретические и методологические основания // Вестник ТГПУ. – 2005. – № 1(45). – Сер.: Психология.
2. Губогло, М.Н. Идентификация идентичности: этносоциологические очерки. – М., 2003.
3. Сиземская, И.Н. Русский мессианиззм: истоки и генезис российского самосознания // Проблемы российского самосознания: эволюционное становление и революционные ломки: материалы третьей Всероссийской конф. «Проблемы российского самосознания». – М., 2009.
4. Барышникова, И.В. Понятие идентичности в социологическом дискурсе // Вестник ВолГУ. – 2009. – № 2(10). – Сер. 7.
5. Писаренко, Н.В. Идентичность в аспекте коммуникации: теоретические подходы // Вестник ТомГУ. – 2005. – № 286.
6. Шадже, А.Ю. Российская идентичность в контексте постнеклассической науки // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2011. – № 3. – Сер. 1.
7. Тхагапсоев, Х.Г. Идентичность в когнитивно-эпистемической системе культурологии // Гуманитарные науки: теория и методология. – 2011. – №3.
8. Рубцова, М.В. Государственная идентичность как фактор управляемости современным обществом / М.В. Рубцова, А.Г. Санина // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2012. – № 3. – Т. XV.
9. Корниенко, Т.А. Теоретические аспекты исследования политической идентичности // Вестник ВолГУ. – 2009. – № 2(16). – Сер. 4.
10. Бушуев, В.В. Национально-государственная идентичность в современном мире и роль исторической политики в ее формировании (теоретико-методологический анализ) / В.В. Бушуев, В.В. Титов // Вестник МГТУ им. М.А. Шолохова. – История и политология. – 2011. – № 4.
11. Мануйлова, Д.М. Конфессиональная идентичность в российском провинциальном самосознании // Проблемы российского самосознания: эволюционное становление и революционные ломки: материалы третьей Всероссийской конф. «Проблемы российского самосознания». – М., 2009.
12. Гуревич, П.С. Идентичность – привилегия человека // Гуманитарные науки. – 2011. – № 2.
13. Бунаков, М.Ю. Национализм и национальная идентичность в условиях глобализации: проблема концептуализации / М.Ю. Бунаков, В.Н. Лукин // Теоретический журнал CREDOnew. – 2006. – № (46).
14. Берлякова, Н.П. Культура, история и национальное самосознание // Проблемы российского самосознания: эволюционное становление и революционные ломки: материалы третьей Всероссийской конф. «Проблемы российского самосознания». – М., 2009.

#### Bibliography

1. Sapozhnikova, R.B. Analiz ponyatiya «identichnostj»: teoreticheskie i metodologicheskie osnovaniya // Vestnik TGPU. – 2005. – № 1(45). – Ser.: Psikhologiya.
2. Guboglo, M.N. Identifikaya identichnosti: etnosociologicheskie ocherki. – M., 2003.
3. Sizemskaya, I.N. Russkiy messianizm: istoki i genezis rossijskogo samosoznaniya // Problemih rossijskogo samosoznaniya: ehvolyucionnoe stanovlenie i revolyucionnihe lomki: materialih tretfej Vserossiyskoj konf. «Problemih rossijskogo samosoznaniya». – M., 2009.
4. Bariyshnikova, I.V. Ponyatie identichnosti v sociologicheskom diskurse // Vestnik VolGU. – 2009. – № 2(10). – Ser. 7.
5. Pisarenko, N.V. Identichnostj v aspekte kommunikacii: teoreticheskie podkhodih // Vestnik TomGU. – 2005. – № 286.
6. Shadzhe, A.Yu. Rossiyskaya identichnostj v kontekste postneklassicheskoy nauki // Vestnik Adigeyskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2011. – № 3. – Ser. 1.
7. Tkhapsoev, Kh.G. Identichnostj v kognitivno-ehpistemicheskoy sisteme kul'turologii // Gumanitarihe nauki: teoriya i metodologiya. – 2011. – №3.
8. Rubcova, M.V. Gosudarstvennaya identichnostj kak faktor upravlyaemosti sovremennim obshchestvom / M.V. Rubcova, A.G. Sanina // Zhurnal sociologii i socialnoj antropologii. – 2012. – № 3. – Т. XV.
9. Kornienko, T.A. Teoreticheskie aspektih issledovaniya politicheskoy identichnosti // Vestnik VolGU. – 2009. – № 2(16). – Ser. 4.
10. Bushuev, V.V. Nacionaljno-gosudarstvennaya identichnostj v sovremennom mire i rolj istoricheskoy politiki v ee formirovanii (teoretiko-metodologicheskij analiz) / V.V. Bushuev, V.V. Titov // Vestnik MG TU im. M.A. Sholokhova. – Istoriya i politologiya. – 2011. – № 4.
11. Manuyilova, D.M. Konfessionalnaya identichnostj v rossijskom provincialnom samosoznanih // Problemih rossijskogo samosoznaniya: ehvolyucionnoe stanovlenie i revolyucionnihe lomki: materialih tretfej Vserossiyskoj konf. «Problemih rossijskogo samosoznaniya». – M., 2009.
12. Gurevich, P.S. Identichnostj – privilegiya cheloveka // Gumanitarihe nauki. – 2011. – № 2.
13. Bunakov, M.Yu. Nacionalizm i nacionalnaya identichnostj v usloviyakh globalizacii: problema konceptualizacii / M.Yu. Bunakov, V.N. Lukin // Teoreticheskij zhurnal CREDOnew. – 2006. – № (46).
14. Berlyakova, N.P. Kul'tura, istoriya i nacionalnoe samosoznanie // Problemih rossijskogo samosoznaniya: ehvolyucionnoe stanovlenie i revolyucionnihe lomki: materialih tretfej Vserossiyskoj konf. «Problemih rossijskogo samosoznaniya». – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 08.06.14

УДК 001.18+304.44+316.3

*Pshenichnikova L.L. THE TRANSFORMATION OF VALUE-MEANING OF IDENTITY IN A MODERNIZED SOCIETY.*

The article deals with the basic approaches in the study of changes in the conditions of cultural transmission. Review of the theoretical and practical research of transformation of values and socio-cultural meanings of the individual in the process of upgrading allowed to form groups of values inherent in traditional, modernized and informational societies in different historical periods, to identify the main factors influencing change in value-meaning of identity.

**Key words:** values, socio-cultural contexts, processes of modernization, traditional society, modernized society, information society.

**Л.Л. Пшеничникова**, заместитель директора по развитию и координации внебюджетной деятельности, Российский научно-исследовательский институт культурного и природного наследия им. Д.С. Лихачева, г. Москва, E-mail: PLL@heritage-institute.ru

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗИРОВАННОГО ОБЩЕСТВА

В статье рассматриваются основные подходы в изучении изменений, происходящих с человеком в условиях культурной трансмиссии. Обзор теоретических и практических исследований трансформации ценностных установок и социокультурных смыслов личности в процессе модернизации позволил сформировать группы ценностей, присущих традиционному, модернизированному и информационному обществам в разные исторические периоды, определить основные факторы, влияющие на изменение ценностно-смысловой сферы личности.

**Ключевые слова:** ценности, социокультурные смыслы, модернизационные процессы, традиционное общество, модернизированное общество, информационное общество.

Сутью феномена модернизации является трансформация мира, вызванная политическими, экономическими, технологическими, и социокультурными инновациями. Значительные, масштабные изменения привели к перевороту в человеческом сознании, ценностях и верованиях, структуре жизнедеятельности.

Одной из проблем социокультурных трансформаций в обществе является проблема конфликта между ценностями западной культуры и культурными средами других стран. Поэтому, представляет интерес исследование человека в модернизированной культуре.

Изменение ценностно-смысловой сферы личности под влиянием процесса модернизации приводит к формированию в ней определенных ценностей, качеств и установок, способствующих эффективному функционированию современного человека. Проведенные Гарвардским проектом в 70-х годах двадцатого века исследования выявили следующие важные качества современной личности:

- ориентация на текущий момент и будущее;
- развитие личной ответственности;
- открытость изменениям и новациям;
- готовность к восприятию различных мнений;
- потребность в справедливости;
- высокая ценность образования;
- вера в регулируемость социальной жизни;
- уважение достоинства других.

Но формирование личности должно происходить в рамках той культурной среды, в которой она существует, поэтому невозможно выделить ее свойства, типовые для всех культур и народов. В исследовании изменений, происходящих с человеком в условиях культурной трансмиссии, выделены «личностный синдром» (Р. Белла), или модель «современного человека» (А. Инкелес, Д. Смит) [1].

В соответствии с их концепциями, развитая, сложившаяся личность может описываться как целостная, тождественная самой себе, способная к творческому преобразованию окружающей действительности. Данный подход предполагает, что в процессе личностного развития индивидуума возникает соответствие между групповыми самоидентификациями человека и его внутренним, индивидуальным содержанием как носителя определенных ценностей, принятых в культуре конкретного общества.

Традиционная культура основана на восприятии незыблемости мироздания, на сохранении традиций, на регламентации требований, которые предъявляются социумом к индивидам. Процесс социокультурных трансформаций у разных цивилизаций определяется позицией приобретения новых признаков в процессе движения и развития человека, включенного в систему современных социальных связей, уверенного в собствен-

ной значимости и идентичности, преобразующего не только предметную, но и социальную среду.

Уровень модернизации культуры зависит от адаптации поведения людей к определенному типу социокультурной реальности, изменяющейся в результате процесса модернизации. Если усвоенная в детстве культура перестает соответствовать измененным условиям, то она становится нефункциональной. Возникает конфликт между ценностно-смысловыми регуляторами поведения индивидуума и внешними условиями данного поведения.

Ценности представителей различных культур при переходе от модернизированного к информационному обществу можно объединить в следующие группы (Р. Инглхарт):

- 1) ценности выживания в противопоставлении с ценностями самовыражения;
- 2) традиционные ценности и как противопоставление – секулярно-рациональные ценности.

По результатам изучения ценностей, проводимого Р. Инглхартом на протяжении 25 лет (охват исследований – 75 стран), в социумах с преимущественным преобладанием ценностей выживания характерными чертами являются низкие показатели здоровья населения, невысокий уровень благосостояния, нетерпимость к инакомыслию, к равенству полов, особое внимание к материальным аспектам жизнедеятельности, игнорирование природоохранной проблематики.

Прямо противоположных взглядов на перечисленные ценности придерживается социум, у которого на первом плане находятся ценности самовыражения.

Общества с традиционными ценностями поддерживают религию, стандарты и устоявшиеся каналы передачи культурного познания от поколения к поколению. Секулярно-рациональные ценности предполагают ориентацию обществ на внесение в культуру изменений, причем в постоянно меняющихся условиях более компетентными оказываются люди молодого возраста, а не представители старшего поколения, которые теряют функции управления жизнедеятельностью общества. Такие культуры называют «кофигуративными», где основной моделью поведения для индивидуума становится «поведение их современников» [2, с. 342].

Кардинальное изменение ценностей в модернизированном обществе, по теории Р. Инглхарта, происходит согласно гипотезам недостатка и социализации. Первая гипотеза предполагает, что ценности индивида определяются его потребностями, которые еще не удовлетворены. Если же происходит их удовлетворение, то первоначальные ценности заменяются следующими.

Согласно гипотезе недостатка, технологический прогресс меняет одновременно не только характер производства, но

и экономические условия, что, по мнению исследователя, автоматически приводит к изменению ценностных установок и приоритетов. Однако в реальной практике указанные изменения не связаны между собой так однозначно.

Следуя гипотезе социализации, существует временной параклаз между изменениями в социально-экономической сфере и изменениями в области политических ценностей. Только спустя десятилетия преобразований экономических и социокультурных условий, в политическую сферу приходит поколение, формирование которого происходило в период изменений.

Информационное общество предполагает смещение акцента с научного рационализма, экономической эффективности и бюрократизации к гуманистическому социуму, где формируется культурное многообразие, происходит интенсификация культурных связей и обменов, реализуется творческий потенциал личности. Но главное, по мнению Р. Инглхарта, меняется характер потребностей и ценностных ориентиров человека.

Существенным компонентом модернизации является тот факт, что многие области жизнедеятельности человека, которые ранее считались предначертанными судьбой, воспринимаются в эпоху модернизации как зависящие от индивидуального или коллективного выбора, либо от их умножения. В настоящее время общество убеждено в том, что традиционные ценности трансформированы настолько, что люди должны выбирать, независимо от того, хотят они этого или нет.

Одной из наиболее классических функций общества является избавление его представителей от выбора и неопределенности. Проблема заключается в том, как обеспечить социальный порядок в том социуме, из которого уходит судьба. Снятие ограничений для альтернативных человеческих выборов – это самый сильный стимул современности.

По мнению исследователей информационного общества, его отличительной чертой становится гибкость в поведении индивидуума, касающаяся производства, потребления, выбора профессии и т.п. В условиях современности происходит персонализация субъекта культуры.

Но в реальности, процессы, обозначаемые как персонализация личности, выступают как индивидуализация процессов потребления, а не процессов творчества, причем свобода самовыражения заменяется свободой выбора и свободой критики установленных ценностей, образов развлечения и досуга.

С другой стороны, с реализацией права на разнообразие в жизни складывается современный индивидуализм. Новая инновативная культура, предполагающая неограниченное творчество, все же еще достаточно продолжительное время остается культурой высокообразованной элиты общества. В то же время, массовая культура сохраняет свое преобладающее положение как культура социальных групп с массовым сознанием.

В условиях постмодернизации удовлетворение индивидуальных потребностей личности сопровождается возникновением новых ценностей – искренности, доверительности, обаяния. Поэтому современный человек – это не только личность, но человек, который стремится не только осмыслить опыт своей жизни, создать собственные жизненные ресурсы, но и реализовать намеченную жизненную стратегию.

Индивидуализация личности определяется желанием человека быть отличным от других с собственными вкусами и поведением, быть самостоятельной личностью, т.е. освободиться от установленных обществом социальных стандартов и правил.

Вместе с тем, формирование демассифицированной культуры, а в ее рамках и самодостаточного современного индивидуума, создает лишь потенциальную, а не автоматическую вероятность использования этих возможностей и создания новой системы ценностей в масштабах всего социума.

Ценности являются собирательными, включающими исторический опыт представлениями людей, которые отражают смыслы культуры человечества и отдельных этносов. Они представляют собой фундаментальные нормативные установки, с которыми соотносятся конкретные типы поведения, типы отношений индивидуумов и социальных страт к социокультурным трансформациям в обществе.

Ценности обеспечивают объединение социума, образуя двудеиуную систему: с одной стороны, одобряемых выборов поведения индивида, с другой – мотиваторов развития интересов и потребностей общества как социокультурной системы.

Они формируются в юности, в период «первичной» социализации человека. Но могут значительно изменяться в периоды

жизни, связанные с собственными кризисами человека, либо с кризисами его социального окружения. Такие изменения меняют структуру ценностей, их статус, иерархию по отношению друг к другу, делая ценности более или менее значимыми в индивидуальном и общественном сознании, меняя их социокультурный смысл для человека и социальных групп.

В девяностых годах прошлого века российский исследователь А.В. Андреев [3, с. 73-81], применив концепцию Р. Инглхарта, провела изучение ценностей россиян. Анализ полученных данных выявил, что 21 процент опрошенных являлись приверженцами «материалистических» ценностей, а к «постматериалистам» себя отнесли только 0,1 процент респондентов. Близкими по индексу материалистических ценностей с Россией были определены страны Европы – Португалия, Греция, Австрия, подтверждая гипотезу о взаимосвязи уровня модернизационного развития с главенствующими ценностями страны.

Результаты эмпирических исследований отечественных ученых начала двухтысячных годов определили, что отличие системы ценностей жителей России от западноевропейской находится в области экономической безопасности, где существовала значительная приверженность россиян указанным ценностям, одновременно Россия проявляла высокую степень эксплицитности либертарных ценностей.

Данные российских ученых подтверждают основной тезис Р. Инглхарта о том, что постматериализм все шире распространяется в каждом новом поколении. Основным фактором изменений ценностей является принадлежность к разным поколениям и возраст. Выявлено, что от одного поколения к другому данные изменения происходят по вектору авторитаризм – либертаризм.

Наиболее важным среди других социокультурных факторов является образование, которое влияет на скорость распространения постматериализма в социуме. При этом либертарные ценности находятся в серьезной зависимости от образования. С ростом уровня образования населения наблюдается распространение в обществе постматериалистических ценностей.

В современном информационном мире все больше внимания уделяется созданию системы образования, настроенной не на потребление и передачу готовой информации, а на производство обучающимися творческих идей и самостоятельный поиск новых знаний. Развитие образовательной системы осуществляется в соответствии с требованиями современного социума, где происходит постоянное обновление знаний, которыми обладает человечество.

Предпринятый анализ изменений социокультурного смысла системы ценностей в ходе модернизационного перехода к современному обществу позволил раскрыть существенные особенности, представляющие личность в модернизированном обществе. Они включают развитие самостоятельности и персональной ответственности, гибкого отношения к предстоящим изменениям, встроенности в широкий круг социальных внесемейных отношений и ориентации, преимущественно, на техногенную (неприродную) среду обитания.

Развитие модернизационных изменений, формирование новых структур, взаимопроникновение традиционных и модернизированных элементов в одном и том же социуме открывает возможность негативного течения социальных процессов, что и произошло в России в конце 90-х годов. Опасность данных процессов может быть еще и в том, что модернизированные структуры могут активизировать традиционные ценности, разрушить современные, вплоть до подавления инновационных «точек роста».

Ценностный подход к окружающей действительности, социуму предполагает рассмотрение реальности, освоенной индивидуумом, изменений в содержании его сознания, личностной культуры, деятельности.

Социокультурное рассмотрение человека сосредоточено на его способности формировать и развивать свои ценности, социальное поле сознания, деятельности и поведения.

Выявление ценностной базы российской культуры, ее встраивание в историю и социальную сферу общества, исследование изменений ценностных установок на уровне социальных страт, форм и типов культур позволяет определить интегральные направления развития, позволяющего сохранить самобытность общностей и народов, занять достойное место в современном социуме.

Библиографический список

1. Inkeles, A., Smith D.H. Becoming modern. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974.
2. Мид, М. Культура и мир детства. – М., 1988.
3. Андрееenkova, A.B. Материалистические/постматериалистические ценности в России // Социологические исследования. – 1994. – № 11.

Bibliography

1. Inkeles, A., Smith D.H. Becoming modern. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974.
2. Mid, M. Kuljtura i mir detstva. – M., 1988.
3. Andreenkova, A.V. Materialisticheskie/postmaterialisticheskie cennosti v Rossii // Sociologicheskie issledovaniya. – 1994. – № 11.  
*Статья поступила в редакцию 08.08.14*

# Раздел 10

## 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 551.32(0.062)

*Galakhov V.P., Kolomiitsev, Samoylova S.Yu., Shevchenko A.A., Sheremetov R.T. TONGUE FLUCTUATION OF MALY AKTRU GLACIER FOR THE PERIOD OF INSTRUMENTAL OBSERVATIONS (1961-2013).* The intensity of the glacier tongue retreat was assessed based on the experimental topographic observations of tongue fluctuation of glacier Small Aktru (North Chuysky Ridge, Altai).

**Key words:** Maly Aktru, glacier fluctuation, intensity of glacier tongue retreat.

**В.П. Галахов**, канд. географ. наук, доц. Алтайского госуниверситета, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: galakhov@iwer.ru; **С.Ю. Самойлова**, канд. географ. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: bastet05@list.ru; **А.А. Коломийцев**, инженер ИВЭП СО РАН, г. Барнаул; **А.А. Шевченко**, магистрант Алтайского госуниверситета, г. Барнаул; **Р.Т. Шереметов**, канд. географ. наук, н.с. Института экологии человека СО РАН, г. Барнаул, E-mail: rashit-sheremetov@rambler.ru.

#### КОЛЕБАНИЯ ЯЗЫКА ЛЕДНИКА МАЛЫЙ АКТРУ ЗА ПЕРИОД ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ НАБЛЮДЕНИЙ (1961-2013)\*

На основе экспериментальных топографических наблюдений за колебаниями языка ледника Малый Актру (Северо-Чуйский хребет, Алтай) дана оценка интенсивности его отступления.

**Ключевые слова:** Малый Актру, колебания ледников, скорость отступления языка ледника.

Одним из традиционных методов оценки колебаний ледников является фиксация положения конца языка ледника от постоянного репера. Наиболее длинный ряд подобных наблюдений приводится в монографии В.П. Галахова и Р.М. Мухаметова

Планово-высотные координаты опорных пунктов в бассейне Актру, полученные с помощью геодезической GPS Leika SR20, 2012-2013 гг.

Таблица 1

Широта, по GPS, град.	Долгота по GPS, град.	Высота по GPS, м	Координата по оси X, м	Координата по оси Y, м	Высота (Балтийская система), м
<i>Геодезический знак в Курайской степи</i>					
50,161398	87,828617	1742,799	5559168,023	559231,687	1784,3
<i>ГМС Актру (метеоплощадка)</i>					
50,083746	87,780564	2070,717	5550493,867	555888,390	2112,2
<i>Устье Малой Актру</i>					
50,073654	87,767330	2152,846	5549361,544	554952,764	2194,3
<i>Репер RP 1 (под языком ледника Малый Актру)</i>					
50,068293	87,766590	2213,739	5548764,707	554905,907	2255,2
<i>Временный репер под языком ледника Левый Актру</i>					
50,073511	87,735401	2626,530	5549322,661	552667,296	2668,0

Таблица 2

Сокращение языка ледника Малый Актру за период инструментальных наблюдений, 1961-1995 гг. [1].

Период	Изменение за период, м	Изменение за год, м	Исследователь
1961-1962	8,0	8,0	И.Я. Олейник
1962-1963	4,1	4,1	---
1963-1964	5,0	5,0	---
1964-1965	4,0	4,0	---
1965-1966	+3,2	+3,2	---
1966-1967	1,2	1,2	---
1967-1968	2,5	2,5	---
1968-1969	1,1	1,1	---
1969-1970	3,0	3,0	---
1970-1971	7,0	7,0	---
1971-1972	2,0	2,0	---
1972-1973	3,0	3,0	---
1973-1974	8,5	8,5	---
1974-1975	5,0	5,0	М.А. Душкин
1975-1976	1,0	1,0	---
1976-1977	3,6	3,6	Р.М. Мухаметов
1977-1978	10,5	10,5	---
1978-1979	+1,0	+1,0	В.И. Шуров
1979-1980	1,0	1,0	Р.М. Мухаметов
1980-1981	2,0	2,0	В.И. Шуров
1981-1982	6,0	6,0	---
1982-1983	8,5	8,5	---
1983-1984	5,2	5,2	---
1984-1985	6,3	6,3	---
1985-1986	8,0	8,0	Р.М. Мухаметов
1986-1987	11,3	11,3	---
1987-1988	5,2	5,2	---
1988-1989	3,6	3,6	---
1989-1995	37,5	7,5	---

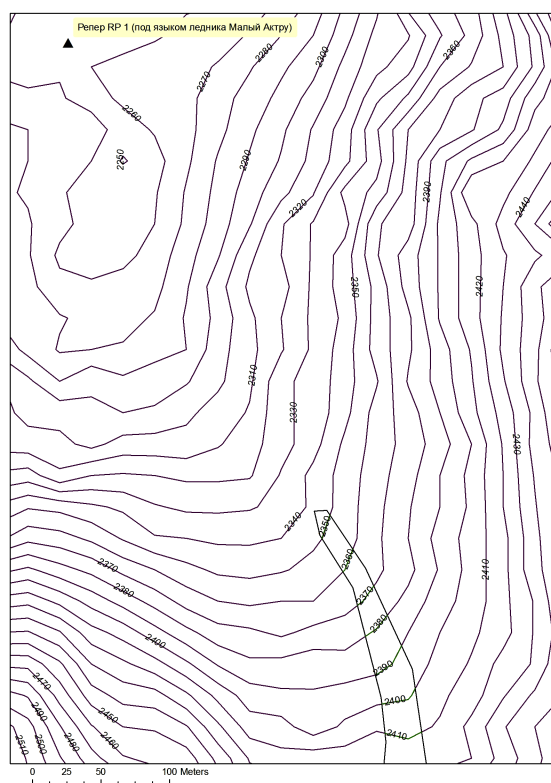


Рис. 1. Язык ледника Малый Актру в начале сентября 2013 г.

Обработка стереоскопической космической съемки выполнена Т.В. Байкаловой.  
Горизонталы проведены через 10 м. Высотные отметки даны в системе высот WGS-84

за языком ледника Малый Актру [1]. В 1998 г. А.Г. Редькиным проведена его топографическая съемка [2]. Повторные топографические съемки были выполнены А.Н. Назаровым в 2001 и 2004 гг. [2]. В качестве реперной высотной отметки в обоих случаях использовалось устье реки Малая Актру. В 2013 г. сотрудниками ИВЭП СО РАН и ИЭЧ СО РАН была произведена топографическая привязка репера на метеорологической площадке ГМС Актру от точки государственной геодезической сети с высотной отметкой 1784,3 м (10 км ССВ ГМС Актру) с помощью GPS Leica SR20. Также с помощью геодезической GPS была выполнена плано-высотная привязка устья р. Малая Актру, репера под языком ледника Малый Актру (от которого проводились топосъемки в 1998, 2001 и 2004 гг.) и временного репера под языком ледника Левый Актру для оценки отступления языка ледника и подспутникового эксперимента 2012 г. С использованием плано-высотных отметок устья в начале сентября 2013 г. была выполнена топографическая съемка конца языка ледника Малый Актру с помощью космической стереоскопической съемки (к сожалению язык ледника Малый Актру за последнее десятилетие значительно отступил и выполнять топографическую съемку с помощью традиционных геодезических методов не безопасно).

**Оценка колебаний языка ледника Малый Актру.** Полученные плано-высотные привязки опорной топогеодезической сети в бассейне Актру приводятся в таблице 1.

Для того, чтобы оценить отступление языка ледника в различные периоды представим существующие наблюдения в таблицах 2-3. Положение языка ледника Малый Актру согласно стереоскопической космической съемке приводится ниже на рис. 1.

Материалы предыдущих исследований (топосъемки 1961, 1998, 2001, 2004) и съемка 2013 г. позволили получить плано-высотную карто-схему изменений положения языка ледника Малый Актру за последние 50 лет (рис. 2).

**Заключение.** Материалы экспериментальных наблюдений за отступанием языка ледника Малый Актру показали, что за период с 1961 (год создания топографической карты масштаба 1:25 000) по 1995 гг. (последний год имеющихся опубликованных данных о ледовом балансе ледника Малый Актру) язык ледника отступил на 160 м, с 1991 по 2012 гг. – на 366 м, т.е. интенсивность отступления увеличилась в 3,5 раза: с 4,7 м/год (1961-1995) до 16,6 м/год (1991-2012).

Таблица 3

Сокращение языка ледника Малый Актру за период инструментальных наблюдений, 1991-2013 гг.

Период	Изменение за период, м	Изменение за год, м	Исследователь
1991-1998	73,6	10,5	А.Г. Редькин
1998-2001	52,6	17,5	А.Н. Назаров
2001-2004	121,0	40,3	---
2004-2012	118,8	14,9	Р.Т. Шереметов
			А.А. Коломийцев
			А.А. Шевченко
2012-2013	13,0	13,0	Р.Т. Шереметов
			А.А. Коломийцев
			А.А. Шевченко
Сумма 1991-2013	379,0		

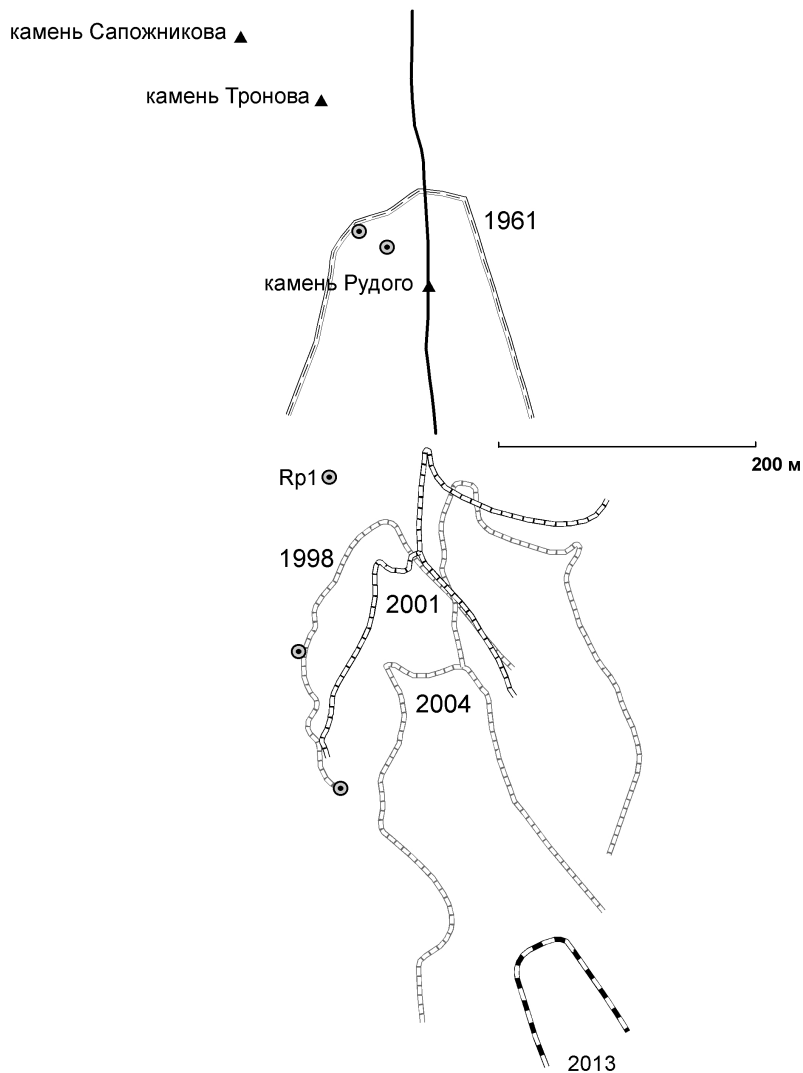


Рис. 2. Положение языка ледника Малый Актру в соответствующем году относительно основных реперов долины (по [3], с дополнениями за 2013 г.)

\* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ 13-05-00002 «Современные ландшафты на «полюсах влажности» Русского Алтая и их эволюция в голоцене» и государственного проекта СО РАН.

## Библиографический список

1. Галахов, В.П. Ледники Алтая / В.П. Галахов, Р.М. Мухаметов. – Новосибирск, 1999.
2. Галахов, В.П. Колебания ледников и изменения климата в позднем голоцене по материалам исследований ледников и ледниковых отложений бассейна Актру (Центральный Алтай, Северо-Чуйский хребет) / В.П. Галахов, А.Н. Назаров, Н.Ф. Харламова. – Барнаул, 2005.

## Bibliography

1. Galakhov, V.P. Ledniki Altaya / V.P. Galakhov, R.M. Mukhametov. – Novosibirsk, 1999.
2. Galakhov, V.P. Kolebaniya lednikov i izmeneniya klimata v pozdnem golocene po materialam issledovaniy lednikov i lednikovikh otlozheniy bassejna Aktru (Centralniy Altay, Severo-Chuyskiy khrebet) / V.P. Galakhov, A.N. Nazarov, N.F. Kharlamova. – Barnaul, 2005.

Статья поступила в редакцию 12.07.14



УДК 528.9:025.3/4

*Golyasheva M.A. METHODS OF CREATING A CARTOGRAPHIC INFORMATION RETRIEVAL SYSTEM FOR LIBRARY MAP COLLECTIONS.* The paper presents the basic principles of the author's methods of creating a cartographic information retrieval system (CIRS): it defines the purpose and functions of CIRS, describes the requirements for its database, provides a set of retrieval functions; presents the map describing principles.

**Key words:** cartographic information retrieval system, archive maps, cartographic collection, methods, search, metadata.

*Голяшева М.А., соискатель каф. картографии и геоинформатики географического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: marina.golyasheva@bk.ru*

## ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ КАРТОГРАФИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ПОИСКОВОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ КАРТФОНДОВ УНИВЕРСАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

В работе приведены основные принципы авторской методики создания картографической информационно-поисковой системы (КИПС): определены назначение и функции КИПС; описаны требования к базе данных; осуществлен выбор поисковых функций; приведена методика описания картографических произведений.

**Ключевые слова:** картографическая информационно-поисковая система, архивные карты, картографические коллекции, методика, поиск, метаданные.

В последние годы заметно возрос интерес к использованию старых карт и атласов из библиотек и архивов в качестве источника для различных исторических, географических и экологических исследований. При этом особенно актуально для пользователей получение электронных копий картографических произведений.

Существует большое разнообразие как собственно сервисов, используемых для поиска архивных карт, так и их названий и определений. Сервис, основные принципы создания которого описываются в данной статье, наиболее полно и достоверно характеризуется термином «картографическая информационно-поисковая система» (КИПС). КИПС – это информационная система, предназначенная для сбора, хранения, поиска, отбора и выдачи информации о картографических произведениях, материалах, источниках и метаданных по заданному запросу (условию) [1].

Целью данной статьи является подробное описание авторской методики создания информационно-поисковой системы, предназначенной для обеспечения удаленного доступа пользователей к архивным картам, а именно их метаданным и цифровым изображениям.

Методика создания КИПС для картографических фондов (картфондов) универсального профиля включает в себя следующие основные этапы:

1) подготовительный этап (выбор коллекции картографических произведений, оцифровка (сканирование) карт, формирование базы данных цифровых копий карт, пространственная привязка архивных карт);

2) этап проектирования КИПС (выбор/разработка программного обеспечения, разработка принципов функционирования КИПС, обеспечение поиска картографических материалов (выбор и реализация поисковых функций), разработка принципов описания картографических произведений, формирование структуры базы данных КИПС, разработка профиля метаданных, создание справочного аппарата КИПС (тезауруса, контролируемых словарей), наполнение базы данных КИПС (описание картографических произведений));

3) этап внедрения КИПС в работу (внутреннее тестирование КИПС, публичное тестирование и отладка, оценка функциональности КИПС, использование КИПС для представления данных выбранного картфонда и параллельное пополнение базы данных КИПС новыми картографическими источниками, внесение изменений и дополнений, добавление новых функциональных возможностей).

Разрабатываемая КИПС предназначена для обеспечения доступа к метаданным и цифровым изображениям архивных карт, т.е. сочетает функции собственно информационно-поисковой системы (каталога метаданных с разнообразными возможностями поиска) и электронной библиотеки.

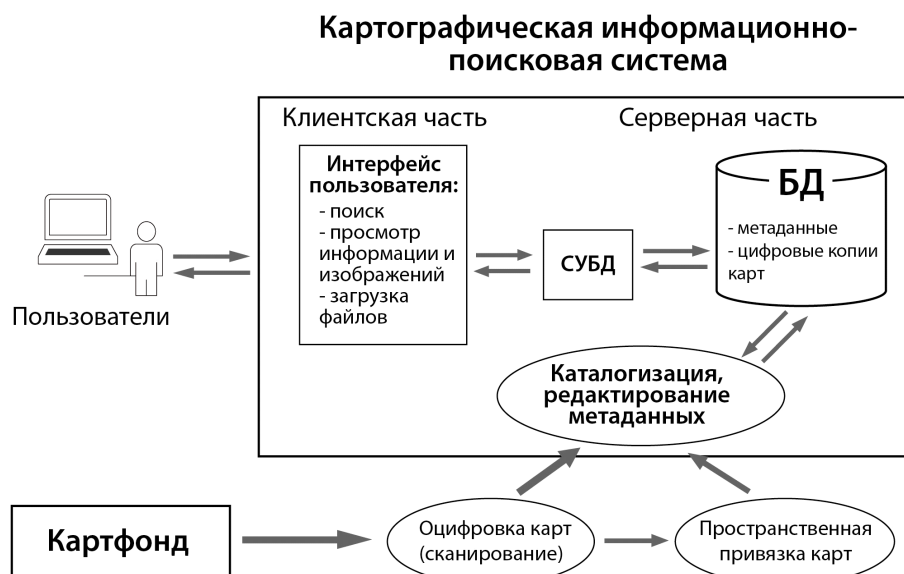


Рис. 1. Схема функционирования КИПС (составлено автором)

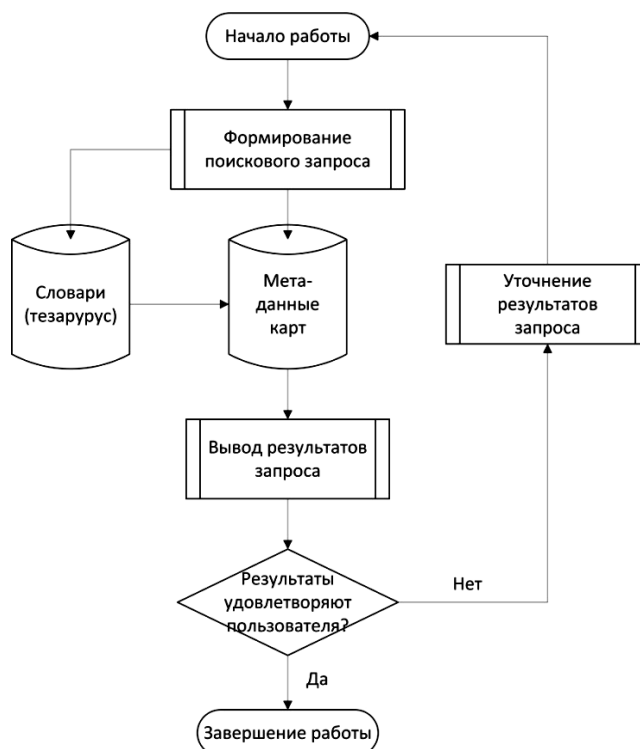


Рис. 2. Схема выполнения запроса в КИПС (составлено автором)

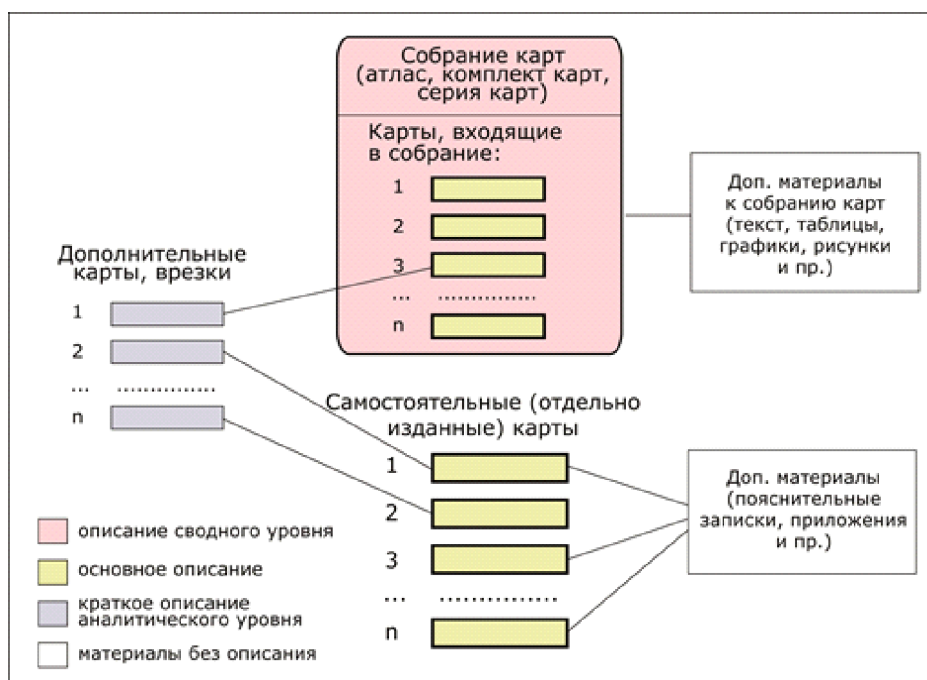


Рис. 3. Структура иерархической организации материалов в базе данных КИПС (составлено автором)

Роль картографической информационно-поисковой системы:

- веб-доступ к библиографической информации о картографических произведениях;
- веб-доступ к цифровым копиям карт;
- обеспечение разнообразных поисковых возможностей;
- обеспечение сохранности картографических фондов благодаря предоставлению пользователям копий карт в цифровом виде вместо оригиналов;
- возможность интеграции данных из разных коллекций и фондов;
- функционирование в качестве справочного аппарата (ссылки на классификации карт, информацию об авторах, топонимах и пр.).

Функциональные возможности КИПС определяются набором операций, которые реализуют структурированное описание карт, хранение данных и метаданных, управление данными в базах данных, обеспечивают поиск картографических произведений по метаданным и пространственным характеристикам (рис. 1).

Автором выделены следующие функции КИПС:

- 1) каталогизация (структурированное описание) картографических произведений, редактирование записей;
- 1) хранение метаданных карт, предоставление к ним доступа;
- 2) создание и хранение в базе данных контролируемых словарей, используемых для классификации и поиска;
- 3) хранение электронных копий карт, а также копий дополнительных материалов (текст, рисунки, таблицы и пр.);

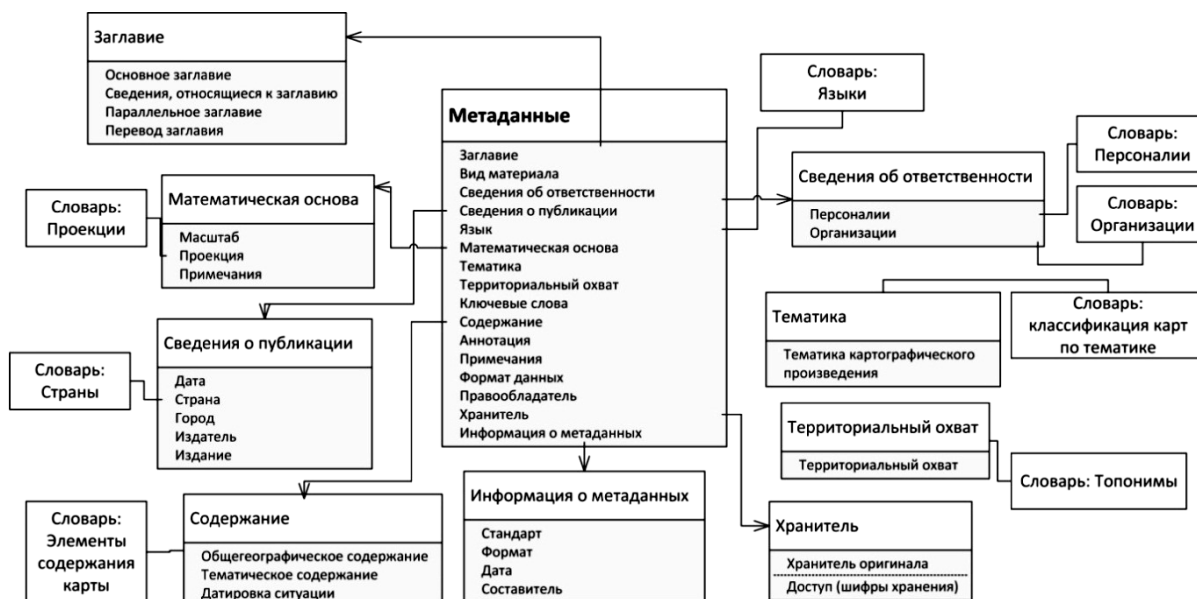


Рис. 4. Схема метаданных (составлено автором)

4) обеспечение поиска картографических произведений по метаданным и пространственным координатам;

5) обеспечение просмотра метаданных (библиографических описаний) картографических произведений;

6) визуализация электронных копий карт, навигация по изображениям, масштабирование и скроллинг;

7) поддержка визуализации и наложения пространственно-координированных данных на основы в виде интерактивных веб-карт, растровых изображений;

8) взаимодействие с приложениями для работы с цифровыми копиями карт;

9) обеспечение загрузки (скачивания) цифровых копий карт.

В связи с тем, что разрабатываемая КИПС должна обеспечить удаленный доступ пользователей к метаданным и электронным копиям архивных карт, она должна иметь две составные части: серверную и клиентскую.

Серверная часть представляет собой файлы, содержащие в себе исходный код, который обрабатывает данные, полученные от пользователя, проверяет эти данные, и, в зависимости от результатов, выполняет основные функции КИПС. Серверная часть отвечает за создание веб-страниц и их участков; одной из основных ее составляющих является база данных. Клиентская часть – это веб-сайт, интерфейс, с которым работают пользователи. Необходимое условие создания клиентской части – одинаковое и корректное отображение страниц веб-сайта во всех современных браузерах.

Центральное звено КИПС – это база метаданных (или, точнее, база данных, которые представляют собой метаданные картографических произведений). Помимо метаданных в БД КИПС должны также храниться цифровые копии карт и сопутствующих материалов (сканированные изображения в растровых форматах). БД цифровых копий карт создается и пополняется благодаря сканированию картографических материалов выбранных коллекций.

Для работы с базой данных используется система управления базами данных (СУБД). Основные функции СУБД заключаются в выполнении операций над базами данных (транзакций), описании структуры БД, обеспечении надежности хранения данных, поддержке языка управления БД. Для КИПС была выбрана реляционная модель СУБД, которая имеет табличную структуру. Каждая реляционная таблица представляет собой двумерный массив, где каждый элемент таблицы – один элемент данных. Все элементы в столбце таблицы имеют одинаковый тип (числовой, символьный и т. д.), каждый столбец имеет уникальное имя. Среди преимуществ СУБД реляционного типа – простота организации, удобное хранение информации в системе связанных таблиц, наличие стандартного языка запросов SQL, возможность манипулирования данными без необходимости знания конкретной физической организации БД.

Поиск материалов в КИПС выполняется с помощью запросов к базе метаданных (рис. 2). Контролируемые словари с возможностями тезауруса позволяют использовать в процессе поиска синонимы к ключевым словам запроса.

Принципы организации БД КИПС основываются на выделении трех уровней для описания картографических произведений. Основной единицей для описания и поиска в КИПС должна выступать карта, вне зависимости от того, издана она как самостоятельное произведение или является частью атласа, комплекта или серии карт. Поэтому именно отдельная карта должна иметь в своем описании наиболее полный набор метаданных (описание основного уровня). Атласам, комплектам и сериям карт соответствуют описания сводного уровня, где приводятся преимущественно общие для всех входящих в них карт признаки. Отдельными единицами для поиска выступают также карты-врезки и дополнительные карты, которым соответствуют сокращенные описания с минимумом необходимых характеристик – описания аналитического уровня. Таким образом, каждому картографическому произведению (любого уровня) соответствует отдельное описание в базе метаданных. Дополнительные некартографические материалы (текст, таблицы, графики, иллюстрации и т.п.) прилагаются без отдельных описаний (рис. 3).

Главными идентифицирующими признаками архивных карт, являющимися основой структурированного описания в базе данных КИПС, должны служить территориальный охват, масштаб, тематика (содержание), год издания (или иная дата, характеризующая картографическое произведение).

Автором были выделены наиболее важные функции поиска архивных карт, которые используются в картографической информационно-поисковой системе:

1) поиск по ключевым словам:

- ввод ключевых слов в отдельные поля для поиска: по наименованию, географическому названию, персоналиям, организациям, проекции карты и др.;

- ввод ключевых слов общего вида в поле стандартного поиска;

- выбор значений из фиксированных списков (вид издания, способ изготовления оригинала карты, место хранения оригинала), в том числе из списков, составленных с использованием контролируемых словарей (географические названия, персоналии, организации, языки, страны издания и др.)

2) поиск по датам (году издания, дате составления, временному периоду, отображенному на карте), в том числе:

- с помощью ввода одного значения даты (года);
- по диапазону дат путем задания начальной и конечной точки диапазона;

3) поиск по числовому значению масштаба:

- путем ввода в соответствующее поисковое поле одного значения знаменателя масштаба;

- путем задания начальной и конечной точки диапазона масштабов;

4) поиск с использованием пространственных координат:

- визуальный поиск «по карте» (картографическому изображению с элементами карты-основы, интерактивным веб-картам, ортомозаике и т.д.), в т.ч. в пределах ограничивающей рамки, с возможностями скроллинга, масштабирования, изменения размеров ограничивающей рамки, отображения текущих координат;

- путем ввода географических координат (долготы и широты) в соответствующие поля.

**Методика описания картографических материалов** для КИПС базируется на правилах, указаниях и методических разработках по библиографии, применяемых при обработке географических карт в РГБ, но при этом существенно изменяет и дополняет их. Методика разработана специально для поиска карт с помощью автоматизированных систем, что позволяет учесть многие из требований к характеристикам архивных карт, добавить новые характеристики, практически не использовавшиеся ранее в явном виде и сделать многие из полей описания поисковыми.

Описание картографического произведения в КИПС представляет собой совокупность полей (метаданных). Часть полей – поисковые (т.е. к ним делаются запросы), остальные не используются при поиске, только для просмотра и получения сведений. Каждый запрос относится к конкретному поисковому полю.

Профиль метаданных для КИПС был разработан с учетом следующих нормативных и методических документов:

- Правила библиографического описания картографических произведений, приведенные в Российских правилах каталогизации и ГОСТ 7.1-2003;

- Правила составления библиографического описания старопечатных картографических произведений XVI-XVIII вв.;

- Библиографический формат MARC21;

- Стандарт метаданных для информационных ресурсов Dublin Core;

- Стандарт пространственных метаданных CSDGM Федерального комитета по географическим данным США.

Совокупность терминов и установленных значений для определенных полей описания в информационно-поисковой системе должна быть структурирована и представлена с помощью контролируемых словарей или тезаурусов, которые составляют основную часть **информационно-справочного аппарата** КИПС. Для описания и поиска архивных карт должны быть использованы следующие контролируемые словари: классификация карт по содержанию, географические названия, составители (персоналии и организации), элементы общегеографического и тематического содержания, проекции, страны издания, языки издания.

Ниже представлена схема метаданных КИПС, включая используемые контролируемые словари (рис. 4).

Для **оценки функциональности** КИПС должны применяться методы оценки релевантности информационного поиска (т.е. соответствия результатов поиска исходному запросу) по полноте и точности поиска [2].

Описанная в статье авторская методика создания КИПС позволяет обеспечить доступ пользователей к картографическим материалам библиотек и архивов с помощью метаданных, описывающих семантические и позиционные характеристики архивных карт. В 2012-2014 гг. данная методика апробирована при создании картографической информационно-поисковой системы Российской государственной библиотеки.

#### Библиографический список

1. Берлянт, А.М. Картографический словарь. - М., 2005.
2. Маннинг, К. Введение в информационный поиск / К. Маннинг, П. Рагхаван, Х. Шютце. - 2011.

#### Bibliography

1. Berlyant, A.M. Kartograficheskiy slovarj. - M., 2005.
2. Manning, K. Vvedenie v informacionniy poisk / K. Manning, P. Ragkhavan, Kh. Shyutce. - 2011.

Статья поступила в редакцию 18.07.14

УДК 631.4; 504.054

*Puzanov A.V., Baboshkina S.V., Saltykov A.V., Alekseev I.A., Schiptzova E.A. CHEMICAL COMPOSITION OF GARDEN SOILS IN TOWNS AND VILLAGES NEAR THE VOSTOCHNY COSMODROME (ZEYA R. BASIN, AMUR REGION). The content and spatial distribution of priority heavy metals and arsenic in vegetable soils of the gardening plots near the Vostochny Cosmodrome is studied. The ecological and health-related assessment of the garden soil is given. It is revealed that the total contents of Cu, Zn, Ni, Pb in soils are directly related to the humus contents, whereas a direct positive relation with the soil pH is revealed only for typomorphic elements (Fe and Mn).*

**Key words:** microelements, vegetable soil, Amur Region, Zeya River, Vostochny Cosmodrome, environmental monitoring.

**А.В. Пузанов**, д-р биол. наук, проф., зам. директора ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: puzanov@iwep.ru;

**С.В. Бабошкина**, канд. биол. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: svetlana@iwep.ru;

**А.В. Салтыков**, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул; **И.А. Алексеев**, канд. географ. наук, доц., проф. каф.

географии Благовещенского гос. пед. ун-та, г. Благовещенск, E-mail: alexeyev@bgpu.ru; **Е.А. Щипцова**,

аспирант каф. географии Благовещенского гос. пед. ун-та, г. Благовещенск, E-mail: alexeyev@bgpu.ru

## ХИМИЧЕСКИЙ СОСТАВ ОГОРОДНЫХ ПОЧВ НАСЕЛЕННЫХ ПУНКТОВ РАЙОНА КОСМОДРОМА «ВОСТОЧНЫЙ» (БАССЕЙН Р. ЗЕЯ, АМУРСКАЯ ОБЛАСТЬ)

Исследовано содержание и особенности пространственного распределения приоритетных тяжелых металлов и мышьяка в огородных почвах населенных пунктов, расположенных в районе строительства космодрома «Восточный». Дана эколого-биогеохимическая и санитарно-гигиеническая оценка огородных почв. Выявлено, что валовое содержание Cu, Zn, Ni, Pb в почвах напрямую зависит от содержания гумуса, тогда как прямая положительная связь со значением pH среды установлена только для типоморфных элементов – Fe и Mn.

**Ключевые слова:** микроэлементы, огородные почвы, Амурская область, р. Зeya, космодром «Восточный», экологический мониторинг.

Анализ влияния ракетно-космической деятельности на окружающую среду, в т.ч. и на здоровье человека, основан на уче-

те воздействия на природные ландшафты процессов функционирования объектов наземной космической инфраструктуры,

а также контроле возможного поступления в почвы, поверхностные воды, растения компонентов ракетного топлива, сгорающего в двигательных установках ракет-носителей. Для достоверного определения уровней и типов воздействия ракетно-космической деятельности на окружающую среду необходимо изучение фоновой биогеохимической ситуации в пределах позиционных районов космодромов и районов падения отделяемых частей ракет-носителей. По природно-климатическим условиям территория строящегося космодрома «Восточный» существенно отличается от функционирующих в настоящее время космодромов «Байконур» и «Плесецк». Кроме того, строительство космодрома происходит на территории, где ранее проводились эксплуатации и ликвидации шахтно-пусковых установок. Все эти обстоятельства требуют особых подходов при разработке программы экологического сопровождения ракетно-космической деятельности на космодроме «Восточный».

Здоровье населения в пределах любой территории определяется в том числе качеством продуктов питания. В организм человека тяжелые металлы поступают в основном с растительной пищей, а в условиях южной части Дальневосточного федерального округа основу питания населения составляют овощные культуры, как правило, выращенные на приусадебном участке. Исследования по содержанию микроэлементов в огородных почвах и овощах ранее здесь не проводили.

Цель работы – определение содержания и факторов определяющих накопление микроэлементов в огородных почвах приусадебных участков в районе строящегося космодрома Восточный.

**Объекты и методы исследования.** Территория строящегося космодрома Восточный находится между реками Зея и ее притоком Бол. Пера, в пределах Амуро-Зейского плато [1; 2], которое в геоморфологическом отношении представляет собой высокую эрозионно-аллювиальную равнину [3]. Река Зея является крупнейшей рекой бассейна р. Амур, его левым притоком, захватывающим 64% территории Амурской области. Террасовые надпойменные площадки рек Б. Пера и Зея представлены аллювиальными и озерно-речными песчаными гравийно-галечниковыми отложениями с прослоями суглинков и супесей, алевролитами [4]. В свое время при разработке карьеров песчано-гравийных смесей литологические комплексы территории подверглись антропогенной трансформации: были изъятые значительные объемы пород, нарушены сплошность ярусов и системы естественного дренажа, изменены геохимические барьеры. В настоящее время антропогенная трансформация форм рельефа значительна и выражается в выравнивании площадок, изменении их высотного уровня, развитии оврагообразных и суффийонных западинообразных понижений.

Район исследования располагается в умеренном климатическом поясе, в зоне несплошного распространения многолетнемерзлых грунтов до 2 м глубиной, и характеризуется континентальным климатом с чертами муссонной циркуляции.

Преобладающими почвообразующими породами в пределах исследуемой территории являются песчаные аллювиальные отложения с повышенным содержанием калия [5]. Почвенный покров природных зон в границах космодрома «Восточный» представлен подбурями и буроземами оподзоленными, мерзлотно-таёжными, мерзлотно-болотными и аллювиальными перегнойными почвами. В лесном покрове провинции значительное место занимают лиственнично-березовые, лиственнично-дубово-березовые, лиственнично-сосново-березовые, сосново-дубовые ассоциации. Подлесок разной степени сомкнутости состоит из лещины разнолистной, леспедецы двухцветной, рододендрона даурского, реже кустарниковых форм берез и ив.

Район исследования, как и Приамурье в целом, обладает существенными запасами различных полезных ископаемых, в том числе золоторудных, которые пока используются в недостаточной мере. Необходимо отметить также, что на территории бассейна имеются множество достаточно мощных природных и техногенных источников ртутного загрязнения [6]. В геохимическом отношении Амурско-Зейское междуречье является провинцией свободного транспорта всех химических элементов с частичной задержкой слабоподвижных соединений кремнезема, железа, алюминия, марганца.

Для эколого-биогеохимического мониторинга были выбраны семь населённых пунктов, два из которых расположены в пределах позиционного района космодрома, в среднем течении р. Большая Пёра, на левом надпойменной террасе: г. Углегорск

(на правобережном участке) и п. Глухари (на левобережном). В пределах водосборного бассейна верхнего течения р. Большая Пёра, к север-северо-западу от позиционного района космодрома расположены г. Шимановск и с. Малиновка. Поселок Чагойя расположен к северу от стартового комплекса на берегу р. Зея. С. Черновка и г. Свободный расположены ниже по течению р. Пера, южнее территории позиционного района космодрома Восточный. В августе 2013 г. в выбранных населенных пунктах с четырех-шести участков были отобраны образцы (32) верхнего горизонта огородных почв. Отбор почвенных проб производили из верхнего пахотного горизонта методом конверта, образцы высушивали до воздушно-сухого состояния и подготавливали для аналитических работ. Определение общих почвенных свойств проводили стандартными методами в Лаборатории биогеохимии Института водных и экологических проблем СО РАН: общее содержание гумусовых веществ – по методу Тюрина в модификации Никитина; гранулометрический состав – пипеточным методом по Качинскому; актуальную кислотность – потенциометрическим методом. Содержание минеральных форм азота и фосфора определяли со спектрофотометрически окончанием на приборе КФК-3, содержание нитратов – с натрием салициловым, нитритов – с реактивом Грисса, подвижного фосфора – методами Мачигина (для щелочных почв) и Кирсанова (для кислых почв) [7].

Химический состав огородных почв определяли рентгенофлуоресцентным методом с использованием синхротронного излучения с регистрацией на Si(Li) – детекторе на станции элементного анализа ВЭПП-3 в Институте ядерной физики СО РАН. Ошибка определения для отдельных элементов находится в пределах 5-15 % [8].

Статистическую обработку результатов проводили стандартными методами [9]. вычисляли среднюю арифметическую и ее ошибку, среднее геометрическое, коэффициент вариации. Эколого-биогеохимическую и санитарно-гигиеническую оценку загрязнения почв проводили методом сравнения с ПДК и ОДК [10], зарубежными нормативами [11], среднемировым уровнем содержания в незагрязнённых почвах [12], кларковыми содержаниями элементов в почвах [13].

**Результаты исследования и их обсуждение.** Огородные почвы разных населенных пунктов района строительства космодрома Восточный довольно неоднородны по общим физико-химическим свойствам. Так, содержание гумуса в них изменяется от 3,0 до 11,7 %, в среднем составляя  $6,4 \pm 0,3\%$  ( $C_v=30\%$ ). Наиболее гумусированными оказались почвы дачных участков в г. Свободный, а наименьшим содержанием гумуса отличались почвы в Углегорске, Черновке, Глухарях (таблица 1).

Гранулометрический состав изученных почв варьирует от супесчаного до среднесуглинистого, большинство почв являются легкосуглинистыми. Наибольшее содержание физической глины обнаружено в почвах п. Шимановск и с. Малиновка, расположенных выше остальных населенных пунктов по течению р. Бол. Пера. Наибольшей вариабельностью гранулометрического состава отличаются огородные почвы участков в г. Свободный. Самый легкий гранулометрический состав огородных почв установлен в г. Углегорск и в п. Чагойя (таблица 1).

В изученных огородных почвах pH среды варьирует от слабо-кислой (5,7) до слабо щелочной (7,9), самыми кислыми оказались почвы в Углегорске, а самый высокий pH почв был обнаружен в п. Чагойя, расположенном на север от космодрома, на р. Зея.

Огородные почвы района исследования сильно различаются по содержанию доступных для культурных растений форм фосфора даже в пределах одного населенного пункта, что связано, очевидно, с различной интенсивностью внесения удобрений на частный подворьях. Размах значений содержания  $P_2O_5$  колеблется от 23,8 и 28,9 мг/кг (г. Углегорск) до 362,3 и 366,5 мг/кг (п. Шимановск). Среднее содержание  $P_2O_5$  в огородных почвах населенных пунктов окрестностей космодрома Восточный составляет  $102,3 \pm 14,4\%$  ( $C_v=79\%$ ).

В половине проб огородных почв содержание нитратов превышает ПДК (130 мг  $NO_3^-$ /кг), среднее содержание нитратов в огородных почвах населенных пунктов района космодрома «Восточный» составляет  $163,2 \pm 23,4$  мг  $NO_3^-$ /кг ( $C_v=81\%$ ). Максимальные и минимальные содержания нитратов могут встречаться в разных образцах в пределах одного населенного пункта, что связано, скорее всего, с различным количеством внесенных удобрений.

Таблица 1

Физико-химические свойства огородных почв в различных населенных пунктах района строительства космодрома «Восточный»

Параметры	Гумус, %	pH	Физическая глина, %	NO <sub>3</sub> <sup>-</sup> , мг/кг	NO <sub>2</sub> <sup>-</sup> , мг/кг	P <sub>2</sub> O <sub>5</sub> , мг/кг
На-селен-ные пункты						
Чагоян	6,7 ± 0,6 5,1 – 8,4	7,7 ± 0,1 7,0 – 7,7	20,3 ± 2,2 14,6 – 25,3	188,3 ± 102,6 30,7 – 568,4	7,2 ± 2,5 4,0 – 17,0	72,6 ± 25,7 38,2 – 174,6
Малиновка	5,3 ± 1,1 3,2 – 8,2	6,8 ± 0,3 6,1 – 7,4	28,6 ± 4,6 23,3 – 42,2	155,1 ± 47,6 34,4 – 267,5	3,6 ± 1,4 2,5 – 7,9	73,8 ± 28,3 33,3 – 155,6
Шимановск	7,1 ± 0,7 4,9 – 8,8	7,0 ± 0,3 6,1 – 7,8	29,9 ± 2,6 24,3 – 39,4	71,1 ± 29,6 42,1 – 189,0	7,3 ± 2,5 1,8 – 15,2	205,8 ± 67,3 46,0 – 366,5
Глухари	5,9 ± 0,4 4,7 – 7,4	7,1 ± 0,2 6,1 – 7,6	23,3 ± 5,9 13,9 – 37,2	232,2 ± 58,4 195,2 – 446,0	4,4 ± 1,4 2,2 – 11,3	95,4 ± 8,5 80,1 – 131,9
Углегорск	5,2 ± 0,6 4,0 – 5,8	5,9 ± 0,1 5,7 – 6,0	19,3 ± 2,3 15,2 – 23,2	188,2 ± 65,1 120,2 – 318,4	3,9 ± 1,9 1,0 – 7,4	65,7 ± 39,4 23,8 – 144,5
Черновка	5,1 ± 1,0 3,0 – 7,6	6,6 ± 0,5 5,9 – 7,9	23,5 ± 1,4 21,6 – 27,4	273,4 ± 28,8 193,7 – 302,7	3,5 ± 0,2 3,2 – 4,0	74,8 ± 9,9 63,3 – 102,7
Свободный	9,0 ± 0,9 6,6 – 11,7	6,7 ± 0,3 6,1 – 7,5	27,0 ± 5,1 10,5 – 38,2	79,1 ± 30,0 22,5 – 173,0	6,3 ± 1,6 1,4 – 9,3	106,6 ± 22,8 46,5 – 171,2

Прим.: в числителе – средняя арифметическая и ее ошибка, в знаменателе – пределы колебаний

Содержания большинства микроэлементов в огородных почвах Зее-Перовского междуречья в целом находятся на уровне кларковых величин, за исключением меди, цинка, марганца и свинца.

Так, среднее валовое содержание меди в огородных почвах исследуемых населённых пунктов составляет 45,7 ± 2,6 мг/кг (Cv=35%). Содержание меди во всех почвенных образцах превышает кларк в почвах (20 мг/кг) в 2 раза, но не выходит за пределы уровня концентраций в почвах мира (6-60 мг/кг [12]) и не превышает ОДК для суглинистых почв (132 мг/кг). В отдельных точках содержание меди в огородных почвах достигает 75 мг/кг (г. Свободный) и 96 мг/кг (с. Малиновка, здесь же обнаружено и минимальное содержание Си в почвах 22,7 мг/кг). Для сравнения, в верхнем горизонте почв парковой зоны г. Благовещенска (Амурская область, устье р. Зея) содержание меди, определенной на спектрофотометре ДФС-8, в среднем составляет 20 мг/кг [14].

Варьирование содержание цинка в изученных нами огородных почвах довольно существенно – от 50 до 420 мг/кг (г. Свободный), диапазон значений выходит за рамки среднемирового уровня содержания цинка в почвах (17-125 мг/кг [12]). В половине из всех проб содержание Zn превышает среднемировые значения более чем в 2 раза (г. Свободный – в 5 раз), а среднее содержание (166 ± 14 мг/кг, Cv=46%) заметно выше Кларка в почвах (60 мг/кг). В шести пробах огородных почв в районе космодрома «Восточный» содержание цинка превышает ОДК для нейтральных суглинистых почв (220 мгZn/кг) до 2 раз. Для сравнения, верхние горизонты парковых почв г. Благовещенска содержат в среднем цинка 50 мг/кг [14].

Содержание свинца в изученных огородных почвах во всех пробах превышает кларковое значение (10 мгPb/кг), однако диапазон значений (19,9 – 47,3 мгPb/кг) в целом находится в пределах уровня концентраций в поверхностном слое почв разных стран (1,5 – 79 мг/кг [12]) (таблица 2). В парковых почвах г. Благовещенска среднее содержание свинца (50 мг/кг) несколько выше полученных нами величин, что объясняется авторами влиянием автотранспортных выбросов [14].

В изученных нами огородных почвах также были обнаружены довольно высокие концентрации серебра: от 0,81 до 6,58 мг/кг, что на порядок выше кларка в почвах – 0,1 мг/кг [11] и выше содержания в почвах предгорной и низкогорной части Горного Алтая вне рудных аномалий и вне объектов техногенного воздействия – от 0,13 до 0,27 мг/кг (определение методом атомной абсорбции) [15], но находится на уровне среднего содержания в почвах рудных районов – от 0,01 до 8 мг/кг [12].

Содержание кадмия в огородных почвах в районе космодрома Восточный не превышает ОДК и изменяется от 0,16 мг/кг (с. Малиновка) до 0,93 мг/кг (п. Глухари). Для сравнения, огородные почвы в черте городов Польши могут содержать кадмия 0,4 до 4,5 мг/кг; городов США до 13,6 мг/кг [12]. Отметим, что фоновый уровень кадмия для почв юга Западной Сибири существенно ниже – 0,074 мг/кг [16]. В 1991 году максимальное со-

держание кадмия в почвах окрестностей отвалов Алтайского горно-обогатительного комбината (г. Горняк) достигало 0,73 мг/кг [17], но в настоящее время г. Горняк содержание кадмия в огородных почвах заметно выше (0,3 – 1,8 мг/кг) [18].

Содержание селена в половине проб огородных почв населенных пунктов окрестностей космодрома Восточный ниже предела обнаружения. В остальных пробах концентрации микроэлемента варьируют от 0,17 мг/кг (п. Шимановск) до 0,91 мг/кг (с. Черновка), что несколько выше приводимых в западной литературе величин [12], однако, сопоставимо с о значениями, полученными отечественными исследователями, например, для почв Алтая (0,097 – 0,52 мг/кг в озерно-аллювиальных отложениях, определение атомно-адсорбционным методом) [19] или для почв долины р. Днестр (от 0,10 до 0,668 мг/кг, определение микрофлуориметрическим методом [20]). Н.А. Голубкиной с соавторами [20] были установлены следующие пороговые значения концентрации селена в почве: менее 125 мкг/кг – область селенодефицита; 125–175 мкг/кг – маргинальная недостаточность; 175–3000 мкг/кг – область оптимума; более 3000 мкг/кг – область избытка микроэлемента. Исходя из этих пороговых значений, можно констатировать, что для половины образцов огородных почв наблюдаются оптимальные концентрации, тогда как на половине участков можно предположить недостаточную обеспеченность почв микроэлементом.

Содержание мышьяка в огородных почвах населенных пунктов в районе космодрома Восточный варьирует довольно существенно (2,0 – 21,1 мг/кг), в среднем составляя 7,5 ± 0,7 (Cv=54%). В большинстве проб огородных почв (87% от общего числа) концентрация мышьяка не превышает ОДК для нейтральных суглинистых почв (10 мг/кг), но в двух образцах почв в г. Шимановск содержание мышьяка сравнительно высокое – 17,5 и 21,1 мг/кг. Следует отметить, что для мышьяка отечественные ОДК 2-5-10 мг/кг (в зависимости от содержания в почве гумуса, физической глины и реакции среды) давно уже считаются жестким нормативом [21; 22], а территория Западной Сибири является, по мнению ее исследователей, биогеохимической провинцией с высоким природным содержанием валового мышьяка в почвах. Данное природное явление объясняется фосфоритностью отложений Алтае-Саянской горной страны [21] – мышьяк, как известно, обладает геохимическим родством с фосфором [23; 24]. Фоновое содержание мышьяка в почвах Западной Сибири, по данным В.Б. Ильина, составляет 16,2 мг/кг [21], а в пахотных горизонтах черноземов Алтая среднее содержание элемента – 11,5 мг/кг [22]. Повышенное содержание мышьяка в почвах г. Шимановск объясняется повышенным содержанием в этих почвах фосфора (до 366,5 мг/кг, см. табл. 1).

Содержание хрома в изученных огородных почвах в 94% случаев не превышает 146 мг/кг и в среднем (без учета максимальных значений) составляя 86,5 ± 4,2 мг/кг (Cv=27%). Высокое содержание хрома, превышающее кларк (200 мг/кг [11]), среднемировой уровень (54-65 мг/кг [12]) и среднее значение для



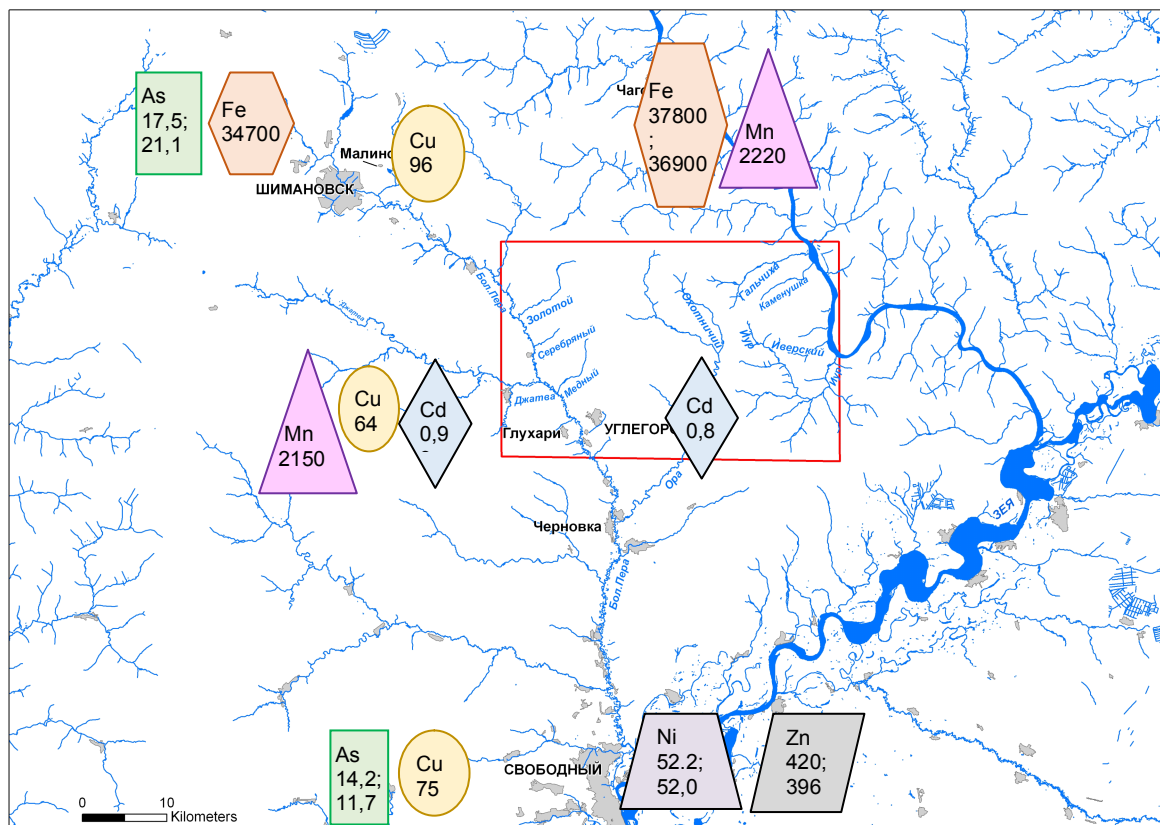


Рис. 1. Карта-схема пространственного распределения повышенных концентраций тяжелых металлов и мышьяка (мг/кг) в почвах садово-огородных участков в населенных пунктах района космодрома «Восточный»

парковых почв г. Благовещенска (30 мгCr/kg [14]) было обнаружено в двух почвенных пробах – в с. Малиновка (264 мг/кг) и в с. Глухари (254 мг/кг).

Содержание никеля в огородных почвах района исследования довольно равномерно и изменяется от 18,5 мг/кг (п. Черновка) до 52,2 мг/кг (г. Свободный), что согласуется с данными авторов по незагрязненным почвам разных стран (1-100 мгNi/kg [12]. Среднее значение  $38 \pm 2$  мгNi/kg ( $C_v=21\%$ ) совпадает с кларковым (40 мг/кг [11]) и средним содержанием в почвах г. Благовещенска (40 мгCr/kg) [14].

Ванадий в каждом втором образце изученных нами огородных почв содержится в концентрациях, немного превышающих кларковое значение (88 мг/кг [11]). Его среднее содержание составляет  $86 \pm 3$  мг/кг, изменяясь в пределах 55-108 мг/кг.

Содержание марганца почти во всех пробах огородных почвах населенных пунктов окрестностей космодрома Восточный превышает кларк в почвах (850 мг/кг [11]) в среднем в 1,7 раза, но не выходит за пределы диапазона содержания в незагрязненных почвах мира (10 – 9000 мг/кг). Среднее содержание Mn в огородных почвах района космодрома составляет  $1400 \pm 100$  мг/кг ( $C_v=30\%$ ). Для сравнения, в почвах парковой зоны г. Благовещенска марганца содержится в среднем 500 мг/кг [14].

Изученные нами огородные почвы отличаются довольно равномерным общим содержанием железа (15600 – 37800 мг/кг), не превышающим кларк в почвах (38000 мг/кг [11]) и не выходящим за пределы уровня концентраций в незагрязненных почвах разных стран (5000 – 50000 мг/кг [12]). Среднее валовое содержание железа в огородных почвах населенных пунктов района космодрома Восточный составляет  $26900 \pm 2200$  мг/кг ( $C_v=22\%$ ).

Максимальным содержанием Mn и Fe отличается почва в с. Чагоян – до 2220 мгMn/kg и 36900 – 37800 мгFe/kg, что объясняется наиболее высоким pH среды (7,0 – 7,4) в почвах этого села. Слабощелочная обстановка способствует здесь накоплению Mn и Fe, переводу их соединений в нерастворимые, неподвижные формы.

Установлено, что для огородных почв в районе космодрома «Восточный» прямая достоверная положительная связь со зна-

чением pH ( $r=+0,39$ ) характерна только для железа и марганца. Действительно, в кислой среде металлы более подвижны и миграционноспособны, тогда как их накопление в почвенном слое может происходить при сдвиге показателя pH почвы в щелочную сторону [12; 24; 25]. Эта закономерность в данном случае более четко прослеживается на уровне типоморфных, наиболее значимых в геохимическом плане микроэлементов, содержащихся в почвах в более высоких концентрациях.

Положительная зависимость установлена между содержанием в изученных огородных почвах гумуса и концентрацией меди ( $r=+0,58$ ) и цинка ( $r=+0,55$ ), а также никеля, кадмия, свинца ( $r=+0,34$ ). Связь содержания металлов в почвах с содержанием в ней органического вещества неоднократно отмечалась многими авторами [12; 16; 24; 26; 26].

В пространственном распределении микроэлементов наблюдается тенденция увеличения содержания металлов вниз по течению р. Бол.Пера – самым высоким содержанием цинка, никеля, а также довольно высокими концентрациями меди и мышьяка отличаются огородные почвы г. Свободный, расположенного в устье реки (рис. 1). Отметим, что почвы в этом населенном пункте наиболее тяжелые и гумусированные, что определяет их сорбционные (по отношению к микроэлементам) свойства. Наиболее высокое содержание одного из самых токсичных элементов, имеющих часто антропогенное происхождение – кадмия – было обнаружено в почвах населенных пунктов, расположенных в пределах позиционного района космодрома – г. Углегорске и п. Глухари.

Сравнительно невысокое валовое содержание в огородных почвах г. Углегорск Fe и Mn объясняется лучшими условиями для образования их подвижных форм: слабосильная реакция среды при периодическом избыточном увлажнении (Углегорск расположен в 3 км от заболоченного ручья), а также низкое содержание гумуса и физической глины (которые должны связывать металлы и переводить их в недоступные растениям формы) способствуют миграции Fe и Mn за пределы почвенного профиля.

#### Выводы

1. Валовые содержания большинства химических элементов, определенных рентгенофлуоресцентным методом в огородных почвах населенных пунктов в районе строительства космо-

рома Восточный (Зее-Перовское междуречье) не превышает кларки и среднемировые величины. Повышенные концентрации Zn, Cu, Mn, Pb, Ag и Cd в почвах района исследования объясняются наличием многочисленных полиметаллических месторождений.

2. Валовые содержания Cu, Zn, Pb, Ni и Cd в огородных почвах района строительства космодрома «Восточный» определяются степенью гумусированности почвы (Cd и Cu – также

и наличием в почве тонкодисперсных фракций), а концентрация As напрямую зависит от количества в ней доступного фосфора.

3. Уровень кислотности изученных огородных почв определяет в них валовое содержание типоморфных Fe и Mn.

4. Почвы населенных пунктов, расположенных в пределах позиционного района космодрома (г. Углегорске и п. Глухари), отличаются наиболее высоким содержанием кадмия, содержание которого, впрочем, не превышает в них ОДК.

#### Библиографический список

1. Сочава, В.Б. Опыт деления Дальнего Востока на физико-географические области и провинции // Доклады института географии Сибири и Дальнего Востока, 1962. – Иркутск, 1962.
2. Раковская, Э.М. Физическая география России / Э.М. Раковская, М.И. Давыдова. – М., 2001.
3. Геоморфология Амуро-Зейской равнины и низгорья Малого Хингана / С.С. Воскресенский [и др.]; под ред. С.С. Воскресенского. – М., 1973.
4. Государственная геологическая карта. Лист М-52-IIIк.
5. Жарикова, Е.А. Калий в пойменных почвах Приамурья // Земледелие, почвоведение и агрохимия. – 2010. – № 2(19).
6. Минеев, В.Г. Цинк в окружающей среде / В.Г. Минеев, А.А. Алексеев, Т.А. Тришина // Агрохимия. – 1984. № 3.
7. Агрохимические методы исследования почв / отв. ред. А.В. Соколов. – М., 1975.
8. Рентгенофлуоресцентный элементный анализ с использованием синхротронного излучения / В.Б. Барышев, Ю.П. Колмогоров, Г.Н. Кулипанов, А.Н. Скринский // Журнал аналитической химии. – 1986. – Т. 41.
9. Лакин, Г.Ф. Биометрия. – М., 1980.
10. Ориентировочно допустимые концентрации тяжелых металлов и мышьяка в почвах. Гигиенические нормативы 2.1.7.020-94. – М., 1995.
11. Kloeke, A. Orientierungsdaten für tolerierbare einiger Elemente in Kulturboden / A. Kloeke, B. Richtwerte // Mitteilungen des VDLUFA. – 1980. H.1-3.
12. Кабата-Пендиас, А. Микроэлементы в почвах и растениях / А. Кабата-Пендиас, Х. Пендиас. – М., 1989.
13. Виноградов, А.П. Геохимия редких и рассеянных химических элементов в почвах. – М., 1957.
14. Католла, В.М. Токсичные металлы в окружающей среде города Благовещенска и Благовещенско-го района Амурской области / В.М. Католла, В.И. Радомская, С.М. Радомский // Бюллетень физиологии и патологии дыхания. – 2009. – № 31.
15. Аношин, Г.Н. Первые данные о распространенности золота и серебра в почвах юга Западной Сибири / Г.Н. Аношин, И.Н. Маликова, С.И. Ковалев // Международный симпозиум по прикладной геохимии стран СНГ, 1997: тезисы докладов.
16. Ильин, В.Б. Техногенное загрязнение почв тяжелыми металлами в левобережной части Новосибирска / В.Б. Ильин, А.И. Сысо, Н.Л. Байдина, Г.А. Конарбаева // География и природные ресурсы. – 1998. – № 1.
17. Рождественская, Т.А. Тяжелые металлы в почвах и растениях юго-западной части Алтайского края: дис. ... канд. биол. наук. – Новосибирск, 2003.
18. Приоритетные элементы-загрязнители (Zn, Pb, Cd, Al) в огородных почвах и овощах приусадебных участков городов Барнаул, Бийск, Горняк / С.В. Бабошкина, А.В. Пузанов, И.В. Горбачев // Вестник Алтайского аграрного университета. – 2009. – № 10.
19. Мальгин, М.А., Селен в основных компонентах окружающей среды Алтая / М.А. Мальгин, А.В. Пузанов, Т.М. Майманова // Химия в интересах устойчивого развития. – 2000. – № 6. – Т. 8.
20. Голубкина, Н.А. Селен в почвах на разных высотных уровнях рельефа Днестровско-прутского междуречья / Н.А. Голубкина, И.П. Капитальчук, М.В. Капитальчук // Вестник Московского государственного областного университета. – 2012. – № 1. Сер.: Естественные науки.
21. Ильин, В.Б. Фооновое содержание мышьяка в почвах Западной Сибири // Агрохимия. – 1992. – № 6.
22. Бабошкина, С.В. Мышьяк в компонентах окружающей среды Алтая: дис. канд. биол. наук. – Новосибирск, 2005.
23. Гамаюрова, В.С. Мышьяк в экологии и биологии. – М., 1993.
24. Иванов, В.В. Экологическая геохимия элементов: справочник. – М., 1996. – Кн. 4: Главные d-элементы.
25. Мотузова, Г.В. Соединения микроэлементов в почвах. – М., 1999.
26. Понизовский, А.А. Механизмы поглощения свинца (II) почвами / А.А. Понизовский, Е.В. Мироненко // Почвоведение. – 2001. – №4.

#### Bibliography

1. Sochava, V.B. Opiht deleniya Daljnego Vostoka na fiziko-geograficheskie oblasti i provincii // Dokladih instituta geografii Sibiri i Daljnego Vostoka, 1962. – Irkutsk, 1962.
2. Rakovskaya, E.M. Fizicheskaya geografiya Rossii / E.M. Rakovskaya, M.I. Davihdova. – M., 2001.
3. Geomorfologiya Amuro-Zeyjskoj ravnini i nizkogor'ya Malogo Khingana / S.S. Voskresenskiy [i dr.]; pod red. S.S. Voskresenskogo. – M., 1973.
4. Gosudarstvennaya geologicheskaya karta. List M-52-IIIk.
5. Zharikova, E.A. Kaliy v poymennihkh pochvakh Priamur'ya // Zemledelie, pochvovedenie i agrokhimiya. – 2010. – № 2(19).
6. Mineev, V.G. Cink v okruzhayuthej srede / V.G. Mineev, A.A. Alekseev, T.A. Trishina // Agrokhimiya. – 1984. № 3.
7. Agrokhimicheskie metody issledovaniya pochv / otv. red. A.V. Sokolov. – M., 1975.
8. Rentgenofluorescentniy ehlementniy analiz s ispol'zovaniem sinkhrotronnogo izlucheniya / V.B. Barihshev, Yu.P. Kolmogorov, G.N. Kulipanov, A.N. Skrinskiy // Zhurnal analiticheskoy khimii. – 1986. – T. 41.
9. Lakin, G.F. Biometriya. – M., 1980.
10. Orientirovочно dopustimihe koncentracii tyazhelihkh metallov i mihsh'yaka v pochvakh. Gigenicheskie normativih 2.1.7.020-94. – M., 1995.
11. Kloeke, A. Orientierungsdaten für tolerierbare einiger Elemente in Kulturboden / A. Kloeke, B. Richtwerte // Mitteilungen des VDLUFA. – 1980. H.1-3.
12. Kabata-Pendias, A. Mikroehlementih v pochvakh i rasteniyakh / A. Kabata-Pendias, Kh. Pendias. – M., 1989.
13. Vinogradov, A.P. Geokhimiya redkikh i rasseyannihkh khimicheskikh ehlementov v pochvakh. – M., 1957.
14. Katola, V.M. Toksichnihe metallih v okruzhayuthej srede goroda Blagovethenska i Blagovethensko-go rayjona Amurskoj oblasti / V.M. Katola, V.I. Radomskaya, S.M. Radomskiy // Byulleten' fiziologii i patologii dihhaniya. – 2009. – № 31.
15. Anoshin, G.N. Pervihe dannihe o rasprostranennosti zolota i serebra v pochvakh yuga Zapadnoy Sibiri / G.N. Anoshin, I.N. Malikova, S.I. Kovalev // Mezhdunarodniy simpozium po prikladnoy geokhimii stran SNG, 1997: tezisi dokladov.
16. Iljin, V.B. Tekhnogennoe zagryaznenie pochv tyazhelimi metallami v levoberezhnoy chasti Novosibirsk / V.B. Iljin, A.I. Sihso, N.L. Bayjdina, G.A. Konarbaeva // Geografiya i prirodihe resursih. – 1998. – № 1.
17. Rozhdestvenskaya, T.A. Tyazhelihhe metallih v pochvakh i rasteniyakh yugo-zapadnoy chasti Altayjskogo kraja: dis. ... kand. biol. nauk. – Novosibirsk, 2003.
18. Prioritetnihe ehlementih-zagryazniteli (Zn, Pb, Cd, Al) v ogorodnihkh pochvakh i ovothakh priusadebniikh uchastkov gorodov Barnaul, Biysk, Gorn'yak / S.V. Baboshkina, A.V. Puzanov, I.V. Gorbachev // Vestnik Altayjskogo agrarnogo universiteta. – 2009. – № 10.
19. Maljgin, M.A., Selen v osnovnihkh komponentakh okruzhayuthej sredih Altaya / M.A. Maljgin, A.V. Puzanov, T.M. Mayjmanova // Khimiya v interesakh ustoychivogo razvitiya. – 2000. – № 6. – T. 8.
20. Golubkina, N.A. Selen v pochvakh na raznihkh vihsotnihkh urovnyakh reljefa Dnestrovsko-prut'skogo mezhdurech'ya / N.A. Golubkina, I.P. Kapital'chuk, M.V. Kapital'chuk // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. – 2012. – № 1. Ser.: Estestvennihe nauki.



21. Iljin, V.B. Fonovoe sodержanie mihshiyaka v pochvakh Zapadnoy Sibiri // Agrokimiya. - 1992. - № 6.
22. Baboshkina, S.V. Mihshiyak v komponentakh okruzhayuthey sredih Altaya: dis. kand.biol. nauk. - Novosibirsk, 2005.
23. Gamayurova, V.S. Mihshiyak v ehkologii i biologii. - M., 1993.
24. Ivanov, V.V. Ehkologicheskaya geokhimiya ehlementov: spravochnik. - M., 1996. - Kn. 4: Glavnihe d-ehlementih.
25. Motuzova, G.V. Soedineniya mikroehlementov v pochvakh. - M., 1999.
26. Ponizovskiy, A.A. Mekhanizmi poglotheniya svinca (II) pochvami / A.A. Ponizovskiy, E.V. Mironenko // Pochvovedenie. - 2001. - №4.

Статья поступила в редакцию 28.06.14

УДК 502.4(571.122):599: 59.084

**Starikov V.P., Bernikov K.A., Starikova T.M., Borodin A.V., Morozkina A.V. SMALL MAMMALS IN NATURE PARK "SAMAROVSKIY CHUGAS".** Species composition, biotope distribution, and abundance of the small mammals living in three tracts of natural park "Samarovskiy chugas" (an average taiga of a forest zone of Western Siberia) were investigated. More than 300 small mammals belonging to 13 species have been captured. Majority of species found in Shapshinskoye tract are not exceeding twelve. The most abundant species were field red (*Myodes rutilus*) and water (*Arvicola amphibious*) voles common (*Sorex araneus*) and medium (*S. caecutiens*) shrews. Eight species of small mammals have been found in Ostrova tract. Common shrew (*S. araneus*), red vole (*M. rutilus*), water vole (*A. amphibious*) and medium shrew (*S. caecutiens*) are the dominant species.

**Key words:** mouse-like rodents and shrews; especially protected natural territories; Khanty-Mansiyskiy avtonomous okrug - Yugra.

**В.П. Стариков**, д-р биол. наук, проф., зав. каф. зоологии и экологии животных СурГУ, г. Сургут, E-mail: vp\_starikov@mail.ru; **К.А. Берников**, канд. биол. наук, доц. каф. зоологии и экологии животных СурГУ, г. Сургут, E-mail: bernikov\_kirill@mail.ru; **Т.М. Старикова**, канд. пед. наук, доц. СурГУ, г. Сургут, E-mail: tm-star@mail.ru; **А.В. Бородин**, н.с., Музей «Природы и человека», г. Ханты-Мансийск, E-mail: mnm@umuseum.ru; **А.В. Морозкина**, аспирант каф. зоологии и экологии животных СурГУ, г. Сургут, E-mail: morozkina\_a.v@mail.ru

## МЕЛКИЕ МЛЕКОПИТАЮЩИЕ ПРИРОДНОГО ПАРКА «САМАРОВСКИЙ ЧУГАС»

Приводятся данные о видовом составе, биотопическом распределении и обилии мелких млекопитающих в природном парке «Самаровский чугас». В урочище «Шапшинское» учтено 12 видов, доминировали красная и водяная полёвки, обыкновенная и средняя бурозубки. В урочище «Острова» зарегистрировано обитание 8 видов мелких млекопитающих. Обыкновенная бурозубка, красная полёвка, средняя бурозубка и водяная полёвка были доминантами.

**Ключевые слова:** мышевидные грызуны и землеройки; особо охраняемые природные территории; Ханты-Мансийский автономный округ «Югра».

Среди основных экологических проблем современности сокращение биологического разнообразия занимает особое место. Происходит интенсивное уничтожение природных экосистем и исчезновение видов живых организмов. Дальнейшее сокращение биоразнообразия может привести к дестабилизации биоты и её способности поддерживать важнейшие качества среды необходимые для жизни [1]. Одним из возможных направлений сохранения биоразнообразия являются особо охраняемые природные территории (ООПТ). В Ханты-Мансийском автономном округе – Югре создана разнообразная сеть ООПТ. Природный парк «Самаровский чугас» появился на карте особо охраняемых природных территорий Югры в 2001 г. Находится он в средней тайге лесной зоны Западной Сибири (г. Ханты-Мансийск и его окрестности). Парк состоит из трёх урочищ: «Городские леса», «Шапшинское» и «Острова», которые представлены уникальными и типичными среднетаёжными экосистемами. «Городские леса» представляют собой трансформирующуюся часть средней тайги, постоянно изменяются с ростом и развитием города. Урочище «Шапшинское» организовано для охраны ценных шапшинских кедровников. На его территории развиты смешанные леса и осинники. Здесь учёт также проведён в пойменной части, непосредственно прилегающей к территории урочища. «Острова» уникальны изолированностью, ненарушенностью относительной автономностью сообществ. Урочище «Острова» расположено на двух островах-осередках на протоке Чухтинской. Территория четко разделяется на пойменную часть (р. Обь) и внепойменную террасу. В пойме преобладают хвощевники, осоковые луга, ивовые заросли; на террасе – леса (преимущественно ненарушенные темнохвойники), местами заболоченные, перемежающиеся с настоящими болотами.

В природном парке развёрнуты научно-мониторинговые наблюдения и проектные работы. По результатам исследований опубликовано около сотни работ по высшим сосудистым

растениям, мхам, лишайникам, отдельным видам и группам животных. Особую ценность представляют мониторинговые учёты, проводящиеся на территории парка, хотя и с разной периодичностью. Так, наши работы по изучению мелких млекопитающих были проведены в 2004–2006 гг. (во всех урочищах). Это нашло отражение в ряде публикаций [2–6]. В 2013 г. проведено повторное изучение мелких млекопитающих природного парка.

**Материалы и методы.** Сборы мелких млекопитающих проведены в июне-июле 2013 г., одновременно в урочищах «Острова» и «Шапшинское». Учёты землероек и мышевидных грызунов осуществляли в различных типах лесов, на лугах, болотах как пойменных, так и внепойменных. В двух урочищах учтено около 300 особей зверьков 13 видов. Среди землероек зарегистрированы: обыкновенная, средняя, малая и равнозубая бурозубки (*Sorex araneus*, *S. caecutiens*, *S. minutus* и *S. isodon*). Почти в два раза по видовому составу богаче представлены грызуны: красная полёвка (*Myodes rutilus*), красносерая полёвка (*Craseomys rufocanus*), водяная полёвка (*Arvicola amphibius*) и полёвка-экономка (*Alexandromys oeconomus*), азиатский бурундук (*Tamias sibiricus*), мышь-малютка (*Micromys minutus*) и лесная мышовка (*Sicista betulina*). Кроме указанных видов, из мелких хищных встречен горноста́й (*Mustela erminea*), а из рукокрылых – двухцветный кожан (*Vespertilio murinus*). Русские и латинские названия видов млекопитающих даны по И.Я. Павлинову и А.А. Лисовскому [7].

Для отлова мелких млекопитающих (за исключением рукокрылых) использовали метод ловчих канавок [8, 9]; в переувлажнённых биотопах – ловчих заборчиков из полиэтиленовой плёнки [10]. Экспериментально доказано, что уловистость зверьков с помощью канавок и заборчиков сходна [11]. Канавки и заборчики были 50-м длины. Непосредственно для отлова использовали металлические конусы, которые устанавливали по 5 в канавку или вдоль заборчика. Отловленных животных обрабаты-

Таблица 1

Мелкие млекопитающие природного парка «Самаровский чугас»

Вид	Урочище				
	«Городские леса»	«Острова»		«Шапшинское»	
	2005 г.	2004 г.	2013 г.	2006 г.	2013 г.
<i>S. araneus</i>	+	+	+	+	+
<i>S. minutus</i>	+	+	+	+	+
<i>S. caecutiens</i>	+	+	+	+	+
<i>S. isodon</i>		+			+
<i>M. rutilus</i>	+	+	+	+	+
<i>C. rufocanus</i>	+				+
<i>A. oeconomus</i>	+	+	+	+	+
<i>A. amphibius</i>	+		+		+
<i>S. betulina</i>	+				+
<i>M. minutus</i>	+	+			+
<i>T. sibiricus</i>	+	+	+	+	+
<i>S. vulgaris</i>		+			
<i>M. nivalis</i>	+	+			
<i>M. erminea</i>			+		+
<i>V. murinus</i>			+		

Таблица 2

Биотопическое размещение и обилие (особей на 100 конусо/суток) мелких млекопитающих урочища «Шапшинское» (III декада июня – I декада июля 2013 г.)

Виды	Биотопы										В среднем по стационару
	кедровник папоротниково-хвощево-разнотравный	кедрово-березовый рябиново-шиповниково-осоково-зеленомошный лес	кедрово-елово-пихтовый кустарничково-зеленомошный лес	кедрово-елово-пихтовый папоротниково-разнотравный лес	вырубка березовая осоково-злаковая увлажненная	березовый осоково-пушицево-зеленомошный рям	сосновый низкорослый кустарничково-зеленомошный рям	переходное осоково-зеленомошное открытое болото	экотон: кедрово-березовый лес – пойменный разнотравный луг	пойменный разнотравный луг	
<i>S. araneus</i>	13,1	21,4	2,9	8,5	2,7	3,4	0			6	5,8
<i>S. isodon</i>		1,4					0				0,1
<i>S. caecutiens</i>	5	11,4	9,3	4,4	5,4	3,4	0				3,9
<i>S. minutus</i>							0			1	0,1
<i>T. sibiricus</i>	1,3		0,7	4,4			0				0,6
<i>S. betulina</i>							0			1	0,1
<i>M. rutilus</i>	16,9	30	9,1	21,4	2,7		0	3,4	11,2	2	9,7
<i>C. rufocanus</i>	0,6		2,2		2,7		0				0,6
<i>A. amphibius</i>						6,5	0			5	1,2
<i>A. oeconomus</i>			0,7				0				0,07
<i>M. minutus</i>	1,9						0				0,2
<i>M. erminea</i>							0			1	0,1
<b>Всего</b>	38,8	64,2	24,9	38,7	13,5	13,3	0	3,4	11,2	16	22,4

вали по стандартным зоологическим методикам: промеры, взвешивание, вскрытие, изготовление «плоских тушек» [12 и др.]. Для оценки обилия животных, добытых с помощью канавок (заборчиков) использовали балльную шкалу, приведенную А.П. Кузьякиным [13]. Принадлежность животных к тому или иному фаунистическому типу характеризовали в соответствии с рекомендациями Ю.С. Равкина и И.В. Лукьяновой [14], с дополнением Л.И. Галкиной (личное сообщение). Наблюдения за рукокрылыми осуществляли в вечернее и ночное время с помощью гетеродинного ультразвукового детектора Д-100 Pettersson Electronic AB. Для отлова использовали паутинные

сети. Добытых летучих мышей обрабатывали по общепринятой методике [15].

**Результаты и обсуждение.** На изученной территории урочища «Шапшинское» в 2013 г. зарегистрировано 12 видов мелких млекопитающих. Это вдвое больше, чем в 2006 г. (таблица 1).

Красная и водяная полёвки, обыкновенная и средняя бурозубки – фоновые виды данного урочища (таблица 2).

На их долю приходилось почти 92% от суммарного обилия всех учтённых животных. Остальные 8 видов в среднем по стационару отнесены к редким или очень редким видам. Особое удивление вызывает отсутствие в учётах тёмной полёвки

Таблица 3

Соотношение различных возрастных групп фоновых видов мелких млекопитающих урочища «Шапшинское»  
(в период III декада июня – I декада июля 2013 г.)

Возрастная группа	Вид		
	<i>S. araneus</i>	<i>S. caecutiens</i>	<i>M. rutilus</i>
перезимовавшие	72,3	38,7	23,3
сеголетки	27,7	61,3	76,7

Таблица 4

Биотопическое размещение и обилие (особей на 100 конусо/суток) мелких млекопитающих урочища «Острова»  
(III декада июня – I декада июля 2013 г.)

Виды	Биотопы														В среднем по стационару
	елово-осиново-березовый шиповниково-рябиновый осоково-хвощевый прибрежный лес	кедрово-елово-березовый рябиновый хвощево-папоротниково-кисличный лес	опушка березово-кедрово-елового леса (рябиновые папоротниковые заросли)	елово-березовый рябиновый хвощево-папоротниковый разнотравный лес	кедровый рябиново-хвощево-папоротниково-зеленомошный лес	березово-елово-кедровый малиново-рябиновый хвощево-папоротниковый разнотравный лес (вырубки)	осиново-березовый осоково-злаковый лес	злаково-осоково-иван-чайный луг	малиновые иван-чайные хвощевые заросли	осоково-злаковый разнотравный луг	ивовый злаково-осоковый разнотравный заливной луг	березовый осоково-кустарничковое зеленомошное переходное болото	пойменный ивовый осоково-разнотравный переувлажненный лес	пойменный ивняк злаково-мелкотравный	
<i>S. araneus</i>		14,1	7	9,4	1,2	16			10,2			6,5	1,2	3,5	4,9
<i>S. caecutiens</i>	1,2	4,7	3,5	5,9		24,1	0,7				1,3	2			3,1
<i>S. minutus</i>											1,3				0,09
<i>T. sibiricus</i>	1,2				1,2	4,1				1,3					0,6
<i>M. rutilus</i>	3,5	3,5	2,3		15,3	20,1					3,8				3,5
<i>A. amphibius</i>							0,7	2,3	4,1	2,5	6,3		2,3	4,7	1,6
<i>A. oeconomus</i>									4,1						0,3
<i>M. erminea</i>								1,2							0,09
Всего	5,9	22,3	12,8	15,3	17,7	64,3	1,4	3,5	18,4	3,8	12,7	8,5	3,5	8,2	14,2

Таблица 5

Вклад представителей разных типов фауны (по обилию) в сообщества мелких млекопитающих (в %) природного парка «Самаровский чугас» (июнь-июль 2013 г.)

Урочище	Представители типа фауны				
	Европейские виды	Сибирские виды	Транспалеарткты	Тундролесостепные реликты	Средиземноморско-китайские
«Шапшинское»	26,2	49	18,1	5,8	0,9
«Острова»	34,9	29,4	24,4	11,3	–

(*Microtus agrestis*), которая в целом вполне обычна для средней тайги Западной Сибири. Причём она не регистрировалась нами в природном парке «Самаровский чугас» и в 2004-2006 гг. [3]. Характеризуя обилие мелких млекопитающих на изученной территории в первой половине лета 2013 г., следует отметить, что оно было низким (в среднем по стационару не превышало 22,4 особей на 100 конусо/суток). Среди возможных факторов, ока-

завших влияние на интенсивность размножения, особое внимание обращаем на холодную весну и сравнительно низкие температуры первой половины лета, которые были существенно ниже нормы для этого времени. Обычно в третью декаду июня – первую декаду июля в популяциях мелких млекопитающих средней тайги Западной Сибири доминируют сеголетки. В отношении видов, относящихся к сибирскому типу фауны и отчасти

к транспалеарктам это подтвердилось и в 2013 г. (таблица 3). В то же время, для представителей европейского типа фауны наблюдалась обратная картина – взрослые перезимовавшие животные составляли более 72% (*S. araneus*).

В урочище «Острова» с помощью ловчих канавок (заборчиков) в 2013 г. учтено 8 видов мелких млекопитающих (таблица 1). Характерной особенностью микромаммалей этого урочища является отсутствие в их сообществе красносерой полёвки и лесной мышовки – видов, свойственных среднетаёжной подзоне, но отсутствующих на «Островах» (2004 и 2013 гг.). Порядок доминирующих видов на «Островах» несколько иной (таблица 4). Здесь, в отличие от сообщества мелких млекопитающих урочища «Шапшинское», преобладала обыкновенная бурозубка; несколько меньше участие в населении красной полёвки. В состав доминантов также входили средняя бурозубка и водяная полёвка. Их обилие превышало 92%.

В урочищах «Шапшинское» и «Острова» обращает на себя внимание не просто наличие водяной полёвки (отсутствовала в учётах 2004 и 2006 гг.), а включение её в состав доминирующих видов. Не случайно, в 2013 г. в пойменных биотопах г. Ханты-Мансийска и его окрестностях среди водяных полёвок возникла эпизоотия туляремии, что способствовало массовому заражению жителей г. Ханты-Мансийска [16; 17].

Сравнительные результаты учётов также показали, что суммарное обилие мелких млекопитающих на «Островах» ниже (в 1,6 раза), чем в урочище «Шапшинское». В целом, о низких показателях обилия в изученных урочищах свидетельствует и полное отсутствие многочисленных видов. Другой отличительной особенностью сообществ мелких млекопитающих этих урочищ является вклад представителей различных типов фауны; на «Островах» преобладали европейские виды, в урочище «Шапшинское» почти 50% суммарного обилия приходилось на представителей сибирского типа фауны (табл. 5). Мы это связываем

с высоким процентом внепойменных биотопов, их меньшей продуктивностью. На междуречьях южной части северной тайги Западной Сибири участие в населении мелких млекопитающих сибирских видов ещё выше и варьировало от 72,5 до 78, 5% [18]. В то же время, на незастроенных участках городов Среднего Приобья примерно 2/3 населения приходится на представителей европейского типа фауны, главным образом, за счёт высокого обилия обыкновенной бурозубки [19]. Ранее мы указывали, что теплообеспеченность пойм на севере выше и стабильнее, чем внепойменных местообитаний за счёт отепляющего влияния рек, текущих с юга [20]. Очевидно, эту мысль следует распространить и на крупные города Среднего Приобья, что, несомненно, может сказываться на соотношении представителей разных типов фауны.

Итак, результаты исследований на территории природного парка «Самаровский чугас» в 2013 г. позволили пополнить список видов мелких млекопитающих. Поимка двухцветного кожана в урочище «Острова» отодвигает северную границу ареала этого вида в Западной Сибири [21]. Не случайно в 2013 г. в числе других мелких млекопитающих в обоих урочищах учтён горностаи, численность которого напрямую зависит от основного объекта его питания – водяной полёвки. Фоновый состав мелких млекопитающих урочищ «Острова» и «Шапшинское» природного парка «Самаровский чугас» сходен, виды обычные. В первом случае доминирует обыкновенная бурозубка, во втором – красная полёвка.

Из-за погодных условий весны и первой половины лета 2013 г. интенсивность размножения мелких млекопитающих была снижена, особенно у представителей европейского типа фауны. В структуре их популяций преобладали взрослые перезимовавшие животные, что не характерно для этого времени. Особое внимание следует обратить на динамику популяций водяной полёвки – основного носителя туляремийной инфекции в Западной Сибири.

#### Библиографический список

1. Национальная стратегия сохранения биоразнообразия России. – М., 2001.
2. Стариков, В.П. Экология полёвки-экономки (*Microtus oeconomus*) природного парка «Самаровский чугас» / В.П. Стариков, Н.Ф. Гатина // Сб. науч. трудов биол. ф-та. – Сургут, 2005. – Вып. 2.
3. Стариков, В.П. Население мелких млекопитающих природного парка «Самаровский чугас»: итоги и перспективы исследований / В.П. Стариков, К.Е. Карпачева // Сб. науч. трудов. – Екатеринбург, 2008. – Вып. 1.
4. Стариков, В.П. Эколого-географические особенности двухцветного кожана (*Vespertilio murinus*) Западной Сибири (на примере Курганской области и Ханты-Мансийского автономного округа) / В.П. Стариков, К.А. Берников, А.А. Емельянов // Сибирский экологический журнал. – 2009. – № 3. – Т. 16.
5. Берников, К.А. Места находок рукокрылых в Ханты-Мансийском автономном округе / К.А. Берников, В.П. Стариков // Биоразнообразие: проблемы и перспективы сохранения: материалы Междунар. науч. конф., посвящ. 135-летию со дня рождения И.И. Спрыгина. – Пенза, 2008. – Ч. 2.
6. Биоразнообразие Югры: редкие и исчезающие животные / В.П. Стариков, А.А. Емцев, К.А. Берников [и др.]. – Тобольск, 2011.
7. Павлинов, И.Я. Млекопитающие России: систематико-географический справочник / И.Я. Павлинов, А.А. Лисовский. – М., 2012.
8. Наумов, Н.П. Изучение подвижности и численности мелких млекопитающих с помощью ловчих канавок // Вопросы краевой, общей и экспериментальной паразитологии и медицинской зоологии. – М. – 1955. – Т. 9.
9. Карасёва, Е.В. Методы изучения грызунов в полевых условиях: учёт численности и мечения / Е.В. Карасёва, А.Ю. Телицына. – М., 1996.
10. Охотина, М.В. Полиэтиленовая плёнка – перспективный материал для изготовления заборчиков / М.В. Охотина, В.А. Костенко // Фауна и экология наземных позвоночных юга Дальнего Востока СССР. – Владивосток, 1974.
11. Тупикова, Н.В. Учёт численности и массовый отлов мелких млекопитающих при помощи заборчиков / Н.В. Тупикова, В.П. Заклинская, В.С. Евсеева // Организация и методы учёта птиц и вредных грызунов. – М., 1963.
12. Корбет, Г.Б. Методы изготовления «плоских тушек» млекопитающих / Г.Б. Корбет, И.Я. Павлинов // Сб. тр. зоол. музея Московск. ун-та. – 1979. – Т. 18.
13. Кузякин, А.П. Зоогеография СССР // Учён. зап. МОПИ им. Н.К. Крупской. – М., 1962. – Т. 109.
14. Равкин, Ю.С. География наземных позвоночных южной тайги Западной Сибири / Ю.С. Равкин, И.В. Лукьянова. – Новосибирск, 1976.
15. Кузякин, А.П. Обработка рукокрылых для научных коллекций // Рукокрылые (Chiroptera). – М., 1980.
16. Демидова, Т.Н. Роль мелких млекопитающих в поддержании природных очагов туляремии на территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры / Т.Н. Демидова, И.С. Мещерякова, В.П. Попов // Млекопитающие Северной Евразии: жизнь в северных широтах: матер. Междунар. науч. конф. – Сургут, 2014.
17. Шутко, О.Д. Природные очаги туляремии в Ханты-Мансийском автономном округе / О.Д. Шутко, Т.С. Кузнецова, И.И. Козлова, В.П. Попов // Млекопитающие Северной Евразии: жизнь в северных широтах: матер. Междунар. науч. конф. – Сургут, 2014.
18. Слуту, И.М. Экология мелких млекопитающих Сибирских Увалов (Западная Сибирь): автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Новосибирск, 2009.
19. Морозкина, А.В. Мелкие млекопитающие урбанизированной и нарушенной территорий Среднего Приобья / А.В. Морозкина, В.П. Стариков, К.А. Берников, Т.М. Старикова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №3 (42).
20. Особенности распределения мелких млекопитающих Западно-Сибирской равнины / Ю.С. Равкин, И.Н. Богомолова, Л.Н. Ермаков, В.П. Стариков [и др.] // Сибирский экологический журнал. – 1996. – № 3-4.
21. Берников, К.А. Размножение и половозрастной состав рукокрылых севера Западной Сибири (на примере Ханты-Мансийского автономного округа – Югры) / К.А. Берников, И.Е. Строенко // Млекопитающие Северной Евразии: жизнь в северных широтах: матер. Междунар. науч. конф. – Сургут, 2014.

#### Bibliography

1. Nacionalnaya strategiya sokhraneniya bioraznoobraziya Rossii. – M., 2001.
2. Starikov, V.P. Ekhologiya polyovki-ehkonomki (*Microtus oeconomus*) prirodnogo parka «Samarovskiy chugas» / V.P. Starikov, N.F. Gatina // Sb. nauch. trudov biol. f-ta. – Surgut, 2005. – Vihp. 2.

3. Starikov, V.P. Naselenie melkikh mlekopitayutikh prirodnogo parka «Samarovskiy chugas»: itogi i perspektiv issledovaniy / V.P. Starikov, K.E. Karpacheva // Sb. nauch. trudov. – Ekaterinburg, 2008. – Vihp. 1.
4. Starikov, V.P. Ehkologo-geograficheskie osobennosti dvukhcvetnogo kozhana (*Vesperilio murinus*) Zapadnoy Sibiri (na primere Kurganskoy oblasti i Khantih-Mansiyskogo avtonomnogo okruga) / V.P. Starikov, K.A. Bernikov, A.A. Emel'yanov // Sibirskiy ehkologicheskiy zhurnal. – 2009. – № 3. – T. 16.
5. Bernikov, K.A. Mesta nakhodok rukokrihlkh v Khantih-Mansiyskom avtonomnom okruge / K.A. Bernikov, V.P. Starikov // Bioraznoobrazie: problemi i perspektiv sokhraneniya: materialih Mezhdunar. nauch. konf., posvyath. 135-letiyu so dnya rozhdeniya I.I. Sprigina. – Penza, 2008. – Ch. 2.
6. Bioraznoobrazie Yugrih: redkie i ischezayutnie zhivotnie / V.P. Starikov, A.A. Emcev, K.A. Bernikov [i dr.]. – Tobol'sk, 2011.
7. Pavlinov, I.Ya. Mlekopitayutnie Rossii: sistematiko-geograficheskiy spravochnik / I.Ya. Pavlinov, A.A. Lisovskiy. – M., 2012.
8. Naumov, N.P. Izuchenie podvizhnosti i chislennosti melkikh mlekopitayutikh s pomothyu lovchikh kanavok // Voprosih kraevoy, obthej i ehksperimental'noy parazitologii i medicinskoj zoologii. – M. – 1955. – T. 9.
9. Karasyova, E.V. Metodih izucheniya grihzunov v polevikh usloviyakh: uchyotih chislennosti i mecheniya / E.V. Karasyova, A.Yu. Telichna. – M., 1996.
10. Okhotina, M.V. Poliehtilenovaya plyonka – perspektivniy material dlya izgotovleniya zaborchikov / M.V. Okhotina, V.A. Kostenko // Fauna i ehkologiya nazemnikh pozvonochnikh yuga Dal'nego Vostoka SSSR. – Vladivostok, 1974.
11. Tupikova, N.V. Uchyot chislennosti i massovihy otlov melkikh mlekopitayutikh pri pomothi zaborchikov / N.V. Tupikova, V.P. Zaklinskaya, V.S. Evseeva // Organizatsiya i metodih uchyota ptic i vrednikh grihzunov. – M., 1963.
12. Korbet, G.B. Metodih izgotovleniya «ploskikh tushek» mlekopitayutikh / G.B. Korbet, I.Ya. Pavlinov // Sb. tr. zool. muzeya Moskovsk. un-ta. – 1979. – T. 18.
13. Kuzyakin, A.P. Zoogeografiya SSSR // Uchyon. zap. MOPI im. N.K. Krupskoy. – M., 1962. – T. 109.
14. Ravkin, Yu.S. Geografiya nazemnikh pozvonochnikh yuzhnoy taygi Zapadnoy Sibiri / Yu.S. Ravkin, I.V. Lukyanova. – Novosibirsk, 1976.
15. Kuzyakin, A.P. Obrabotka rukokrihlkh dlya nauchnikh kolekciy // Rukokrihlhe (Chiroptera). – M., 1980.
16. Demidova, T.N. Rol melkikh mlekopitayutikh v podderzhanii prirodnikh ochagov tulyaremii na territorii Khantih-Mansiyskogo avtonomnogo okruga – Yugrih / T.N. Demidova, I.S. Metheryakova, V.P. Popov // Mlekopitayutnie Severnoy Evrazii: zhiznj v severnikh shirotakh: mater. Mezhdunar. nauch. konf. – Surgut, 2014.
17. Shutko, O.D. Prirodniye ochagi tulyaremii v Khantih-Mansiyskom avtonomnom okruge / O.D. Shutko, T.S. Kuznecova, I.I. Kozlova, V.P. Popov // Mlekopitayutnie Severnoy Evrazii: zhiznj v severnikh shirotakh: mater. Mezhdunar. nauch. konf. – Surgut, 2014.
18. Slutu, I.M. Ehkologiya melkikh mlekopitayutikh Sibirskikh Uvalov (Zapadnaya Sibir): avtref. dis. ... kand. biol. nauk. – Novosibirsk, 2009.
19. Morozkina, A.V. Melkie mlekopitayutnie urbanizirovannoy i nenarushennoy territoriy Srednego Priob'ya / A.V. Morozkina, V.P. Starikov, K.A. Bernikov, T.M. Starikova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – №3 (42).
20. Osobennosti raspredeleniya melkikh mlekopitayutikh Zapadno-Sibirskoy ravnin / Yu.S. Ravkin, I.N. Bogomolova, L.N. Erdakov, V.P. Starikov [i dr.] // Sibirskiy ehkologicheskiy zhurnal. – 1996. – № 3-4.
21. Bernikov, K.A. Razmnozhenie i polovozrastnoy sostav rukokrihlkh severa Zapadnoy Sibiri (na primere Khantih-Mansiyskogo avtonomnogo okruga – Yugrih) / K.A. Bernikov, I.E. Stroenko // Mlekopitayutnie Severnoy Evrazii: zhiznj v severnikh shirotakh: mater. Mezhdunar. nauch. konf. – Surgut, 2014.

*Статья поступила в редакцию 28.06.14*

# Раздел 11

## ЭКОНОМИКА

Редакторы раздела:

ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА – доктор экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА – доктор экономических наук, проректор по НИР, зав. каф. бухучета и аудита (г. Владивосток)

УДК 330.34:008

*Miroshnikov D.M. IMPROVING OF INFORMATION INFRASTRUCTURE INDUSTRIAL POLICY IMPLEMENTATION TOOLS.* The paper presents conceptual and applied the provisions to improve information infrastructure tools implementation of industrial policy. In the paper appropriate logic, reflecting methodological and chronological order of implementing organizational work is provided.

**Key words:** industrial policy, information tools, infrastructure of industrial policy, industrial passport.

**Д.М. Мирошников**, аспирант каф. отраслевой и мировой экономики ФГБОУ ВПО

«Донской гос. аграрный университет», п. Персиановский, E-mail: miroshnikov@nm.ru

### СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ИНФРАСТРУКТУРНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОМЫШЛЕННОЙ ПОЛИТИКИ

В статье представлены концептуально-прикладные положения по совершенствованию информационно-инфраструктурных инструментов реализации промышленной политики. Предложена соответствующая логическая схема, отражающая методический и хронологический порядок проведения организационно-реализующих работ.

**Ключевые слова:** промышленная политика, информационные инструменты, инфраструктура промышленной политики, промышленные паспорта.

Активность и разноплановость процессов реализации промышленной политики в единстве её контурного исполнения связана с поиском, обоснованием возможностей применения новых и усовершенствованных использующихся инструментов, позволяющих не только получать информацию в рамках взаимного обмена субъектами промышленной политики, но и расширять возможности её использования как средства производства.

В этих условиях требуется научно-обоснованный подход к совершенствованию информационно-инструментарного арсенала промышленной политики, который был бы ориентирован на:

- предприятия промышленной сферы экономики различной специализации и размеров;
- субъекты разработки и реализации промышленной политики, такие как органы государственной власти и местного самоуправления;
- общественные формирования и институты, деятельность которых сопряжена с регулированием деятельности предприятий и реализацией мероприятий промышленной политики [1];
- сторонних экономических агентов, деятельность которых сопряжена с анализом, оценкой и прогнозированием параметров развития промышленного сектора экономики;
- инвесторов, заинтересованных в формировании максимальной полной информационного массива для принятия обоснованных решений о венчурном финансировании.

В этих условиях возникает необходимость концептуального обоснования подходов к совершенствованию инструментального аппарата функционирования информационно-аналитического контура промышленной политики.

Как нам представляется, решением поставленных задач на основе учета сформулированных концептуальных положений будет реализация следующих мероприятий организационно-мето-

дического, практико-ориентированного и инфраструктурного характера:

- во-первых, разработка и внедрение промышленных паспортов территорий как информационно-презентационного инструмента промышленной политики;
- во-вторых, обоснование дифференциации инструментов информационной компоненты в структуре промышленной политики, в зависимости от типа отрасли промышленности [2];
- в-третьих, сегментированием каналов использования информационной инфраструктуры промышленными предприятиями в рамках процессно-ориентированного подхода;
- в-четвертых, организацией и обоснованием порядка функционирования целостно-действенной системы информационно-инфраструктурного обеспечения промышленной политики.

Полагаем, что поставленные задачи могут быть выполнены при условии общего следования предлагаемой нами логической схемы реализации этапов совершенствования информационно-аналитических инструментов реализации промышленной политики. Она содержит целевые установки, этапы решения промежуточных задач и выполняемые в каждом временном отрезке мероприятия. Преобразования в сфере информационного контура реализации промышленной политики рассчитаны нами на период до 2025 года, что обеспечивает системность и логическую преемственность в решении поставленных задач (таблица 1).

Далее следует остановиться на координационном механизме реализации представленной логической схемы. Катализатором позитивных изменений должны стать федеральные органы отраслевого управления – Министерство промышленности РФ. Именно ему принадлежит право реализации нормотворческих инициатив в сфере трансформации подходов к формированию

Таблица 1

Порядок реализации этапов совершенствования информационно-аналитических инструментов реализации промышленной политики

Краткосрочные задачи 2014-2015 гг.	Среднесрочные задачи 2016-2019 гг.	Долгосрочные задачи 2020-2025
<b>Стратегическая цель</b>		
Улучшение информационного обмена на основе устранения информационно-аналитических дефицитов между субъектами промышленной политики на макро- и микроуровне с целью повышения качества вырабатываемой информации в системе принятия тактических и стратегических решений		
<b>Приоритетная целевая установка на соответствующий период</b>		
Разработка методических и организационных подходов к составлению и последующему внедрению промышленных паспортов территорий	Реализация в регионе мероприятий по совершенствованию системы информационно-инфраструктурного обеспечения реализации промышленной политики	Разработка и пилотная реализация целостно-действенной концепции «Электронная промышленность России»
<b>Задачи совершенствования информационно-аналитических инструментов реализации промышленной политики</b>		
Проведение анкетных исследований и получение экспертных оценок, разработка организационно-экономических мер, направленных на составление промышленных паспортов территорий, обеспечение доступа к ним максимального количества пользователей, формирование унифицированных рекомендаций по внедрению единой формы паспортов в муниципальных образованиях	Обоснование структурно-функциональных вариантов инфраструктурного обеспечения реализации промышленной политики на районном, региональном и федерально-окружном уровнях. Включение в данную систему субъектов промышленного сектора экономики	Анализ предложений по формированию концепции, разработка ее основных элементов, согласование по этапам, срокам и исполнителям, утверждение финансового бюджета. Разработка механизма реализации и контроля за реализацией концепции.

и реализации промышленной политики. На региональном уровне активная роль должна отводиться корпоративному сектору, который активно взаимодействует с региональными социально-экономическими системами и структурой управления ими.

На самом нижнем (микро) уровне организации экономических отношений можно выделить дуализм «органы местного самоуправления – промышленные предприятия», причем вторые во многих случаях являются системообразующими [3].

Рефрен в пользу разработки промышленных паспортов нами сделан по причине отсутствия подобного инструмента в системе отраслевого менеджмента. Сама по себе идея паспортизации какой либо сферы общественной деятельности сама по себе не нова. В настоящее время активно используются паспорта социально-экономического развития территорий, инвестиционные паспорта регионов, административных районов, паспорта

предпринимательской сферы территориальных образований. В основном они несут в себе ознакомительные функции и дают лишь общее представление о декларируемом объекте.

В тоже время предлагаемые нами паспорта должны иметь унифицированную структуру, минимизировать информационные дефициты сторонних заинтересованных субъектов и участников реализации промышленной политики.

Методологический акцент на инфраструктурном насыщении механизма реализации промышленной политики детерминирован общими трендами инвестирования государственных ресурсов, требованиями членства во Всемирной торговой организации с доминированием косвенных методов поддержки. В этих условиях именно инфраструктурные проекты и решения могут стать катализатором позитивных перемен в системе отраслей промышленного сектора экономики.

#### Библиографический список

1. Чекашкин, Д.М. Совершенствование промышленной политики (на примере Красноярского края) // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. – 2007. – № 2.
2. Щуплецов, А.Ф. Методология формирования государственной промышленной политики в реформируемой экономике / А.Ф. Щуплецов, Н.М. Зубарев, Ю.И. Колесник // Известия Иркутской государственной экономической академии. – 2004. – № 4.
3. Czamanski S., Ablas L. Identification of Industrial Clusters and Complexes: a Comparison of Methods and Findings // Urban Studies. – 1979. – Vol. 16.

#### Bibliography

1. Chekashkin, D.M. Sovershenstvovanie promyshlennoy politiki (na primere Krasnoyarskogo kraya) // Vestnik Karsnoyarskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta. – 2007. – № 2.
2. Thuplecov, A.F. Metodologiya formirovaniya gosudarstvennoy promyshlennoy politiki v reformiruемой ekonomike / A.F. Thuplecov, N.M. Zubarev, Yu.I. Kolesnik // Izvestiya Irkutskoy gosudarstvennoy ekonomicheskoy akademii. – 2004. – № 4.
3. Czamanski S., Ablas L. Identification of Industrial Clusters and Complexes: a Comparison of Methods and Findings // Urban Studies. – 1979. – Vol. 16.

Статья поступила в редакцию 14.07.14

УДК 331.108.4

**Trufanov S. COMPARATIVE ANALYSIS OF MODELS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE PERSONNEL COMPETENCIES AT THE ENTERPRISES OF THE JUICES MARKET.** The article analyzes models of the formation and development of competencies in main enterprises of the juice market and identifies the result of applying these models.

**Key words:** personnel competency, organizational competency, juice market, competitiveness.

**С.А. Труфанов**, аспирант, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»,  
г. Ростов-на-Дону, E-mail: trust@spark-mail.ru

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕРСОНАЛА НА ПРЕДПРИЯТИЯХ РЫНКА СОКОВ

В статье проанализированы модели формирования и развития компетенций основных предприятий сокового рынка и выявлен результат применения данных моделей.

**Ключевые слова:** компетенции персонала, компетенции организации, рынок соков, конкурентоспособность.

Актуальность нашего исследования связана с тем, что конкуренция на современных рынках продуктов питания постоянно усиливается, особенно это касается России, где, вследствие глобализации и интеграции в международную систему торговли, появляются новые крупные компании [1]. Чтобы удержаться, а, тем более, преуспеть, в бизнес интегрируются всё новые подходы к управлению, которые касаются, прежде всего, персонала и развития его компетенций [2]. В свою очередь, компетенции персонала формируются на базе ключевых компетенций организации, которые и представляют собой основные преимущества, благодаря которым удаётся сохранять конкурентоспособность [3]. При этом ключевыми становятся не только компетенции, связанные с наращиванием производства и стимулированием сбыта, но и социальная ответственность, которая формирует лояльность как конечных потребителей, так и работников к бизнесу [4]. В качестве объекта исследования выбран российский рынок производства соков, т.к. он включает в себя как множество небольших фирм, так и крупных производителей, на примере которых отчётливо видны преимущества и недостатки различных моделей формирования и развития компетенций персонала.

ЗАО «Мултон» – один из крупнейших производителей соков и нектаров, с 2005 г. входит в состав системы «Кока-Кола», от которой унаследовал уникальную модель формирования и развития компетенций. Компания использует метод «360 градусов», для каждого сотрудника ежегодно составляется и корректируется индивидуальный план развития, выделяются 3-4 компетенции для совершенствования с помощью практики, тренингов, и наставников. Каждый менеджер готовит преемника, а каждый

работник чётко видит, на что он может претендовать в будущем. Как следствие, в компании практически отсутствуют должности заместителей. При этом развитие сотрудников нацелено на верность ценностям компании: «победа вместе с клиентами»; «мы – одна команда», «совершенство во всём, что мы делаем», «обучение и развитие», «забота о сотрудниках», «верность принципам».

Данные ценности неразрывно связаны со стратегическими принципами: соответствие запросам потребителей, сотрудничество с клиентами, социальная ответственность, совершенство в управлении издержками, – которые можно считать ключевыми компетенциями «Кока-Кола».

Ключевой компетенцией «Мултон» являлась «ориентация на клиента», что вкупе с компетенциями «Кока-Кола» дало синергический эффект по итогам слияния, которое завершилось в 2013 году. Это видно на графике (рис. 1): начиная со второй половины 2013 года рыночная доля «Мултон» выросла на 6% без появления новых продуктов. Такой результат стал возможен благодаря формированию у персонала компетенций нового качества: вся работа компании построена на соблюдении вышеназванных ценностей и принципов. Такую модель компетенций можно назвать «мультикомпетентностной».

ООО «Лебедянский» – первый прямой конкурент «Мултона», приобретённый ООО «ПепсиКо Холдингс» в 2008 г. Как и «Пепсико», «Лебедянский» придерживается стратегии диверсификации товаров и преимуществ в цене. Но при этом, в системе «Пепсико» основные принципы: «заботиться о клиентах», «продавать только ту продукцию, которой можно гордиться», «говорить открыто и честно», «баланс долгосрочных и краткос-

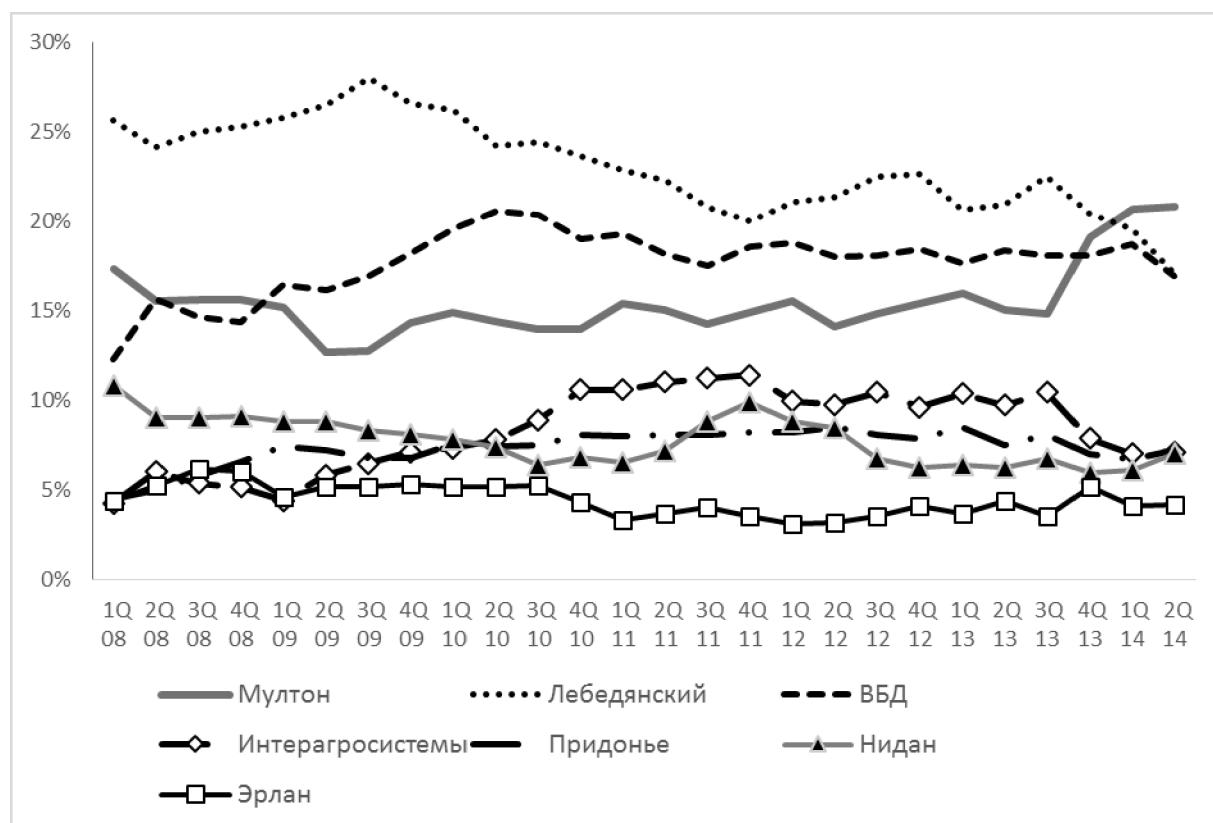


Рис. 1. Динамика изменения долей рынка российских производителей соков [5]



рочных планов», «преимущества индивидуальных различий и вклада каждого», «уважать других и преуспевать вместе». Также, как и прямой конкурент, «Пепсико» использует метод «360 градусов» для развития компетенций персонала, подготовку преемников, но на практике применяется кроссфункциональная взаимозаменяемость внутри каждого подразделения, универсальность сотрудников. При всём при этом, в силу активного использования аутсорсинга бизнес-процессов, отсутствует централизация модели развития и распространения корпоративной культуры.

Как видно на рис. 1, доля рынка «Лебедянский» за период проведения процедур слияния имеет негативный тренд и падает на 8-11% без сокращения портфеля продукции.

ОАО «Вимм-Билль-Данн» («ВБД») – российская компания, ещё один крупный конкурент «Мултона», приобретённый «Пепсико» в 2011 г., который также в отличие от конкурента, использует стратегию диверсификации. После слияния, компания обретает аналогичные преимущества и недостатки, как и «Лебедянский» несколькими годами ранее. С одной стороны, используются компетентностные наработки и опыт мощных корпоративных культур (российской и американской), с другой – переориентация сотрудников «ВБД» на новые для них ценности и компетенции, а также аутсорсинговая система бизнес-процессов. Доля рынка «ВБД» с момента слияния практически не изменилась (рис. 1).

ООО «Интерагросистемы» – российско-германская компания, следующий по величине после вышеупомянутых производителей соков и нектаров. Является примером быстрорастущей компании, внедряющей совместные разработки российских и западных исследований в области развития компетенций. Модель «Интерагросистемы» предполагает отбор кадров в соответствии с чёткими требованиями к компетенциям на каждой позиции. Ключевые компетенции компании – высокое качество в производстве соков и инновационное внедрение новых продуктов. Соответственно, весь персонал нацелен именно на соблюдение стандартов качества выполняемой работы и разработку инноваций. Модель компетенций, используемую компанией «Интерагросистемы» можно назвать «высококвалифицированной». Компетенции организации распространены на всех работников и на все бизнес-процессы. Это позволило увеличить долю рынка на 5% с 2008 г. по 2013 г. (рис. 1)

ООО «Нидан соки» – российская компания с самым узнаваемым соковым брендом «Моя семья», приобретенная в 2010 г. «Кока-Колой». До слияния компания «Нидан» характеризовалась ключевой компетенцией – «производство соков, доступных для каждой семьи». Основной стратегией было – наращивание производства. Система развития персонала предусматривала собственные разработки, но не была в числе первых приоритетов компании. С приходом на рынок международных игроков, «Нидан» перестал расти (рис. 1). Интеграция с системой «Кока-Кола» запланирована на 2014 г.

ОАО «Сады Придонья» – волгоградская компания по производству соков и нектаров, пример применения подхода концентрации на одной ключевой компетенции – «производство натуральных соков, полезных для здоровья», т.е. ориентации на потребителя. Помимо этого, компания использует стратегию концентрации на основных брендах и сегментах. Должная степень интеграции ключевой компетенции позволяет «Садам Придонья» удерживать долю рынка на протяжении 6 лет (рис. 1).

ЗАО «Эрлан» – украинская компания, производитель соков и нектаров «Биола». Используется модель концентрации на одной ключевой компетенции – «производство доступных соков немедленного потребления», т.е. забота о потребителе. Концентрация на основном бренде и сегменте позволяет компании не терять долю рынка, т.е. сохраняется рост на уровне рынка в целом (рис. 1).

Таким образом, на примере компаний Российского рынка производства соков видны определённые закономерности, связанные с применением той или иной модели формирования и развития компетенций персонала (как следствия ключевых компетенций организации). Преуспевают на рынке компании, использующие модель, которая подразумевает развитие сразу нескольких ключевых компетенций, ориентированных как на клиента и потребителя, так и на работников, и на производство, и на социальную ответственность бизнеса. При этом данные компетенции являются ключевыми для организации в целом, и, как следствие, являются основой развития каждого работника. В связи с этим, ключевым фактором эффективности трансляции ключевых компетенций бизнеса на уровень персонала является единство и интегрированность всех основных бизнес-процессов компании. Результат такой интеграции наглядно демонстрируют такие производители соков, как «Мултон» и «Интерагросистемы».

#### Библиографический список

1. Семин, А.А. Качество институциональной среды бизнеса в обеспечении устойчивого развития предпринимательства в России // Экономика устойчивого развития. – 2012. – № 9.
2. Труфанов, С.А. Оптимизация структуры кадрового потенциала предприятия на основе дифференцированного подхода с использованием матриц компетенций // Вестн. Ростовского гос. ун-та путей сообщения. – 2012. – № 3.
3. Уиддет, С. Руководство по компетенциям / С. Уиддет, С. Холлифорд; пер. Н. Друговенко/ – М., 2008.
4. Семин, А.А. Институционализация социальной ответственности предпринимательства в России на основе методологии индивидуализма // TERRA ECONOMICUS. – 2012. – № 1-3. – Т. 10.
5. Российский союз производителей соков – официальный сайт [Э/п]. – Р/д: <http://www.rsps.ru/information/analitics/>

#### Bibliography

1. Semin, A.A. Kachestvo institucional'noy sredy biznesa v obespechenii ustoychivogo razvitiya predprinimatel'stva v Rossii // Ekonomika ustoychivogo razvitiya. – 2012. – № 9.
2. Trufanov, S.A. Optimizatsiya struktury kadrovogo potentsiala predpriyatiya na osnove differentsirovannogo podkhoda s ispol'zovaniem matric kompetentsiy // Vestn. Rostovskogo gos. un-ta putey soobsheniya. – 2012. – № 3.
3. Uiddet, S. Rukovodstvo po kompetentsiyam / S. Uiddet, S. Kholiford; per. N. Drugovenko/ – M., 2008.
4. Semin, A.A. Institucionalizatsiya social'noy otvetstvennosti predprinimatel'stva v Rossii na osnove metodologii individualizma // TERRA ECONOMICUS. – 2012. – № 1-3. – T. 10.
5. Rossiyskiy soyuz proizvozhiteley sokov – oficial'niy sayt [Eh/r]. – R/d: <http://www.rsps.ru/information/analitics/>

Статья поступила в редакцию 06.07.14

УДК 330.341, 334

**Finashina S.A. THE DIRECTIONS AND FORMS OF INTENSIFICATION OF COMMERCIAL DEVELOPMENT OF INNOVATIONS.** The article presents the main results of the analysis and comprehension of integration of subjects of the innovation process. The form of quasi-integration is considered as a cluster. The pyramid of needs of businesses in deepening interaction is given.

**Key words:** competitiveness, integration, cluster, innovation process, commercial development of innovations.

**С.А. Финашина, ведущий специалист, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: s.finashina@gmail.com**

## НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ КОММЕРЧЕСКОГО ОСВОЕНИЯ НОВШЕСТВ

В статье представлены основные результаты изучения и осмысления интеграции субъектов инновационного процесса, рассмотрена такая форма квазиинтеграции как кластер. Приведена пирамида потребностей хозяйствующих субъектов в углублении взаимодействий, обусловившая выделение критериев оценки интеграционного потенциала кластера.

**Ключевые слова:** конкурентоспособность, интеграция, кластер, инновационный процесс, коммерческое освоение инноваций.

Путь создания конкурентных преимуществ в современной экономике существенно отличается от принятого в традиционной, предполагавшего доработку фундаментальных исследований до продуктов и технологий силами самих компаний в их структурных подразделениях. По некоторым оценкам, «для конкурентоспособности экономики в определенной степени более важной является способность эффективно использовать существующие знания, чем создавать новые» [1, с. 25]. Принято считать, что актуальная модель создания конкурентных преимуществ основывается на интенсивности взаимодействия множества разных участников процесса разработки, создания и коммерческого освоения новшеств, что определяет поиск форм и направлений ее усиления.

Проблема интеграции хозяйствующих субъектов в целях эффективного и инновационного развития находилась в фокусе и продолжает обращать на себя внимание как зарубежных, так и отечественных исследователей. Ей посвящены труды зарубежных и отечественных ученых, среди которых наибольший интерес представляют работы Р. Коуза, О.И. Уильямсона, Г.Б. Клейнера, В.Е. Дементьева, Г.П. Белякова, С.И. Рекорд, М.Ю. Шерешевой, В.П. Третьяка, О.В. Вагановой, К.Н. Румянцев. В условиях становления глобального сетевого уклада отдельный теоретический направление, представляющий интерес для интенсификации инновационного процесса, является «квазиинтеграция», сочетающая в себе признаки как интеграции, так и дезин-

теграции. Участники этих взаимодействий связаны, имея определенную степень контроля друг над другом, в то же время имеют деловые связи с иными организациями. Одной из современных форм квазиинтеграции является кластер.

Как правило, процессы интеграции объясняются с позиции теории транзакционных издержек и в случаях установления полного вертикального контроля над собственностью ее участников со стороны главной фирмы, и в случаях квазиинтеграции. Однако на основе мотивов интеграции предприятий, предложенных Г.П. Беляковым [2], можно расширить представления о причинах этого явления для юридически автономных организаций, выделив иерархию потребностей хозяйствующего субъекта, обуславливающих поиск интенсификации взаимодействий с другими контрагентами (рис. 1). В качестве способа удовлетворения этих потребностей стало популярным объединение в кластер: к настоящему времени в Российской Федерации подход в существенной мере используется в стратегиях социально-экономического развития территорий. Предпосылкой к преодолению раздробленности системы создания и внедрения инноваций становится интеграция ее субъектов на основе кластерного подхода, детерминирующая сокращение временного разрыва между фундаментальными исследованиями и практическим результатом, развитие субъектов малого наукоемкого бизнеса, участие вузов в создании НИОКР с коммерческим результатом и консалтинговой и коучинговой поддержке реализуемых проектов.

Для различных участников инновационного процесса вес обозначенных потребностей усиливается темпами технологического развития и устаревания созданных новшеств, глобальностью рынка интеллектуальной собственности, разрывами в российской цепочке внедрения знаний, как следствие, особыми требованиями к скорости протекания научно-исследовательских, производственных и сбытовых операций. Этот факт, а также понимание того, что эффективность инновационной деятельности подлечит оценке не только с точки зрения прибыльности, но и с учетом ряда показателей, характеризующих положительные эффекты в научно-технической, экономической и социальной сферах, определяют выделение критериев оценки интеграционного потенциала кластера.

Опираясь на отечественный накопленный опыт в области оценки эффективности инновационных кластеров и вузов (как важных участников), автором была предпринята попытка разработать методику оценки эффективности инновационного кластера (ИК), отражающую объективную картину диффузии инноваций и знаний, улучшения качества человеческого капитала как факторов экономического роста, и основывающуюся на предположении о том, что улучшение показателей научно-технического, инновационного, образовательного, экономического и кадрового потенциала свидетельствует о повышении эффективности инновационного кластера, появляющейся за счет объединения участников. Таким образом, в целях оценки рационально-

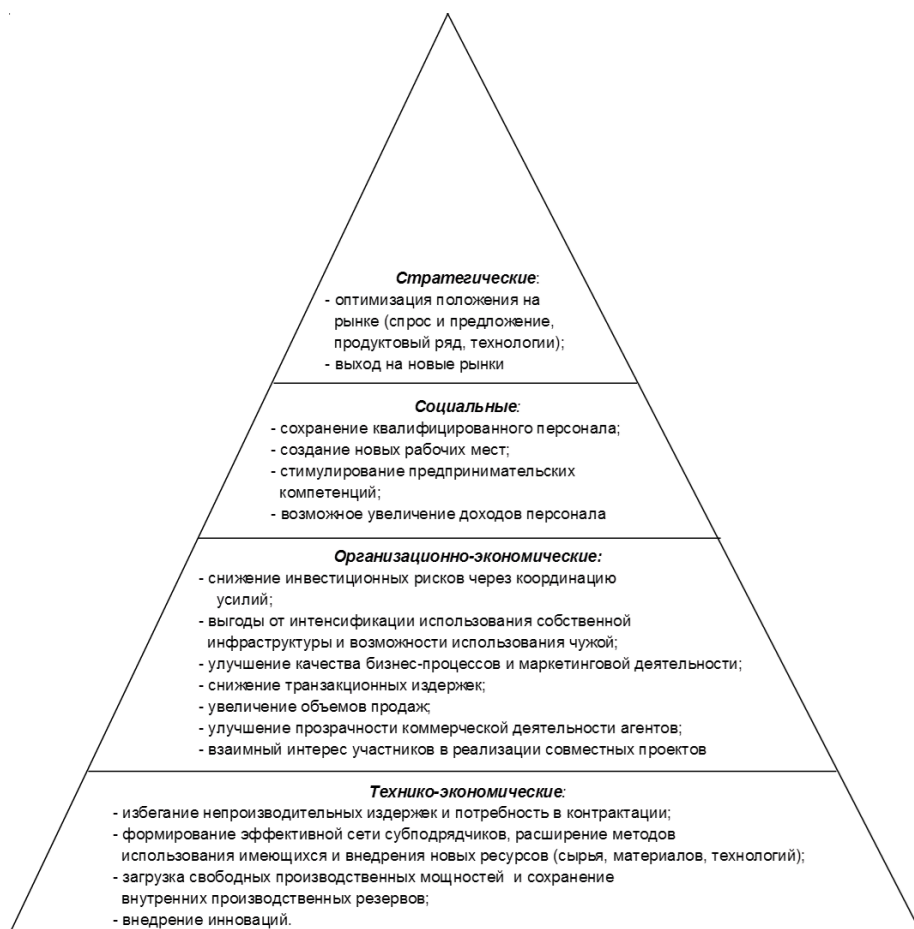


Рис. 1. Пирамида потребностей хозяйствующего субъекта в интеграции с другими контрагентами (Составлено автором)

Таблица 1

Схема мониторинга интеграционного потенциала инновационного кластера

Группа	Показатели
<i>Показатели научно-технического и инновационного потенциала</i>	Число зарегистрированных объектов интеллектуальной собственности. Число лицензионных договоров, заключенных между участниками ИК. Объем выполненных НИОКР. Объем инвестиций в развитие инновационной инфраструктуры ИК. Количество малых инновационных предприятий (МИП). Количество МИП с участием вузов к количеству их кафедр.
<i>Показатели образовательного потенциала</i>	Число работников организаций кластера, прошедших обучение по программам повышения квалификации и дополнительной подготовки. Число работников разных организаций кластера, прошедших совместное обучение за рубежом. Доля работников коммерческих организаций кластера среди обучающихся в вузах кластера. Доля работников коммерческих организаций кластера, являющихся преподавателями вузов и ссузов кластера. Доля представителей органов государственной власти, являющихся преподавателями вузов и ссузов кластера. Доля учебной нагрузки, приходящейся на представителей коммерческих организаций, органов государственной власти, государственных научных организаций кластера.
<i>Показатели экономического потенциала</i>	Увеличение доли инновационной продукции и услуг в структуре ВРП. Доходы всех организаций кластера от инновационной деятельности. Доходы от НИОКР, проведенных силами вузов. Доходы от деятельности вузовских МИП. Затраты на ИиР, выполняемые совместно с зарубежными партнерами. Доходы организаций кластера, полученные из средств грантов РФФИ, РГНФ, Президента, некоммерческих государственных фондов, зарегистрированных в РФ, в расчете на 1 занятого НИР. Доходы организаций ИК, полученные из федерального бюджета в рамках ФЦП, а также государственных контрактов с федеральными и региональными министерствами, в расчете на 1 занятого НИР.
<i>Показатели кадрового и социального потенциала</i>	Число занятых в кластере. Численность персонала организаций кластера, занятого НИР. Доля занятых в субъектах малого бизнеса. Доля работников малых предприятий – участников ИК, занимающихся инновационной деятельностью, от общего числа занятых. Число студентов и аспирантов, работающих в МИП. Число студентов образовательных организаций кластера, трудоустроенных у участников кластера. Уровень средней заработной платы в организациях-участниках кластера. Уровень средней заработной платы работников, занятых исследованиями и разработками в организациях-участниках кластера.

сти объединения в кластер и качества уже протекающих процессов интеграции на основе методических материалов по разработке программы развития инновационного территориального кластера, а также перечня критериев оценки эффективности деятельности высших учебных заведений разработаны методические материалы по мониторингу интеграционного потенциала ИК (таблица 1).

Комплексная оценка интеграционного потенциала инновационного кластера в динамике позволяет определить улучшение характеристик функционирования бизнес-структур разного уровня и учреждений образования и науки, объединенных в кластер.

К преимуществам предложенной схемы мониторинга можно отнести следующие:

- разработанная методика является информативной и основывается на комплексном подходе к оценке кластеров и отличается учетом научно-технического, инновационного, предпринимательского и образовательного направления;

- свойствами методики является простота и доступность, в оценке используются важнейшие показатели научно-технической, инновационной и образовательной деятельности;

- данные, используемые в мониторинге, получаются из разных источников и являются достоверными;

Проведение мониторинга интеграционного потенциала кластера позволяет оценить улучшение или ухудшение качества интеграции и выявлять «болевые точки» в функционировании инновационного кластера, а также резервы роста.

По итогам конкурсного отбора, проходившего в мае-июне 2012 г. в рамках деятельности Рабочей группы по развитию частно-государственного партнерства в инновационной сфере при Правительственной комиссии по высоким технологиям и инновациям, был определен перечень, в который вошли программы развития 25 территориальных кластеров, разделенный на две группы в соответствии со степенью разработки и критерием предоставления субсидий [3]. Обе группы поддерживаемых программ были представлены 19 субъектами Российской Федерации из 6

Таблица 2

Характерные черты и отличия моделей кластерной политики

Модель кластерной политики	Либеральная	Дирижистская
<i>География применения</i>	Великобритания, США, Канада, Австралия	Корея, Франция, Сингапур, Япония, Финляндия, Швеция
<i>Приоритеты</i>	Взращивание кластеров, изначально сформированных рынком	На государственном уровне выбирают отраслевые и региональные приоритеты и те кластеры, которые намерены развивать
<i>Отношение к развитию инфраструктуры</i>	Правительство обычно не финансирует создание инфраструктуры для кластеров	Специальное создание инфраструктуры для приоритетных кластеров
<i>Отношение к выбору региона создания кластера</i>	Стимулирование региональных властей, на которых лежит ответственность за кластер	Выбор региона создания кластера и определение объема финансирования

федеральных округов. Потенциал других территорий тоже может быть реализован посредством кластерного подхода. В случае кластерообразования государству принадлежит двойственная роль как субъекта интеграционных образований, так и субъекта институционального проектирования. Его роль в стимулировании образования кластеров оценивается экспертами различным образом: одна их часть считает эффективной «интеграцию сверху», другая – «интеграцию снизу». Принято выделять две основные модели, в рамках которых в отдельных странах осуществляется кластерная политика: либеральную и дирижистскую (табл. 2). Анализируя протекающие в России процессы, можно сказать о разнонаправленных тенденциях организации и функционирования деятельности объединений и невозможности однозначно охарактеризовать формирующуюся в стране модель ни как дирижистскую, ни как либеральную. Поскольку фирмами инновации воспринимаются как средства коммерческого успеха, а их отдача не всегда очевидна, для инновационной политики, реализуемой в российских условиях на региональном уровне, следует признать возможной так называемую «интеграцию сверху», перспективным включение кластерного подхода и выполнения органами власти субъекта РФ роли регулирующего института.

Посредством такого объединения различные контрагенты способны удовлетворить потребности в новых технологиях, идеях, товарах и услугах, в финансировании и поддержке, в обучении и обмене опытом, существенно сократить временной разрыв между исследованиями и их практической реализацией, преодолеть разрыв цепочки по внедрению новшеств, появившийся с 1990-х. Формирование и функционирование кластера, принимающие во внимание уникальность и специфику социально-экономической системы региона, – это часть системы повышения характеристик деятельности предпринимательских структур разного уровня, учреждений науки и образования с учетом их качественного своеобразия. На первых этапах координирую-

щая роль при этом все-таки должна быть у государства в лице региональных органов власти, финансирование деятельности исполнительной дирекции осуществляться на принципах государственно-частного партнерства, это послужит дополнительным стимулом активности организаций.

По некоторым оценкам в Российском Федерации создана база стратегических и программных документов по социально-экономическому и инновационному развитию государства, регионов, отраслей высокого качества, при этом не находящая своего должного исполнения. Одной из причин тому признается низкая ответственность представителей органов власти и бизнеса [4]. При рассмотрении кластерной инициативы необходимо осознавать, что кластер выступает инструментом интеграции ресурсов и потенциала разных организаций территории, снятия ограничений, оптимизации трансфертных цепочек, а не является самоцелью: эффективность применяемого подхода основывается на взаимном движении навстречу и доверии, исполнении обязательств и заинтересованности в коммерческом освоении инноваций.

Таким образом, формой интенсификации коммерческого освоения новшеств является квазиинтеграция участников инновационного процесса, реализуемая в рамках кластерного подхода. Удовлетворение выделяемых потребностей организаций в усилении взаимодействий основывается на возможности реализации полного инновационного цикла, оптимизации производственных и сбытовых цепочек, что определяет группы критериев оценки интеграционного потенциала кластера. В современных условиях российской экономики для стимулирования инновационной деятельности оправданно применение механизма «интеграции сверху» и выполнение региональными органами власти ролей субъекта институционального проектирования, по мере развития отношений в кластере ослабляющего свое воздействие.

#### Библиографический список

1. Вальтер, Ж. Конкурентоспособность: общий подход. – М., 2005.
2. Беляков, Г.П. Интеграция предприятий в инновационный кластер / Г.П. Беляков, Э.В. Степанова // Проблемы современной экономики. – 2011. – № 4.
3. Об итогах проведения конкурсного отбора программ развития территориальных кластеров на включение в проект Перечня пилотных программ развития инновационных территориальных кластеров, утверждаемый Правительством РФ [Э/р]. – Р/д: <http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations/politic/doc2012061>
4. Сессия Сбербанка России «Новая конкурентоспособность: альтернативы и перспективы» // ПМЭФ 2014 [Э/р]. – Р/д: <http://www.forumspb.com/ru/2014/sections/30/materials/229/sessions/763>

#### Bibliography

1. Valjter, Zh. Konkurentosposobnostj: obthijj podkhod. – M., 2005.
2. Belyakov, G.P. Integraciya predpriyatij v innovacionnij klaster / G.P. Belyakov, Eh.V. Stepanova // Problemih sovremennoj ehkonomiki. – 2011. – № 4.
3. Ob itogakh provedeniya konkursnogo otbora programm razvitiya territorialnihkh klasterov na vkluchenie v projekt Perechnya pilotnihkh programm razvitiya innovacionnihkh territorialnihkh klasterov, utverzhaemij Pravitelstvom RF [Eh/r]. – R/d: <http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations/politic/doc2012061>
4. Sessiya Sberbanka Rossii «Novaya konkurentosposobnostj: aljternativih i perspektivih» // PMEhF 2014 [Eh/r]. – R/d: <http://www.forumspb.com/ru/2014/sections/30/materials/229/sessions/763>

Статья поступила в редакцию 09.06.14

330.341.424+338.467.6

**Khairova S.M., Sekretova L.V., Khairov B.G. MARKETING APPROACH TO THE DEVELOPMENT IN THE LEISURE INDUSTRY INTERACTION BETWEEN POWER AND BUSINESS STRUCTURES.** In today's development towards knowledge economy an implementing marketing approach in the leisure industry organizations becomes particularly relevant. The article suggested for innovative development of the leisure industry shaping parity relations between the state and business structures.

**Key words:** leisure industry, marketing, interaction between business and government.

**С.М. Хаирова**, д-р эконом. наук, доц., зав. каф. «Управление качеством и сервис» ФГБОУ ВПО «Сибирская гос. автомобильно-дорожная академия (СибАДИ)», г. Омск, E-mail: [saida\\_hairova@mail.ru](mailto:saida_hairova@mail.ru);

**Л.В. Секретова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. «Социально-культурной деятельности» ФГБОУ ВПО «Омский гос. университет им. Ф.М. Достоевского», г. Омск, E-mail: [sekretova.l@mail.ru](mailto:sekretova.l@mail.ru);

**Б.Г. Хаиров**, канд. эконом. наук, зам. директора по НИР, доц. каф. «Финансы и кредит» Омского филиала ФГБОУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Омск, E-mail: [hairov@bk.ru](mailto:hairov@bk.ru)

## МАРКЕТИНГОВЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ИНДУСТРИИ ДОСУГА ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ВЛАСТНЫХ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ СТРУКТУР

В условиях современного развития в направлении экономики знаний особенно актуальным становится внедрение маркетингового подхода в организациях индустрии досуга. В статье предложено для инновационного развития индустрии досуга формирование паритетных отношений между государством и предпринимательскими структурами.

**Ключевые слова:** индустрия досуга, маркетинг, взаимодействие власти и бизнеса.

Появление и развитие индустрии досуга, которое обусловлено тенденциями глобализации, экономизации культуры, консумеризации форм культурно-досуговой деятельности, с одной стороны, и стремительным развитием творческих отраслей экономики, прежде всего в городах, с другой стороны, сегодня все больше детерминировано коммерциализацией досуга при сохранении функции формирования культуры личности и общества. Возникла масса предприятий в масштабах мелкого и среднего бизнеса: досуговые центры, тематические парки и пляжи, кино-театры, цирки, зверинцы, галереи, кафе, ночные клубы, фотостудии, студии раннего развития детей, боулинги, агентства по организации свадебных и юбилейных торжеств и т.д. Индивидуальные предприниматели, оказывающие разнообразные услуги по направлениям: отдых и развлечения, творческое и интеллектуальное развитие, поддержка хобби-деятельности, проведение праздничных и оздоровительных мероприятий, также реализуют различные виды и формы досуговой деятельности. Помимо этого предприятия торговли тоже начали активно развивать досуговый сектор. Сфера туризма буквально «пропитана» досуговой культурой и социально-культурными технологиями [1].

В условиях, когда сектор бюджетных государственных и муниципальных культурно-досуговых учреждений все более сужается вследствие увеличивающегося сектора коммерческих предприятий и услуг в инфраструктуре отечественного досуга, руководителям и специалистам социально-культурной сферы особое внимание необходимо уделить изучению и анализу деятельности предпринимательских структур, представленных в отрасли культуры и искусства.

Предпринимательские структуры – это наиболее массовая группа рыночных субъектов, определяющая стабильность общества, формирующая рыночную систему отношений и способствующая общественному прогрессу, вследствие чего государство объективно заинтересовано в развитии этого сектора экономики. Его развитие существенно влияет на экономический рост, на внедрение достижений научно-технического прогресса. Оно должно способствовать насыщению рынка товарами и услугами необходимого качества, расширению конкуренции и если оно продиктовано необходимостью удовлетворения вызовов внешней социальной среды, демократическими требованиями различных групп населения, необходимостью предоставления всеми признаваемых общественных благ.

Сущностные черты предпринимательства образуют его ядро. Логика дальнейшего анализа предпринимательства предполагает формулирование системы критериев, на основе которых производится оценка и классификация хозяйственных субъектов на предмет их принадлежности к данному сектору экономики. По этому поводу в отечественной литературе ведется дискуссия, однако ясно, что в качестве таких признаков выступают устойчивые, характерные черты предпринимательства. Систематизация этих критериев требует определенной основы, и таковой может выступить структура внутренней и внешней среды предпринимательских структур, характер их взаимосвязей [2].

Государство – необходимый элемент для предпринимательства, способствующий возрождению мощного потенциала отечественной промышленности и предприятий сервиса, что является неотъемлемым условием подъема экономики страны и обеспечения экономической безопасности. Экономическая безопасность определяет возможность эффективного функционирования предприятий всех отраслей, возможность выпуска ими новой, конкурентоспособной продукции и услуг [2].

Важная функция государства заключается в выработке и обеспечении реализации национальных приоритетов, в том числе в социально-экономической и социально-культурной

сферах. В числе данных приоритетов можно выделить наиболее важные.

Во-первых, это дальнейшая стабилизация экономического роста, выработка сбалансированной макроэкономической политики с целью достижения устойчивого развития с учетом экологических и социальных требований. Во-вторых, содействие росту производительности труда через осуществление инновационной политики, прежде всего по ускоренному развитию научно-технического прогресса и поддержки информационных технологий. В-третьих, всемерное содействие развитию образования и повышению квалификации рабочей силы, усилению его влияния на экономический рост и уровень жизни. В-четвертых, обеспечение социальной функции государства через оптимизацию программ в сфере пенсионного и медицинского страхования и вспомоществования, поддержка семейных ценностей. В-пятых, реализация позитивного эффекта от глобализации экономики. В-шестых, улучшение окружающей природной среды, совершенствование экологических регуляторов, выработка соответствующей политики в связи с изменениями мирового климата.

Существующие мировые тенденции развития экономики, предполагают новый этап развития предпринимательства, где оно является деятельностью, на основе сотрудничества и взаимовыгодных отношений с государством, партнером по бизнесу, покупателем.

Предприниматель, таким образом, для достижения поставленной цели заинтересован в формировании и развитии долгосрочных взаимовыгодных отношений в процессе взаимодействия компании с государством, партнером по бизнесу, потребителем и обществом.

Обосновывая необходимость государственного регулирования предпринимательской деятельности, Ф. Котлер указывает три основные причины:

- необходимость защитить организации друг от друга;
- необходимость защиты потребителей от недобросовестной деловой практики;
- необходимость защиты высших интересов общества от разнузданности предпринимателей [3, с. 130].

Объективной необходимостью становится формирование паритетных отношений между предпринимательством и государством, что вызвано особенностями современного этапа развития мировой и отечественной экономики: глобализацией хозяйственных систем, возрастающей открытостью рынков, ограниченностью ресурсов, внедрением информационных технологий. Данные обстоятельства создают предпосылки и одновременно требуют качественно нового уровня адаптации предпринимательства к быстрым изменениям рынка. Именно становление отношений сотрудничества способствуют активизации потенциала бизнеса, его встраиванию в конкурентную среду, как путем реализации стратегий интеграции, так и путем формирования предпринимательских сетей. Государство и предпринимательство как партнеры понимают, что экономика в данный момент не может обойтись без них в решении совместных вопросов, которые возникают из текущей практики экономической и общественной жизни.

В 2014 году, объявленном в России Годом культуры, нельзя не сказать еще об одном приоритете – приоритете культуры. Выступая 2 октября 2013 г. на заседании Совета по культуре и искусству, В.В. Путин подчеркнул необходимость «осмысленной государственной культурной политики, о том, что нужны четкие принципы и четкие ориентиры, которые обеспечат культуре роль определяющего, а не периферийного фактора развития страны и общества, человеческого капитала». Президент РФ отмечал, что «формирование культурной политики должно идти

в тесном взаимодействии власти и общества. Как ни хороши будут идеи, они не реализуются без поддержки людей. В процессе должны быть вовлечены не только собственники деятельности культуры, но и неправительственные организации, бизнес-сообщества, меценаты и, конечно, учёные и экономисты, культурологи и историки, политологи. Нельзя замыкаться в консерватизме, опираясь на своё богатейшее наследие. Нам обязательно нужно идти вперёд, формировать современные культурные стандарты, усваивать новый опыт, в том числе, разумеется, и мировой опыт» [4].

Различные теоретико-методологические аспекты развития социально-культурных технологий в индустрии досуга, а также его историко-аксиологические основы нашли отражение в трудах Е.М. Акулич, М.А. Ариарского, М.Э. Вильчинской-Бутенко, С.В. Герасимова, В.А. Есакова, А.Д. Жаркова, Т.Е. Лохиной, В.В. Медведев, В.Е. Новаторова, Г.Н. Новиковой, Г.В. Олениной, В.В. Туева, Г.Л. Тульчинского, Т.Т. Фисюк, Н.А. Хренова, Н.Н. Ярошенко и др. Тем не менее, многие аспекты особенностей реализации социально-культурных технологий в условиях предприятий индустрии досуга, использование рыночных инструментов в их деятельности, в том числе маркетингового подхода во взаимосвязи с развитием взаимодействия властных и предпринимательских структур рассмотрены не в полной мере.

Слово «индустрия» происходит от латинского «industria», что означает «деятельность». Заметим сразу, что досуг также имеет деятельностную составляющую. В различных словарях отмечается и такое значение латинского корня «industria», как «усердие». Название «индустрия» чаще всего относят к промышленности или отрасли производства, охватывающей переработку сырья, разработку недр, создание средств производства и предметов потребления. В случае отнесения понятия «индустрия» к социально-культурной сфере, к досугу, в частности, требует углубленного рассмотрения вопрос о воспитательных и развивающих функциях, результатах деятельности предприятий и организаций в сфере индустрии досуга, о возможном введении требования «социально-культурной ответственности», прежде всего, организаторов детского и молодежного досуга.

Проблема состоит в том, что при всей внешней привлекательности и технической оснащенности предлагаемых коммерческими предприятиями услуг, их воспитательная сторона чаще всего остается без должного внимания, а потому яркие и увлекательные досуговые программы, за которые потребитель готов платить немалые суммы, часто не только оказываются ценностно бессодержательными, но порой имеют антиличностный, антисоциальный эффект. Критерии же и показатели причинения социального вреда (или пользы) применительно к досуговой деятельности и к «продукту индустрии досуга» выработать очень трудно.

Важный компонент индустрии досуга – это творческие индустрии (при этом не стоит забывать, что творческие индустрии существуют и могут развиваться не только в сфере досуга, но и в других сферах). Согласно официальному определению творческих индустрий, принятому департаментом культуры, СМИ и спорта правительства Великобритании, творческие индустрии – это деятельность, в основе которой лежит индивидуальное творческое начало, навыки или талант, и которая может создавать добавленную стоимость и рабочие места путем производства и эксплуатации интеллектуальной собственности. В конкретный перечень видов такой деятельности входят реклама, художественный и антикварный рынок, ремесла, дизайн, мода, производство кино- и видеопроизведений, программирование, в том числе, создание развлекательных интерактивных программ и компьютерных игр, музыка, исполнительские искусства, издательское дело, теле -, радио -, и интернет-вещание. Большая часть из перечисленного – сфера профессиональной или непрофессиональной социально-культурной деятельности, т.е. досуга [5].

По мнению В.А. Есакова, развитие творческих индустрий в России – это стратегическая установка на развитие в стране постиндустриального общества. Специалист постиндустриального общества – работник экономики знания. При этом культура является одним из основных структурообразующих элементов инновационной экономики. Без развития и модернизации культуры экономика знания, а шире – вся современная экономика, становится малоэффективной. Важнейшее свойство культуры – обеспечение способности общества к соответствию требованиям времени и конкретной исторической ситуации [6, с. 9].

В инновационной деятельности объектами являются: инновационные программы и проекты; новые знания и интеллектуальные продукты; производственное оснащение и процессы; инфраструктура производства; организационно-технические решения производственного, административного, коммерческого или иного характера, существенным образом улучшающие структуру и качество производства и социальной сферы; сырьевые ресурсы, средства их добычи и переработки; товарная продукция; механизмы формирования потребительского рынка и сбыта товарной продукции. Особенно актуальными для инновационного развития предприятий индустрии досуга являются организационно-управленческие инновации, которые приводят к совершенствованию традиционных принципов, процедур и методов руководства или устоявшихся организационных форм, с последующей заменой всей системы управления. Инновационное развитие – это процесс, формирующий необходимость перемен; включающий создание и распространение инноваций через инновационный потенциал предпринимателей-инноваторов, обусловленный внутренними и внешними факторами, приводящий к созданию нововведений через структурные изменения, реинжиниринг бизнеса и знаний и применение прогрессивных методов управления. Препятствием для инновационного развития является пассивность руководства, неподготовленность персонала к принятию инновационных решений, отсутствие эффективной системы управления инновациями на предприятии. Следовательно, для успешного инновационного развития предприятия необходимо интегрировать усилия, ресурсы, знания из различных областей, опыт практической деятельности, методы и инструменты управления и многое другое, необходимое для достижения поставленных целей [7].

Р. Акофф формулирует три типа ориентиров, к которым стремится любая организация: задачи, решение которых предполагается в рамках планируемого периода (можно точнее говорить о бюджетном периоде); цели, достижение которых предполагается за рамками данного планируемого (бюджетного) периода; идеалы, достижение которых в принципе невозможно, но ориентация на них в значительной мере определяет как конкурентную стратегию, так и корпоративную миссию фирмы [8].

При выборе стратегии развития организациям и предприятиям, в том числе российским, необходимо упорядочить сам процесс выбора и внедрения необходимых концепций маркетинга. Маркетинг, ориентируясь на платежеспособный спрос профилирующих, для данного изготовителя продукции и услуг определенной цены и качества, дает установку, что необходимо производить и поставлять для продажи на тот или иной рынок, т.е. формирует систему целей производителя товаров и услуг. При сужении платежеспособного спроса и усилении диктатуры потребителей существенно возрастают требования как к более выгодному для них соотношению качества и цены, так и к самим условиям поставки продукции и услуг. Сохранить в этих условиях конкурентоспособность можно, только взяв на вооружение концепции маркетинга, обеспечивающие удовлетворение запросов и нужд потребителей как в части связки качества и цены, так и в части более высоких требований к режиму поставки. Как отмечает Д.Т. Новиков: «Маркетинг формирует систему целеполаганий и задач предпринимательских структур, опираясь на ресурсное обеспечение и потенциальные резервы своих микрологистических систем (МТО, сбыта, складского и транспортного хозяйств, торгово-посреднической сети и др.), а логистика выступает средством для реализации целей и задач маркетинговой политики фирм» [9].

Успешное развитие индустрии досуга, на наш взгляд, возможно при отказе от традиционных структур управления и внедрении современных, наибольшим образом отвечающим требованиям инновационной экономики – переход к сетевым и виртуальным организациям при скорейшем внедрении концепции маркетинга взаимодействия в условиях взаимодействия власти и бизнеса как необходимом условии внешней среды организации досуга.

Вывод очевиден, нельзя внедрять современные концепции маркетинга в организациях для этого неподготовленных, т.е. с неадаптивной структурой и устаревшими принципами деятельности, которые не смогли или не захотели внедрить маркетинговый подход в управление. Действительно, реализация научно-обоснованных принципов формирования стабильных партнерских отношений, маркетинга взаимодействия и интегрированной

логистики позволяет получать все преимущества от долгосрочного сотрудничества, гибко и оперативно решать все возникающие проблемы, осуществлять совместные действия по улучшению качества обслуживания и уровня удовлетворенности потребителей [10, с. 139-140].

Таким образом, выбирая определенную модель, необходимо использовать правильные инструменты управления качеством, маркетингом, логистикой. Главным рычагом должно быть получение перспектив при выборе креативных решений для внедрения инноваций не только в производстве, но и в управлении, что позволит перейти к «новой» экономике – экономике знаний.

Поэтому, взаимодействие предпринимательских структур и органов государственной власти необходимо рассмотреть как составляющую общих тенденций экономического развития, что предполагает деление периода становления полноценного многостороннего взаимодействия на два этапа:

1. Переходный: отсутствие у участников эффективных управленческих и организационно-экономических механизмов реагирования на изменения внешней и внутренней среды не позволяют каждому в отдельности выступить в качестве полноценного участника взаимодействия. Проблемы государства решаются предпринимательством (данный подход уже был реализован в период становления рыночных отношений в России в 90-х годах прошлого столетия). Проблемы предпринимательства решаются государством (когда частные финансовые структуры не способны реализовать инфраструктурные проекты необходимые для развития отрасли).

2. Цивилизованный: участники готовы осуществлять реальное взаимодействие. Добровольные и основанные на сотрудничестве взаимоотношения между различными субъектами, как представляющими государство, так и не связанными с ним, при которых все участники договариваются совместными усилиями добиваться общей цели или выполнять конкретную задачу и сообща преодолевать неблагоприятные факторы, нести общую ответственность, предоставлять на взаимной основе ресурсы и знания и пользоваться достигнутыми результатами.

В настоящее время проявление первого этапа характеризуется направлениями крупных капитальных вложений на нейтрализацию негативных внешних и внутренних воздействий. Второй этап подразумевает видоизменение конкурентных отношений в направлении интеграции с целью повышения рыночной определенности, что является ключевым фактором, объясняющим появление частно-государственного взаимодействия [11].

Исследование становления и развития частно-государственного взаимодействия в России на федеральном и региональном уровнях позволяет утверждать, что это наиболее приемлемая форма для переходного этапа сотрудничества предпринимательских и властных структур. Развитие основ частно-государственного взаимодействия осуществляется во взаимосвязи с эволюцией концепций маркетинга, логистики и их принципов, формировавшихся в странах с рыночной экономикой в течение весьма длительного времени. Взаимодействие предпринимательских структур и органов государственной власти – необходимая составляющая общих тенденций экономического развития.

Таким образом, неизбежный в рыночных условиях процесс развития индустрии досуга, как системы производственных и непроизводственных отраслей, удовлетворяющих, с одной стороны, потребности различных групп населения в отдыхе, развлечении, удовольствии и пр., а, с другой стороны, приносящей немалую долю дохода, необходимо направлять и координировать государством. Государство, на наш взгляд, необходимо рассматривать в этой связи, как гаранта стабильности, как заказчика и эксперта социально значимых культурных стандартов человека сегодняшнего и завтрашнего дня. В столь непростой и деликатной сфере – сфере досуга – тем не менее, можно и должно искать маркетинговые подходы, отвечающие как интересам предпринимателей, так и требованиям социальной ответственности за качество предлагаемых (к сожалению, порой, навязываемых) населению досуговых продуктов и услуг. Полагая, взаимный поиск, диалог и нахождение механизмов взаимодействия между властными и предпринимательскими структурами позволит решить эту двуединую задачу.

#### Библиографический список

1. Секретова, Л.В. Индустрия досуга как современный социально-культурный феномен: сущность, проблемы, и факторы развития // Развитие досуговых индустрий: материалы Всероссийского научно-практического семинара с международным участием, науч. ред., ред.-сост. Л.В. Секретова. – Омск, 2013.
2. Хаирова, С.М. Организация предпринимательской деятельности: учеб. пособ. / С.М. Хаирова, И.С. Метелев, Б.Г. Хаиров. – Омск, 2012.
3. Котлер, Ф... Smart Cat. Ru/ Financial Management.
4. Путин, В.В. Речь на Заседании Совета по культуре и искусству 2 октября 2013 года, 19:30, Москва, Кремль [Э/р]. – Р/д: <http://www.kremlin.ru/news/19353>
5. Гнедовский, М. Творческие индустрии: политический вызов для России // Отечественные записки. – 2005. – № 4(24) [Э/р]. – Р/д: <http://www.strana-oz.ru/2005/4/tvorcheskie-industrii-politicheskiy-vyzov-dlya-rossii>.
6. Есаков, В.А. Управление культурой в условиях мегаполиса: автореф. дис. ... д-ра культурологии. – М., 2008.
7. Рябова, Н.Ю. Инновационное развитие российской экономики // Вестник Омского университета. – Омск. – 2010. – № 1. – Сер.: Экономика.
8. Акофф, Р. Планирование будущего корпорации/ пр. с англ.; общ. ред. и предисл. д-р. эконом. наук В.И. Данилова-Данильяна. – М., 1985.
9. Новиков, Д.Т. Логистические системы: их значение и эффективность / Д.Т. Новиков, А.П. Гарнов // Логистика и бизнес / под ред. Л.Б. Миротина. – М., 1997.
10. Хаирова, С.М. Маркетинговое и логистическое обеспечение услуг транспортно-экспедиционных организаций региона // Вестник СибаДИ. – 2012. – № 2(24).
11. Хаиров, Б.Г. Формирование взаимодействия предпринимательских и властных структур: монография. – Омск, 2010.

#### Bibliography

1. Sekretova, L.V. Industriya dosuga kak sovremenniy socialjno-kulturniy fenomen: suthnostj, problemih, i faktorih razvitiya // Razvitie dosugovihkh industrij: materialih Vserossiyskogo nauchno-prakticheskogo seminar s mezhdunarodnihm uchastiem, nauch. red., red.-sost. L.V. Sekretova. – Omsk, 2013.
2. Khairova, S.M. Organizaciya predprinimatel'skoj deyatel'nosti: ucheb. posob. / S.M. Khairova, I.S. Metelev, B.G. Khairov. – Omsk, 2012.
3. Kotler, F... Smart Cat. Ru/ Financial Management.
4. Putin, V.V. Rechj na Zasedanii Soveta po kul'ture i iskusstvu 2 oktyabrya 2013 goda, 19:30, Moskva, Kremlj [Eh/r]. – R/d: <http://www.kremlin.ru/news/19353>
5. Gnedovskij, M. Tvorcheskie industrii: politicheskij vihzov dlya Rossii // Otechestvennihe zapiski. – 2005. – № 4(24) [Eh/r]. – R/d: <http://www.strana-oz.ru/2005/4/tvorcheskie-industrii-politicheskiy-vyzov-dlya-rossii>.
6. Esakov, V.A. Upravlenie kul'turoj v usloviyakh megapolisa: avtoref. dis. ... d-ra kul'turologii. – M., 2008.
7. Ryabova, N.Yu. Innovacionnoe razvitie rossijskoj ehkonomiki // Vestnik Omskogo universiteta. – Omsk. – 2010. – № 1. – Ser.: Ehkonomika.
8. Akoff, R. Planirovanie buduthego korporacii/ pr. s angl.; obth. red. i predisl. d-r. ehkonom. nauk V.I. Danilova-Danilijana. – M., 1985.
9. Novikov, D.T. Logisticheskie sistemih: ikh znachenie i ehffektivnostj / D.T. Novikov, A.P. Garnov // Logistika i biznes / pod red. L.B. Mirotina. – M., 1997.
10. Khairova, S.M. Marketingovoe i logisticheskoe obespechenie uslug transportno-ehkspedicijnykh organizacij regiona // Vestnik SibADI. – 2012. – № 2(24).
11. Khairov, B.G. Formirovanie vzaimodejstviya predprinimatel'skikh i vlastnikh struktur: monografiya. – Omsk, 2010.

Статья поступила в редакцию 25.05.14



УДК 332.025.1

**Yartsev Yu.V. ON THE DISPOSAL OF ORGANIZATION IN THE CONURBATIONS.** The article discusses a mechanism to organize and optimize sanitation conurbations. The author substantiates the need for a systematic approach to the upgrading scheme of the sanitation and proposes the introduction of an integrated approach, based on a combination of the domestic and foreign experience of waste management in the sphere. Particular attention is paid to the role of separate collection of waste at source.

**Key words:** municipal solid waste, sanitation, urban agglomeration, the optimization of waste management in the sphere.

**Ю.В. Ярцев, Правительство Омской области, Министерство природных ресурсов,  
г. Омск, E-mail: 22yuv@mail.ru**

## **К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САНИТАРНОЙ ОЧИСТКИ В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОЙ АГЛОМЕРАЦИИ**

В статье рассматривается механизм организации и оптимизации санитарной очистки городских агломераций.

**Ключевые слова:** твердые бытовые отходы, санитарная очистка, городская агломерация, оптимизация управления сферой отходов.

Современная организация санитарной очистки крупных муниципальных образований, каковыми являются городские агломерации, от твердых бытовых отходов (ТБО) построена на разделении функций первичного сбора в местах образования ТБО (контейнеры в жилых зданиях и офисных помещениях), транспортировке содержимого контейнеров и размещении собранных ТБО на полигонах. Иными словами, сфера ответственности жилищно-коммунальных служб ограничивается территорией, относящейся к ведению эксплуатирующей или управляющей компании. Сфера ответственности транспортирующих организаций ограничена содержанием мусоровозов. Сфера ответственности владельца полигона, соответственно, — границами полигона. Схема управления санитарной очисткой городских агломераций основывается на сборах платежей, которые осуществляют собственники жилых, офисных и производственных площадей. Средства аккумулируются управляющими компаниями, которые в свою очередь привлекают транспортные компании, специализирующиеся на вывозе ТБО. Далее, специализированные транспортные компании доставляют и размещают собранные ТБО на полигоны, с которыми заключены договоры. При этом следует отметить, что в этой схеме функции (государственного) регулирования сводятся к установлению тарифов на захоронение (размещение) ТБО, а также в части земельных отношений с собственниками полигонов. При этом нередко полигоны являются частично или полностью собственностью муниципальных образований. Каждый участник схемы — управляющая компания, транспортная компания, владелец или операторы полигона — стремится сократить издержки, что приводит к снижению качества услуг по санитарной очистке муниципальных образований.

Такое положение вещей препятствует формированию эффективной системы управления сферой обращения ТБО: во-первых, снижается качество санитарной очистки муниципальных образований; во-вторых, затрудняется реализация перспективных проектов, основанных на раздельном сборе ТБО и направленных на извлечение максимально возможных объемов вторичных ресурсов.

Повысить эффективность управления сферой обращения ТБО, с нашей точки зрения, можно, решив следующие задачи:

- 1) интенсифицировать процесс внедрения практики раздельного сбора ТБО в месте их образования, то есть непосредственно у собственников жилых, офисных и производственных площадей;
- 2) провести научно-практические исследования с целью изучения компонентного и долевого состава ТБО, формирующихся в данном муниципальном образовании;
- 3) пересмотреть и изменить схему движения финансовых потоков; в частности представляется целесообразным объединение всех производственных участков, задействованных в санитарной очистке муниципальных образований в одно предприятие.

Рассмотрим каждую задачу чуть более подробно.

1. Внедрение практики раздельного сбора отходов должно базироваться на коммерческой выгоде для участников этого

процесса. Так, собственникам жилых, офисных и производственных площадей должна быть обеспечена возможность сдачи вторичных ресурсов, до их попадания в контейнер. Проблема эффективного управления отходами возникла давно и в 60-70-х годах в нашей стране велась масштабная работа по изучению и апробации наиболее эффективных методов раздельного сбора ТБО.

В коллективном труде «Прогрессивные методы сбора вторичного сырья от населения» [1, с. 5] анализу подверглась система заготовки вторичного сырья через коммунальные службы, то есть фактически от места образования ТБО. Среди механизмов сбора вторичного сырья одним из наиболее эффективных представляется организация специализированных точек сбора ТБО. Целесообразность этого подхода подтверждалась системными социально-экономическими эффектами и практикой ответственного хозяйствования: достаточно сказать, что существовавшая до начала 90-х годов система заготовки, например, черных металлов обеспечивала выплавку металлургическими предприятиями более трети стали [2, с. 38; 3, с. 12], в целлюлозно-бумажной промышленности четверть сырья составляла собираемая в стране макулатура [3, с. 12].

Такой подход позволяет обеспечить профильные предприятия достаточными объемами качественного вторичного сырья, минуя стадию мусоросортировочных заводов, что, с одной стороны, существенно сокращает расходы на капитальное строительство, а с другой, — имеет выраженный мультипликативный эффект (рабочие места, повышение платежеспособности населения, повышение экологической культуры и проч.). Следует отметить, что зарубежная практика раздельного сбора отходов зачастую ограничивается установкой специализированных контейнеров с дальнейшей их транспортировкой к местам масштабной сортировки.

2. Проведение научно-практических исследований (и дальнейший регулярный мониторинг) позволяют оценить объемы вторичных ресурсов и выбрать место их переработки: в исследуемом муниципальном образовании или же это станет объектом межмуниципального и/или межрегионального сотрудничества. Переработка вторичных ресурсов непосредственно в регионе позволяет организовать производство потребительских изделий и/или полуфабрикатов в местах образования достаточных объемов ТБО (с учетом динамики их накопления). Такие возможности могут быть использованы в контексте решения задач новой индустриализации: создание рабочих мест, формирование промышленных комплексов и кластеров, преодоление технологической и импортной зависимости, а также задач сохранения природных ресурсов.

3. Предлагаемое изменение схемы движения финансовых потоков предполагает, как отмечено выше, объединение всех производственных участков, задействованных в санитарной очистке муниципальных образований в одно предприятие, — от контейнера до полигона. Наиболее актуальными здесь являются



вопросы администрирования сбора платежей, так как крупной компании в этой ситуации предстоит, вместо заключения договора с управляющей компанией, фактически заключить аналогичные договоры фактически с каждым собственником жилых, офисных или производственных площадей.

Например, в г.Барнауле действует ОАО «Эко-Комплекс», учредителем которого является муниципалитет. Предприятие не только владеет полигоном, но и осуществляет услуги по вывозу ТБО от контейнерных площадок до мест складирования [4]. Вопрос администрирования платежей здесь также проработан: уже много лет в г.Барнауле действует единая платежная электронная «Система «Город»», позволяющая автоматизировать выставление и оплату счетов, что существенно облегчает задачи и производителя услуг ЖКХ, включая услуги по санитарной очистке (сбор, вывоз и утилизация ТБО), и их потребителя.

Однако задачи, подлежащие решению в случае внедрения предлагаемых мероприятий, заключаются, разумеется, не только в администрировании сбора платежей. Так, актуальными станут организационные вопросы, такие как: оплата мест размещения контейнеров, которые в случае реализации предлагаемой схемы перейдут в ведение комплексного предприятия, а также оплата работников жилищно-коммунальных хозяйств, осуществляющих подготовку контейнеров к разгрузке и их установку (возврат) в места сбора отходов. Другая проблема, которую следует решить до начала внедрения предлагаемых мероприятий, заключается в необходимости оптимизации санитарной очистки в частном секторе (например, путем создания публичных контейнерных площадок, как в многоквартирных домах). Не менее важным является решение задач размещения и логистики для пунктов приема вторичных ресурсов.

Здесь следует отметить, что в зарубежной практике при формировании и оптимизации сферы управления отходами столкнулись с рядом барьеров, препятствовавших формированию рынков вторичного сырья. Ключевыми препятствиями были информационно-организационные: доступ к информации о наличии и объемах вторичных ресурсов, о технологиях, о спросе (реальном и потенциальном) на товары и услуги, производимые с использованием вторичных ресурсов, а также — отсутствие финансовых механизмов, способствующих (поощряющих) совершенствованию системы обращения с твердыми муниципальными отходами (и в части их сортировки, и в части их переработки, и в части сферы оборота вторичных ресурсов) [5, с. 188-189].

Преодоление этих барьеров осуществлялось при активнейшем участии государственных структур. Среди информационных мероприятий нужно отметить создание информационных центров, аккумулирующих необходимую информацию и предоставляющих ее на льготных условиях (нередко — бесплатно). Среди организационных мероприятий выделяется активное применение системы госзаказа (приоритет имели товары и услуги, произведенные с использованием вторичных ресурсов), а также использование механизмов частно-государственного партнерства в сфере управления отходами и сопряженных отраслях [5, с. 193-195].

Таким образом, можно сказать, что в процессе формирования системного подхода соответствующие управленческие структуры муниципалитетов (и в частности городских агломераций) имеют все возможности взять на себя принятие решений, способствующих снятию этих барьеров и переходу к повышению эффективности управления сферой обращения отходов. Тем более что подобные решения требуют в первую очередь организационных и координационных мероприятий.

#### Библиографический список

1. Захаров, А.М. Прогрессивные методы сбора вторичного сырья от населения // А.М. Захаров, Б.А. Мелютин, Л.В. Харламов, В.С. Фридланд, А.К. Голубин. — М.: Государственный комитет Совета Министров СССР по материально-техническому снабжению, ЦНИИТЭИМС, 1980 [Э/р]. — Р/д: <http://www.recyclers.ru/uploads/library/collecting.pdf>
2. Думнов, А.Д. Учет отходов: прорыв или движение по кругу // Вопросы статистики. — 2004. — № 1.
3. Пирогов, Н.Л. Вторичные ресурсы: эффективность, опыт, перспективы // Н.Л. Пирогов, С.П. Сушон, А.Г. Завалко. — М., 1987.
4. Эко-Комплекс. Официальный сайт предприятия [Э/р]. — Р/д: <http://www.eco-komplex.ru/#1-c19pb>
5. Ларионов, Г.В. Экономические проблемы утилизации твердых промышленных и бытовых отходов больших городов. — М., 2011.

#### Bibliography

1. Zakharov, A.M. Progressivniye metodih sbora vtorichnogo siriya ot naseleniya // A.M. Zakharov, B.A. Melyutin, L.V. Kharlamov, V.S. Fridland, A.K. Golubin. — M.: Gosudarstvenniy komitet Soveta Ministrov SSSR po materialno-tekhnicheskomu snabzheniyu, CNIITEhIMS, 1980 [Eh/r]. — R/d: <http://www.recyclers.ru/uploads/library/collecting.pdf>
2. Dumnov, A.D. Uchet otkhodov: proriyv ili dvizhenie po krugu // Voprosih statistiki. — 2004. — № 1.
3. Pirogov, N.L. Vtorichniye resursih: ehffektivnostj, opit, perspektivih // N.L. Pirogov, S.P. Sushon, A.G. Zavalko. — M., 1987.
4. Ehko-Kompleks. Oficialjniy sayt predpriyatiya [Eh/r]. — R/d: <http://www.eco-komplex.ru/#1-c19pb>
5. Larionov, G.V. Ehkonomicheskie problemih utilizacii tverdhikh promishlennihkh i bihtovihkh otkhodov bolshikh gorodov. — M., 2011.

*Статья поступила в редакцию 12.06.14*

УДК 338.46

#### *Starodubtseva V.S. ECONOMIC PROBLEM TO CHARITIES AND SPONSORSHIP IN SPHERE OF THE SERVICES.*

The Article is dedicated to study of the economic problems when rendering charitable and спонсорской help. The Author are defined value to charities and sponsorship, are revealed defect modern domestic legislation in given to sphere and influence of the human factor of the direct influence of the official on realization of the realization of the process to charities and sponsorship. The Directions of the improvement legislation, increasing of the requirements to official, as representative state (the municipality) are considered as ways of the decision of the economic problems to charities and sponsorship in sphere of the services.

**Key words:** charity and sponsorship in sphere of the services, social sphere, economic problems, human factor, state (the municipality), official.

**В.С. Стародубцева**, канд. эконом. наук, практикующий экономист,  
г. Горно-Алтайск, E-mail: [radostvera@mail.ru](mailto:radostvera@mail.ru)

## ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ И СПОНСОРСТВА В СФЕРЕ УСЛУГ

Статья посвящена исследованию экономических проблем при оказании благотворительной и спонсорской помощи. Автором определяются значимость благотворительности и спонсорства, выявляются недостатки современного отечественного законодательства в данной сфере и влияние человеческого фактора непосредственного влияния чиновника на реализацию осуществления процесса благотворительности и спонсорства.

Направления совершенствования законодательства, повышение требований к чиновникам, как представителям государства (муниципалитетов) рассматриваются в качестве путей решения экономических проблем благотворительности и спонсорства в сфере услуг.

**Ключевые слова:** **благотворительность и спонсорство в сфере услуг, социальная сфера, экономические проблемы, человеческий фактор, государство (муниципалитет), чиновник.**

На протяжении длительного периода становления и развития России неоспоримым является факт оказания безвозмездной помощи в сфере социальных услуг для малоимущей и неимущей части населения, а также соответствующих некоммерческих организаций и учреждений в виде благотворительности и спонсорства.

В современных условиях становления и совершенствования государственной системы социального обеспечения нуждающихся в ней граждан повышается актуальность оказания адресной благотворительной и спонсорской помощи.

Значимость, экономическая сущность, общие и отличительные признаки, проблемы оказания благотворительности и спонсорства находят отражение в научных работах таких исследователей, как Б.И. Антонов [1], С.В. Буданцева [2], Н.Г. Щитова [3] и других ученых. Специфическим отличием спонсорства от благотворительности, как бескорыстной помощи, является, как правило, проявление личной инициативы коммерческих структур при оказании безвозмездной помощи незащищенным группам населения и учреждениям социальной сферы, рассчитывающих вместе с этим на прямую или косвенную выгоду, как часть рекламной или маркетинговой компании.

Автор поддерживает точку зрения вышеперечисленных исследователей в том, что в настоящее время сохраняется несовершенство правовой базы [4; 5; 6; 7] и нормативных регламентов, как на уровне государства, так и на уровне муниципалитетов и локальных актов организаций и учреждений социальной сферы.

Более того, действующее законодательство на всех уровнях законодательной и исполнительной власти осложняет экономическое состояние большей части благотворителей и спонсоров в виде налоговых рисков, затрудняет их взаимодействие с представителями государства (муниципалитетов) в ходе практической реализации благотворительных и спонсорских проек-

тов. Так, если пунктом 4 статьи 41 Бюджетного кодекса РФ предусмотрена возможность формирования доходов в виде безвозмездные поступления от физических и юридических лиц, то при разработке локальных планов финансово-хозяйственной деятельности бюджетных учреждений в сфере оказания социальных услуг в составе доходов такой потенциальный вид дохода отсутствует. Это означает наличие человеческого фактора, так как для чиновников соответствующего ведомства отсутствует обязанность и необходимость организовывать и осуществлять взаимодействие с потенциальными благотворителями и спонсорами. Однако, если болеет душой за вверенный участок работы конкретный чиновник, то он сам будет искать благотворителей и спонсоров, в противном случае – «палец о палец не ударит», как гласит русская пословица.

По мнению автора, изменение действующего законодательства с целью минимизации рисков налогообложения и повышения привлекательности безвозмездного вложения средств субъектами хозяйственной деятельности на благотворительность и спонсорство услуг в социальной сфере возможно. Аргументом для этого послужат расчеты эффективности оказания таковых услуг благотворителями и спонсорами – как для государственных (муниципальных) организаций и учреждений, в частности, так и для государства (муниципалитетов) в целом,

Кроме того, особое внимание при оказании адресной благотворительной и спонсорской помощи, следует уделить четкой координации соблюдения всеми сторонами процесса взаимодействия. Следовательно, возникает необходимость разработки действенного регламента для представителя государства (муниципалитета) – чиновника, курирующего конкретное направление в сфере социальных услуг, с учетом его мотивирования в оперативном и качественном личностном участии по организации и продвижения благотворительных и спонсорских услуг в социальной сфере.

#### Библиографический список

1. Антонов Е.Н. Благотворительность в России: основные проблемы и пути решения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 631. – С. 20-22.
2. Буданцева С.В. Экономическая сущность явления «благотворительность»: цели и принципы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 3. – С. 81-85.
3. Щитова Н.Г. Проблемы благотворительности, меценатства и спонсорства // Сводный реферативный сборник журнала Представительная власть – XXI век: законодательство, комментарии, проблемы. – 2010. – № 1-4. – С. 11-12.
4. «Бюджетный кодекс Российской Федерации» от 31.07.1998 № 145-ФЗ (принят ГД ФС РФ 17.07.1998).
5. «Налоговый кодекс Российской Федерации» от 05.08.2000 № 117-ФЗ (принят ГД ФС РФ 19.07.2000).
6. Федеральный закон от 11.08.1995 № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» (принят ГД ФС РФ 07.07.1995).
7. Федеральный закон от 12.01.1996 № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях» (принят ГД ФС РФ 08.12.1995).

#### Bibliography

1. Antonov E.N. Blagotvoritel'nost' v Rossii: osnovniye problemih i puti resheniya // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. – 2008. – № 631. – S. 20-22.
2. Budanceva S.V. Ekonomicheskaya suthnost' yavleniya «blagotvoritel'nost'»: celi i principih // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarniye nauki. – 2010. – № 3. – S. 81-85.
3. Thitova N.G. Problemih blagotvoritel'nosti, mecenatstva i sponsorstva // Svodnihyj referativniy sbornik zhurnala Predstavitel'naya vlast' – XXI vek: zakonodatel'stvo, kommentarii, problemih. – 2010. – № 1-4. – S. 11-12.
4. «Byudzhetniy kodeks Rossiyskoy Federacii» ot 31.07.1998 № 145-FZ (prinyat GD FS RF 17.07.1998).
5. «Nalogoviy kodeks Rossiyskoy Federacii» ot 05.08.2000 № 117-FZ (prinyat GD FS RF 19.07.2000).
6. Federal'niy zakon ot 11.08.1995 № 135-FZ «O blagotvoritel'noy deyatel'nosti i blagotvoritel'nykh organizatsiyakh» (prinyat GD FS RF 07.07.1995).
7. Federal'niy zakon ot 12.01.1996 № 7- FZ «O nekommercheskikh organizatsiyakh» (prinyat GD FS RF 08.12.1995).

Статья поступила в редакцию 08.08.14

# Раздел 12

## ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Редактор раздела:

СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ – кандидат юридических наук, доцент, зав. кафедрой уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)

УДК. 796:340(082)

*Lukyanenko V.P., Shcherbakov L.M., Volikov R.A. CURRENT STATE OF LEGAL REGULATION OF ACTIVITY IN THE SPHERE OF COMBAT SPORTS IN THE RUSSIAN FEDERATION.* In the work the current state of legal regulation in the sphere of combat sports in the Russian Federation is revealed in detail, the short characteristic of legal regulation in this sphere abroad is given.

*Key words:* boxing, kickboxing, combat sports, healthy lifestyle, legislation, legal regulation.

**В.П. Лукьяненко**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории и методики физической культуры ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет» г. Ставрополь, E-mail: viktor246@mail.ru;

**Л.М. Щербакова**, д-р юр. наук, проф. каф. уголовного права и процесса ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: L.scherbakova@list.ru; **Р.А. Воликов**, аспирант, тренер-преподаватель МОУ ДОД ДЮСШ № 5, г. Ставрополь, E-mail: volikov-2014@mail.ru

### СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ СПОРТИВНЫХ ЕДИНОБОРСТВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье подробно раскрывается современное состояние правового регулирования в сфере спортивных единоборств в Российской Федерации, дается краткая характеристика правового регулирования в данной сфере за рубежом.

**Ключевые слова:** бокс, кикбоксинг, спортивные единоборства, здоровый образ жизни, законодательство, правовое регулирование.

Не подвергается сомнению тот факт, что занятия спортивными единоборствами оказывают огромное влияние на формирование волевых и нравственных качеств человека, становление и совершенствование его личности. Вместе с тем, спортивные единоборства – это ещё и одна из основ здорового образа жизни людей, здоровья нации в целом. Рассмотрение проблемы через призму здоровья людей убедительно свидетельствует о том, что спорт, в частности единоборства, создают основу социально-экономического развития любого государства, мира в целом, в том числе и России. Результатом работы общества и государства в целом должна стать осознанная молодым поколением необходимость в здоровом образе жизни, в активных занятиях спортом. С этих позиций здоровый образ жизни приобретает значение важнейшего фактора, обеспечивающего социально-экономического благополучие общества, личный успех и благополучие каждого человека.

В связи с переходом России к рыночной экономике в значительной степени претерпели изменения и отношения в сфере спортивных единоборств. Например, если ранее такие виды спорта, как бокс и кикбоксинг, имели строго определенную направленность (например, служили целям повышения уровня двигательной подготовленности и выучки в армии), то в последние десятилетия, они становятся средством демонстрации престижа государства на международном уровне, становятся профессиональной деятельностью, самостоятельным направлением коммерческой жизнедеятельности общества [1].

На фоне столь высокого уровня значимости данной группы видов спорта, обращает на себя внимание тот факт, что Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 4 декабря 2007 года № 329-ФЗ, к сожалению, не содержит каких-либо специальных положений, регулирующих

деятельность и отношения в спортивных единоборствах, а значит фактически игнорирует специфику этих видов, или даже, можно сказать, целого пласта спортивной культуры, к тому же представляющего собой и значительный сегмент индустрии развлечений.

Необходимо также отметить большие достижения спортсменов-единоборцев России на соревнованиях самого высокого ранга. Так, на Олимпиаде в Лондоне 2012 г. в неофициальном зачете по олимпийским единоборствам сборная команда России уверенно заняла первое место, завоевав 27 олимпийских медалей, что гораздо больше своих ближайших преследователей: Япония 16 медалей, Южная Корея, Италия, Китай по 13 олимпийских медалей. В Санкт-Петербурге на мультиспортивных соревнованиях по 15 видам боевых искусств и спортивных единоборств, сборная команда России также заняла первое место, в неофициальном командном зачете завоевав 93 медали: (47 золотых, 20 серебряных, 26 бронзовых наград), что существенно больше ближайших преследователей – Франции и Японии, у которых 12 и 11 медалей различной пробы соответственно. Вместе с тем, есть основания считать, что результативность деятельности в сфере единоборств в России может стать ещё более впечатляющей при условии повышения уровня правового регулирования в данной сфере.

В целом, приходится констатировать, что в настоящее время в России, как это ни парадоксально выглядит, отношения в профессиональном спорте, в частности в единоборствах, урегулированы в меньшей степени, нежели в период действия прежнего базового закона в области физической культуры и спорта. На законодательном уровне остается неразрешенным главный вопрос – о соотношении гражданско-правового и профессиональ-

но-правового регулирования отношений в процессе осуществления профессиональной спортивной деятельности [2].

В Российской Федерации на законодательном уровне остаются пока ещё не до конца разрешёнными такие правовые вопросы, как: заключение и расторжение договоров о профессиональной спортивной деятельности, переход спортсмена-профессионала из одной спортивной организации в другую, разрешение споров между субъектами профессионального спорта, осуществление контроля за соблюдением антидопинговых правил, обеспечение невозможности подкупа участников соревнований и беспристрастности судей [3]. Не урегулированы правовые вопросы по проблемам спортивной подготовки, организации и проведения соревнований по спортивным единоборствам, лицензирования и категорирования спортсменов, спортивных тренеров, инструкторов, судей, врачей и других участников состязаний по спортивным единоборствам, осуществления действенного контроля всей этой деятельности. И это далеко неполный перечень проблемных правовых ситуаций в сфере профессионального спорта, которые не имеют сегодня четкой нормативно-правовой регламентации, и с которыми приходится сталкиваться в правоприменительной практике.

По мнению Н.А. Востриковой [4], нерешенность многих вопросов, возникающих в процессе правового регулирования в сфере физической культуры и спорта, в частности – спортивных единоборств, обусловили пристальное внимание к этой области общественной жизни представителей юридической науки – специалистов в области трудового, гражданского, административного, конституционного права. Отдавая должное этим исследованиям, все же представляется необходимым обратить внимание на то, что они не выходили за рамки предмета соответствующих наук.

По мнению А.А. Соловьева [5], развитию спортивных единоборств в Российской Федерации в настоящее время мешают прежде всего проблемы организационного и правового характера. Для улучшения организационной и правовой ситуации в первую очередь необходимо решать такие проблемы как:

- построение действенной системы управления спортивными единоборствами;
- создание эффективной стыковки нормативно-правового регулирования и иных форм регламентации в этой сфере;
- обеспечение сопряжения системы правосудия и иных форм урегулирования споров;
- стимулирование государственно-частных правовых партнерских инициатив и привлечение отечественных и зарубежных инвестиций;
- надлежащая защита прав и законных интересов российских спортсменов-единоборцев на международных спортивных соревнованиях.

В этой связи, представляет интерес посмотреть, как эти вопросы решаются за рубежом – там, где традиции проведения таких мероприятий имеют несколько большую историю, чем в нашей стране.

При этом имеются основания считать, что институт правового регулирования в спортивных единоборствах наиболее развит в странах североамериканского континента.

Законодательство США о спортивных единоборствах включает как федеральный, так и региональный уровни. При этом основная масса нормативной правовой регламентации осуществляется именно субъектами федерации (штатами). На федеральном уровне правовое положение спортивных единоборств урегулировано следующими основными законами: Закон о спортивном вещании, Закон о безопасности в профессиональном боксе, Закон о контроле за оборотом и употреблением анаболических стероидов, Закон о любительском спорте. Согласно статье 6301 главы 89 «Безопасность профессионального бокса» Титула 15 Свода законов США, именно региональное (на уровне штатов) законодательство определяет полномочия комиссий по боксу, которые вправе регулировать отношения в профессиональном боксе.

На региональном уровне, например в штате Делавэр, действует «Консультативный совет по спортивным единоборствам», который состоит из 7 членов, и главной функцией которого является разработка норм законодательства, руководящих принципов политики развития любительского и профессионального спорта в единоборствах; рассматривает отчеты, представленные по результатам судейства на мероприятиях по спортивным единоборствам или зрелищным развлекательным спортивным единоборствам, в случае обжалования результатов судейства, и дает заключение по этим вопросам. Консультативный совет вправе также рассматривать любые заявки на получение лицензий или разрешений, с целью регулирования проведения любительских и профессиональных мероприятий по спортивным единоборствам и зрелищным развлекательным спортивным единоборствам. При рассмотрении таких заявок, Консультативный совет исследует в закрытом заседании все медицинские отчеты и сведения о нарушениях, касающиеся подателя заявки.

В Канаде на федеральном уровне отсутствует специальное профильное законодательство о спортивных единоборствах. Отношения в этой сфере подпадают под общее регулирование в области спорта, однако на региональном и муниципальном уровнях действуют региональные и муниципальные законы, например, «О боксе», «О Комиссии по боксу и борьбе», «Об органе управления в сфере бокса», «О лицензировании спортивных единоборств», «О спортивных единоборствах», «О контроле и регулировании спортивных единоборств» и т.д. [5].

Таким образом, обозначенные выше и многие другие проблемы, связанные с правовым регулированием взаимоотношений в сфере спортивных единоборств в России, до настоящего времени не имеют однозначного решения и нуждаются в дальнейшем более глубоком изучении. Задача же данной статьи заключается в привлечении к ним более пристального внимания представителей научной общественности, в надежде на то, что изучение этой проблематики на более высоком уровне будет способствовать дальнейшему повышению социальной значимости занятий спортивными единоборствами, а также результативности учебно-тренировочной и соревновательной деятельности как в спорте высших достижений, профессиональном спорте, так и на уровне массовых занятий этими видами физкультурно-спортивной деятельности.

#### Библиографический список

1. Базыкин, А.Е. Правовое регулирование труда тренеров: автореф. дис. ... канд. юр. наук. – М., 2012.
2. Васкевич, В.П. Гражданско-правовое регулирование отношений в области профессионального спорта: дис. канд. юр. наук. – Казань, 2006.
3. Овчинникова, Н.А. Правовое регулирование профессионального спорта в Российской Федерации: общеправовой анализ: автореф. дис. ... канд. юр. наук. – Владимир, 2008.
4. Вострикова, Е.А. Правовое регулирование международного олимпийского спорта: частноправовой аспект: автореф. дис. ... канд. юр. наук. – М., 2012.
5. Соловьев, А.А. Правовое регулирование спортивных единоборств: опыт США и Канады // Комиссия по спортивному праву Ассоциация юристов России; Национальное объединение спортивных юристов; Федерация кикбоксинга России. – М., 2013.

#### Bibliography

1. Bazhikin, A.E. Pravovoe regulirovanie truda trenerov: avtoref. dis. ... kand. yur. nauk. – M., 2012.
2. Vaskevich, V.P. Grazhdansko-pravovoe regulirovanie otnosheniy v oblasti professional'nogo sporta: dis. kand. yur. nauk. – Kazanj, 2006.
3. Ovchinnikova, N.A. Pravovoe regulirovanie professional'nogo sporta v Rossijskoj Federacii: obshchpravovoj analiz: avtoref. dis. ... kand. yur. nauk. – Vladimir, 2008.
4. Vostrikova, E.A. Pravovoe regulirovanie mezhdunarodnogo olimpijskogo sporta: chastnopravovoj aspekt: avtoref. dis. ... kand. yur. nauk. – M., 2012.
5. Solovjev, A.A. Pravovoe regulirovanie sportivnihk edinoborstv: opit SShA i Kanadih // Komissiya po sportivnomu pravu Associaciya yuristov Rossii; Nacionalnoe objedinenie sportivnihk yuristov; Federaciya kikkoksinga Rossii. – M., 2013.

Статья поступила в редакцию 11.06.14

УДК 30.304

*Maljukov S.G. THE IDEA OF HUMAN RIGHT AS A BASIS OF DEMOCRATIC.* The problems of the formation of personality, able to build its relationships with others in accordance with laws, ready to protect itself, endowed with civic consciousness, respecting the rights and freedoms of others. The research provides brief advice on the creation and development of legal education and training of students in school.

**Key words:** human rights, education for human rights, civic consciousness, democratic thinking, peacefulness, legal training and education.

*С.Г. Малюков, канд. юр. наук, доц. каф. экономики и права, ЛГУ им. А.С. Пушкина (Алтайский филиал), г. Барнаул, E-mail: elektron999@mail.ru*

## ИДЕЯ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА КАК ОСНОВА ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В работе рассматриваются задачи формирования личности, умеющей строить свои отношения с окружающими в соответствии с принятыми законами, готовой защитить себя, наделенной гражданским самосознанием, уважающей права и свободы других граждан. Даются краткие рекомендации по созданию и развитию системы правового образования и воспитания учащихся в школе.

**Ключевые слова:** права человека, педагогика прав человека, гражданское самосознание, демократическое мышление, миролюбие, правовое обучение и воспитание.

Демократизация общества, создание правового государства немислимы без эффективного формирования гражданственности, правовой культуры молодежи, без осуществления правового обучения и воспитания.

Современная жизнь общества вносит свои коррективы в процессы образования и воспитания. Рост детской преступности, увеличение количества беспризорных, наркотическая зависимость подростков и, как правило, искаленные судьбы – все это наводит на горькие раздумья и заставляет искать новые пути разрешения возникающих проблем. Большинство школьников, не зная своих прав и обязанностей, становятся беззащитными перед обманом и посягательством взрослых, озлобляются, утрачивают веру в добро и справедливость. А хотелось бы видеть подрастающее поколение достойными гражданами нашей великой России. Педагоги осознают, что выпускнику XXI века в условиях рыночной экономики уже недостаточно только усвоить программы общеобразовательных дисциплин. Для ориентации во взрослом мире ему необходимо владеть основами правовых и экономических знаний. Понимая важность подготовки учащихся к самостоятельной жизни, мы в своей работе попытались решить некоторые сложные задачи по формированию личности, умеющей строить свои отношения с окружающими в соответствии с принятыми законами, готовой защитить себя, наделенной гражданским самосознанием, уважающей права и свободы других граждан.

Актуальность и, может быть, злободневность проблемы, являющейся предметом рассмотрения в данной работе, очевидны. События последних лет и месяцев красноречиво свидетельствуют о резком обострении – на новом витке исторического развития страны – вопросов прав человека. В ряде новых государств обострились условия получения гражданства и связанных с этим прав и свобод в личной, политической, социальной, экономической и культурной сферах. Появились беженцы, ряды их множатся. Ширится терроризм, иная преступность. Люди перестают ощущать защищенность со стороны закона. На очереди – массовая безработица. Стало явью обнищание широких масс населения, прежде всего, наименее защищенных его слоев: стариков, больных, инвалидов, сирот и т.д.

С переходом на новые социально-экономические условия жизни конкретные нормы, отражающие права человека и их «дух» (философию, идеологию), будут востребованы самыми широкими слоями народа. Рыночные отношения с их принципом выдвижения и процветания сильных и оттеснения слабых наглядно демонстрируют, что права человека не блажь теоретиков и не хитрость пропагандистов, а насущнейшее условие выживания, сохранения каждым человеком достоинства, обеспечения оптимальных средств цивилизационного существования.

Идея прав человека составляет основу демократического мышления, которое с таким трудом утверждается в нашем обновляющемся обществе. Она имеет давно осознанное, практически во всем мире, значение для обеспечения, во-первых, безопасности и нормальных условий бытия человека, а во-вторых,

для умиротворения людей и сообществ как внутри отдельных стран, так и в международных отношениях. Какой бы крупный конфликт мы ни взяли, всегда в основе его – нарушение прав человека или народа, или тех и других вместе [1].

Разумеется, школа не может дистанцироваться от острых явлений социальной жизни. Общественные противоречия врываются в ее стены как феномены сознания учителей и учащихся, элементы психологической атмосферы, особенности стиля взаимоотношений, принятия решений. Положение усугубляется еще и тем, что полностью разрушена школьная система обществознания и не совсем ясно, на каких идеологических основах ее можно возродить. В этом вопросе учительство весьма далеко от единой точки зрения.

И все-таки естественным образом, хотя и очень медленно, общественное мнение педагогов склоняется к тому, что содержание обществознания (и, конечно, человековедения) необходимо совершенствовать с позиций демократии, духовности, свободы совести, убеждений, терпимости к противоположным точкам зрения, уважения к национальным традициям, прошлому народа, исторического оптимизма. Во все возрастающей степени к процессу школьного образования привлекаются богатства мировой культуры, ранее пребывавшие за чертой дозволенного.

Одна до сих пор недостаточно востребованная нашей школой систем знаний – совокупность информации о правах человека в их философском, идеологическом, нормативном, социально-психологическом, педагогическом аспектах. Вместе с тем, в тех учебных заведениях, где работа на материале прав человека ведется, достигнуто твердое понимание того, что они могут стать не только инструментом укрепления мира, защиты личности, ее законных интересов, но и средством воспитания свободного человека посттоталитарной эры. Причем средством мощным, саморазвивающимся, бесконечно перспективным. Однако наша школа пока не очень легко воспринимает это новое для нее, чрезвычайно непривычное направление учебно-воспитательной работы. И дело отнюдь не только в необходимости преодоления элементов консерватизма, совершенно естественного для учреждения, десятилетиями наделявшегося охранительной функцией. Рано или поздно гуманистическая, демократическая, общечеловеческая идеология станет в учебных заведениях господствующей. Основная трудность обусловлена новизной содержания материала (во всех его аспектах) и стиля взаимодействия учителей и учащихся [2].

Действительно, учителям придется овладеть достаточным свежим даже для отечественных юристов материалом международного права, постичь большой массив идей, принадлежащих мыслителям, до сих пор считавшимся «чуждыми» и поэтому замалчиваемыми, обрести умение (и вкус) анализировать реальную действительность, накладывая на нее систему новых представлений, понятий и концепций из области демократического человеко- и обществознания. Соответственно и стиль общения учителей и учащихся неизбежно претерпит изменения

в сторону большего уважения прав детей на достоинство, собственное мнение, предпочтения, антипатии.

Большой общественно-педагогический удельный вес материала прав человека, значительность его роли в формировании сознания учащихся, комплектность учебно-воспитательной работы на его основе и другие обстоятельства обуславливают правомерность обсуждения педагогики прав человека как важного, достаточно специфического, отдельного компонента средств и способов содействия духовному развитию молодого человека.

Права человека в их общепринятом, демократическом понимании составляют значительную часть содержания нового политического мышления. Одна из существенных особенностей последнего – утверждение широкой социально-политической платформы, способной консолидировать общество в условиях многопартийности, плюрализма политических позиций. Права человека должны стать краеугольным камнем этой платформы, конституции страны, абсолютной и бесспорной для всех ценностью, наряду с общечеловеческими нравственными принципами и нормами, духовностью, гражданственностью, любовью к родной земле, стремлением к миру и дружбе с другими народами и государствами, непреходящими эстетическими ценностями. Они обеспечивают осознание каждой личностью своего достоинства, без чего трудно ожидать успехов в нравственном совершенствовании общества и отдельных людей [3].

Осуществляется постоянный мониторинг состояния образования в области прав человека. Отношение учительства к правам человека как учебному материалу, средству воспитания учащихся отличается динамизмом. Явление, характерное для процесса обновления содержания образования, – недостаточная подготовленность учителей для преподавания прав человека и воспитания на их основе. Для большинства это новый материал, с которым ранее мало кто сталкивался. Не все педагоги понимают значимость прав человека, осознают, что мир, разоружение, развитие и права человека – взаимосвязанные понятия. Многие из них считают, что ученики должны сначала освоить обязанности, а уж потом – права. И в этом не вина их, а беда, потому что всем долго внушалось, что общественное выше личного, что интересы государства важнее интересов отдельных людей. Философия же прав человека расставляет эти явления в ином порядке. В основе концепции прав человека, принятой во всем мире, лежит формула: права человека абсолютны, интересы государства относительны. Необходим достаточно высокий уровень политической и правовой культуры, чтобы понять, что это отнюдь не проявление антигосударственной позиции, а элементарный демократический принцип. Правовое государство подразумевает верховенство закона, которому в равной степени подчиняются общественные органы и организации и отдельные лица. Государство должно защищать права человека, быть ориентированным на максимальную реализацию его интересов. Свобода и независимость личности есть условие безопасности и процветания общества. Эти и другие аксиомы демократизма не всеми учителями принимаются как бесспорные.

Таким образом, первым шагом в деле воспитания учащихся в духе прав человека является соответствующая подготовка учителей. Дело это очень непростое, ибо именно обществоведы в большей мере, чем другие учителя, несли на себе весь груз идеологии застойного периода, усердно обосновывая то, что с точки зрения нового политического мышления не выдерживает критики. Речь идет, в частности, о перемещении приоритета от классового подхода к общечеловеческому. Как показывает практика, это переосмысление дается историкам и обществоведам с большим трудом. Впрочем, подобную сложность испытывают и обществоведы-ученые, представители большой науки.

Опросы учителей показывают, что в их среде постоянно возрастает интерес к тематике прав человека. Практически все педагоги на вопрос: «Имеет ли смысл изучать в школе курс «Права человека»? – отвечают утвердительно.

Самое главное в процессе переориентации учителей в духе философии прав человека как элемента нового политического мышления не рассматривать нынешнюю систему приоритетов как очередную пропагандистскую конъюнктуру. Речь идет об утверждении демократического мировоззрения как базового в плюралистическом обществе, подразумевающего возможность различных политических предпочтений на основе согласия с основополагающими конституционными нормами.

Осознание учителями обоснованности и неизбежности демократического мышления облегчает понимание актуальности воспитания гражданственности у учащихся.

Материал прав человека представляет собой новый, почти совсем неизведанный массив информации, в котором трудно сориентироваться учителю, впервые приступающему к преподаванию прав человека, использованию их в воспитательной работе. В связи с этим имеет смысл очертить границы этой информации, имея в виду, разумеется, что для разных учителей эти границы неодинаковы. Кто-то обопрется в своей работе на необходимый минимум, иные предпочтут расширить масштаб используемого материала.

Последний можно условно разбить на следующие большие блоки знаний: а) исторический аспект; б) основные международные документы и их содержание; в) общая характеристика Всеобщей декларации прав человека, ее связь с внутригосударственными документами; г) основные понятия; д) идеология прав человека; е) общая характеристика Конвенции о правах ребенка; ж) вопросы защиты прав человека.

Педагогика прав человека ставит *личность* во главу угла, рассматривает человека как цель и ни в коем случае не как средство. Само содержание того материала, на базе которого происходит формирование мотивационно-потребностной сферы личности, обуславливает глубокий демократизм этого направления воспитательной работы.

Особенно необходимо подчеркнуть нравственный смысл воспитательной работы на материале прав человека. Упомянем основное, формированию чего способствует их усвоение, – человеческое достоинство как одно из кардинальных нравственных качеств свободного человека. Чувство ответственности, являющееся по своей природе нравственно-правовым, – следующее основное свойство личности, воспитанной в духе прав человека.

Сейчас реально ставить вопрос о соединении идеи прав человека с идеей совести, духовности. Все не так просто, как кажется на первый взгляд. Права человека венчают собой юридический, нормативный подход к проблеме свободы личности, ее достойного существования. Они обеспечивают все это извне. А высокая нравственность, совесть, духовность гарантируют то же, только изнутри. Остановимся пока на мысли, что важно и то, и другое – и внешнее, и внутреннее. Сначала следует дать человеку внешнюю возможность сохранять свое достоинство, а затем попытаемся призвать его к добру и правде через свободу внутреннюю, коей обладает каждый духовный человек, далекий от всего меркантильного, суетного, преходящего.

Важнейшее значение в работе с правами человека имеет формирование такого высокого нравственного качества личности, как миролюбие. Это качество складывается из особенностей нравственных проявлений, характеризующихся в целом бесконфликтностью, способностью терпимо относиться к любым противоположным мнениям, уважать право других людей иметь свою точку зрения, занимать свою социально-политическую позицию. Великий символ веры Вольтера: «Я никогда не соглашусь с вашими убеждениями, но отдам жизнь за то, чтобы вы могли их свободно высказывать» – образец не только классического демократизма, но редкостной нравственной высоты, благородства, терпимости, того человеческого достоинства, которое не опускается до мелочной конфронтации, для которого ценность личности выше, чем пестрые и часто преходящие политические ярлыки. Миролюбие того, кто проникся духом прав человека, проистекает из способности сочетать свою личную свободу со свободой другого (других), распространять свои права равно настолько, насколько это позволяют сделать права других. Великое миротворческое качество – нетерпимость к насилию, способность к компромиссу – формируется как раз на границе – между «моими» и «твоими» правами. Тогда как бескомпромиссность подразумевает готовность не признавать права других, навязывать свое другим, во что бы то ни стало. Дух прав человека обуславливает неприятие подобной неконструктивной позиции.

Следующее нравственное качество, развитию которого способствует осознание прав человека, их идеологии, – любовь к справедливости, *стремление* к ней. Именно стремление. Ибо, как тонко отметил в свое время П.П. Блонский, нравственность человека на самом деле есть его стремление к нравственности. Идеи солидарности, равенства, достоинства, терпимости, взаимного уважения, безопасности личности, пронизывающие по-

ложения прав человека, способствуют укреплению любви к справедливости.

Говоря о нравственном потенциале прав человека, следует упомянуть и одно из главных гражданских (личных) прав человека – свободу совести. Принимая идеологию, философию прав человека, учащийся проникает верой в истинность каждого права, а, следовательно, и в истинность права на свободу совести, религии. Он уже не станет с предубеждением или подозрением относиться к верующим только потому, что сам убежден в ненаучности религиозных представлений. Или, наоборот, став верующим, не будет испытывать неприязнь к безбожникам. Объективности ради подчеркнем, что идеи равенства людей, достоинства человеческой личности получили воплощение в ряде религий, в частности в христианстве, мусульманстве и др.

Нельзя сбрасывать со счетов глубокий интернационализм прав человека, который, впрочем, лежит не на поверхности, а становится очевидным, когда учащиеся прилагают определенные усилия для осмысления глубинной сути прав человека. Здесь следует иметь в виду неявное противоречие между правами человека и правами народов и наций. Суть этого противоречия заключается в том, что в известных условиях реализация права народа на самоопределение может создать трудности для реализации прав отдельных граждан, например: на участие в управлении государственным делами, на свободное передвижение, на образование, жилище и т.д. Это противоречие, имеющее место сейчас, в некоторых новых государствах, может быть снято путем совершенствования правового механизма реализации народами права на суверенитет, самоопределение. Но и до этого именно права человека самим своим духом побуждают противостоящие силы избегать крайностей, искать пути компромиссного решения спорных проблем.

У учащихся, глубоко усвоивших «дух» и «букву» прав человека, развивается антитоталитарное, демократическое мышле-

ние, свободное от специально навязываемых схем, клише, антонимичности. В сущности говоря, материал прав человека может быть использован учителем как комплексный антитезис к шаблонам идеологии, потерпевшей в последние годы столь сокрушительное поражение. Вместе с тем при этом нецелесообразно забывать о необходимости поисков – совместно с учащимися – синтеза, т.е. неких позитивных выводов, показывающих, что права человека не только опровергают устаревшее, но и создают то, что реально в нашей стране с ее специфическими особенностями.

Процесс воспитания в духе прав человека – процесс длительный, многоаспектный. Главная задача первого этапа, начинающегося с первого и заканчивающегося в шестых-седьмых классах – мотивационное ориентирование учащихся, формирование и укрепление у них представления о значимости прав в жизни общества и каждого человека.

Задача второго этапа (5-9 классы) – обогащение сознания учащихся сведениями о принципах и конкретных нормах, выражающих права и свободы человека. Полезен в этом направлении правовой курс, содержание которого во многом построено на идее прав человека, правового государства. Целесообразно также организовать занятия по курсу «Права человека» или, как минимум, уроки прав человека в связи с ежегодным Днем прав человека. Значительные возможности содержат межпредметные связи по этой теме.

На третьем этапе (10-11 классы) в процессе общественной деятельности учащиеся совершенствуют готовность и умение защищать свои права и права других людей на основе углубленного изучения как самих прав и свобод, так и механизмов их реализации и защиты.

Разумеется, успех этой деятельности во многом зависит от того, как полно будут в ближайшее время обеспечены законодательные гарантии осуществления прав и свобод человека.

#### Библиографический список

1. Шилобод, М.И. Политика и право. – М., 1996.
2. Права человека: учебник для вузов / под ред. Е.А. Лукашевой. – М., 1999.
3. Лукашева, Е.А. Права человека. – М., 2001.
4. Рассказов, Л.П. Естественные права человека / Л.П. Рассказов, И.В. Упоров. – СПб., 2001.

#### Bibliography

1. Shilobod, M.I. Politika i pravo. – M., 1996.
2. Prava cheloveka: uchebnik dlya vuzov / pod red. E.A. Lukashevoy. – M., 1999.
3. Lukasheva, E.A. Prava cheloveka. – M., 2001.
4. Rasskazov, L.P. Estestvennye prava cheloveka / L.P. Rasskazov, I.V. Uprov. – SPb., 2001.

Статья поступила в редакцию 12.07.14

УДК 343.1

Sedih T.V. JUDICIAL ACTIVITY OF AN INVESTIGATOR ON CO-OPERATING WITH A LEADER OF INVESTIGATIVE AGENCY. In the article, co-operating of an investigator is examined with the leader of investigative agency.  
Key words: investigator, leader of investigative agency, right, control.

**Т.В. Седых**, канд. полит. наук, доц. каф. уголовного процесса, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: sedix81@mail.ru

## ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СЛЕДОВАТЕЛЯ ПО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РУКОВОДИТЕЛЕМ СЛЕДСТВЕННОГО ОРГАНА

В статье рассматривается взаимодействие следователя с руководителем следственного органа.  
Ключевые слова: следователь, руководитель следственного органа, права, контроль.

В условиях правового государства основной вопрос обеспечения законности, прав и свобод граждан приобретает важное политическое значение, поскольку это одна из важнейших конституционных обязанностей, возлагаемых на главных участников уголовного судопроизводства. Хотелось бы остановиться на таких процессуальных фигурах как следователь и руководитель следственного органа. Если обратиться к Уголовно процессуальному кодексу Российской Федерации п. 41 ст. 5 то следователь – должностное лицо, уполномоченное осуществлять предварительное следствие по уголовному делу, а также иные пол-

номочия, предусмотренные настоящим Кодексом. [1]. В УПК РФ также дано понятие руководителя следственного органа — должностное лицо, возглавляющее соответствующее следственное подразделение, а также его заместитель, с которым уголовно-процессуальный закон связывает большой объем процессуальных полномочий. Руководитель следственного органа осуществляет множество процессуальных обязанностей. Необходимо отметить, что в обязанности руководителя следственного органа согласно ст. 39 УПК РФ входит значительное число полно-

мочий, которые с рядом внесенных изменений видоизменяются, наделяя лицо большей ответственностью.

Процессуальное положение руководителя следственного органа в контексте организации и деятельности следственно-оперативной группы достаточно широко освещено в ряде работ [2 и др.]. Такому вопросу как процессуальный контроль со стороны руководителя следственного органа, при взаимодействии со следователем, посвящен ряд ведомственных нормативных актов. Одним из таких, в частности, является Приказа Следственного комитета РФ № 1 от 15 января 2011 г. [3] «Об организации процессуального контроля в следственном комитете Российской Федерации», где согласно ч. 1 п.1. в органах системы Следственного комитета РФ осуществляется единообразный подход к организации процессуального контроля в ходе уголовного судопроизводства, в результате которого осуществляется незамедлительное реагирование на выявленные нарушения законов в рамках ст. 39 УПК РФ.

Принимая активное участие в решении одной из важнейших задач как выявление и раскрытие преступлений, следователь призван обеспечивать защиту прав и законных интересов лиц и организаций, потерпевших от преступлений, защиту личности от незаконного и необоснованного обвинения, ограничения прав и свобод.

Необходимо отметить, что на протяжении последних лет основные контролируемые параметры результатов работы следователя – качество, сроки, законность. Руководство следственного комитета при МВД России вынуждено констатировать, что с вступлением в действие нового УПК РФ нагрузка на следователей существенно возросла. Как видно из практики, это связано, прежде всего, не столько с введением прокурорского и судебного контроля за обоснованностью принятия следователем ряда решений – возбуждением уголовного дела, избранием обвиняемому меры пресечения в виде заключения под стражу и продлением ее срока, сколько со сложным механизмом реализации этих норм.

Процессуальная самостоятельность следователя обеспечивается тем, что в случае несогласия с указанием руководителя следственного органа по любому возникающему в ходе расследования вопросу следователь могут быть обжалованы им руководителю вышестоящего следственного органа. Обжалование указаний не приостанавливает их исполнения, за исключением случаев, когда указания касаются изъятия уголовного дела и передачи его другому следователю, привлечения лица в качестве обвиняемого, квалификации преступления, объема обвинения, избрания меры пресечения, производства следственных действий, которые допускаются только по судебному решению, а также направления дела в суд или его прекращения. При этом следователь вправе представить руководителю вышестоящего следственного органа материалы уголовного дела и письменные возражения на указания руководителя следственного органа. Обжалование указаний, данных по вопросам избрания меры пресечения, а также производства следственных действий, которые допускаются только по судебному решению, приостанавливает их исполнение (ч. 4 ст. 39 УПК РФ).

Процессуальная самостоятельность следователя несовместима ни с каким руководством, кроме процессуального. Объем и содержание этого руководства в любом случае ущемляет процессуальную самостоятельность следователя. Здесь существует диалектическое противоречие между ней и властными полномочиями руководителя следственного органа. Но это противоречие именно диалектическое, так как: а) с одной стороны оно способствует проявлению самостоятельности следователя; б) с другой стороны – способствует всесторонности, объективности, полноте и оптимальности расследования. В итоге реализуются цели и задачи расследования как социальной деятельности. Вопрос состоит в оптимальности объема властных полномочий руководителя следственного органа, а также в объеме

и содержания его административных полномочий по отношению к следователю.

Отметим, что новый УПК РФ процессуально регламентирует порядок производства предварительного следствия следственной группой (ст. 163 УПК РФ), где активно прослеживается процессуальная самостоятельность следователя при принятии решения. Решение о производстве предварительного следствия следственной группой, об изменении ее состава принимает руководитель следственного органа, это говорит о том, что следователь может только руководить ходом и постоянно отчитываться перед руководителем следственного органа о проделанной работе. По мнению ряда практиков, это может привести к полному контролю со стороны руководителя следственного органа за следователем, что может помешать ли в принятии решения.

Раньше решение о создании такой группы принималось прокурором по ходатайству руководителя следственного органа. С внесенными изменениями в УПК РФ 2012 года такое решение возлагается на руководителя следственного органа. Такой подход с одной стороны наделяет руководителя следственной группы полномочиями руководителя следственного органа, с другой дает возможность проследить качественную организацию и эффективность в расследовании по делу.

Кроме того мы знаем, что руководитель следственной группы принимает уголовное дело к своему производству, организует работу следственной группы, руководит действиями других следователей, составляет обвинительное заключение либо выносит постановление о направлении уголовного дела в суд для рассмотрения вопроса о применении принудительных мер медицинского характера к лицу, совершившему преступление, и направляет данное постановление вместе с уголовным делом прокурору. [4]

Исходя из изложенного, можно сделать вывод о том, что организационные полномочия руководителя группы во многом совпадают с полномочиями руководителя следственного органа по организации деятельности и руководству следственным подразделением.

Необходимо отметить, что процессуальная самостоятельность следователя вступает в противоречие с дисциплинарными полномочиями руководителя следственного органа. Следователь не может быть процессуально самостоятельным, если дисциплинарно он полностью подчиняется руководителю следственного органа. [5]. При таком положении дел, руководитель следственного органа будет уделять больше внимания процессуальным отношениям со следователем, организационному и процессуальному руководству им. К сожалению, новый УПК РФ проблему процессуальной самостоятельности следователя не разрешил. Нужны другие нормативные акты о статусе следователя.

Отметим, что успешно руководить следователем может только более квалифицированный следователь, наделенный властными полномочиями по делу. Руководитель следственного органа – прежде всего высококвалифицированный следователь. Однако прежде чем стать высококвалифицированным специалистом, мастером расследования, следователь должен пройти долгий путь становления и развития. Становление и развитие следователя происходит в процессе его практической деятельности в органе расследования.

Таким образом, для успешной реализации процессуальной самостоятельности следователя по взаимодействию с руководителем следственного органа необходимо более тщательно проработать направления его организационной составляющей:

1. Квалифицированное руководство следственным подразделением.
2. Контроль за созданием каждым следователем оптимальной структуры каждого расследования.
3. Необходимо организовать качественные условия для расследования преступлений.

#### Библиографический список

1. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 07 декабря 2011 г. № 419-ФЗ, 420-ФЗ (по состоянию на 14 марта 2014 г.). – М., 2014.
2. Сопнева, Е.В. Взаимодействие следователя и органа дознания в досудебных стадиях уголовного процесса: учебное пособие / Е.В. Сопнева, Е.В. Скоба. – Ставрополь, 2013.
3. Положение о Следственном комитете. Утверждено Указом Президента РФ от 14 января 2011 года №38 ««Вопросы деятельности Следственного комитета Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 24 января 2011. – № 4. – Ст. 572.
4. Комментарий к Уголовно-процессуальному кодексу Российской Федерации / под ред. В.Т. Томина, М.П. Полякова. – М., 2009.
5. Власов, А.А. Полномочия следователя в советском уголовном процессе: автореф. дис. ... канд. юр. наук. – М., 1979.



## Bibliography

1. Ugolovno-processualniy kodeks Rossiyskoy Federatsii: feder. zakon Ros. Federatsii ot 07 dekabrya 2011 g. № 419-FZ, 420-FZ (po sostoyaniyu na 14 marta 2014 g.). – М., 2014.
2. Sopneva, E.V. Vzaimodeystvie sledovatelya i organa doznaniya v dosudebnykh stadiyakh ugolovnogo processa: uchebnoe posobie / E.V. Sopneva, E.V. Skoba. – Stavropol', 2013.
3. Polozhenie o Sledstvennom komitete. Utverzhdeno Ukazom Prezidenta RF ot 14 yanvarya 2011 goda №38 «Voprosih deyatel'nosti Sledstvennogo komiteta Rossiyskoy Federatsii» // Sobranie zakonodatel'stva Rossiyskoy Federatsii. – 24 yanvarya 2011. – № 4. – St. 572.
4. Kommentariy k Ugolovno-processual'nomu kodeksu Rossiyskoy Federatsii / pod red. V.T. Tomina, M.P. Polyakova. – М., 2009.
5. Vlasov, A.A. Polnomochiya sledovatelya v sovetskom ugolovnom processe: avtoref. dis. ... kand. yur. nauk. – М., 1979.

Статья поступила в редакцию 10.06.14

УДК 343.1

*Sopneva E.V. GUARD OF RIGHTS FOR THE SUSPECTED PERSON.* In the article the algorithm of realization is examined by a suspected person of the rights in a criminal trial.

**Key words:** suspected, rights, guarantees, defense, elucidation, providing, mechanism.

*Е.В. Сопнева, канд. юр. наук, проф. каф. уголовного процесса, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: sopneva@mvd.stavedu.ru*

## ОХРАНА ПРАВ ПОДОЗРЕВАЕМОГО ЛИЦА

В статье рассматривается алгоритм реализации подозреваемым лицом своих прав в уголовном судопроизводстве.

**Ключевые слова:** подозреваемый, права, гарантии, защита, разъяснение, обеспечение, механизм.

Конституция Российской Федерации провозглашает: «человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина – обязанность государства». Полагаем, что при такой установке отраслевое законодательство должно предложить правоприменительно алгоритм реализации прав граждан, их защиты, восстановления. Особую важность такая позиция приобретает при защите прав подозреваемых – лиц, в чей добросовестности усомнились, и выдвинули предположение о причастности к преступлению. Как отмечает Т.В. Седых, золотым правилом уголовного судопроизводства является необходимость осуществления борьбы с преступностью при строгом соблюдении прав и законных интересов привлекаемых к ответственности лиц [1]. Законодательное провозглашение прав подозреваемого еще, к сожалению, не свидетельствует о возможности их реального использования. Ведь объявленная возможность, не подкрепленная соответствующим механизмом ее реализации, свидетельствует о невозможности ее применения, что в свою очередь подтверждает неполноценность уголовно-процессуального закона.

Обратимся к предлагаемым законодателем формулировкам во взаимосвязи с правами подозреваемого лица. В частности, уголовно-процессуальный закон содержит словосочетания: «защита прав» (ст. 6 УПК РФ), «разъяснение...прав» (ст. 11, 16, 18 УПК РФ), «обеспечение осуществления прав» (ст. 11, 16, 18 УПК РФ).

В.Ю. Мельников пишет: «Обеспечение, реализация и защита прав и свобод человека представляет собой своеобразный юридический механизм, под которым в широком смысле понимается социально обусловленный, законодательно предусмотренный комплекс согласованных действий с целью получения заинтересованной личностью блага, опосредованного правом (свободой). Органичной составной частью указанного механизма выступают гарантии прав и свобод человека: социальные условия и специальные юридические средства. Среди последних следует по содержанию принципиально различать те, которые направлены на обеспечение полноценного осуществления прав и свобод и которые направлены на их защиту от нарушений» [2, с. 44]. Л.М. Володина использует термин «механизм обеспечения прав в уголовном процессе», под которым она понимает некое целостное образование, способное выполнять роль щита, обеспечивающего защиту личности» [3, с. 18].

Обратимся к словарю русского языка. Защитить – охранять, оградить от посягательства, от враждебных действий. Разъяснить – объяснить, сделать ясным, понятным. Обеспечить – сделать вполне возможным, действительным, реально выполнимым» [4].

Полагаем, что каждое из законодательных установлений, выражающихся в используемых словах, должно быть четко определено, разграничено, наполнено адекватным содержанием, обеспечено соответствующим механизмом реализации и восстановления.

Под защитой мы понимаем комплекс правовых, процессуальных и организационных мер, направленных на провозглашение, использование и восстановление прав, свобод и законных интересов подозреваемого лица.

Обеспечивая защиту, важно:

- глубоко и всесторонне разработать права, свободы и законные интересы подозреваемого;
- обеспечить их адекватное законодательное воплощение;
- подобрать кадровый состав органов предварительного расследования, характеризующийся высокопрофессиональными и нравственными качествами, исключающими и мысль, и факт нарушения прав, свобод и законных интересов подозреваемого;
- снабдить сопутствующей контрольно-надзорной деятельностью;
- декларировать наступление негативных последствий за нарушение прав, свобод и законных интересов подозреваемого лица;
- обеспечить восстановление нарушенных прав, свобод и законных интересов подозреваемого лица.

Разъяснение прав подозреваемому, на наш взгляд, включает комплекс взаимосвязанных и последовательных действий, обеспечивающих доведение до сведения лица его полномочий доступным для него языком, подлежащих отражению в материалах уголовного дела.

Первоначально, а именно в моменты возникновения его статуса, прописанные в части 1 ст. 46 УПК РФ, необходимо предложить подозреваемому лицу ознакомиться со своими правами. Такой процесс может быть осуществлен несколькими способами: прочтение следователем вслух, личное ознакомление подозреваемым. Любой из используемых вариантов должен быть указан в материалах уголовного дела. Затем представляется важным пояснить подозреваемому лицу сущность его прав так, чтобы их «юридическая начинка» была понятна в части их осуществления. При этом целесообразно вручить ему перечень прав, что создаст дополнительную возможность осознания подозреваемым своих возможностей и одновременно позволит обеспечить их использование в дальнейшем. Далее при возникновении момента реализации отдельного права, например, давать показания либо отказаться от дачи показаний, или групп прав подозреваемого, например, связанных с назначением и производством экспертизы, необходимо еще раз обратить внимание этого лица на возникшую теоретическую предпосылку

и выяснить наличие практической потребности у подозреваемого их использовать. При установлении факта отказа от осуществления того или иного права или же невозможности обращения к своим полномочиям, важно отразить первое обстоятельство в материалах уголовного дела и, во втором случае, предпринять шаги, позволяющие реализовать возникшее право. Подтвердить факт выполнения такой обязанности следователь может, используя одну из фраз «права подозреваемого прочитаны лично, сущность разъяснена следователем, мне понятна» или же «права подозреваемого прочитаны следователем вслух, сущность их разъяснена следователем, мне понятна».

Обеспечение права представляет собой комплекс взаимосвязанных положений, позволяющих придать теоретической возможности практический характер. Реальная выполнимость прав связана с законодательно прописанными гарантиями и реально сложившейся ситуацией.

Во-первых, следователь информирует подозреваемого о возникновении у него комплекса прав и индивидуального права в определенный момент уголовного судопроизводства, разъясняет их (его) сущность, предоставляет письменную информацию обо всех возможных в настоящем и последующем правах, создает условия для использования прав.

Во-вторых, подозреваемый или иные заинтересованные лица при установлении факта не предоставления возможности для осуществления права, наличия препятствия для использования своих возможностей, могут обратиться с жалобой в различные органы (суд, прокурор, руководитель следственного органа), обеспечивающие реализацию права.

Составной частью процесса обеспечения права и свобод являются гарантии. Гарантии прав подозреваемого – это совокупность правовых средств, предусмотренных законодатель-

ством для обеспечения соблюдения, восстановления прав подозреваемого в уголовном судопроизводстве. Среди гарантий можно назвать следующие положения. Жалоба подозреваемого, содержащегося под стражей, немедленно направляется прокурору или в суд администрацией места содержания под стражей (ст. 126 УПК РФ). Ходатайства подозреваемого подлежат обязательному удовлетворению, если обстоятельства, об установлении которых он ходатайствует, имеют значение для дела (ст. 159 УПК РФ).

Гарантии обеспечивают соблюдения прав, свобод и законных интересов подозреваемого, служат восстановлению нарушенных прав, свобод и законных интересов подозреваемого.

Значение и важность прав подозреваемого лица заключается в том, что они обеспечивают реализацию человеком своей функции в уголовном судопроизводстве, защиту свобод и законных интересов, честного имени. Некоторые из его прав нуждаются в уточнении, поскольку процессуально несостоятельны [5]. Тем не менее, каждое из прав подозреваемого, прописанное в статье 46 УПК РФ и иных нормах уголовно-процессуального закона, должно быть подтверждено механизмом его реализации в уголовном деле. Например, право подозреваемого знать, в чем он подозревается, влечет обязанность следователя, дознавателя огласить подозрение, разъяснить его и отразить соответствующие действия в процессуальном документе.

Итак, признание прав и свобод человека высшей ценностью обязывает придать декларации реальный статус. Решение такой задачи видится в комплексе последовательных действий: глубокое теоретическое осмысление и качественная разработка прав подозреваемого лица, введение их в законодательство, определение правил, которые будут содержать механизм реализации прав граждан, их защиты и восстановления.

#### Библиографический список

1. Седых, Т.В. Прокурорский надзор за законностью органов предварительного расследования // Актуальные вопросы права и правоприменения: материалы всероссийской научно-практич. конф.: в 2 ч. – Ставрополь, 2011. – Ч. 1.
2. Мельников, В.Ю. Необходимость создания механизма обеспечения, реализации и защиты прав человека в уголовном судопроизводстве // Адвокатская практика. – 2013. – № 2.
3. Володина, Л.М. Механизм обеспечения прав личности в российском уголовном процессе: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. – Екатеринбург, 1999.
4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 1989.
5. Сопнева, Е.В. Процессуальные права подозреваемого: настоящее и перспективы // Вестник Орловского государственного университета. – 2010. – № 6(14).

#### Bibliography

1. Sedikh, T.V. Prokurorskiy nadzor za zakonnostiyu organov predvaritel'nogo rassledovaniya // Aktualniye voprosi prav i pravoprimeneniya: materialih vserossiyskoy nauchno-praktich. konf.: v. 2 ch. – Stavropolj, 2011. – Ch. 1.
2. Melnikov, V.Yu. Neobkhodimostj sozdaniya mekhanizma obespecheniya, realizacii i zashchity prav cheloveka v ugovnom sudoproizvodstve / Advokatskaya praktika. – 2013. – № 2.
3. Volodina, L.M. Mekhanizm obespecheniya prav lichnosti v rossijskom ugovnom processe: avtoref. dis. ... d-ra yurid. nauk. – Ekaterinburg, 1999.
4. Ozhegov, S.I. Slovarj russkogo yazhka / pod red. N.Yu. Shvedovoyj. – M., 1989.
5. Sopneva, E.V. Processualniye prava podozrevaemogo: nastoyathee i perspektivih // Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. – № 6(14).

Статья поступила в редакцию 10.06.14

# Раздел 13

## ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Редактор раздела:

НАДЕЖДА АНАТОЛЬЕВНА КУЛИКОВА – кандидат филологических наук, доцент Горно-Алтайского госуниверситета (г. Горно-Алтайск)

УДК 37.0

*Miron N.I. LECTURE AT THE HIGHER SCHOOL.* The article is devoted to the skill of reading lectures in higher education. Special attention is paid to creative dialogue between the lecturer and the students. Focuses on teaching ethics and morality.

**Key words:** higher school; lecture; lecturer; students.

*Н.И. Мирон, проф. Горно-Алтайского гос. Университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru*

### ЛЕКЦИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена мастерству чтения лекции в высшем учебном заведении. Особое внимание уделено творческому диалогу между лектором и студентами. Сделан акцент на педагогической этике и нравственности.

**Ключевые слова:** высшая школа; лекция; лектор; студенты.

*Poetae nascuntur, oratores fiunt.*

*Поэтами рождаются, ораторами становятся.*

*Цицерон*

Лекция – одно из доминирующих звеньев учебного процесса в высшем учебном заведении – университете, академии, институте, колледже. Слово «лекция» происходит от латинского «lectio», что означает чтение. Лекция – это живое слово, которое не заменить никакой книгой, никакими техническими средствами обучения. Лекционное занятие – это передача творческой мысли из уст в уста. Это диалог прошлого с настоящим для будущего. На лекции важно соотнести то, чего хочется студентам, с тем, что им необходимо в предстоящей практической деятельности. Лекция, особенно проблемная, учит, воспитывает и развивает студентов: она формирует у них как общие, так и профессиональные компетенции. Открытая лекция – это кристалл, сквозь который просматривается творческий почерк лектора.

Показательная лекция – высший пилотаж риторики.

Главное наглядное пособие на лекции – сам лектор, автор и исполнитель лекции. Лекция есть интеллектуальный и нравственный автопортрет лектора. Каждое слово лектора должно не только учить, но и воспитывать. Обучая – воспитываем, воспитывая – обучаем. Обучение и воспитание – параллели и меридианы педагогики. Эффективно учить и воспитывать на лекции – вот что требуется от лектора высшей школы.

• Лекция – это, прежде всего, приятная Встреча преподавателя со своими учениками, будущими коллегами по профессии. А предмет – потом.

• Великое таинство вузовской лекции в том, чтобы вызвать в душе студентов творческое состояние, причём *pop vi, sed arte* (не усилием, а искусством).

• Когда готовишься к лекции, важно не только то, что скажешь студентам, но и как скажешь.

• Чем больше готовишься к лекции, тем сильнее желание говорить, слушать себя и невербальный (внутренний) голос студентов.

• Быть интересным – педагогическая обязанность каждого лектора.

**Перед вербальным общением**

• Коллега! Если на лекции Вы применяете принцип обучения «*Aliis inserviendo consumor*» (Светя другим, сгораю сам), то студенты всегда будут рады встрече с Вами.

• Если преподаватель охотно идёт к студентам на лекцию, как и они к нему – это же замечательно!

• Душа радуется, когда видишь, как опытный лектор уверенной и грациозной походкой направляется в аудиторию. И наоборот...

• Лектор должен входить в аудиторию, как хирург – в операционную: уверенно, спокойно и без малейшего сомнения в успехе.

• Направляясь к трибуне, лектор должен продемонстрировать энергию, готовность и желание сообщить студентам что-то важное, оригинальное, эксклюзивное. Плохо, если походка выдаёт его смущение, нерешительность, неуверенность.

• Имидж лектора – его невербальная характеристика.

• Войти к студентам на лекцию и обменяться с ними взглядами – искусство особого рода. Никогда не забывайте, что *oculi sunt index animi* (глаза – зеркало души).

• Глаза первыми вступают в диалог, слова – вторыми.

• Педагогическим взглядом можно не только многое сказать, но и многое сделать.

• У глаз функция не только зрительная, но и коммуникабельная.

• Впечатление о лекторе создаётся у студентов в момент появления его в аудитории.

• Воздействие лектора на студентов начинается с самого начала, когда ещё не произнесено ни одного слова.

• Студентам приятно, если лектор смотрит на них. Этим привлекается внимание и завоевывается расположение к педагогу.

• Концентрация внимания на преподавателе создаёт психологическую общность, что способствует выбору оптимального приёма для активного диалога. Опытный лектор сразу опре-

деляет интеллектуальную готовность или неготовность студентов к вербальному общению. Уловить и правильно использовать этот момент – педагогическое искусство преподавателя.

- Подтверждением психологического контакта лектора со студенческой аудиторией является наступившая тишина.

- Одним из простых и эффективных средств установления психологического контакта на лекции является ритуал встречи – вставание студентов при входе преподавателя в аудиторию и обмен приветствиями. Это не только дань педагогической этике, но и настрой на восприятие новой научной информации.

- Ритуал встречи лектора со слушателями разрушается, если он входит в аудиторию вместе с юными коллегами, раньше или позже времени, как прозвенит звонок.

- Если молодой преподаватель или аспирант впервые будет выступать с лекцией, желательно, чтобы заведующий кафедрой или кто-то из опытных педагогов представил его аудитории. Это имеет воспитательное значение.

- Первая вузовская лекция – это не только людей посмотреть и себя показать, но ещё и уникальная возможность блеснуть гранями своего таланта.

- Многие начинающие лекторы проявляют удивительную память, красноречие и артистизм. Из них-то и выходят замечательные ораторы.

- Для начинающих преподавателей лекция – *terra incognita* (неизведанная земля). И эта проблема всегда будет новой для каждого, впервые выступающего в роли лектора. Это – особая аксиома, не имеющая альтернативы.

- Вопрос «**Читать или говорить?**» – вечный вопрос риторики от античности до наших дней. Поэтому каждый лектор решает его по-своему.

- Прекрасная лекция на бумаге необязательно будет такой же, когда лектор окажется *tete-a-tete* (наедине) со студентами.

- Чтение лекции с опорой на текст создаёт психологический барьер между оратором и аудиторией вследствие отсутствия визуального и эмоционального взаимодействия.

- Монолог лектора, занятого чтением с «листа», лишён экспромта и импровизации.

- У начинающего лектора всегда должны быть под рукой записи, как успокоительное средство на случай, если...

- Предварительная подготовка преподавателя к лекции, как хирурга – к операции, должна проходить в голове.

- Для того чтобы запечатлеть в сознании нужный материал, начинающему лектору полезно писать лекцию от руки и вербально прочитывать текст, не заучивая наизусть. Важно мысленно видеть то, о чём будет говорить аудитории. Моторика руки, зрение, слух и образное мышление превращают обычное запоминание в «железное». Упорная работа над собой, коллега, делает Вас мастером педагогической элоквиции.

- Как лучше читать лекцию: стоя или сидя? Разница между лекцией, читаемой «стоя» и лекцией, читаемой «сидя», – колоссальная. Читая лекцию сидя, Цицероном не станешь.

- Начало первой лекции носит необыкновенно сильный эмоциональный накал, справиться с которым – задача не из лёгких.

- Лектор, как спортивная лошадь перед стартом, нуждается в собранности перед встречей с аудиторией. Накопившаяся энергия действия требует выхода.

- Коллеги знают, что мысленная мобилизация всегда опережает начало речевого воздействия на аудиторию. Поэтому в творческой готовности лектора большую роль играет телесная свобода (релаксация) и полное подчинение мышечного аппарата приказам воли (!).

- Эмоциональное напряжение лектора перед встречей с аудиторией сродни состоянию актёра перед выходом на сцену. Оно способствует большой концентрации внимания, собранности мыслей, более высокому тону всего организма. Без нужного эмоционального настроя интересная лекция вряд ли получится.

- Привлечь внимание студенческой аудитории – самый ответственный момент в лекции. От него напрямую зависит успех лекции.

#### **Динамика лекции**

- Любая лекция начинается с приветствия.

- Каждая лекция должна иметь своё неповторимое приветствие!

- Лекцию начинайте не с трибуны, не с доски и мела, и даже не с традиционного: «Здравствуйте!» – с **улыбки!**

- Легко, элегантно и с улыбкой на устах – так приветствует аудиторию опытный педагог.

- Педагогическая улыбка лектора для скучающей, не вошедшей ещё в состояние внимания, аудитории – будто солнце, проглянувшее сквозь густые облака.

- Изумительно, когда искренняя улыбка преподавателя озаряет студенческую аудиторию педагогической мудростью и интеллигентностью.

- Улыбка лектора говорит: «Вы мне нравитесь. Я рад вас видеть!».

- При улыбке в голосе лектора возникают приятные интонации, которые производят хорошее впечатление на студентов.

- Улыбка снимает напряжение лектора и успокаивает аудиторию.

- Улыбка педагога – чудотворное средство, нивелирующее настроение студентов, каким бы оно ни было.

- Улыбка для преподавателя – что палочка для дирижёра.

- Непосредственно перед вербальным (словесным) общением нужно мысленно поблагодарить студентов за то, что собрались в аудитории, подумать о них с педагогической любовью!

- Коллега! Если на лекции Вы думаете о студентах *con amore* (с любовью) – это значит, что успех в общении с ними будет достигнут.

- Начинать лекцию со слов: «Здравствуйте, коллеги!» или просто: «Здравствуйте» – далеко не одно и то же.

- Когда студенты чувствуют себя не только учениками, но и коллегами, расширяется сфера общения с ними.

- Для того чтобы сделать студентов коллегами по профессии, нужно обращаться с ними так, как будто они уже такие (!).

- Лектор! Если, войдя в аудиторию, Вы заметите, что студенты сосредоточенно смотрят на Вас, конспекты раскрыты, а ручки – наготове, то сердечно поблагодарите их за готовность к лекции и их *oburgo* (без предисловий) приступайте к диалогу.

- Каждый лектор начинает лекцию со своего уровня эрудиции, компетентности, профессионализма и опыта.

- Цицерон советовал начинать речь спокойно, в меру громким голосом.

- Как актёр вживается в свою роль, так и лектор вживается в лекцию, отыскивает рациональные способы передачи нового материала, новой информации студентам.

- Язык лектора должен быть простым, точным и образным, чтобы студенты мысленно видели то, о чём он говорит.

- Слова опытного лектора отражаются в уме студентов, словно изображения на экране компьютера.

- Слово и визуальная образность при концентрации внимания стимулируют ассоциативное мышление и процесс познания.

- Лекцию следует читать так, чтобы излагаемая оратором словесная картина, была похожа на оригинал.

- Каждое слово лектора должно быть видимо и понимаемо студентом именно так, как видит и понимает он. Говорите глазу, а не уху – наставлял актёров К.С. Станиславский.

- Компасом в риторике лектора высшей школы должны служить слова Сократа, сказанные одному из новых учеников: «Заговори, чтобы я тебя увидел».

- Успех лекции во многом зависит от внимания аудитории. *Animadversio intellectum generat*. Внимание рождает понимание.

- Студенты старших курсов с большим вниманием слушают и записывают лекции по хирургии, особенно когда речь идёт об операциях, в которых они участвовали или делали сами. В таких случаях лекционный диалог превращается в обмен реальным опытом, является профессионально интересным и максимально эффективным и для лектора, и для юных коллег.

- Замечательно, когда творческое «Я» лектора трансформируется в студенческое «Мы». Пример учителя – ученикам наука.

- Студенты не только воспринимают научную информацию лектора, но и хорошо запоминают её, если сосредоточили мысли, зрение и слух на чём-то интересном, волнующем.

- Академическую лекцию нужно читать не только рационально, но и эмоционально. Эмоциональное взаимодействие лектора с аудиторией сродни взаимодействию дирижёра с оркестром.

- Коллега! Если Вы читаете лекцию эмоционально, логично и профессионально, аудитория – Ваша!

- Если у лектора нет эмоциональной вспышки, его лекция вряд будет производить сильное впечатление.

- У великих педагогов чувства так же велики, как и дарования.
- От одарённого лектора исходит мощная энергетика, передающаяся аудитории.
- Эмоционально и творчески заряженная студенческая аудитория – активный соавтор лекции. Как это замечательно!
- Коллеги! Если вы будете читать лекцию так, как нужно студентам, они будут слушать вас, зажав дыхание.
- Педагогическая риторика – это способность говорить на языке тех, кого учишь и воспитываешь.
- Восхитительно, когда у лектора букет талантов, способных дарить студентам радость общения, силу творчества и энтузиазма!
- Приятно наблюдать, когда во время лекции студенты ловят каждое твоё слово, когда творческий диалог – в радость, а лекция нравится!
- Изумительно, когда на лекцию просится кто-то из бывших учеников. Надо видеть, как они слушают! Как рады встрече с alma mater!
- Педагог, владеющий приёмами ораторского искусства, старается задеть клавиатуру души студентов.
- Слово лектора, проходящее сквозь линзу чувств, становится пафосным и даёт очаровывающий эффект.
- Отраднo, когда лектор дарит студентам мощную духовную волну, которая приводит их в восторг.
- У блестящего лектора все студенты воодушевлены лекцией.
- При едином творческом настрое на лекцию все лица в аудитории – действующие. В ней нет ни первых, ни последних рядов.
- Слушать и регулировать свой голос на лекции и синхронно наблюдать за притихшими, занятыми мыслительной работой, студентами, – поучительный урок для любого преподавателя.
- 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 аудиторию фантастическое воздействие.
- Тишина необыкновенная! – Так бывает на лекциях педагогов-мастеров, у которых есть чему поучиться.
- Творческая тишина на лекции – как она многозначительна!
- Управление вниманием студентов во время лекции – педагогическое искусство, на которое должен ориентироваться каждый преподаватель.
- Речь лектора, в совершенстве владеющего ораторским искусством, струится, словно хрустально чистая вода в горном ручье – легко и свободно.
- Изысканная научная речь лектора воспринимается студентами как эталон риторики, достойный восхищения и даже подражания в нравственном отношении.
- Высокая культура речи лектора способствует интеллектуальному развитию студентов и обогащению их лексикона.
- Речь лектора есть зеркальное отражение его интеллекта, нравственности и интеллигентности.
- Если в речи лектора каждое слово будет расположено на своём месте (по правилам эвфонии), то студенты будут приходить на его лекции, как в театр.
- Последите, коллеги, за Вашими интонациями, и Вы увидите, как сразу изменится отношение к Вам аудитории.
- Живая интонация, экспромт и импровизация завораживают студенческую аудиторию.
- Студенты с большим интересом вслушиваются в мелодику голоса своего учителя. Вот ради чего они с удовольствием ходят на лекции, вот отчего на экзаменах высокие баллы!
- Приятный голос педагога захватывает внимание и воображение студентов, и они готовы слушать его ещё и ещё.
- Изысканная речь лектора вызывает удивительное поведение слушателей.
- Мудрое слово лектора будит воображение студентов, и они не только слушают, но и думают ассоциациями.
- Литературный язык лектора способствует обогащению и развитию речи студентов.
- Слово лектора – это волшебная палочка, незаметно ударяющая по струнам души студентов.
- Лектор-мастер умудряется за время лекции создать у каждого студента впечатление, что он обращается именно к нему.

- В момент лекции слово лектора непременно должно обращаться то к уму, то к сердцу каждого студента.
- Когда лектор интересно читает лекцию, её содержание настолько завораживает студентов, что они не замечают ничего вокруг, и без особых усилий запоминают новый материал.
- Информация, не затрагивающая клавиатуру души студентов, забывается быстрее, чем эмоционально переживаемая.
- Если в течение лекции лектор не задел ни одной струны души студента, что это за лекция?
- В лекции, коллеги, не только имейте, что сказать, но и желайте сказать это. Лекция должна потрясать аудиторию, иначе её и читать не стоит.
- Опытный педагог имеет обыкновение читать лекцию с вдохновением. Импульсы вдохновения незримо передаются студентам, и аудитория трансформируется в стройный ансамбль со творчества.
- В момент вдохновения каждое слово лектора – плод работы ума и души, мысли и слова.
- Педагогическое вдохновение – тайна сия велика есть. Она – стремительный полёт мыслей и слов на крыльях подлинного творчества.
- Восхитительно, когда минуты педагогического вдохновения даются легко, без особого душевного напряжения.
- Великое очарование педагогической речи – ритм. Плавный ритм речи лектора – признак эрудиции и профессиональной уверенности в себе.
- Важно, чтобы лектор излагал материал не быстрее, чем успеют записать студенты.
- Слишком быстрый темп речи лектора негативно влияет на восприятие, так как студенты не успевают усвоить смысл сказанного.
- От слишком быстрой речи лектора аудитория устаёт и «отключается».
- Читая лекции, *festinate lente* (спешите медленно), и тогда аудитория будет довольна вами.
- Чем сложнее материал лекции, тем медленнее и выразительнее должна быть речь лектора. Короткие фразы запоминаются намного лучше, чем длинноты.
- Экспрессия при изложении лекционного материала делает речь педагога приятной, понятной и запоминающейся.
- Как полезны в лекции замедления, повторы и паузы, поддерживающие и стимулирующие внимание студентов!
- Во время паузы увеличивается интерес аудитории к тому, что скажет лектор. Пауза – стимулятор внимания и интереса к лекции.
- Пауза между фразами – невербальный диалог между лектором и студентами. Она – момент взаимных раздумий.
- Пауза после фраз, содержащих важную научную информацию, позволяет студентам оценить их значимость и зафиксировать в сознании.
- Многие лекторы делают паузы артистически. Их паузы просто завораживают, и студенты уже чувствуют, что за паузой последует что-то интересное, важное и нужное для работы.
- Новые для студентов научные термины следует тут же интерпретировать и обязательно писать на доске, иначе они останутся вне восприятия. Этим грешат не только молодые педагоги...
- Оригинально выраженные научные истины заставляют аудиторию творчески думать.
- Слово лектора, отражающее тщательно продуманную мысль, запоминается прочно и надолго.
- Какова мысль лектора, таково и его слово. Сила мысли в силе слова.
- Только лекция с глубоким научным содержанием создаёт гармонию мысли, слова и восприятия.
- Лектор, умеющий доводить свои мысли до аудитории, чувствует уверенность в себе.
- Умению владеть студенческой аудиторией, как и всякому другому умению, надо постоянно учиться. *Semper magister verus studens est*. Настоящий преподаватель – всегда студент.
- В трудные моменты лекции, коллеги, поищите среди студентов человека, который наклонился вперёд и одобрительно кивает головой. Этот внимательный студент, как палочка-выручалочка, поддержит Вас, и Вы будете продолжать читать лекцию с большей уверенностью, *quasi re bene gesta* (как ни в чём не бывало).

• Если во время лекции вдруг возникнет непредвиденная ситуация, не суетитесь, проявите выдержку. Она позволит вам принять единственно правильное решение и с достоинством выйти из затруднительного положения. В этом неоценимую помощь вам окажет психологический тренинг перед лекцией. Этому меня научила хирургия.

• Молодые коллеги! Если у вас есть великие желания в сочетании с сильной волей, то вы реально сможете развить в себе нужные ораторские способности. Дело за вами.

• *Mens, voluntas, sensus – paidagogi trias aurea.* Ум, воля, чувство – золотая триада педагога.

#### Конспектирование лекции

• Лектор интонациями и темпом руководит записями студентов.

• Студенты с удовольствием слушают и записывают лекции, если их не просто «**включили**», а профессионально «**заинтересовали**» (!).

• *Multum interest inter verbis «audire» et «scribere» est.* Большая разница между словами «**слушать**» и «**писать**».

• Лекцию нужно не просто записывать, а мысленно видеть её содержание.

• Есть лекции, которыми можно наслаждаться, не записывая их. *Temen qui scribit, bene ricordat.* Однако кто записывает, хорошо запоминает.

• Студент, который конспектирует лекцию, запоминает её информацию дважды: когда слышит, и когда делает запись.

• Искусство мыслить и искусство записывать дополняют друг друга. Писать пером – синхронно мыслить и действовать.

• *Calamus docet.* Перо учит.

• Физический процесс письма связан с физиологией мышления. Пишущая, как и оперирующая, рука стимулирует восприятие и запоминание.

• Тот студент, который при освоении любой науки, любого учебного процесса использует **триаду запоминания – зрение** (*visus*), **движение** (*kinesis*) и **слух** (*auditus*), со временем обретает мощный интеллект, позволяющий занять достойное место в своей профессии и жизни

• Когда студенты записывают лекцию, пользуясь двумя ручками: с красной и синей пастой, то такая лекция отражает высокий уровень лекторского мастерства преподавателя и желание студентов пополнить свои профессиональные знания. Синяя паста – текст, а красная – для подчёркивания самого важного, что есть в лекции. Как не любить таких учеников!

• Какая прелесть – студенческие конспекты! Чего в них только нет: всевозможные рисунки, пометки на полях, любовная лирика, научные идеи, номера телефонов... Удивительно, что всё это делается параллельно с записью самой лекции. Творческая фантазия студентов не поддается никакой логике: ей нет ни конца, ни края. Так было, так есть и так будет всегда. Тем и прекрасно Студенчество!

• *Studentium conspecti sua fata habent.* Конспекты студентов имеют свою судьбу.

#### Ели аудитория устала...

• На лекции, как и на занятии, преподаватель ведущий и ведомый одновременно.

• В момент чтения лекции лектор, как маэстро в оркестре, внимательно следит за работой и поведением студентов.

• Опытный лектор читает не только лекцию, но и аудиторию: учитывает психологическое восприятие и эмоциональный настрой студентов.

• По поведению студентов можно точно определить, удачно или неудачно читаешь лекцию. Аудитория – барометр ораторского искусства.

• Эмоциональное отношение студентов к лекции: нравится – слушают, не нравится – не слушают...

• Студенческую аудиторию нужно не только видеть и понимать, но ещё и чувствовать.

• Лицо аудитории труднее разглядеть, чем лица студентов.

• Выражение глаз и лиц студентов на лекции – зеркало, отражающее уровень мастерства лектора.

• Самоконтроль лектора – это умение взглянуть на себя сквозь интерпретацию настроения и поведения студентов.

• Снижение уровня внимания аудитории наблюдается при выраженном утомлении (после занятий физкультурой), недостатке кислорода (непродветном помещении), болезненном состоянии (простуде), уменьшении интереса к лекции (речи лектора на одной ноте).

• Мысленно отсутствующие на лекции студенты – «путешественники», которых легко «вернуть» в состояние внимания, применив оригинальный педагогический приём, действующий на всех и сразу.

• Если внимание студентов изменилось, необходимо переключить его на другую, более легкую и приятную для восприятия информацию.

• Нравственная остановка на лекции – и как эмоциональная разрядка, и как заряд.

• Стоит лектору привести интересный пример из своей практики, и аудитория тут же встрепенётся, оживится.

• Юмор на лекции уместен при условии, что он, как лекарство, будет дозированным и нести в себе зёрна разумного, доброго и вечного.

• «Лирические отступления» во время ослабления внимания оправданы, и прибегать к ним лектору – просто необходимо. Лучше, если лирика будет близка к теме лекции.

• Лирической эмоциональной вставкой на лекции может быть что-то захватывающее, поучительное или необыкновенное, связанное с предстоящей профессиональной деятельностью студентов.

#### Музыкальная пауза на лекции

• Усталость внимания на лекции как рукой снимает... минутная музыкальная пауза. Приятный звуковой фон повышает работоспособность, стимулирует настроение и творческое воображение не только студентов, но и преподавателя.

Всего одну минуту раздаются чарующие мелодии классической музыки: гениальной, задушу берущей. И эта «потерянная» минута – ни с чем не сравнимое педагогическое обретение. Испытайте, коллеги, и Вы убедитесь!

• *Musica lingua deorum est.* Музыка – язык богов.

• *Regina musicae melodia.* Царица музыки – мелодия.

• Музыка, написанная душой, прекрасна.

• В душе каждого человека есть замок, открывающийся волшебным скрипичным ключом.

• Нет студента, душа которого не была бы предрасположена к музыке.

• Через музыку идёт чудесное воспитание души (В.Ф. Холков).

• Вдохновенная музыка доставляет нам необычайную радость и душевный комфорт, что положительно сказывается на настроении и общем состоянии организма.

• Хорошая музыка вдохновляет и воодушевляет лектора и студентов, вызывая у них целую гамму положительных эмоций. Разве можно оставаться равнодушным слушая, например, «Серенаду» Франца Шуберта, пушкинскую «Метель» Георгия Свиридова или «На прекрасном голубом Дунае» Иоганна Штрауса-младшего?

• Музыка, как и мудрое слово, благотворно действует на струны души, активизирует мышление и внимание студенческой аудитории.

• Музыка – изумительный стимулятор творческого мышления студентов.

• После прослушивания чудесной классической музыки лектор и студенты обретают новый творческий импульс оттого, что даже на академической лекции (!) прикоснулись к великому искусству.

#### Окончание лекции

• Эмоционально окрашенный творческий подъём и обаятельная улыбка педагога – лучшее окончание лекции.

• Под конец лекции полезно оставить несколько минут для ответов на вопросы для мини-беседы с профессионально заинтересованными студентами.

• Конец лекции, как в музыке последний аккорд, должен быть таким, чтобы студенты почувствовали, что *finis coronat opus* (конец – делу венец).

• Глаза и поведение студентов точно угадывают, когда должен прозвенеть звонок.

• *In lectione sancta sanctorum campanello.* На лекции святая святых – звонок! Звонок – невидимая временная черта, которую, как линию для прыжков, нельзя переступать.

• Интересная лекция – это когда не замечаешь, как раздаётся звонок.

• При творческом подъёме лектора и внимательной аудитории часы лекции кажутся минутами.

• Изумительно, когда аудитория на твоей стороне и эстетический резонанс лекции достигнут.

- Удачная лекция – душой исполненный полёт творческой мысли педагога.

- Если каждый студент пропустил через себя каждое слово лектора, то лекция прочитана *lege artis oratorientis* (по правилам ораторского искусства).

- Выступление с лекцией перед студенческой аудиторией позволяет преподавателю почувствовать, что он чего-то стоит.

- Лучшее окончание лекции – это сказать несколько слов, положительно воздействующих на эмоции слушателей.

- После классно прочитанной лекции студенты аплодируют и с интересом ждут следующего «раза».

- Аплодисменты на лекции – благородный жест, ответ студенческой аудитории на артистизм и профессионализм преподавателя.

- Заканчивать лекцию под аплодисменты студентов – мечта каждого педагога высшей школы.

- Если лекция проходила в обстановке сотворчества, то после звонка и студенты, и лектор выходят из аудитории профессионально и нравственно обогащёнными.

- Если студент пришёл на лекцию одним человеком, а вышел другим – вот это лекция!

- Как приятно, когда по окончании лекции студенты, один за другим, не спеша, выходят из аудитории и обращаются к лектору со словами: «До свидания!». В таком случае каждому персонально (!), с искренностью и благодарностью отвечаю так, чтобы вызвать мажорное настроение. При этом непременно говорю: «Спасибо, коллега! Спасибо, доктор! Спасибо, хирург!». После таких слов глаза и лица студентов сияют гордостью за избранную профессию врача ветеринарной медицины. Сказать человеку: «Спасибо!» – всё равно, что услышать то же в свой адрес.

Слово «спасибо» обладает воспитывающим действием, оставляющим светлый след в душе у того, кому оно адресовано, и у того, кто его произносит. Дорогие педагоги! Никогда не скупитесь произносить это волшебное слово! Пусть «спасибо» всегда и везде будет в орбите ваших благородных деяний!

*Multa gratia, lectio finita!* Большое спасибо, лекция окончена!

#### Библиографический список

1. Логика и риторика. Хрестоматия /сост. В.Ф. Берков, Я.С. Яскевич. – Минск, 1997.
2. Мирон, Н.И. Педагогические афоризмы о студентах и преподавателях // Актуальные проблемы ветеринарии: материалы Международной научной конф. – Барнаул, 1995.
3. Мирон, Н.И. О свободном посещении лекций студентами // Актуальные проблемы ветеринарии: материалы Международной научной конф. – Барнаул, 1995.
4. Мирон, Н.И. Педагогические и хирургические афоризмы // Кан-Алтай. – 1998. – № 1.
5. Мирон, Н.И. Педагогические афоризмы о высшей школе // Актуальные проблемы ветеринарного образования: материалы научно-практич. конф. – Барнаул, 1998.
6. Мирон, Н.И. Вузовская лекция в афоризмах // Наука, культура, образование. – 2002. – № 12.
7. Мирон, Н.И. Могушество знания // Современный мир, природа и человек: сб. научных трудов. – Томск, 2009.
8. Мирон, Н.И. Афоризмы об образовании // Фундаментальные науки и практика: сб. научных трудов 1-й Международной научной телеконференции «Фундаментальные медико-биологические науки и практическое здравоохранение. – Томск, 2010.
9. Мирон, Н.И. Афоризмы о студентах // Фундаментальные науки и практика: сб. научных трудов. – Томск, 2010. – № 3. – Т. 1.
10. Мирон, Н.И. Педагогические афоризмы профессора Н.И. Мирона // Актуальные проблемы современной науки: сб. научных трудов. – Томск, 2012. – № 3. – Т. 1.
11. Мирон, Н.И. Золотые педагогические афоризмы // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1.
12. Мирон, Н.И. Из опыта преподавания ветеринарной хирургии // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3.
13. Мирон, Н.И. Приглашение в чудесный мир хирургии // Актуальные проблемы современной науки: труды 10-й Международной телеконференции. – Томск, 2013. – № 1. – Т. 2.
14. Мирон, Н.И. Психологический тренинг хирурга перед операцией // Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения. – 2014. – № 7.
15. Станиславский, К.С. Моя жизнь в искусстве. – М., 2000.
16. Станиславский, К.С. Работа актёра над собой в творческом переживании. Дневник ученика. – СПб., 2008.

#### Bibliography

1. Logika i ritorika. Khrestomatiya /sost. V.F. Berkov, Ya.S. Yaskevich. – Minsk, 1997.
2. Miron, N.I. Pedagogicheskie aforizmi o studentakh i prepodavatelyakh // Aktualnihe problemih veterinarii: materialih Mezhdunarodnoy nauchnoy konf. – Barnaul, 1995.
3. Miron, N.I. O svobodnom posethenii lekcij studentami // Aktualnihe problemih veterinarii: materialih Mezhdunarodnoy nauchnoy konf. – Barnaul, 1995.
4. Miron, N.I. Pedagogicheskie i khirurgicheskie aforizmi // Kan-Altay. – 1998. – № 1.
5. Miron, N.I. Pedagogicheskie aforizmi o vihshey shkole // Aktualnihe problemih veterinarnogo obrazovaniya: materialih nauchno-praktich. konf. – Barnaul, 1998.
6. Miron, N.I. Vuzovskaya lekcija v aforizmax // Nauka, kul'tura, obrazovanie. – 2002. – № 12.
7. Miron, N.I. Moguthestvo znaniya // Sovremenniy mir, priroda i chelovek: sb. nauchnikh trudov. – Tomsk, 2009.
8. Miron, N.I. Aforizmi ob obrazovanii // Fundamentalnihe nauki i praktika: sb. nauchnikh trudov 1-yj Mezhdunarodnoy nauchnoy telekonferencii «Fundamentalnihe mediko-biologicheskie nauki i prakticheskoe zdravookhranenie. – Tomsk, 2010.
9. Miron, N.I. Aforizmi o studentakh // Fundamentalnihe nauki i praktika: sb. nauchnikh trudov. – Tomsk, 2010. – № 3. – Т. 1.
10. Miron, N.I. Pedagogicheskie aforizmi professora N.I. Mirona // Aktualnihe problemih sovremennoy nauki: sb. nauchnikh trudov. – Tomsk, 2012. – № 3. – Т. 1.
11. Miron, N.I. Zolotihe pedagogicheskie aforizmi // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 1.
12. Miron, N.I. Iz opit'a prepodavaniya veterinarnoy khirurgii // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 3.
13. Miron, N.I. Priglasenie v chudesniy mir khirurgii // Aktualnihe problemih sovremennoy nauki: trudi 10-yj Mezhdunarodnoy telekonferencii. – Tomsk, 2013. – № 1. – Т. 2.
14. Miron, N.I. Psikhologicheskij trening khirurga pered operaciey // Sovremennaya nauka: aktualnihe problemih i puti ikh resheniya. – 2014. – № 7.
15. Stanislavskiy, K.S. Moya zhizn' v iskusstve. – M., 2000.
16. Stanislavskiy, K.S. Rabota aktyora nad soboy v tvorchestvom perezhivanii. Dnevnik uchenika. – SPb., 2008.

Статья поступила в редакцию 12.06.14

## АНТОНИНА ВАСИЛЬЕВНА УСОВА – САМА АКАДЕМИЯ



Усова Антонина Васильевна - доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заслуженный деятель науки Российской Федерации, награждена медалью Российской академии образования «За достижения в науке» – за выдающийся вклад в психолого-педагогическую науку, развитие и укрепление РАО

Родилась 4 августа 1921 года в селе Корлыханово Ново-Белокатайского района Башкирии.

Скорбим вместе с Челябинцами, Челябинским государственным педагогическим университетом и всей Россией о неизмеримо большой утрате...

Ушла из жизни Альма-Матер (буквально кормящая Мать) – Антонина Васильевна Усова, о которой в ВАКе говорили: «Антонина Васильевна – это сама Академия». Ушел маяк, который многие годы освещал путь в науку. Но он не потух и после печальной новости, а превратился в памятник, на котором горит вечный огонь любви и уважения к мудрости и щедрости души и сердца Антонины Васильевны. Может быть, она была одной из последних ученых-методистов прошлого, настоящего и будущего. «Будущего», потому что вся ее деятельность была направлена на будущее.

Уверены, что еще долго Антонина Васильевна останется впереди нас. Ее труды – это Программа, освещающая наше движение вперед.

Еще месяц назад Антонина Васильевна выслала в адрес международной научно-практической конференции «Компетентностно-деятельностный подход как стратегический приоритет современной модернизации системы образования» свой доклад и приветственное слово, адресованное ко всем участникам этого форума. При этом поинтересовалась: «Что у вас новенького в Вашей научной школе?». Как всегда, она была равнодушна ко всему новому. Но в это раз ее доклад оказался последним.

Антонина Васильевна оставила неизгладимый след не только в науке, но и во всем обществе, в душах многих людей, которым посчастливилось пройти через ее Школу. Благодаря широте ее творческих интересов, она оставила своих учеников практически во всех сферах методики обучения общеобразовательной и высшей школах.

Для Редакции международного научного журнала «Мир науки, культуры, образования» – это большая утрата, потому что Антонина Васильевна, несмотря на большую занятость, до последнего времени была самым активным членом научного редакционного совета журнала и навсегда останется ее почетным членом.

Редакционный коллектив навсегда будет помнить и чтить Антонину Васильевну Усову и то безмерное счастье, которое мы получили от общения с ней. Она навсегда останется для нас образцом Человека с большой буквы и олицетворением совести Российской Академии Образования. Вечная и светлая ей память...

*Главный редактор  
международного научного,  
рецензируемого журнала,  
доктор пед. наук, профессор,  
академик ПНИ, заслуженный работник  
высшей Школы РФ,  
заслуженный деятель науки РА  
А.В. Петров*



АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ .....	2
<b>ПСИХОЛОГИЯ</b>	
<b>Е.Ю. Мазур</b> РЕФЛЕКСИВНОСТЬ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ИДЕНТИЧ- НОСТЬ МОЛОДЫХ ПРОКУРОРСКИХ РАБОТНИКОВ .....	3
<b>А.В. Ажиев, З.И. Гадаборшева</b> СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТАМ ВУЗА .....	7
<b>Ю.Н. Белокопытов</b> БЕССОЗНАТЕЛЬНЫЕ ПАРАМЕТРЫ САМООРГАНИЗАЦИИ ТОЛПЫ .....	9
<b>Н.В. Буравцова, В.И. Коваленко</b> МОТИВАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВА- ТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕН- ТОВ ПЕРВОГО КУРСА .....	13
<b>Н.В. Буравцова, В.И. Коваленко, Ю.А. Думрауф</b> ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВА- ТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ С ПОМОЩЬЮ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА .....	15
<b>Е.Ю. Костин</b> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛО- ГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ .....	17
<b>С.И. Оксанич</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕ- НИЕ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕС- КОГО ЗДОРОВЬЯ .....	19
<b>П.В. Рыжова</b> НРАВСТВЕННАЯ ОЦЕНКА И ЭМОЦИО- НАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ПЕРСО- НАЖАМ СПЕКТАКЛЕЙ .....	21
<b>Ф.Э. Узденова</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕС- КОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КРЕАТИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ КАК СОПУТСТВУЮЩИЙ ФАКТОР ИННОВА- ЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	23
<b>С.С. Франчук, М.В. Максименко</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГИ- ЧЕСКИЙ ОТБОР КАНДИДАТОВ НА СЛУЖБУ В ОРГАНЫ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ КАК ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ МЕРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМА- ЦИИ .....	25
<b>М.О. Ягупова</b> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВОСТРЕБОВАННЫХ КОМПЕ- ТЕНЦИЙ ДИЗАЙНЕРОВ (НА ПРИМЕРЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ) .....	26
<b>Г.А. Епанчинцева, Т.В. Марченко, Т.Н. Козловская</b> К ОРГАНИЗАЦИИ ТЕРАПИИ СУИЦИ- ДАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ ПОДРОСТКОВ .....	28
<b>В.С. Чернявская, В.Р. Малахова</b> МЕТАКОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕН- ЦИИ СТУДЕНТА ВУЗА .....	31
<b>И.Э. Соколовская</b> ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕН- НОСТИ РЕЛИГИОЗНОЙ ЛИЧНОСТИ 33	
<b>О.Г. Холодкова, С.М. Малохвей</b> К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕН- НЫХ ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬ- НИКОВ .....	37
<b>О.А. Бокова</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕ- НИЯ ЛИЧНОСТНОЙ РИГИДНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЯ ОТКРЫТОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ .....	40
<b>О.А. Бокова, А.А. Чебулин</b> ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И НАПРАВ- ЛЕНИЯ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕС- КОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОН- СУЛЬТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ- СИРОТ .....	43
<b>И.Э. Соколовская</b> МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ В СВЯЗИ С РЕЛИГИОЗНОС- ТЬЮ ЛИЧНОСТИ .....	46
<b>Е.В. Погадаева</b> ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВА- НИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬ- НОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СОТРУДНИКОВ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЯ .....	49
<b>М.Г. Чухрова, Г.Н. Пилипенко, А.Н. Савушкин, В.П. Шевченко</b> НОЦИЦЕПТИВНАЯ СТИМУЛЯЦИЯ В ПСИХОТЕРАПИИ ЗАВИСИМЫХ СОСТОЯНИЙ .....	52
<b>Н.Б. Лисовская, А.М. Саянская</b> РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА КАРЬЕРНОЙ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСК- НИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ..	54
<b>А.М. Саянская, Н.Б. Лисовская</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПОСТРОЕНИЮ КАРЬЕРЫ ....	57
<b>ПЕДАГОГИКА</b>	
<b>Н.Н. Антонова, А.В. Коржув</b> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК МНОГОРАКУРСНЫЙ ФЕНОМЕН – ОБЩИЕ ПОДХОДЫ И ВЗГЛЯД КРУП- НЫМ ПЛАНOM .....	61
<b>О.И. Гербет, О.Н. Апанасенко</b> ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ПОДРОСТКА ВО ВРЕМЕННОМ ДЕТСКОМ ОБЪЕДИНЕ- НИИ .....	65
<b>Ю.В. Казанцева, А.Н. Корниенко, А.В. Орлов, И.Н. Языкова</b> TRAINING A BACHELOR AT A HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTION ON THE BASIS OF A ULTIDISCIPLINARY APPROACH .....	67
<b>Л.А. Кочерова</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ЗАДАЧ- НОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	69
<b>Д.А. Кузнецов</b> ВОСПИТАНИЕ КАК ВИД ДЕЯТЕЛЬНО- СТИ И МНОГОФАКТОРНЫЙ ПРОЦЕСС .....	71
<b>А.А. Магомедова</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНО- СТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ К СЕТЕВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАН- НОГО ЯЗЫКА (ПРОФИЛЬ «ЮРИСПРУ- ДЕНЦИЯ») .....	72
<b>А.И. Музаев, Л.В. Музаева</b> КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ БЕЗОПАСНОС- ТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	75
<b>Ж.Г. Павлова</b> ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА .....	77
<b>С.А. Поломошнова</b> АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ПОЗИЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА .....	82
<b>С.Ю. Рожков, Ю.А. Маренчук</b> СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТАВРОПОЛЬЕ В ПЕРИОД 20-Х ГГ. XX ВЕКА .....	85
<b>Д.М. Рыжов</b> ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ .....	87
<b>Р.З. Тагариев, Н.А. Баланюк</b> ФАЦИЛИТАЦИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИ- ЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ В ВУЗЕ В УСЛОВИ- ЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОС- ТНОГО ПОДХОДА .....	89
<b>Р.З. Тагариев, Г.Т. Исакова, А.З. Зинурова</b> КРЕАТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ...	93
<b>Т.Ю. Уша</b> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВИЗМА УЧАЩИХСЯ-ИНОФО- НОВ В СЕМЬЯХ ТРУДОВЫХ МИГРАН- ТОВ .....	96
<b>Е.В. Чистюхина</b> ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА МОЛОДЕЖИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИ- МЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ...	99
<b>В.П. Шибеев, Л.М. Шибеева</b> МЕТОДИЧЕСКИЕ И ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВА- ТЕЛЯ К ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЯ НА ИНТЕРАКТИВНОЙ ОСНОВЕ .....	102
<b>Р.М., Абдулгалимов, Г.Н. Абдулгалимова</b> МЕСТО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ВРАЧА В СТРУКТУ- РЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ .....	104
<b>О.А. Багина, М.И. Зайкин</b> ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВА- НИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕ- ТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ .....	105
<b>О.В. Букина</b> ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬС- КОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПРАКТИКИ .....	110
<b>Н.Ю. Максимова</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ МОТИВАЦИ- ОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОВЕДЕНИЮ ТРЕНИНГОВ .....	112
<b>Г.С. Перевощикова</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ И ПОСТРОЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ .....	115
<b>Т.В. Романова</b> ИЕРАРХИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБЕСПЕ- ЧЕНИЯ ВЫБОРНОЙ СТРАТЕГИИ УЧАЩИХСЯ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ В ЛИЦЕЕ .....	119

<b>С.О. Щелина</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ КАК АСПЕКТ РАЗВИТИЯ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ СТУДЕНТОВ НА ПРОТЯЖЕНИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ .....	ОБУЧЕНИЯ ВОЕННЫХ ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ .....	<b>А.Ю. Костарев, Сенмез Фахри</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....
122	156	198
<b>Л.В. Банникова</b> ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К МУЗЫКАЛЬНО-ФОЛЬКЛОРНОЙ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА .....	<b>М.А. Герейханов, К.Г. Султанова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОЛИМПИАДЫ ДЛЯ АДЪЮНКТОВ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ .....	<b>К.А. Третьякова</b> НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ КАК СПОСОБ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПОИСКОВОГО СООБЩЕСТВА .....
125	158	203
<b>Н.Н. Быков, Н.Ю. Шумакова, С.Н. Труфанова</b> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА .....	<b>Е.Е. Дудковская</b> РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ...	<b>Н.Н. Уварова, И.С. Сёмина</b> ПРИМЕНЕНИЕ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ...
129	161	206
<b>Л.О. Володина</b> РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ .....	<b>Н.А. Мишурунская</b> ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В МЕЖШКОЛЬНОМ УЧЕБНОМ КОМБИНАТЕ .....	<b>С.В. Фролов</b> СТРУКТУРИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ КОЛЛЕДЖ – ВУЗ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ .....
131	163	208
<b>М.П. Ильях</b> КОДЕКС ЧЕСТИ И ЕГО РОЛЬ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА-АВИАТОРА .....	<b>Г.Б. Кобена Северэн</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ» В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	<b>О.В. Евдокишина</b> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ В ВОПРОСЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....
134	165	211
<b>Л.П. Лехтина</b> ПРИНЦИПЫ АДАПТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ .....	<b>О.В. Филатова</b> ВЛИЯНИЕ НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬИ НА РЕБЕНКА .....	<b>Н.И. Кашина</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ КАЗАЧЕСТВА В ОСВОЕНИИ ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ .....
136	166	213
<b>И.Р. Лазаренко, И.М. Перервина</b> РОЛЬ МОТИВАЦИИ ПРИ РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ ПОЛИЛОГА У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	<b>О.В. Черняева</b> РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МЕЖШКОЛЬНОГО УЧЕБНОГО КОМБИНАТА .....	<b>Е.Р. Сизова, Н.О. Телегина</b> ПРОБЛЕМА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА .....
138	169	216
<b>Г.Г. Ханцева, Н.С. Зорина</b> РЕАЛИЗАЦИЯ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО УПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН-ПРЕСТУПНИЦ .....	<b>Н.А. Шумилова</b> СРЕДСТВА АДАПТАЦИИ РУССКО-ЯЗЫЧНЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ .....	<b>С.С. Смирнова</b> ТВОРЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ: ПОНЯТИЕ, КЛАССИФИКАЦИЯ, СТРУКТУРА .....
140	170	218
<b>Н.В. Цегельная, Е.В. Дрюк</b> ПОДГОТОВКА КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	<b>А.В. Багачук, И.Е. Кизелевич</b> ПОДГОТОВКА К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА .....	<b>Н.О. Телегина</b> РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ УМЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ОТДЕЛЕНИЙ ВУЗОВ ИСКУССТВ В ПРОЦЕССЕ ФОРТЕПИАННОЙ ПОДГОТОВКИ .....
141	172	221
<b>О.Е. Чаленко</b> МОДЕЛЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ .....	<b>С.Г. Бальчугов, П.Ю. Наумов</b> КОМПЛЕКС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	<b>И.В. Чуйкова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЙСТВЕННОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....
144	175	223
<b>В.А. Таран, В.А. Щербина</b> РОЛЬ МОТИВАЦИИ В СПОРТИВНЫХ ДОСТИЖЕНИЯХ .....	<b>Н.А. Глузман</b> ГЕНЕЗИС РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	<b>В.В. Базельюк, Е.В. Романов, А.В. Романова</b> МОДЕЛИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА ПО ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОСНОВНОГО И СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....
147	182	225
<b>Н.Н. Кузина, Г.Б. Моница, О.В. Павлова</b> ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АНДРАГОГА: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД .....	<b>Е.А. Казеева</b> ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	<b>И.Ф. Игропуло, Ю.В. Сорокопуд</b> РЕАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ АСПИРАНТУРЫ .....
149	187	228
<b>С.А. Алынин</b> УРОКИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ .....	<b>Е.И. Кириллова</b> К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИ-ЦЕННОСТНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ...	<b>О.Г. Фетисова, М.Г. Чухрова, В.К. Макуха</b> КОНЦЕПЦИЯ ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ ФОНОПЕДИЧЕСКИХ ПРАКТИК В СИБИРИ .....
152	190	229
<b>В.В. Беличенко</b> ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ФГОС ВПО ДЛЯ РАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ .....	<b>Д.М. Мельникова</b> ПОНЯТИЕ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ ГУМАНИТАРНОГО ПОЗНАНИЯ .....	<b>ФИЛОЛОГИЯ</b>
154	191	
<b>П.В. Викулин</b> УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ВЕДОМСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ЭЛЕКТРОННОГО	<b>Л.А. Мохова, Т.А. Спирина</b> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....	<b>Б.М. Анабилова</b> ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ПРОИЗВЕДЕНИЙ АВАРСКОГО ПИСАТЕЛЯ-ПУБЛИЦИСТА Г. АРИПОВА .....
	193	232
	<b>И.С. Сотников</b> РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ РАБОТЫ С СИТУАЦИЯМИ ПРОТИВОРЕЧИЙ	
	197	

<b>Е.О. Блинова</b> Н.Н. НЕПЛУЕВ О «ДУХЕ ИСТИННОГО ПРАВОСЛАВИЯ» И ИСКАЖЕНИИ «ХРИСТИАНСКОГО ИДЕАЛА» В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЯ КАРАМАЗОВЫ» .....	233
---	-----

<b>З.Х. Киева</b> СТРУКТУРНО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ИНГУШСКОГО ЯЗЫКА МОДЕЛИРОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ МНОГОЗНАЧНОГО ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫЙ .....	236
---	-----

<b>О.Г. Лукошус</b> МОДЕЛИРОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ МНОГОЗНАЧНОГО ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫЙ .....	237
---	-----

<b>М.А. Останина</b> ФОНЕТИЗАЦИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ ИЗ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ .....	240
---	-----

<b>Г.А. Халифаева</b> РОЛЬ ПОВТОРОВ В ЭПИЧЕСКОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ «ШАРВИЛИ» .....	243
---	-----

<b>Е.А. Аввакумова</b> МЕТОНИМИЯ В РЕЧИ ДЕТЕЙ .....	245
--	-----

<b>Н.Г. Воронова</b> ТИП ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ А.С. МАКАРЕНКО .....	247
---	-----

<b>Т.П. Сухотерина</b> ФРОНТОВОЕ ПИСЬМО КАК ЖАНР ЕСТЕСТВЕННОЙ ПИСЬМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ .....	249
--	-----

<b>Ж.Т. Сарбалаев</b> ИЗ ИСТОРИИ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В КАЗАХСКОМ ЯЗЫКЕ .....	252
---	-----

<b>Аль-Дурейд Мохаммад</b> РУССКИЕ ЛИЧНЫЕ ИМЕНА НА ФОНЕ АРАБСКИХ ИМЕН .....	255
--	-----

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

<b>С.А. Дьяконова</b> О ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМ ИСКУССТВЕ В КУЛЬТУРЕ НАРОДА САХА .....	261
--	-----

<b>М.М. Калининцева, М.В. Решетова</b> ИЛЛЮЗИЯ И АЛЛЮЗИЯ В СРЕДОВОМ ДИЗАЙНЕ .....	264
--	-----

<b>С.Ш. Керимова, Н.В. Бекк</b> ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КОНСТРУКЦИЙ ИЗДЕЛИЙ ИЗ КОЖИ НА ЗАПАДЕ И ВОСТОКЕ .....	270
---	-----

<b>С.Ш. Керимова, М.В. Бекк</b> НЕЙРОННЫЕ СЕТИ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ МОДЕ .....	272
--	-----

<b>Н.А. Равчеева, И.В. Швецова</b> ЗАВЕТЫ РУССКИХ МУЗЫКАНТОВ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ XXI ВЕКА .....	273
--	-----

<b>И.П. Дабаева</b> ДУХОВНЫЙ КОНЦЕРТ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПРАЗДНИЧНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ .....	276
--	-----

<b>С.А. Ан, М.Г. Костерина</b> СЕМАНТИКА ЦВЕТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ .....	278
---	-----

<b>К.А. Учитель</b> В.И. НЕМИРОВИЧ-ДАНЧЕНКО И СОВРЕМЕННАЯ ОПЕРА 1920-Х ГОДОВ .....	282
---	-----

<b>О.Р. Шумская</b> ФОРМООБРАЗУЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВОДЫ В ДИЗАЙНЕ СРЕДОВЫХ ОБЪЕКТОВ .....	283
---	-----

<b>О.Р. Шумская</b> ДИЗАЙН ЯПОНСКОГО ДОМА НА ВОДЕ .....	286
--	-----

<b>М.Е. Пылаев</b> НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПЕРИОДИЗАЦИИ ИСТОРИИ ЕВРОПЕЙСКОЙ МУЗЫКИ В НЕМЕЦКОМ МУЗЫКОЗНАНИИ .....	289
---	-----

## ИСТОРИЯ

<b>М.Н. Локтева</b> БЫТ, СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ И ДОСУГ РЕГИОНАЛЬНОГО СТУДЕНЧЕСТВА В 1990-Е ГОДЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЮЖНОГО УРАЛА) .....	294
---	-----

<b>Р.В. Мезенцев</b> СТАРООБРЯДЦЫ БИЙСКО-ПРИТЕЛЕЦКОЙ ЧЕРНИ НА РУБЕЖЕ XIX-XX ВВ. ....	298
---	-----

<b>А.В. Самохина</b> ВОСПРИЯТИЕ АДМИНИСТРАТИВНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЭЛИТЫ 1990-Х ГГ. И ХАРАКТЕРА ЕЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАСЕЛЕНИЕМ (НА МАТЕРИАЛАХ ПИСЕМ ЖИТЕЛЕЙ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ) .....	301
---	-----

<b>Е.В. Троянова</b> К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИЧЕСКОГО СИНТЕЗА В СТАТЬЕ Ю.Н. РЕРИХА «РАСЦВЕТ ОРИЕНТАЛИЗМА» (1923) .....	304
--	-----

<b>А.С. Шмыт</b> КУЛЬТ ЧИНГИС-ХАНА В ПЕРИОД МОНГОЛЬСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ И В СОВРЕМЕННОЙ МОНГОЛИИ КАК ЭЛЕМЕНТ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОНГОЛОВ .....	307
--	-----

<b>Ю.В. Кузьмин, А.С. Шмыт</b> ПОЛЬСКОЕ МОНГОЛОВЕДЕНИЕ В СОЦИАЛИСТИЧЕСКИЙ ПЕРИОД. НА ПРИМЕРЕ ПОЛЬСКОЙ ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ ЭКСПЕДИЦИИ В МОНГОЛИИ .....	310
--	-----

<b>Т.Е. Олейник</b> ОСНОВАТЕЛИ МУЗЕЕВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ АЛТАЙСКОГО КРАЯ .....	313
---	-----

<b>О.Н. Труевцева</b> ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ МУЗЕЙНОГО ДЕЛА В СИБИРИ: К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ИСТОЧНИКОВ .....	317
---	-----

<b>А. М. Исмаилов</b> КОНЦЕПЦИЯ РУССКОЯЗЫЧНОГО КНИГОИЗДАНИЯ В МЕЖЭТНИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СТРАН ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ .....	319
--	-----

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<b>В.В. Исаев, А.Н. Дунец</b> ТРАДИЦИОННАЯ КУЛЬТУРА СИБИРСКОГО КАЗАЧЕСТВА В ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМ НАСЛЕДИИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ТУРИЗМЕ .....	322
--	-----

<b>Н.А. Подчередниченко</b> ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА АРХАНГЕЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ .....	324
--	-----

<b>М.Х. Хаджиева</b> «КОРМЛЕНИЕ» ПОКОЙНЫХ ЧЕРЕЗ ПОГРАНИЧНУЮ ГРУППУ «ДЖАРЛЫ» И «ХАЛИП» .....	326
--	-----

<b>Н.И. Авхимович</b> ДЕТСКИЙ МУЗЕЙ: ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ И ТУРИЗМ .....	328
---	-----

<b>Г. Ю. Османкина</b> ЛОМАНАЯ ЛИНИЯ В ДИЗАЙНЕ СОВРЕМЕННЫХ АРХИТЕКТУРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ .....	331
---	-----

<b>М.А. Целищева</b> МУЗЕИ В ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТАХ ГОРОДОВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ .....	334
--	-----

## МЕДИЦИНА

<b>А.Н. Козьменко, Г.И. Ронь, Н.А. Белоконова</b> ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛЕЧЕНИЯ ГИПЕРЕСТЕЗИИ ЗУБОВ У ЛИЦ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ПАРОДОНТА .....	338
--	-----

<b>О.В. Мареев, В.Н. Николенко, Г.О. Мареев, О.Ю. Алешкина, М.В. Маркеева, В.Н. Кучмин, Н.М. Яковлев</b> ОСОБЕННОСТИ МОРФОМЕТРИЧЕСКИХ ДАННЫХ СТРУКТУР РЕШЕТЧАТОЙ КОСТИ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ СТАНДАРТНОЙ И КОМПЬЮТЕРНОЙ КРАНИОМЕТРИИ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ЧЕРЕПА .....	341
---	-----

<b>А.А. Мкртчян, Г.И. Ронь, В.В. Базарный</b> УЧАСТИЕ МЕСТНЫХ ФАКТОРОВ ИММУНИТЕТА В РАЗВИТИИ ЗАБОЛЕВАНИЙ ПОЛОСТИ РТА У БОЛЬНЫХ С ХРОНИЧЕСКОЙ ПОЧЕЧНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ .....	344
---	-----

<b>Н.С. Саркисян, Д.Г. Пономаренко, Е.Л. Ракина, О.В. Логвиненко, М.В. Костюченко</b> СТЕПЕНЬ АЛЛЕРГИЗАЦИИ КАК ФАКТОР АДАПТИВНЫХ И ПАТОЛОГИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ В ИММУННОМ СТАТУСЕ У БОЛЬНЫХ БРУЦЕЛЛЕЗОМ .....	346
---	-----

<b>С.А. Фирсов</b> МЕТАБОЛИЧЕСКИЕ НАРУШЕНИЯ И ОСЛОЖНЕНИЯ, СВЯЗАННЫЕ С АЛКОГОЛЬНЫМ ПОТРЕБЛЕНИЕМ, ПРИ СОЧЕТАННЫХ ЧЕРЕПНО-МОЗГОВЫХ И СКЕЛЕТНЫХ ТРАВМ .....	349
--	-----

<b>В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова</b> ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ И РИСК ОСТРЫХ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ У ЛИЦ С ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ В РОССИИ/СИБИРИ (ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА ОСНОВЕ ПРОГРАММЫ ВОЗ «MONICA – ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ») .....	351
--	-----

<b>В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова</b> ЖИЗНЕННОЕ ИСТОЩЕНИЕ И РИСК РАЗВИТИЯ АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ В ТЕЧЕНИЕ 16 ЛЕТ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ – ПРОГРАММА ВОЗ «MONICA-PSYCHOSOCIAL» .....	353
--	-----

<b>В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин,</b>	
--	--

<b>А.В. Гафарова</b> ЖИЗНЕННОЕ ИСТОЩЕНИЕ И РИСК РАЗВИТИЯ ИНСУЛЬТА В ТЕЧЕНИЕ 16 ЛЕТ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ: ЭПИДЕ- МИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ – ПРОГРАММА ВОЗ «MONICA- PSYCHOSOCIAL» ..... 355	<b>с А.В. Гафарова</b> СТРЕСС НА РАБОТЕ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА 16-ЛЕТНИЙ РИСК РАЗВИТИЯ ОСТРЫХ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ В ОТКРЫТОЙ ПОПУ- ЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДО- ВАНИЕ «MONICA –ПСИХОСОЦИАЛЬ- НАЯ» ..... 370	ФОНДОВ УНИВЕРСАЛЬНОГО ПРОФИ- ЛЯ ..... 405
<b>В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова</b> ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНО- СТИ НА РИСК РАЗВИТИЯ АРТЕРИ- АЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА ЗАПАДНОЙ СИБИРИ (ЭПИДЕМИОЛО- ГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА ОСНОВЕ ПРОГРАММЫ ВОЗ «MONICA – ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ») ..... 357	<b>В.А. Леонов</b> ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА ГОСУДАРСТВА ..... 373	<b>А.В. Пузанов, С.В. Бабошкина, А.В. Салтыков, И.А. Алексеев, Е.А. Щипцова</b> ХИМИЧЕСКИЙ СОСТАВ ОГОРОДНЫХ ПОЧВ НАСЕЛЕННЫХ ПУНКТОВ РАЙОНА КОСМОДРОМА «ВОСТОЧ- НЫЙ» (БАССЕЙН Р. ЗЕЯ, АМУРСКАЯ ОБЛАСТЬ) ..... 408
<b>В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова</b> ВЛИЯНИЕ НАРУШЕНИЙ СНА НА ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАСЕЛЕНИЯ РАБОТОСПОСОБНОГО ВОЗРАСТА И 16-ЛЕТНИЙ РИСК РАЗВИТИЯ ИНСУЛЬТА В РОССИИ/ СИБИРИ: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «MONICA-ПСИХО- СОЦИАЛЬНАЯ» ..... 359	<b>С.Г. Абрамкина, Н.А. Еньшина</b> ПРОЯВЛЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁ- ЖИ В СФЕРЕ СЕМЬИ И ДОСУГА ..... 375	<b>В.П. Стариков, К.А. Берников, Т.М. Старикова, А.В. Бородин, А.В. Морозкина</b> МЕЛКИЕ МЛЕКОПИТАЮЩИЕ ПРИРОД- НОГО ПАРКА «САМАРОВСКИЙ ЧУГАС» ..... 413
<b>В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ С ИНФОРМИРОВАННО- СТЬЮ И ОТНОШЕНИЕМ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ И ПРОФИЛАКТИКЕ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ В РОССИИ/ СИБИРИ: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «MONICA-ПСИХО- СОЦИАЛЬНАЯ» ..... 362	<b>Ю.Е. Морозова</b> ИНФОРМАЦИОННО-КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК МАКРОФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЁЖИ ..... 378	<b>Д.М. Мирошников</b> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНФОРМА- ЦИОННО-ИНФРАСТРУКТУРНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОМЫШЛЕННОЙ ПОЛИТИКИ ..... 418
<b>В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, с А.В. Гафарова</b> ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ КАК АССОЦИИРОВАННОЙ СО СТРЕССОМ В СЕМЬЕ И НА РАБОТЕ ПЕРЕМЕННОЙ НА РИСК РАЗВИТИЯ АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ В РОССИИ/ СИБИРИ: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «MONICA-ПСИХО- СОЦИАЛЬНАЯ» ..... 364	<b>Т.Л. Бабаскина</b> К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРИРОДЫ ВОСПО- МИНАНИЯ КАК СОБЫТИЯ ЛИЧНОСТ- НОГО БЫТИЯ ..... 381	<b>С.А. Труфанов</b> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕРСОНАЛА НА ПРЕДПРИЯТИЯХ РЫНКА СОКОВ .. 419
<b>В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, с А.В. Гафарова</b> СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА И РИСК ИНСУЛЬТА В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ Г.НОВО- СИБИРСКА: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «MONICA-ПСИХО- СОЦИАЛЬНАЯ» ..... 366	<b>О.А. Верещагин</b> ФЕНОМЕНОЛОГИЯ «ТЕЛЕСНОСТИ» И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ФИЛОСОФСКОЙ РЕФЛЕКСИИ ..... 383	<b>С.А. Финашина</b> НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ ИНТЕНСИ- ФИКАЦИИ КОММЕРЧЕСКОГО ОСВОЕ- НИЯ НОВШЕСТВ ..... 421
<b>В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, с А.В. Гафарова</b> ИЗУЧЕНИЕ АССОЦИИАЦИИ ПОЛИМОР- ФИЗМА-G308А ГЕНА ФАКТОРА НЕКРОЗА ОПУХОЛИ TNF- $\alpha$ И НАРУ- ШЕНИЯ СНА В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯ- ЦИИ СРЕДИ МУЖЧИН 25-64 ЛЕТ МЕГАПОЛИСА ЗАПАДНОЙ СИБИРИ (Г. НОВОСИБИРСК) (ЭПИДЕМИОЛО- ГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ПРОГРАММЕ ВОЗ «MONICA- PSYCHOSOCIAL») ..... 368	<b>О.Б. Давыдов</b> РЕНЕССАНСНЫЕ ИСТОКИ СОВРЕ- МЕННОГО ИНДИВИДУАЛИЗМА ..... 386	<b>С.М. Хаирова, Л.В. Секретова, Б.Г. Хаиров</b> МАРКЕТИНГОВЫЙ ПОДХОД К РАЗВИ- ТИЮ ИНДУСТРИИ ДОСУГА ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ВЛАСТНЫХ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ СТРУК- ТУР ..... 424
<b>В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, с А.В. Гафарова</b> СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА И РИСК ИНСУЛЬТА В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ Г.НОВО- СИБИРСКА: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «MONICA-ПСИХО- СОЦИАЛЬНАЯ» ..... 366	<b>И.Н. Лосева</b> СУДЬБА «РУССКОЙ ИДЕИ» В ХХІ ВЕКЕ ..... 388	<b>Ю.В. Ярцев</b> К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САНИТАРНОЙ ОЧИСТКИ В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОЙ АГЛОМЕРАЦИИ ..... 428
<b>В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, с А.В. Гафарова</b> СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА И РИСК ИНСУЛЬТА В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ Г.НОВО- СИБИРСКА: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «MONICA-ПСИХО- СОЦИАЛЬНАЯ» ..... 366	<b>Е.Н. Миронова, Т.Н. Воронина</b> ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ РЫНОЧ- НОЙ ЭКОНОМИКИ ..... 389	<b>В.С. Стародубцева</b> ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ И СПОН- СОРСТВА В СФЕРЕ УСЛУГ ..... 429
<b>В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, с А.В. Гафарова</b> СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА И РИСК ИНСУЛЬТА В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ Г.НОВО- СИБИРСКА: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «MONICA-ПСИХО- СОЦИАЛЬНАЯ» ..... 366	<b>И.А. Грешилова, Е.П. Черепанова</b> ФИЛОСОФИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ С ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ ..... 391	<b>ЮРИСПРУДЕНЦИЯ</b>
<b>В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, с А.В. Гафарова</b> СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА И РИСК ИНСУЛЬТА В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ Г.НОВО- СИБИРСКА: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «MONICA-ПСИХО- СОЦИАЛЬНАЯ» ..... 366	<b>А.В. Иванов, И.В. Фотиева</b> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕ- ЖИ: ОЦЕНКА СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ..... 394	<b>В.П. Лукьяненко, Л.М. Щербакова, Р.А. Воликов</b> СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ СПОРТИВ- НЫХ ЕДИНОБОРСТВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ..... 431
<b>В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, с А.В. Гафарова</b> СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА И РИСК ИНСУЛЬТА В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ Г.НОВО- СИБИРСКА: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «MONICA-ПСИХО- СОЦИАЛЬНАЯ» ..... 366	<b>И.А. Петрова</b> О СУБСТАНЦИОНАЛЬНОМ ПОЛОЖЕ- НИИ «КУЛЬТУРНО-НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ» В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ ..... 396	<b>С.Г. Малюков</b> ИДЕЯ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА КАК ОСНОВА ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ..... 433
<b>В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, с А.В. Гафарова</b> СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА И РИСК ИНСУЛЬТА В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ Г.НОВО- СИБИРСКА: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «MONICA-ПСИХО- СОЦИАЛЬНАЯ» ..... 366	<b>Л.Л. Пшеничникова</b> ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТНО- СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗИРОВАННОГО ОБЩЕСТВА ..... 399	<b>Т.В. Седых</b> ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СЛЕДОВАТЕЛЯ ПО ВЗАИМОДЕЙ- СТВИЮ С РУКОВОДИТЕЛЕМ СЛЕД- СТВЕННОГО ОРГАНА ..... 435
<b>В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, с А.В. Гафарова</b> СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА И РИСК ИНСУЛЬТА В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ Г.НОВО- СИБИРСКА: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «MONICA-ПСИХО- СОЦИАЛЬНАЯ» ..... 366	<b>ЭКОЛОГИЯ. ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ</b>	<b>Е.В. Сопнева</b> ОХРАНА ПРАВ ПОДОЗРЕВАЕМОГО ЛИЦА ..... 437
<b>В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, с А.В. Гафарова</b> СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА И РИСК ИНСУЛЬТА В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ Г.НОВО- СИБИРСКА: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «MONICA-ПСИХО- СОЦИАЛЬНАЯ» ..... 366	<b>В.П. Галахов, С.Ю. Самойлова, А.А. Шевченко, Р.Т. Шереметов</b> КОЛЕБАНИЯ ЯЗЫКА ЛЕДНИКА МАЛЫЙ АКТРУ ЗА ПЕРИОД ИНСТРУ- МЕНТАЛЬНЫХ НАБЛЮДЕНИЙ (1961- 2013) ..... 402	<b>ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>
<b>В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, с А.В. Гафарова</b> СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА И РИСК ИНСУЛЬТА В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ Г.НОВО- СИБИРСКА: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «MONICA-ПСИХО- СОЦИАЛЬНАЯ» ..... 366	<b>Голяшева М.А.</b> ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ КАРТОГ- РАФИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИОННО- ПОИСКОВОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ КАРТ-	<b>Н.И. Мирон</b> ЛЕКЦИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ..... 439
<b>В.В. Гафаров, Д.О. Панов, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, с А.В. Гафарова</b> СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА И РИСК ИНСУЛЬТА В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25-64 ЛЕТ Г.НОВО- СИБИРСКА: ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «MONICA-ПСИХО- СОЦИАЛЬНАЯ» ..... 366	<b>И.А. Петрова</b> О СУБСТАНЦИОНАЛЬНОМ ПОЛОЖЕ- НИИ «КУЛЬТУРНО-НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ» В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ ..... 396	ИНФОРМАЦИЯ ..... 453

ALPHABETICAL INDEX .....	2
<b>PSYCHOLOGY</b>	
<b>Mazur Ye.Yu.</b> REFLEXIVITY AND ITS INFLUENCE ON THE PROFESSIONAL IDENTITY OF YOUNG PROSECUTORS .....	3
<b>Azhiyev A.V., Gadaborsheva Z.I.</b> CREATION OF CONDITIONS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATION .....	7
<b>Belokopytov Yu.N.</b> UNCONSCIOUS PARAMETERS OF SELF-ORGANIZATION OF A CROWD ..	9
<b>Buravtsova N.V., Kovalenko V.I.</b> MOTIVATION OF AN EDUCATIONAL- COGNITIVE ACTIVITY AMONG FIRST- YEAR STUDENTS .....	13
<b>Buravtsova N.V., Kovalenko V.I.</b> FORMATION OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE MOTIVATION USING A SOCIAL-PSYCHOLOGICAL TRAINING .....	15
<b>Kostin Ye.Yu.</b> TEACHERS' EMOTIONAL BURNOUT IN THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE .....	17
<b>Oksanich S.I.</b> PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS' SELF-DEVELOPMENT IN FORMING MENTAL HEALTH .....	19
<b>Ryzhova P.V.</b> MORAL AND EMOTIONAL ATTITUDE OF PRESCHOOL CHILDREN TO CHARACTORS OF PLAYS .....	21
<b>Uzdenova F.E.</b> FORMING OF PSYCHOLOGICAL SECURITY OF CREATIVE MANIFESTATIONS IN TEENAGERS AS A CONTRIBUTING FACTOR OF INNOVATIVE EDUCATION .....	23
<b>Franchuk S.S., Maksimenko M.V.</b> PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL SELECTION OF CANDIDATES FOR SERVICE IN LAW-ENFORCEMENT BODIES AS A PREVENTIVE MEASURE OF PROFESSIONAL DEFORMATION	25
<b>Yagupova M.O.</b> SOCIO-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE TIME-DEMANDED COMPETENCES OF DESIGNERS (WITH A SPECIAL REFERENCE TO INTERNET DESIGN) .....	26
<b>Epanchintseva G.A., Marchenko T.V., Kozlovskaya T.N.</b> THE ORGANIZATION OF THERAPY OF SUICIDAL IDEAS IN ADOLESCENTS .....	28
<b>Chernjavskaja V.S., Malakhova V.R.</b> METACOMPETENCE IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL CULTURE AS PROFESSIONAL COMPETENCE OF A UNIVERSITY STUDENT .....	31
<b>Sokolovskaya I.E.</b> TRAITS OF A CHARACTER OF A RELIGIOUS PERSON .....	33
<b>Kholodkova O.G., Malokhvei S.M.</b> THE RESEARCH OF THE DEVELOPMENT OF MORAL VALUES OF CHILDREN IN ELEMENTARY SCHOOL .....	37
<b>Bokova O.A.</b> THEORETICAL BASES OF THE STUDY OF RIGIDITY OF AN INDIVIDUAL AS AN INDICATOR OF OPENNESS OF A PSYCHOLOGICAL SYSTEM .....	40
<b>Bokova O.A., Chebulin A.A.</b> BASIC PRINCIPLES AND DIRECTIONS OF COGNITIVE-BEHAVIORAL CONSULTING OF ORPHAN STUDENTS .....	43
<b>Sokolovskaya I.E.</b> MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL DEFENSE OF RELIGIOUS PEOPLE ...	46
<b>Pogadaeva E.V.</b> EXPERIMENTAL STUDY OF INTERACTION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SOCIO- PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF EMPLOYEES OF FEDERAL SERVICE OF EXECUTION OF PUNISHMENT .....	49
<b>M.G. Chukhrova, G.N.Pilipenko, A.N.Savushkin, V.P. Shevchenko</b> NOCICEPTIVE STIMULI IN THE PSYCHOTHERAPY OF ADDICTION STATES .....	52
<b>Lisovskaya N.B., Sayanskaya A.M.</b> RESULTS OF THE STUDY OF THE COGNITIVE COMPONENT OF THE CAREER READINESS OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES ....	54
<b>Sayanskaya A.M., Lisovskaya N.B.</b> THE PSYCHOLOGICAL READINESS OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES FOR CAREER BUILDING .....	57
<b>PEDAGOGICS</b>	
<b>Antonova N.N., Korzhuyev A.V.</b> THE PEDAGOGICAL RESEARCH AS A MULTIASPECT PHENOMENON: GENERAL APPROACH AND INTERDISCIPLINARY VIEW .....	61
<b>Gerbet O.I., Apanasenko O.N.</b> THE PROCESS OF FORMING THE EXPERIENCE OF SELF- PRESENTATION AMONG TEENAGERS IN TEMPORARY CHILDREN'S ASSOCIATIONS .....	65
<b>Kazantseva Yu.V., Kornienko A.N., Orlov A.V., Zazykova I.N.</b> TRAINING A BACHELOR AT A HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTION ON THE BASIS OF A MULTIDISCIPLINARY APPROACH .....	67
<b>Kocherova L.A.</b> THEORETICAL ISSUES OF A TASK- BASED APPROACH IN ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY .....	69
<b>Kuznetsov D.A.</b> EDUCATION AS A KIND OF ACTIVITY AND A MULTIPLE-FACTOR PROCESS .....	71
<b>Magomedova A.A.</b> MODEL OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE BACHELORS FOR NETWORKING COMMUNICATION IN THE PROCESS OF STUDYING FOREIGN LANGUAGES (MAJOR IN LAW) .....	72
<b>Muzaev A.I., Muzaeva L.V.</b> COMPETENCE-BASED APPROACH TO TRAINING FUTURE TEACHERS OF LIFE SAFETY MANAGEMENT .....	75
<b>Pavlova Zh.G.</b> INDICATORS OF EFFECTIVE WORK OF UNIVERSITY TEACHERS .....	77
<b>Polomoshnova S.A.</b> THE AXIOLOGICAL PERSONAL POTENTIAL OF A HIGH-SCHOOL PUPIL FROM THE VIEWPOINT OF ACTIVITY THEORY .....	82
<b>Rozhkov S.Yu., Marenchuk Yu.A.</b> FORMATION OF THE GENERAL EDUCATION SYSTEM IN STAVROPOL REGION IN 20S OF THE TWENTIETH CENTURY .....	85
<b>Ryzhov D.M.</b> EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE .....	87
<b>Tagariev R.Z., Balanyuk N.A.</b> FACILITATION AS A FORM OF ORGANIZATION OF A LEARNING PROCESS AT A UNIVERSITY IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF A COMPETENCE APPROACH .....	89
<b>Tagariev R.Z., Iskhakova G.T., Zinurova A.Z.</b> CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A RURAL SCHOOL AS A CONDITION OF DEVELOPMENT OF A PERSONALITY .....	93
<b>Usha T.Yu.</b> FEATURES OF FORMATION BILINGUALISM IN OFON-STUDENTS IN FAMILIES OF LABOR MIGRANTS .....	96
<b>Chistyuhina Ye.V.</b> ART CULTURE OF YOUTH: AN EXPERIMENTAL STUDY .....	99
<b>Shibayev V.P., Shibayeva L.M.</b> METHODOLOGICAL AND ETHICAL ASPECTS OF TEACHERS IN THE PROCESS OF PREPARATION TO TEACH A LESSON ON AN INTERACTIVE BASIS .....	102
<b>Abdulgalimov R.M., Abdulgalimova G.N. A</b> PROFESSIONAL OUTLOOK OF A MEDICAL DOCTOR IN THE STRUCTURE OF ITS PROFESSIONAL CULTURE .....	104
<b>Bagina O.A., Zaykin M.I.</b> FEATURES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCES IN PUPILS OF ELEMENTARY SCHOOL IN CONDITIONS OF A RURAL SCHOOL .....	105
<b>Bukina O.V.</b> FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF STUDENTS DURING PRACTICAL TRAINING IN A SCHOOL .....	110
<b>Maximova N.Yu.</b> PSYCHO-PEDAGOGICAL BASES OF FORMATION OF MOTIVATIONAL READINESS OF STUDENTS TO CONDUCT TRAINING .....	112
<b>Perevoshchikova G.S.</b> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MODERN STUDENTS AND CONSTRUCTION OF UP-BRINGING WORK IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS .....	115
<b>Romanova T.V.</b> HIERARCHICAL MODEL OF ENSURING AN ELECTIVE STRATEGY OF PUPILS IN EXTRA-CURRICULAR CLASSES IN	

MATHEMATICS IN A LYCEUM .....	119	INDIVIDUALITY OF STUDENTS .....	154	<b>Sotnikov I.S.</b>	DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING OF STUDENTS IN THE COURSE OF TRAINING ON THE BASIS OF WORK WITH SITUATIONS OF CONTRADICTIONS .....	197
<b>Shchelina S.O.</b>	PROFESSIONAL SELF-AWARENESS AS AN ASPECT OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL PROTECTION DURING STUDYING IN HIGH SCHOOL .....	122	<b>Vikulin P.V.</b>	CONDITIONS FOR FORMING A SYSTEM OF E-LEARNING IN MILITARY TRAINING SCHOOLS OF MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA .....	156	
<b>Bannikova L.V.</b>	FORMATION OF READINESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES FOR MUSICAL FOLKLORE WORK WITH STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING FRENCH .....	125	<b>Gereihanov M.A., Sultanova K.G.</b>	PEDAGOGICAL COMPETITIONS FOR ADJUNCTS AS A DIRECTION OF IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL PERSONNEL .....	158	<b>Kostarev A.Yu, Senmez Fahri.</b>
<b>Bykov N.N., Shumakova N.Yu., Trufanova S.N.</b>	MODERN TRENDS IN TRAINING SPECIALISTS IN THE FIELD OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS .....	129	<b>Dudkovskaja E.E.</b>	DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN IMPLEMENTING THE FSES .....	161	EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES OF SUPERVISING TEACHERS IN HIGH SCHOOL .....
<b>Volodina L.O.</b>	DEVELOPING VALUES OF FAMILY UPBRINGING AS A PEDAGOGICAL RESEARCH CATEGORY .....	131	<b>Mishurinskaya N.A.</b>	FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF A SYSTEM OF EDUCATION QUALITY ASSESSMENT IN AN INTERSCHOOL TRAINING COMPLEX .....	163	<b>Tretyakova K.A.</b>
<b>Ilyukh M.P.</b>	CODE OF HONOR AND ITS ROLE IN THE SYSTEM OF EDUCATION OF A FUTURE OFFICER-PILOT .....	134	<b>Gboko Kobena Severin</b>	THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF "INNOVATION DEVELOPMENT" IN UNIVERSITY EDUCATION .....	165	A PEDAGOGIC RESEARCH DIALOGUE AS A STRATEGY OF FUNCTIONING OF A SCIENTIFIC COMMUNITY .....
<b>Lehtina L.P.</b>	THE PRINCIPLES OF ADAPTIVE MANAGEMENT IN FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER .....	136	<b>Filatova O.V.</b>	THE INFLUENCE OF A DYSFUNCTIONAL FAMILY ON A CHILD .....	166	<b>Uvarova N.N., Syomina I.S.</b>
<b>Lazarenko I.R., Perervina I.M.</b>	THE ROLE OF MOTIVATION IN THE DEVELOPMENT OF CULTURE OF POLILOQUES IN YOUNGER STUDENTS OF UNIVERSITIES IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE .....	138	<b>Chernyaeva O.V.</b>	THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND LABOUR ACTIVITY OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT INTERSCHOOL TRAINING COMPLEX .....	169	THE APPLICATION OF GENDER MAINSTREAMING IN THE PROCESS OF FORMING THE IMAGE OF A FUTURE TEACHER .....
<b>Khantseva G.G., Zorina N.S.</b>	IMPLEMENTATION OF MOTIVATIONAL PROGRAM-ORIENTED MANAGEMENT IN THE PROCESS OF RE-SOCIALIZATION OF FEMALE CONVICTS .....	140	<b>Shumilova N.A.</b>	MEANS OF ADAPTATION OF THE RUSSIAN-SPEAKING SCHOOLCHILDREN TO FOREIGN LANGUAGE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT .....	170	<b>Frolov S.V.</b>
<b>Tsegelnaya N.V., Druck E.V.</b>	THE TRAINING OF A SPECIALIST IN THE SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION .....	141	<b>Bagachuk A.V., Kizelevich I. Ye.</b>	PREPARATION FOR RESEARCH ACTIVITY AMONG FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE COMPETENCE APPROACH .....	172	STRUCTURING OF TEACHING MATERIALS IN THE ORGANIZATION OF CONTINUING EDUCATION IN THE SYSTEM OF A COLLEGE – HIGHER SCHOOL WITH THE USE OF DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES .....
<b>Chalenko O.Ye.</b>	THE MODEL OF PATRIOTIC EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS USING THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF REGIONAL ENVIRONMENT .....	144	<b>Balchugov S.G., Naumov P.Y.</b>	A COMPLEX OF PEDAGOGICAL MEANS FOR DEVELOPING READINESS OF A FUTURE OFFICER TO CARRY OUT RESEARCH .....	175	<b>Evdokishina O.V.</b>
<b>Taran V.A., Shcherbina V.A.</b>	THE ROLE OF MOTIVATION IN SPORTS ACHIEVEMENTS .....	147	<b>Gluzman N.A.</b>	GENESIS OF THE DEVELOPMENT OF TEACHING METHODS OF MATHEMATICS TO CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL .....	182	INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATION AND A FAMILY IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE READINESS FOR PRESCHOOL CHILDREN .....
<b>Cousina N.N., Monina G.B., Pavlova O.V.</b>	FEATURES OF ACTIVITY OF ANDRAGOGY: COMPETENCE APPROACH .....	149	<b>Kazaeva Ye.A.</b>	PROBLEM OF PATRIOTISM EDUCATION AT CHILDREN OF A PRESCHOOL AGE .....	187	<b>Kashina N.I.</b>
<b>Alynin S.A.</b>	LESSONS PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOL: TRADITION AND INNOVATION .....	152	<b>Kirillova Ye.I.</b>	FORMATION OF AESTHETICALLY VALUE-BASED ORIENTATION OF A PERSONALITY .....	190	PEDAGOGICAL POTENTIAL OF ART CULTURE OF THE COSSACKS IN ACQUISITION OF CHILDREN AND YOUTH OF TRADITIONAL VALUES ..
<b>Belichenko V.V.</b>	THE ROLE OF ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL RESOURCES OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD IN HIGHER EDUCATION IN REALIZATION OF CREATIVE		<b>Melnikova D.M.</b>	THE CONCEPT OF TIME COMPETENCE AS A SUBJECT OF HUMAN COGNITION .....	191	<b>Sizova Ye.R., Telegina N.O.</b>
			<b>Spirina T.A., Mohova L.A.</b>	SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN IN FAMILIES OF MIGRANTS IN SECONDARY SCHOOL .....	193	THE PROBLEM OF ARTISTIC INTERPRETATION IN PERFORMING AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A MUSICIAN .....
						<b>Smirnova S.S.</b>
						CREATIVE GROUP: CONCEPT, CLASSIFICATION, STRUCTURE .....
						<b>Telegina N.O.</b>
						RESULTS OF EXPERIMENTAL RESEARCH WORK ON THE DEVELOPMENT OF SKILLS OF ARTISTIC INTERPRETATION OF MUSIC IN THE PROCESS OF PIANO TRAINING OF STUDENTS OF PERFORMING DEPARTMENT AT UNIVERSITIES OF ARTS .....
						<b>Chuikova I.V.</b>
						TEACHING CONDITIONS OF FORMATION OF EFFECTIVENESS OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN .....
						<b>Bazelyuk V.V., Romanov Ye.V., Romanova A.V.</b>
						MODELING OF THE CONTENTS OF A SOCIOLOGICAL SURVEY ON THE PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN CONDITIONS OF PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION .....
						<b>Igropulo I.F., Sorokopud Yu.V.</b>
						IMPLEMENTATION OF GENDER MAINSTREAMING IN TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN A POSTGRADUATE SCHOOL .....
						<b>Fetisova O.G., Chukhrova M.G., Makukha V.K.</b>

CONCEPT OF SUPPORT AND  
DEVELOPMENT OF PHONOPEICAL  
SERVICE IN SIBERIA ..... 229

## **FILOLOGY**

**Anabilova B.M.**  
LANGUAGE FEATURES OF THE  
WORKS OF AVAR PUBLICIST H.  
ARIPOV ..... 232

**Blinova E.O.**  
NIKOLAI NEPLUYEV ABOUT "THE TRUE  
SPIRIT OF ORTHODOXY" AND THE  
DISTORTION OF "THE CHRISTIAN  
IDEAL" IN FYODOR DOSTOEVSKY'S  
NOVEL "THE BROTHERS  
KARAMAZOV" ..... 233

**Kieva Z.H.**  
STRUCTURAL-GRAMMATICAL  
TYPOLOGY OF LINGUISTIC  
TERMINOLOGY OF THE INGUSH  
LANGUAGE ..... 236

**Lukoshus O.G.**  
MODELING THE SEMANTIC  
STRUCTURE OF A RUSSIAN  
POLYSEMANTIC ADJECTIVE ДЕЙСТВИ-  
ТЕЛЬНЫЙ ..... 237

**Ostanina M.A.**  
PHONETICIZATION OF LOANWORDS  
FROM RUSSIAN IN THE MODERN ALTAI  
LANGUAGE ..... 240

**Khalifaeva G.A.**  
THE ROLE OF REPETITIONS IN THE  
EPIC WORK "SHARVILI" ..... 243

**Avvakumova E.A.**  
METONYMY IN CHILDREN'S  
SPEECH ..... 245

**Voronova N.G.**  
A TYPE OF A LANGUAGE ABILITY  
OF A.S. MAKARENKO ..... 247

**Suhoterina T.P.**  
LETTERS FROM A WAR FRONT AS A  
GENRE OF THE NATURAL WRITTEN  
RUSSIAN SPEECH ..... 249

**Sarbalayev Zh.T.**  
FROM THE HISTORY OF THE  
ADJECTIVE IN THE KAZAKH  
LANGUAGE ..... 252

**Al- Dureid Mohammad**  
RUSSIAN PERSONAL NAMES AGAINST  
THE BACKGROUND OF ARABIC  
NAMES ..... 255

## **ARTS STADIES**

**Diakonova S.A.**  
ABOUT THE ARTS AND CRAFTS  
IN THE CULTURE OF THE SAKHA  
PEOPLE ..... 261

**Kalinicheva M.M., Reshetova M.V.**  
ILLUSION AND ALLUSION IN  
ENVIRONMENTAL DESIGN ..... 264

**Kerimova S.Sh., Bekk N.V.**  
TRENDS DESIGN LEATHER GOODS IN  
THE EAST AND WEST ..... 270

**Kerimova S.Sh., Bekk M.V.**  
NEURAL NETWORKS AND THEIR USE  
IN MODERN FASHION ..... 272

**Ravcheyeva N.A., Shvetsova I.V.**  
COVENANTS OF RUSSIAN MUSICIANS  
IN THE CONTEXT OF SOCIAL AND  
CULTURAL ADAPTATION OF THE  
YOUNGER GENERATION OF THE XXI  
CENTURY ..... 273

**Dabayeva I.P.**  
SPIRITUAL MUSIC CONCERTS AS  
PART OF FESTIVE AND EDUCATIONAL  
EVENTS IN PRE-REVOLUTIONARY  
RUSSIA ..... 276

**An S.A., Kosterina M.G.**  
THE SEMANTICS OF COLOR IN ART  
CREATIVITY ..... 278

**Uchitel K. A.**  
VLADIMIR NEMIROVICH-DANCHENKO  
AND MODERN OPERA OF 1920S .... 282

**Shumskaya O.R.**  
SHAPE-FORMING POTENTIAL  
OF WATER IN THE DESIGN OF  
ENVIRONMENTAL OBJECTS ..... 283

**Shumskaya O.R.**  
DESIGN OF JAPANESE HOUSE  
ON WATER ..... 286

**Pylaev M.E.**  
TO THE QUESTIONS OF  
PERIODIZATION OF THE EUROPEAN  
MUSIC HISTORY IN THE GERMAN  
MUSICOLOGY ..... 289

## **HISTORY**

**Lokteva M.N.**  
EVERYDAY LIFE AND FREE TIME OF  
REGIONAL STUDENTS IN 1990S  
(BASED ON THE SOUTH URALS) .... 294

**Mezentsev R.V.**  
OLD BELIEVERS OF BIYSK-  
TELETSKOYE LAKE PLAIN FOLKS  
IN THE XIX-XX CENTURIES ..... 298

**Samokhina A.V.**  
PERCEPTION OF ADMINISTRATIVE-  
POLITICAL ELITE OF THE 1990S AND  
THE CHARACTER OF ITS WORK WITH  
THE POPULATION (BASED  
ON LETTERS OF RESIDENTS  
OF CHELYABINSK REGION) ..... 301

**Troyanova Ye.V.**  
ABOUT THE STATEMENT OF A  
PROBLEM OF HISTORICAL SYNTHESIS  
IN THE ARTICLE "ORIENTALISM  
BLOSSOMING" (1923) BY YURY  
N. ROERICH ..... 304

**Szmyt A.S.**  
THE CULT OF GENGHIS KHAN IN THE  
PERIOD OF MONGOLIAN PEOPLE'S  
REPUBLIC AND IN MODERN  
MONGOLIA AS AN ELEMENT OF  
MONGOLIAN NATIONAL IDENTITY .. 307

**Kuzmin Yu.V., Szmyt A.S.**  
MONGOLIAN STUDIES IN SOCIALIST  
POLAND (WITH THE REFERENCE  
TO A POLISH ETHNOGRAPHIC  
EXPEDITION TO MONGOLIA) ..... 310

**Oleinik T.E.**  
FOUNDERS OF MUSEUMS IN THE  
UNIVERSITIES OF ALTAI KRAI ..... 313

**Truevtseva O.N.**  
HISTORY OF MUSEUM DEVELOPMENT  
IN SIBERIA: TO THE QUESTION OF  
THE CLASSIFICATION OF  
SOURCES ..... 317

**Ismailov A.M.**  
A CONCEPT OF RUSSIAN-LANGUAGE  
BOOK PUBLISHING IN INTERETHNIC  
COOPERATION OF COUNTRIES  
IN CENTRAL ASIA ..... 319

## **CULTUROLOGY**

**Isaev V.V., Dunets A.N.**  
TRADITIONAL CULTURE OF THE  
SIBERIAN COSSACKS AND ITS ROLE  
IN THE HISTORICAL AND CULTURAL  
HERITAGE AND TOURISM IN ALTAI  
KRAI ..... 322

**Podcherednichenko N.A.**  
FEATURES OF THE MUSIC OF FOLK  
ART OF THE ARKHANGELSK  
REGION ..... 324

**Khadzhieva M.H.**  
"FEEDING" OF DEAD  
PEOPLE THROUGH "DZHARLA" AND  
"HALIP" BOUNDARY GROUP ..... 326

**Avhimovich N.I.**  
CHILDREN'S MUSEUM:  
ETHNOCULTURAL EDUCATION  
OF YOUTH AND TOURISM ..... 328

**Osmankina G.Y.**  
A BROKEN LINE IN THE DESIGN  
OF ARCHITECTURAL TRENDS ..... 331

**Tselishcheva M.A.**  
MUSEUMS IN THE HISTORICAL AND  
CULTURAL LANDSCAPE OF A CITY  
IN ALTAI KRAI ..... 334

## **MEDICINE**

**Kozmenko A.N., Ron G.I.,  
Belokonova N.A.**  
WAYS OF INCREASE OF EFFICIENCY  
OF TREATMENT OF GIPERESTESIA  
OF TEETH IN PATIENTS WITH  
PERIODONTAL DISEASES ..... 338

**Mareyev O.V., Nikolenko V.N.,  
Mareyev G.O., Aleshkina O.U.,  
Markeyeva M.V., Kuchmin V.N.,  
Yakovlev N.M., Geivondyan M.E.,  
Zhevaev E.A.**  
THE DISTINCT FEATURES OF  
MORPHOMETRIC DATA OF ETHMOID  
BONE AND MAXILLARY SINUS  
STRUCTURES ACCORDING TO THE  
RESULTS OF STANDARD AND  
COMPUTER CRANIOMETRY IN  
VARIOUS CRANIO-TYPES ..... 341

**Mkrtchyan A.A., Ron G.I.,  
Bazarny B.B.**  
SPESIFIC FEATURES OF THE MAJOR  
DENTAL DISEASES IN PATIENTS WITH  
CHRONIC RENAL FAILURE ..... 344

**Sarkisyan N.S., Ponomarenko D.G.,  
Rakitina E.L., Logvinenko O.V.,  
Kostjuchenko M.V.**  
THE DEGREE OF SENSITIZATION  
AS A FACTOR IN ADAPTIVE AND  
PATHOLOGICAL CHANGES IN THE  
IMMUNE STATUS OF PATIENTS  
WITH BRUCellosis ..... 346

**Firsov S.A.**  
METABOLIC DISORDERS AND  
COMPLICATIONS ASSOCIATED  
WITH ALCOHOL CONSUMPTION,  
CONCOMITANT CRANIOCEREBRAL  
AND SKELETAL INJURIES ..... 349

**Gafarov V.V., Panov D.O.,  
Gromova E.A., Gagulin I.V.,  
Gafarova A.V.**  
GENDER DIFFERENCES IN RISK OF  
ACUTE CARIOVASCULAR DISEASES  
IN PERSONS WITH ANXIETY IN  
RUSSIAN/SIBERIAN POPULATION  
(BASED ON WHO EPIDEMIOLOGICAL

PROGRAM "MONICA-PSYCHOSOCIAL" STUDY) ..... 351	SIBERIA (NOVOSIBIRSK) (EPIDEMIOLOGICAL STUDY ON THE WHO PROGRAM «MONICA-PSYCHOSOCIAL») ..... 368	<b>Golyasheva M.A.</b> METHODS OF CREATING A CARTOGRAPHIC INFORMATION RETRIEVAL SYSTEM FOR LIBRARY MAP COLLECTIONS ..... 405
<b>Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V.</b> VITAL EXHAUSTION AND RISK OF AN ARTERIAL HYPERTENSION OVER 16 YEARS IN FEMALE POPULATION AGED 25-64: MONICA-PSYCHOSOCIAL EPIDEMIOLOGICAL STUDY ..... 353	<b>Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V.</b> JOB STRESS AND ITS INFLUENCE ON 16-YEAR RISK OF ACUTE CARDIOVASCULAR DISEASES IN FEMALE POPULATION OF THE AGE OF 25-64: EPIDEMIOLOGICAL STUDY MONICA-PSYCHOSOCIAL ..... 370	<b>Puzanov A.V., Baboshkina S.V., Saltykov A.V., Alekseev I.A., Schiptzova E.A.</b> CHEMICAL COMPOSITION OF GARDEN SOILS IN TOWNS AND VILLAGES NEAR THE VOSTOCHNY COSMODROME (ZEYA R. BASIN, AMUR REGION) .... 408
<b>Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V.</b> VITAL EXHAUSTION AND RISK OF STROKE OVER 16 YEARS IN FEMALE POPULATION AGED 25-64: MONICA-PSYCHOSOCIAL EPIDEMIOLOGICAL STUDY ..... 355	<b>Leonov V.A.</b> FUNCTIONAL SYSTEM OF THE STATE ..... 373	<b>Starikov V.P., Bernikov K.A., Starikova T.M., Borodin A.V., Morozkina A.V.</b> SMALL MAMMALS IN NATURE PARK "SAMAROVSKIY CHUGAS" ..... 413
<b>Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V.</b> INFLUENCE OF PERSONAL ANXIETY ON RISK DEVELOPMENT OF AN ARTERIAL HYPERTENSION IN FEMALE POPULATION AGED 25-64 IN MEGAPOLIS OF WESTERN SIBERIA (BASED ON WHO EPIDEMIOLOGICAL PROGRAM "MONICA-PSYCHOSOCIAL" STUDY ..... 357	<b>Abramkina S.G., Enshina N.A.</b> DEMONSTRATION OF HISTORICAL MEMORY OF STUDENTS IN A FAMILY AND LEISURE ..... 375	<b>ECONOMICS</b>
<b>Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V.</b> THE EFFECT OF SLEEP DISTURBANCES ON BEHAVIORAL HABITS IN FEMALE POPULATION OF WORKING AGE AND 16 YEARS RISK OF STROKE IN RUSSIA/SIBERIA: MONICA-PSYCHOSOCIAL EPIDEMIOLOGICAL STUDY ..... 359	<b>Morozova Yu.Ye.</b> INFORMATION AND CULTURAL SPACE AS A MACROFACTOR OF YOUTH SOCIALIZATION ..... 378	<b>Miroshnikov D.M.</b> IMPROVING OF INFORMATION INFRASTRUCTURE INDUSTRIAL POLICY IMPLEMENTATION TOOLS . 418
<b>Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V.</b> THE RELATIONSHIP OF SOCIAL SUPPORT WITH AWARENESS AND ATTITUDE TOWARDS THE HEALTH AND PREVENTIVE MAINTENANCE IN FEMALE POPULATION OF THE AGE OF 25-64 IN RUSSIA/SIBERIA: MONICA-PSYCHOSOCIAL EPIDEMIOLOGICAL STUDY ..... 362	<b>Babaskina T.L.</b> THE DETERMINATION OF THE NATURE OF RECOLLECTION AS AN EVENT OF EXISTENCE OF A PERSONALITY ..... 381	<b>Trufanov S.</b> COMPARATIVE ANALYSIS OF MODELS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE PERSONNEL COMPETENCIES AT THE ENTERPRISES OF THE JUICES MARKET ..... 419
<b>Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V.</b> INFLUENCE OF SOCIAL SUPPORT AS JOB AND FAMILY STRESS-RELATED VARIABLE ON RISK OF AN ARTERIAL HYPERTENSION IN FEMALE POPULATION OF THE AGE OF 25-64 IN RUSSIA/SIBERIA: MONICA-PSYCHOSOCIAL EPIDEMIOLOGICAL STUDY ..... 364	<b>Vereshchagin O.A.</b> PHENOMENOLOGY OF CORPOREALITY AND THE MODERN PRACTICE OF PHILOSOPHICAL REFLECTION ..... 383	<b>Finashina S.A.</b> THE DIRECTIONS AND FORMS OF INTENSIFICATION OF COMMERCIAL DEVELOPMENT OF NOVATIONS ..... 421
<b>Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V.</b> SOCIAL SUPPORT AND RISK OF STROKE IN FEMALE POPULATION AGED 25-64 IN NOVOSIBIRSK: MONICA-PSYCHOSOCIAL EPIDEMIOLOGICAL STUDY ..... 366	<b>Davydov O.B.</b> RENAISSANCE ORIGINS OF MODERN INDIVIDUALISM ..... 386	<b>Khairova S.M., Sekretova L.V., Khairov B.G.</b> MARKETING APPROACH TO THE DEVELOPMENT IN THE LEISURE INDUSTRY INTERACTION BETWEEN POWER AND BUSINESS STRUCTURES ..... 424
<b>Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V.</b> STUDY POLYMORPHISM-G308A GENE OF TUMOR NECROSIS FACTOR TNF-A AND SLEEP DISTURBANCE IN OPEN POPULATIONS OF MEN OF THE AGE OF 25-64 IN MEGAPOLICE WESTERN	<b>Loseva I.N.</b> THE DESTINY OF "THE RUSSIAN IDEA" IN THE XXI CENTURY ..... 388	<b>Yartsev Yu.V.</b> ON THE DISPOSAL OF ORGANIZATION IN THE CONURBATIONS ..... 428
	<b>Greshilova I.A., Cherepanova Ye.P.</b> PHILOSOPHY OF IDENTITY FROM THE PERSPECTIVE OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY ..... 391	<b>Starodubtseva V.S.</b> ECONOMIC PROBLEM TO CHARITIES AND SPONSORSHIP IN SPHERE OF THE SERVICES ..... 429
	<b>Ivanov A.V., Fotieva I.V.</b> SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF MODERN YOUTH: EVALUATION OF THE SYSTEM OF VALUES ..... 394	<b>JURISPRUDENCE</b>
	<b>Petrova I.A.</b> ABOUT PALPABLE POSITION OF "CULTURAL-NATIONAL IDENTITY" IN THE MODERN SOCIETY ..... 396	<b>Lukyanenko V.P., Shcherbakov L.M., Volikov R.A.</b> CURRENT STATE OF LEGAL REGULATION OF ACTIVITY IN THE SPHERE OF COMBAT SPORTS IN THE RUSSIAN FEDERATION ..... 431
	<b>Pshenichnikova L.L.</b> THE TRANSFORMATION OF VALUE-MEANING OF IDENTITY IN A MODERNIZED SOCIETY ..... 399	<b>Maljukov S.G.</b> THE IDEA OF HUMAN RIGHT AS A BASIS OF DEMOCRATIC ..... 433
	<b>ECOLOGY</b>	<b>Sedih T.V.</b> JUDICIAL ACTIVITY OF AN INVESTIGATOR ON CO-OPERATING WITH A LEADER OF INVESTIGATIVE AGENCY ..... 435
	<b>ECOLOGY OF THE PERSON AND HYGIENE OF ENVIRONMENT</b>	<b>Sopneva E.V.</b> GUARD OF RIGHTS FOR THE SUSPECTED PERSON ..... 437
	<b>Galakhov V.P., Kolomiyytsev, Samoylova S.Yu., Shevchenko A.A., Sheremetov R.T.</b> TONGUE FLUCTUATION OF MALY AKTRU GLACIER FOR THE PERIOD OF INSTRUMENTAL OBSERVATIONS (1961-2013) ..... 402	<b>FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING ACTIVITIES</b>
		<b>Miron N.I.</b> LECTURE AT THE HIGHER SCHOOL 439 THE INFORMATION FOR AUTORS .. 453



## 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 БАРИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: Valbarmin@mail.ru
- **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
- **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 РАЕН, , зав. каф. археологии, (г. Кемерово), КГУ

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- **СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ БОРТНИКОВ** – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА** – канд. культурологии, 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
- **ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ КУРПАТОВ** – доктор мед. наук, профессор, зав. каф. психотерапии СПбМАПО, гл. психотерапевт СПб., председатель правления СПб регион. об-ва психотерапевтов (г. Санкт-Петербург), E-mail: kafedrap@yandex.ru
- **МИРИАНА МИЛАНКОВА** – доктор медицины и философии (г. Нови Сад, Сербия), E-mail: dmitrijana.milankov@gmail.com
- **ВЛАДИМИР ПЕТРОВИЧ ШЕВЧЕНКО** – д-р медицинских наук, профессор, главный анестезиолог (г. Новосибирск)
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р медицинских наук, профессор, заслуженный врач РФ, член Российской научной комиссии по радиационной защите, вед. науч. сотр. лаборатории сравнительного анализа и управления рисками, E-mail: professor121@rambler.ru
- ГЕННАДИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ КАЛАЧЕВ** – д-р. мед. наук, профессор (специализация - морфология), начальник научного отдела (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: gak@uni-altai.ru

## ПЕДАГОГИКА

- **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
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского Госуниверситета экономики и сервиса (г. Владивосток), E-mail: tina\_v@rambler.ru

## ПСИХОЛОГИЯ

- **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)

## 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. Барнаульской лабораторией института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)

- **ВИКТОР ВАСИЛЬЕВИЧ ЖЕЛТОВ** – д-р философских наук, профессор, проректор Кемеровского госуниверситета (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, профессор, 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)

#### ФИЛОЛОГИЯ

- **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)
- **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)

#### ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

- **ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ** – д-р искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА ФРАНТОВА** – доктор искусствоведения, проф. каф. теории музыки и композиции, член диссертационного совета Ростовской гос. консерватории (академии) им. С.В. Рахманинова (г. Ростов-на-Дону)

#### 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)

#### ЭКОЛОГИЯ

- **ВЯЧЕСЛАВ ИВАНОВИЧ ХАСНУЛИН** – д-р медицинских наук, профессор, зав. Отделом дизадаптации НЦКЭМ СО РАМН
- **АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ** – д-р биологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе ФГБУН Институт водных и экологических проблем Сибирского отделения Российской академии наук (г. Барнаул), E-mail: puzanov@iwer.ru
- **ДМИТРИЙ МИХАЙЛОВИЧ БЕЗМАТЕРНЫХ** – канд. биологических наук, доцент, заместитель директора по научной работе ФГБУН Институт водных и экологических проблем Сибирского отделения Российской академии наук (г. Барнаул), E-mail: bezmater@iwer.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)
- **ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА** – д-р экономических наук, проректор по НИР, зав. каф. бухучета и аудита (г. Владивосток)
- **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

#### СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ НАУКИ

- **ВАЛЕРИЙ ЛАВРЕНТЬЕВИЧ ПЕТУХОВ** – д-р биологических наук, профессор, председатель докторского совета по экологии (биологические науки) при Новосибирском Государственном Аграрном университете (г. Новосибирск)
- **ДМИТРИЙ СЕМЕНОВИЧ АДУШИНОВ** – директор Института дополнительного профессионального образования Иркутской государственной сельскохозяйственной академии, д. с.-х. н., профессор, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации

## 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:

- |                      |                |                                |
|----------------------|----------------|--------------------------------|
| • «Искусствоведение» | • «Психология» | • «Экономика»                  |
| • «История»          | • «Социология» | • «Юриспруденция»              |
| • «Культурология»    | • «Филология»  | • «Сельскохозяйственные науки» |
| • «Медицина»         | • «Философия»  |                                |
| • «Педагогика»       | • «Экология»   |                                |

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, E-mail и домашний 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 сносков 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.

#### РЕЦЕНЗИЯ НАПРАВЛЯЕТСЯ 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	пед. наук.	–	педагогических наук
геогр.	–	географических наук	проф.	–	профессор
гл. н.с.	–	главный научный сотрудник	психол. наук.	–	психологических наук
дис.	–	диссертация	Р/д	–	режим доступа
доц.	–	доцент	ред.	–	редактор
д-р.	–	доктор	рис.	–	рисунок
журн.	–	журнал	сельхоз. наук	–	сельскохозяйственных наук
зав. каф.	–	заведующий кафедрой	социол. наук	–	социологических наук
изд-во	–	издательство	ст. преп.	–	старший преподаватель
ист.	–	исторических	тех. наук	–	технических наук
канд.	–	кандидат	филол. наук	–	филологических наук
каф.	–	кафедра	филос. наук	–	философских наук
мед. наук	–	медицинских наук	Э/р	–	электронный ресурс
н.с.	–	научный сотрудник	эконом. наук	–	экономических наук
науч.	–	научный	юр. наук	–	юридических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +7(38822) 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, p. 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».